EDUCAR FCE

FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

EDIÇÃO 93 | 31 DE AGOSTO 2025 ORCID ID: 0009-0000-4128-7595 ISSN 2447-7931

A ARTE VISUAL COMO INFLUÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DAS CRIANÇAS COM DISLEXIA
P. 194

A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL...
P. 253

A CONTRIBUIÇÃO DA PSICOMOTRICIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL...
P. 502

Arte Corpo e Conhecimento

Revista
EDUCAR FCE

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

FICHA DE CATALOGAÇÃO

Faculdade Campos Elíseos
Edição 93, (Agosto/ 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

ALESSANDRO RODRIGUES ROCHA/ ERICK CRUZ PADILHA DE OLIVEIRA/

MARIA ROSELY SOARES MOREIRA 8
INTEGRAÇÃO DE SABERES E SUPERAÇÃO DE DEFASAGENS: UMA ANÁLISE INTERDISCIPLINAR ENTRE MATEMÁTICA, QUÍMICA E HISTÓRIA

ALINE ANDRADE DE SOUZA 19
ALFABETIZAÇÃO EM TURMAS MULTISSERIADAS NO MEIO RURAL BRASILEIRO: DESAFIOS, ESTRATÉGIAS E PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

ANA PAULA BAURI DE ANDRADE MOITIN 32
A IMPORTÂNCIA DA SOCIOLOGIA NAS ESCOLAS

ANTONIA DALVA VERISSIMO DOURADO. 43
EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

ANTONIA PAULA DA CRUZ MACHADO 57
O PAPEL DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E DA LITERATURA INFANTIL NO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

ARTHUR VICENTE DE MIRANDA. 69
A REPRODUÇÃO DAS DESIGUALDADES EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS

BARBARA REGINA BOUÇAS PONTES 79
EMPRESARIADO E EDUCAÇÃO EM SÃO PAULO: UMA RELAÇÃO PROFUNDA E DE LONGA DATA

BRUNA TAUANY MARTINS MARQUES TAVARES 93
FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA NECESSIDADE MESMO QUE TARDIA

CAIO MENDONÇA CARVALHO FREITAS. 102
LÍNGUA, COGNIÇÃO E ESTÉTICA: O PAPEL DAS EMOÇÕES NA CATEGORIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA COM OBRAS LITERÁRIAS

CÉLIA ROSENTHAL ZISMAN/ PATRÍCIA DA COSTA BELLO 117
EDUCAÇÃO DOMICILIAR OU HOMESCHOOLING COMO DIREITO HUMANO FUNDAMENTAL AOS NEURODIVERGENTES INSOCIÁVEIS

CLARICE MAIA DA SILVA 131
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: INCLUSÃO DE ALUNO COM SÍNDROME DE ASPERGER

CRISTIANO FONTOURA CORRALLES 141
A MÃO DE OBRA PRISIONAL

DÉBORA RAVACHE MARIALVA. 151
ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DISLEXIA: SUBSÍDIOS TEÓRICOS E APONTAMENTOS PRÁTICOS

DENIELA VEIGA RODRIGUES. 162
A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR DE SOCIOLOGIA NAS ESCOLAS

DENIELE RAMOS BRESOLIN SCHIAVO 172
A PROTEÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS NO SISTEMA INTERNACIONAL E BRASILEIRO

EDMILSON SOUSA ROCHA/ NAJARA GABRIELA LUZIN CARDOSO 182
INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA: FERRAMENTAS, POTENCIALIDADES E DESAFIOS

EDUARDA CANCIAN DELINARDI. 194
A ARTE VISUAL COMO INFLUÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DAS CRIANÇAS COM DISLEXIA

ELIANA GEVIGIER 206
O PAPEL DO PROFESSOR DE HISTÓRIA NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

GABRIELA AZEVEDO MORETTI 219
DEMOCRACIA NA GESTÃO ESCOLAR: LIDANDO COM A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE

GENILDA BARBOSA ARAUJO 230
ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A IMPRESSÃO DO MUNDO

GIOVANA CAMARGO MONFRIN. 241
O PAPEL DO MANDADO DE SEGURANÇA NA EFETIVAÇÃO DE DIREITOS FUNDAMENTAIS DIANTE DE OMISSÕES ESTATAIS: UMA ANÁLISE DO CRESCIMENTO DOS REMÉDIOS CONSTITUCIONAIS E SEUS IMPACTOS NO PODER JUDICIÁRIO

GRACIELE JANAINA PASSOS DA SILVA 253
A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPRESSÃO, RELAÇÃO E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

JALCIRA SANTOS FIGUEIREDO. 266
FUNCIONAMENTO E EFICIÊNCIA DO SISTEMA ACUSATÓRIO BRASILEIRO

JAQUELINE CRISTINA VELOSO DOS SANTOS 277
A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

JOYCE CRISTINA SEBASTIÃO DE MATTOS 288
JOGOS E BRINCADEIRAS, REPETIÇÃO ESPAÇADA E NEUROEDUCAÇÃO: ESTRATÉGIAS INOVADORAS PARA A APRENDIZAGEM DA LEITURA E MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

JUAREZ ANDRÉ ADAM JÚNIOR 301
IMPACTOS DECORRENTES DA MODERNIZAÇÃO DA AGRICULTURA BRASILEIRA

LALÉIA HETTWER THOMAZ 311
O BEM JURÍDICO TUTELADO E SUJEIÇÃO PASSIVA NOS CRIMES MILITARES

LAURA LATINA LOPES. 321
ACESSIBILIDADE NO INGRESSO E PERMANÊNCIA DE ALUNOS SURDOS NO ENSINO SUPERIOR

LIGYANE ROVEL HONORATO. 334
A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NO ESPAÇO ESCOLAR

LUCAS CARASAI DA SILVA 345
EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL

MANOEL MARQUES DE JESUS FILHO. 356
REFERENCIAL CRÍTICO DA FILOSOFIA DO DIREITO: NORMATIVISMO, CULTURALISMO E TEORIA TRIDIMENSIONAL

MARIA CRISTINA ALBINO GALERA 368
A ABORDAGEM EDUCACIONAL DE EMMI PIKLER: UMA PERSPECTIVA HUMANÍSTICA NO CUIDADO INFANTIL

MARLI MAGALHÃES. 381
ESTRATÉGIAS ADOTADAS NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

NADJANE NUNES BARBOSA ALENCAR DA SILVA 393
A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA PRÁTICAS QUALIFICADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

NATALIA DOMINGUES DE ALMEIDA 404
TERRITORIALIDADE E JUSTIÇA SOCIAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS

NILMA LUCE VIANA BERTON 413
EDUCAÇÃO INFANTIL E SOCIOINTERACIONISMO: A INFLUÊNCIA DE VYGOTSKY NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DA CRIANÇA

PAULO ALEXANDRE PEREIRA DE SENA 424
INTERSEXO: DIREITO A UM CORPO DE SUA ESCOLHA

PRISCILA PEREIRA DE OLIVEIRA SOUZA 435
O LÚDICO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

RAIMUNDA RENATA DE BRITO BRANDÃO 444
A IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES LÚDICAS NA ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS

SARA FERREIRA ALVES 456
FORMAÇÃO DE HABILIDADES CARTOGRÁFICAS NAS PRIMEIRAS SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL

SILMARA LOPES BEIRO 468
TRABALHANDO LITERATURA E LEITURA INFANTIL ATRAVÉS DA LUDICIDADE

SILVANA MARIA OLIVEIRA SANTOS. 479
A LEITURA FUNDAMENTAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA

SÔNIA QUEIROZ DA SILVA 490
OS DIREITOS HUMANOS DENTRO DO SISTEMA EDUCACIONAL

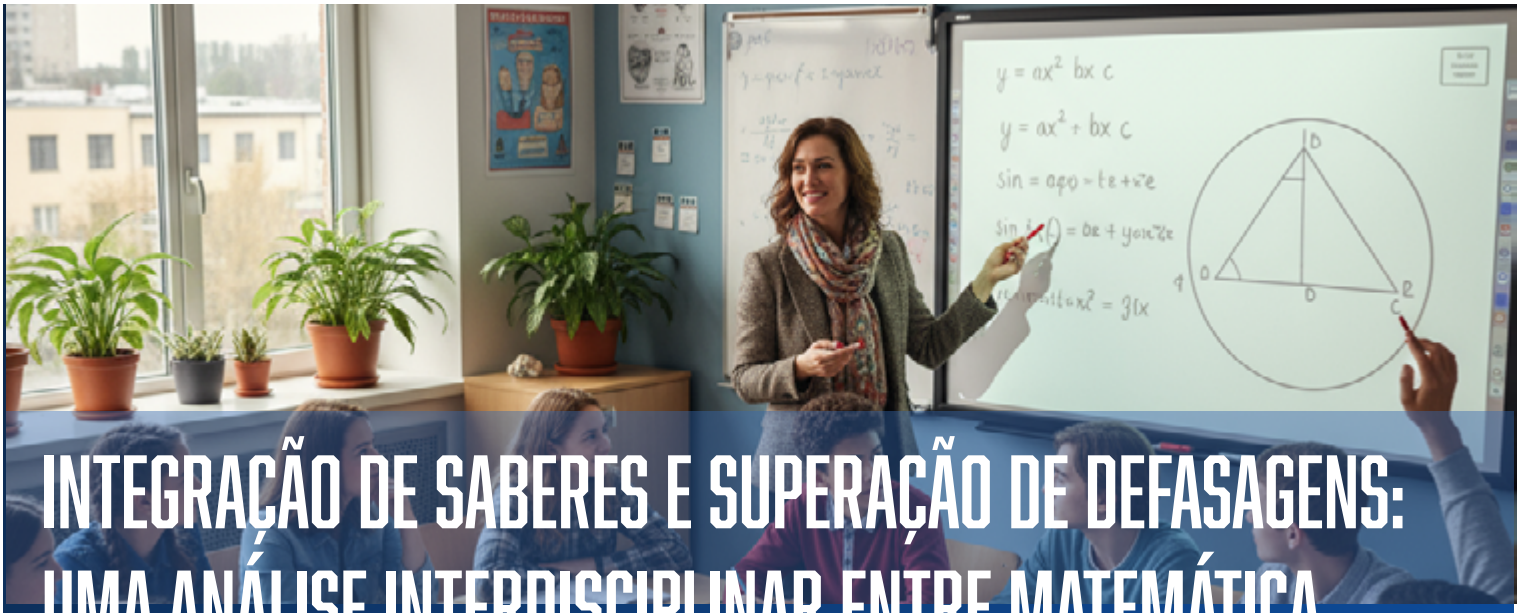
SUELEN CRISTINA CHAMI 502
A CONTRIBUIÇÃO DA PSICOMOTRICIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL: UMA ABORDAGEM INTEGRADORA ENTRE CORPO, AFETO E COGNIÇÃO

TANIA BATISTA FERREIRA DOS SANTOS 514
EDUCAÇÃO MONTESSORIANA NA INFÂNCIA: FUNDAMENTOS, IMPACTOS E DESAFIOS PARA A APRENDIZAGEM ATIVA E INCLUSIVA

VANESSA DE AQUINO RIBEIRO 526
O DIREITO À EDUCAÇÃO ESCOLAR DOS IMIGRANTES

VERA DENISE PERONIO DE LIMA 537
CIBERCRIMES E A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

WELLDES ALVES CARDOSO. 547
PEDAGOGIA LIBERTÁRIA: ACESSO PARA UMA EDUCAÇÃO PÚBLICA E IGUALITÁRIA



INTEGRAÇÃO DE SABERES E SUPERAÇÃO DE DEFASAGENS: UMA ANÁLISE INTERDISCIPLINAR ENTRE MATEMÁTICA, QUÍMICA E HISTÓRIA

ALESSANDRO RODRIGUES ROCHA

Graduado em Química pela Universidade Federal do Ceará (2004); Professor de Química na Secretaria de Educação do Ceará. Auxiliar de Perícia atuando como papiloscopista na Perícia Forense do Estado do Ceará.

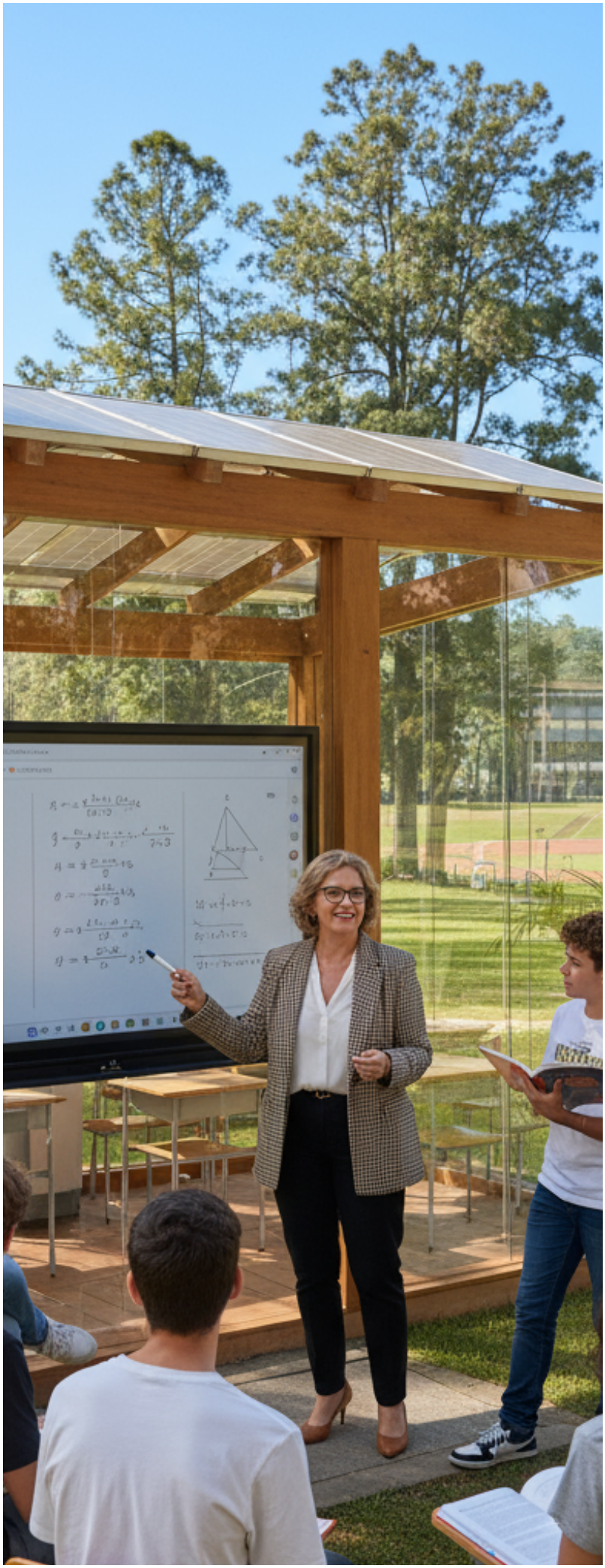
ERICK CRUZ PADILHA DE OLIVEIRA

Graduado em História pela Universidade Federal do Ceará (2006); Mestre em Políticas Públicas pela Universidade Estadual do Ceará (2019); Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (2025); Professor de História na Secretaria de Educação do Ceará.

MARIA ROSELY SOARES MOREIRA

Graduada em Química pela Universidade Estadual do Ceará (2005); Professora de Química na Secretaria de Educação do Ceará. Professora de Ciências na Prefeitura Municipal de Caucaia.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Este artigo tem como objetivo analisar os resultados da avaliação diagnóstica de Matemática de uma turma do Ensino Médio, à luz de uma abordagem interdisciplinar envolvendo também os componentes curriculares de Química e História. Especificamente, buscou-se identificar os saberes e habilidades com menor desempenho, relacioná-los às exigências cognitivas de outras áreas e propor intervenções pedagógicas integradas. A pesquisa fundamentou-se em autores como Luckesi (2011), Fazenda (2008), Morin (2000), Hoffmann (2010) e nos parâmetros da BNCC (BRASIL, 2018), adotando uma abordagem metodológica qualitativa com apoio quantitativo. Os dados foram obtidos a partir de relatórios do SISEDU referentes à turma da 1ª Série A do Liceu de Caucaia, composta por 45 alunos. A análise revelou que mais de 50% dos estudantes obtiveram menos de 25% de acertos na avaliação, evidenciando defasagens críticas em conteúdos essenciais como frações, proporcionalidade, estatística e grandezas geométricas. A partir do cruzamento desses dados com conteúdo de Química e História, elaboraram-se propostas de intervenção pedagógica com base em oficinas e sequências didáticas interdisciplinares. Conclui-se que a articulação entre avaliação diagnóstica e práticas interdisciplinares favorece uma recomposição de aprendizagem mais eficaz e contextualizada.

Palavras-chave: Avaliação Diagnóstica; Interdisciplinaridade; Defasagem Escolar.

INTRODUÇÃO

A avaliação diagnóstica, quando bem conduzida, revela-se como uma poderosa ferramenta pedagógica voltada à compreensão dos saberes consolidados e das lacunas de aprendizagem dos estudantes.

Mais do que mensurar desempenhos individuais, ela permite ao professor obter um panorama coletivo da turma e, com isso, planejar ações pedagógicas mais efetivas, responsivas às necessidades reais dos alunos.

Em um cenário educacional marcado pela heterogeneidade e por sucessivos desafios de recomposição de aprendizagens acentuados sobretudo após o período pandêmico, o uso criterioso de instrumentos diagnósticos torna-se indispensável ao exercício de uma docência reflexiva, adaptativa e inclusiva.

No Ensino Médio, etapa em que o estudante precisa consolidar competências e habilidades fundamentais para sua formação acadêmica, cidadã e profissional, deficiências em componentes estruturantes, como a Matemática, comprometem significativamente o processo de ensino-aprendizagem.

A partir dos dados obtidos na avaliação diagnóstica da 1ª Série A do Liceu de Caucaia, realizada em 2025, constatou-se um quadro de severa defasagem: 52,27% dos estudantes obtiveram menos de 25% de acertos, e nenhum ultrapassou a marca de 50%.

Tal resultado indica não apenas dificuldades específicas no campo dos conteúdos matemáticos, mas fragilidades mais amplas, que se manifestam também no desempenho de outras áreas que exigem raciocínio lógico, interpretação de dados, resolução de problemas e leitura crítica de situações.

Com base nesse contexto, este artigo tem como finalidade analisar os resultados da avaliação diagnóstica de Matemática, interpretando os dados à luz de uma abordagem interdisciplinar.

Parte-se da premissa de que, diante de um baixo desempenho em Matemática, é fundamental identificar quais habilidades e saberes apresentam os menores índices de consolidação, a fim de compreender como tais fragilidades interferem também na aprendizagem de outras disciplinas, como Química que demanda domínio de proporções, medidas e cálculos e História que requer competências como a leitura e interpretação de mapas, escalas temporais, gráficos e tabelas.

Dessa forma, este trabalho também visa relacionar os conteúdos matemáticos com os saberes exigidos em Química e História, promovendo uma análise integrada entre áreas tradicionalmente tratadas de forma compartimentada. Ao fim, busca-se propor intervenções pedagógicas que possam contribuir para a superação das defasagens detectadas, com base na colaboração entre docentes de diferentes áreas do conhecimento, à luz de uma perspectiva interdisciplinar.

Justifica-se este estudo pela urgência em se promover práticas pedagógicas contextualizadas e integradas, capazes de atender às reais demandas formativas dos estudantes, valorizando a leitura crítica dos dados escolares e a corresponsabilidade docente.

A interdisciplinaridade, nesse sentido, não se limita à junção de conteúdos, mas propõe uma reconstrução dos saberes em torno de objetivos comuns, como defendem autores como Edgar Morin (2000) e Ivani Fazenda (2008), que apontam para a necessidade de superar a fragmentação do conhecimento e promover conexões significativas entre os campos do saber.

A metodologia utilizada neste trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, com suporte quantitativo, fundamentada em dados secundários coletados a partir dos relatórios oficiais do SISEDU — Sistema Online de Avaliação, Suporte e Acompanhamento Educacional. Os relatórios analisados referem-se à turma da 1ª Série A, contendo percentuais de acerto por saber e por habilidade na disciplina de Matemática.

A análise dos dados foi realizada por meio da sistematização dos indicadores mais críticos, identificação de padrões de desempenho e categorização dos resultados segundo as competências cognitivas envolvidas. Em seguida, promoveu-se uma leitura cruzada entre os saberes matemáticos em que os estudantes apresentaram maiores dificuldades e os conteúdos das disciplinas de Química e História, construindo uma matriz de inter-relações e potenciais de integração pedagógica.

Com base nessa análise, foram elaboradas proposições didáticas voltadas à recomposição das aprendizagens, contemplando práticas integradas, oficinas interdisciplinares e sequências didáticas contextualizadas. Este trabalho, portanto, propõe-se a contribuir com o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais eficazes, alinhadas à realidade da escola e às necessidades específicas da turma analisada, reforçando o compromisso com uma educação de qualidade, crítica e inclusiva.

A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO

A avaliação diagnóstica ocupa um lugar central nas práticas escolares contemporâneas por sua função formativa e orientadora do planejamento docente.

Diferente da avaliação meramente classificatória, ela tem por finalidade identificar os conhecimentos já apropriados pelos estudantes e, sobretudo, mapear as lacunas que impedem a continuidade do processo de aprendizagem. Para Luckesi (2011), a avaliação deve ser compreendida como um "ato amoroso" e "cuidadoso", voltado não à punição do erro, mas à compreensão de sua origem, visando a reorientação das ações pedagógicas.

Na perspectiva formativa, a avaliação diagnóstica não é um fim em si mesma, mas um meio para a intervenção intencional, planejada e significativa. Como aponta Hoffmann (2010), "avaliar é compreender o aluno em sua trajetória de construção do conhecimento", sendo o erro uma parte constitutiva do processo de aprendizagem. A análise dos dados diagnósticos permite, portanto, que o professor identifique padrões de dificuldades e repense suas estratégias didáticas, priorizando habilidades fundamentais para o desenvolvimento do estudante.

No contexto brasileiro, especialmente em políticas educacionais recentes, como os sistemas de avaliação estadual (como o SISEDU no Ceará), a avaliação diagnóstica tem sido incorporada como ferramenta de gestão pedagógica.

Sua aplicação sistemática permite que a escola reconheça defasagens estruturais e planeje ações de recomposição desde os primeiros meses do ano letivo, tornando o processo de ensino mais eficaz, equitativo e baseado em evidências.

A INTERDISCIPLINARIDADE COMO PRINCÍPIO FORMATIVO

A interdisciplinaridade surge como resposta à fragmentação do conhecimento imposta pelas grades curriculares tradicionais. Em um cenário onde os saberes se encontram organizados de forma compartimentada, a articulação entre áreas do conhecimento representa uma alternativa pedagógica que busca superar a visão isolada das disciplinas, promovendo uma formação mais holística e contextualizada.

De acordo com Fazenda (2008), a interdisciplinaridade não é uma justaposição de conteúdos, mas um "movimento de mão dupla entre os campos do saber", onde ocorre o trânsito entre conceitos, métodos e linguagens distintas em torno de objetivos educacionais comuns. Para a autora, a verdadeira interdisciplinaridade implica diálogo, integração e abertura, sendo um processo contínuo de construção coletiva.

Edgar Morin (2000), ao tratar da complexidade no pensamento educacional, reforça a necessidade de uma educação que reconheça a inter-relação entre os fenômenos e a inseparabilidade entre os conhecimentos. Segundo o autor, é urgente "ensinar a condição humana em sua totalidade" e valorizar a conexão entre os saberes como fundamento ético e epistemológico da educação contemporânea.

Na prática pedagógica, a interdisciplinaridade se expressa na articulação entre diferentes áreas para resolver problemas reais, contextualizar conteúdos e desenvolver competências gerais, como argumentação, pensamento crítico e resolução de problemas.

No presente estudo, a articulação entre Matemática, Química e História permite que o aluno compreenda, por exemplo, a aplicação da proporcionalidade tanto em reações químicas quanto na leitura de escalas temporais, fortalecendo a aprendizagem por meio da transferência significativa de conhecimentos.

RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS E A BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) estabelece como princípio a garantia do direito de aprender de todos os estudantes, reconhecendo a diversidade de trajetórias e tempos de aprendizagem.

Diante disso, propõe a organização do currículo em competências e habilidades que devem ser desenvolvidas progressivamente ao longo das

etapas escolares, em todas as áreas do conhecimento.

A recomposição das aprendizagens, nesse sentido, não deve ser confundida com simples "reforço escolar". Trata-se de uma estratégia pedagógica contínua, que visa retomar, revisar e consolidar habilidades essenciais ainda não desenvolvidas, com foco na permanência, no sucesso escolar e na equidade.

A BNCC, ao estabelecer marcos de progressão das aprendizagens, permite que as escolas identifiquem onde estão as lacunas e intervenham de forma planejada e contextualizada.

Segundo Cury (2018), a recomposição implica "uma pedagogia da escuta", onde o professor reconhece os limites reais dos estudantes e cria condições para que superem as barreiras cognitivas, emocionais e sociais que impactam seu desenvolvimento. No caso da Matemática, conteúdos como frações, razão, proporção, gráficos e operações básicas constituem pré-requisitos para diversas outras áreas, sendo, portanto, elementos centrais da recomposição.

No presente estudo, a recomposição é articulada com a proposta interdisciplinar, integrando saberes e práticas pedagógicas em torno das lacunas diagnosticadas, como forma de garantir o avanço dos estudantes em múltiplas dimensões do conhecimento.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa com apoio em dados quantitativos, situando-se dentro de uma metodologia mista e interpretativa, voltada à análise crítica de resultados educacionais a partir da avaliação diagnóstica.

A opção por essa abordagem fundamenta-se na compreensão de que a leitura dos dados não se limita à quantificação dos acertos e erros, mas envolve a interpretação dos significados pedagógicos por trás dos resultados, conforme defendem Bogdan e Biklen (1994), ao apontarem que a pesquisa qualitativa busca compreender os fenômenos em seus contextos naturais, com ênfase no significado atribuído pelos sujeitos e pesquisadores.

CONTEXTO DA PESQUISA

A investigação foi desenvolvida com base nos dados da turma da 1ª Série A do Liceu de Caucaia, escola pública estadual localizada no município de Caucaia, vinculada à CREDE 01 – Ceará, durante o período letivo de 2025.

1. O instrumento de coleta foi a avaliação diagnóstica em Matemática, aplicada via plataforma oficial do SISEDU – Sistema Online de Avaliação, Suporte e Acompanhamento Educacional, disponibilizado pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE).

Figura 1:

Fonte: https://sisedu.seduc.ce.gov.br

A turma foi composta por 45 estudantes regularmente matriculados, dos quais 44 participaram da avaliação. Os dados analisados referem-se ao desempenho desses estudantes em itens de múltipla escolha, distribuídos por saberes e habilidades conforme matriz curricular de Matemática.

COLETA DE DADOS

Os dados utilizados neste estudo foram extraídos dos relatórios oficiais gerados pelo SISEDU, especialmente os seguintes documentos:

- Relatório Geral da turma (percentual de acertos totais);
- Relatório por Saber (agrupamento de questões por área de conhecimento matemática);
- Relatório por Habilidade (competência específica avaliada em cada item).

Os documentos foram obtidos em formato PDF e organizados em uma base de dados secundária para tratamento estatístico-descritivo e posterior interpretação pedagógica.

A coleta de dados ocorreu em conformidade com o calendário escolar estabelecido pela Secretaria da Educação do Ceará, sendo a aplicação

da avaliação diagnóstica programada para o início do primeiro semestre letivo de 2025.

O exame, elaborado com base nos descritores de Matemática definidos pela matriz curricular estadual, foi disponibilizado de forma online por meio da plataforma SISEDU, garantindo a padronização do instrumento e a comparabilidade dos resultados com outras turmas e escolas da rede.

Essa metodologia de aplicação também possibilitou a obtenção imediata dos dados, permitindo que a análise fosse iniciada poucos dias após a realização da prova.

O instrumento avaliativo era composto exclusivamente por itens de múltipla escolha, cada um associado a um saber e a uma habilidade específica, conforme a taxonomia adotada pela SEDUC.

Essa vinculação direta entre questões e objetivos de aprendizagem possibilitou a leitura segmentada do desempenho, permitindo identificar não apenas o percentual de acertos gerais, mas também quais campos conceituais e operações cognitivas apresentaram maiores fragilidades.

Ao final da aplicação, os relatórios gerados pelo sistema incluíram tanto os resultados individuais quanto os consolidados por turma, o que viabilizou a abordagem comparativa utilizada neste estudo.

Para garantir a confiabilidade dos dados, foi realizada a conferência dos registros de participação, a fim de assegurar que apenas os estudantes que concluíram integralmente a avaliação fossem considerados na análise.

Situações como abandono da prova ou falhas técnicas durante a execução foram cuidadosamente registradas, reduzindo a possibilidade de distorções nos indicadores percentuais.

Além disso, a equipe pedagógica da escola acompanhou a aplicação, orientando os alunos quanto ao uso da plataforma e garantindo que todos tivessem condições equitativas de realização.

A base de dados resultante foi exportada da plataforma SISEDU em formato PDF e, posteriormente, transcrita para planilhas eletrônicas, onde se procedeu à tabulação e ao tratamento inicial das informações.

Esse processo envolveu a categorização dos resultados por faixa de desempenho, a identificação dos saberes críticos e a marcação dos itens com menos de 25% de acerto. Essa organização foi fundamental para o cruzamento posterior com os conteúdos de Química e História, permitindo o delineamento da análise interdisciplinar.

Cabe destacar que, embora a avaliação tenha sido aplicada exclusivamente na disciplina de Matemática, a metodologia de coleta e sistematização dos dados adotada neste trabalho possibilitou extrapolar sua interpretação para outros componentes curriculares.

Isso se deve ao fato de que as habilidades avaliadas, como leitura e interpretação de gráficos, resolução de problemas e domínio de unidades de medida, constituem competências transversais essenciais para a aprendizagem em diferentes áreas do conhecimento.

Dessa forma, a coleta de dados não se restringiu à aferição de conteúdos, mas também à identificação de competências cognitivas de caráter mais amplo, que influenciam diretamente o desempenho escolar global.

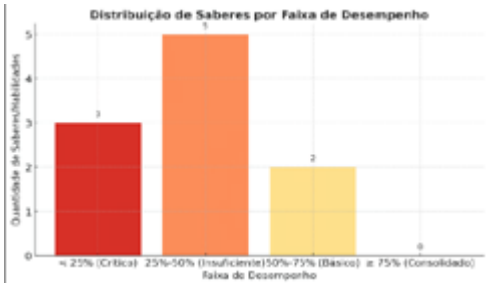
Além disso, a coleta de dados considerou a necessidade de registrar variáveis contextuais relevantes, como frequência escolar no período anterior à aplicação, participação dos alunos em atividades de reforço e histórico de desempenho em avaliações internas.

Essas informações complementares, obtidas junto à coordenação pedagógica e aos professores da turma, forneceram subsídios para interpretar possíveis causas associadas ao baixo rendimento.

Ao integrar esses elementos ao banco de dados, foi possível estabelecer relações mais consistentes entre o desempenho na avaliação diagnóstica e fatores como assiduidade, engajamento e histórico de aprendizagem, o que enriqueceu a análise

qualitativa e permitiu uma compreensão mais ampla das lacunas detectadas.

Figura 2 : Organização e Tratamento dos Dados



Fonte: Elaborado pelo autor.

A etapa seguinte consistiu na tabulação dos percentuais de acerto por saber e por habilidade, com destaque para os valores abaixo de 50%, considerados indicativos de baixo domínio. Os saberes com desempenho inferior a 25% foram destacados como prioritários para análise. Em seguida, os dados foram organizados em gráficos de barras, permitindo uma visualização clara das lacunas de aprendizagem na turma.

Além disso, foram estabelecidas faixas de desempenho conforme a seguinte categorização:

- < 25% de acerto: desempenho crítico;
- Entre 25% e 50%: desempenho insuficiente;
- Entre 50% e 75%: desempenho básico;
- 75%: desempenho consolidado (não observado nos dados analisados).

Essa categorização permitiu uma análise comparativa entre os diversos campos conceituais da Matemática abordados na avaliação.

ANÁLISE INTERDISCIPLINAR DOS SABERES

Com base nos resultados obtidos, realizou-se um cruzamento entre os saberes matemáticos com maiores índices de defasagem e os conteúdos estruturantes das disciplinas de Química e História.

Essa etapa teve como objetivo identificar sobreposições de habilidades cognitivas e operatórias exigidas nessas disciplinas, como: proporcionalidade, leitura e interpretação de gráficos, compreensão de grandezas e uso de unidades de medida.

A leitura interdisciplinar foi orientada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que prevê a articulação de competências e habilidades entre diferentes áreas do conhecimento.

Também se fundamenta em princípios teóricos da interdisciplinaridade, conforme autores como Fazenda (2008), que a compreende como um movimento de superação da fragmentação do saber, e Morin (2000), que defende a educação baseada na complexidade e nas conexões.

A análise interdisciplinar dos saberes permitiu identificar que as dificuldades apresentadas em Matemática não se limitam a conteúdos isolados, mas impactam diretamente o desempenho dos estudantes em áreas como Química e História.

Na Química, por exemplo, o domínio de conceitos como proporção e cálculo de concentrações é essencial para compreender fenômenos como estequiometria e balanceamento de equações químicas. A ausência dessa base matemática dificulta não apenas a resolução de problemas quantitativos, mas também a compreensão conceitual dos processos químicos, comprometendo a aprendizagem de toda a disciplina.

Na História, a relação com a Matemática se manifesta de forma igualmente significativa. A interpretação de tabelas, gráficos, mapas e linhas do tempo exige competências como cálculo de intervalos temporais, conversão de unidades e leitura proporcional de escalas.

Essas habilidades, embora muitas vezes não reconhecidas como matemáticas pelos estudantes, são fundamentais para compreender processos históricos, analisar dados demográficos, econômicos e sociais, bem como para interpretar documentos cartográficos. Assim, a fragilidade em noções básicas de Matemática prejudica a capacidade de leitura crítica de fontes e evidências históricas.

Outro ponto relevante da análise foi a constatação de que determinadas habilidades cognitivas são transversais e influenciam simultaneamente o desempenho em diferentes áreas.

A leitura e interpretação de gráficos, por exemplo, é exigida tanto em questões de estatística na Matemática quanto na análise de curvas

de solubilidade em Química ou em gráficos de crescimento populacional em História. Isso evidencia que o fortalecimento dessas habilidades deve ser uma prioridade no planejamento pedagógico, já que seu impacto é multiplicado na aprendizagem interdisciplinar.

A partir dessa constatação, a análise interdisciplinar apontou a necessidade de planejar atividades que conectem explicitamente as áreas do conhecimento, de modo que o estudante perceba a utilidade prática e contextual dos conteúdos aprendidos.

Um exemplo é a utilização de dados históricos, como taxas de crescimento populacional em diferentes períodos, para trabalhar conceitos de porcentagem e variação relativa na Matemática, articulando esses conteúdos com discussões em História e com cálculos de densidade populacional utilizados em estudos de Química Ambiental.

Por fim, a abordagem interdisciplinar permitiu perceber que a superação das defasagens não se darão por meio de ações isoladas dentro de cada disciplina, mas sim por meio de uma prática pedagógica colaborativa.

O trabalho conjunto entre professores de Matemática, Química e História favorece a construção de sequências didáticas que abordem uma mesma competência sob diferentes perspectivas, reforçando seu significado e utilidade. Essa convergência de saberes não apenas potencializa o aprendizado, mas também contribui para que o estudante desenvolva uma visão integrada e crítica do conhecimento, aspecto fundamental para sua formação integral.

CONSTRUÇÃO DAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

Com base na análise dos dados e nas relações estabelecidas entre os componentes curriculares, foram elaboradas propostas de intervenção pedagógica integradas, com foco na recomposição das aprendizagens em Matemática e na promoção de práticas interdisciplinares significativas. As propostas foram estruturadas em três eixos:

- Oficinas interdisciplinares, com foco em resolução de problemas contextualizados;
- Sequências didáticas compartilhadas, envolvendo conteúdos de Química, História e Matemática;
- Aulas integradas, planejadas e executadas em conjunto por professores das três disciplinas, com foco na habilidade comum aos conteúdos trabalhados.

Tais propostas foram organizadas com base em metodologias ativas, buscando promover o protagonismo do estudante, a contextualização dos saberes e a superação das defasagens identificadas.

DELIMITAÇÕES E LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Este estudo limita-se à análise de uma única turma em uma instituição específica, com base em dados provenientes de uma única avaliação diagnóstica.

Embora forneça insumos importantes para o planejamento pedagógico e para reflexões sobre práticas interdisciplinares, não tem a pretensão de generalizar seus achados para outras realidades escolares. No entanto, a metodologia adotada pode ser replicada em outros contextos, contribuindo para uma cultura de avaliação diagnóstica mais significativa e articulada com a prática pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa evidenciou a relevância da avaliação diagnóstica como ferramenta fundamental para a compreensão do processo de aprendizagem e para a reorientação das práticas pedagógicas em contextos escolares reais.

A análise dos dados da 1ª Série A do Liceu de Caucaia revelou um cenário de amplo comprometimento da aprendizagem em Matemática, com percentuais médios de acerto extremamente baixos, especialmente em saberes como números racionais, proporcionalidade e estatística.

Os resultados apontaram que mais da metade dos estudantes avaliados obteve menos de 25% de acertos, o que representa um indicativo claro de defasagem estrutural.

Ao integrar diferentes áreas do conhecimento Matemática, Química e História a partir da leitura crítica desses dados, foi possível compreender que as dificuldades dos alunos não se limitam a um único componente curricular, mas impactam de forma ampla sua trajetória acadêmica.

A abordagem interdisciplinar adotada neste estudo permitiu identificar correspondências entre habilidades matemáticas deficitárias e exigências cognitivas presentes em conteúdos de outras disciplinas, fortalecendo a tese de que o trabalho pedagógico precisa ser articulado, colaborativo e contextualizado para ser verdadeiramente eficaz.

Com base nos objetivos propostos, foi possível analisar os dados da avaliação diagnóstica sob uma perspectiva ampliada, identificar as habilidades e saberes críticos, relacionar tais lacunas com a prática de outras disciplinas e, finalmente, propor intervenções pedagógicas interdisciplinares que visam à recomposição das aprendizagens de forma significativa.

O estudo reforça que a superação das defasagens não se dá por meio de práticas isoladas ou ações pontuais, mas sim por meio de uma cultura escolar que valorize o diagnóstico contínuo, o planejamento colaborativo entre docentes e a construção de experiências integradoras.

Ademais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os estudos contemporâneos em avaliação e interdisciplinaridade sustentam a importância de desenvolver uma educação comprometida com a formação integral do estudante, respeitando seus ritmos, valorizando suas experiências e promovendo o diálogo entre os saberes.

Nesse sentido, os dados da avaliação diagnóstica não devem ser encarados como simples números, mas como evidências concretas que exigem ação pedagógica ética, reflexiva e responsiva.

Por fim, recomenda-se que a escola amplie o uso pedagógico dos dados diagnósticos como base para decisões curriculares, intensifique as ações de recomposição com intencionalidade e promova espaços efetivos de integração entre os docentes das diversas áreas do conhecimento.

Somente assim será possível garantir o direito à aprendizagem de todos os estudantes e avançar rumo a uma prática educacional mais justa, colaborativa e transformadora.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 11 ago. 2025.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e recomposição das aprendizagens: desafios e perspectivas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa.** 15. ed. Campinas: Papirus, 2008.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliar para promover: as setas do caminho.** 14. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 2. ed. São Paulo: Cortez; UNESCO, 2000.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica.** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

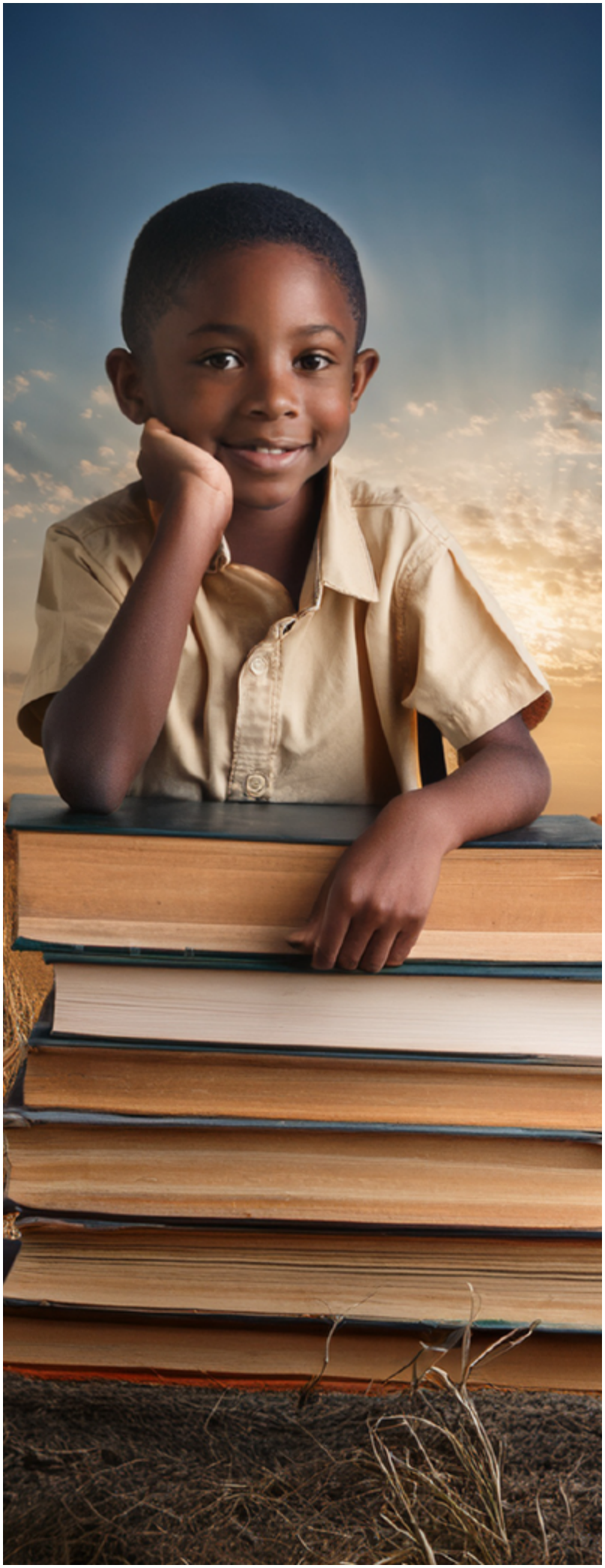
SEVERINO. Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** 23.ed. Revista e Ampliada. São Paulo: Cortez, 2007.

ALFABETIZAÇÃO EM TURMAS MULTISSERIADAS NO MEIO RURAL BRASILEIRO: DESAFIOS, ESTRATÉGIAS E PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

ALINE ANDRADE DE SOUZA

Licenciada em Geografia pela Universidade estadual da Paraíba (UEPB); Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Campos Elíseos (FCE). E-mail- aline1990andradedesouza@gmail.com

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Este artigo de revisão bibliográfica analisa os desafios e estratégias relacionados à alfabetização em turmas multisseriadas no contexto rural brasileiro, por meio da sistematização de cinco estudos acadêmicos recentes. A organização multisseriada, caracterizada pela coexistência de alunos de diferentes idades e níveis escolares em uma mesma sala de aula, exige dos professores práticas pedagógicas flexíveis e adaptadas às especificidades locais. Os estudos revelam a complexidade do trabalho docente diante da escassez de recursos, limitações na formação e fragilidades na participação familiar, além de destacar o protagonismo dos professores e a importância da valorização dos saberes locais. O artigo reforça a necessidade de políticas públicas específicas e ações formativas que potencializam o processo alfabetizador, promovendo uma educação inclusiva e contextualizada no meio rural. Dessa forma, contribui para o debate sobre a qualificação do ensino em contextos desafiadores, reconhecendo a multisseriação como uma realidade que deve ser compreendida e valorizada.

Palavras-chave: Alfabetização; Turmas Multisseriadas; Educação do Campo.

INTRODUÇÃO

A alfabetização é um processo essencial e transformador na trajetória educacional, constituindo a base para a inserção do indivíduo na cultura letrada e para o exercício pleno da cidadania. Mais do que o domínio técnico da leitura e da escrita, alfabetizar significa abrir caminhos para a compreensão do mundo, a construção do conhecimento e a participação social ativa. Segundo Soares e Batista (2005, p. 24):

> O termo alfabetização designa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica. O domínio dessa tecnologia envolve um conjunto de conhecimentos e procedimentos relacionados tanto ao funcionamento desse sistema de representação quanto às capacidades motoras e cognitivas para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita (SOARES; BATISTA, 2005, p. 24).

No entanto, em contextos rurais, esse processo assume contornos específicos e desafiadores, que exigem uma reavaliação dos modelos tradicionais de ensino e a adoção de abordagens pedagógicas adaptadas às condições locais.

Uma das características marcantes da educação rural no Brasil é a presença das turmas multisseriadas — grupos escolares formados por alunos de diferentes idades e anos escolares que compartilham o mesmo ambiente, professor e, muitas vezes, recursos limitados.

Essa organização escolar, frequentemente resultante da baixa densidade populacional e das dificuldades de acesso à infraestrutura nas regiões do campo, impõe desafios singulares para o ensino da alfabetização.

Nessas comunidades, a escola ultrapassa sua função meramente acadêmica para assumir um papel central na vida social e cultural, sendo muitas vezes o único equipamento público disponível. Assim, a atuação do professor em turmas multisseriadas vai além do ensino, demandando competências para articular conteúdos variados, diferenciar estratégias pedagógicas e atender às múltiplas demandas cognitivas, emocionais e sociais dos alunos (Júnior, 2024).

A alfabetização em turmas multisseriadas exige, portanto, flexibilidade, criatividade e sensibilidade por parte dos docentes. Esses profissionais enfrentam condições adversas, tais como a escassez de materiais didáticos adequados, a ausência de formação continuada específica e a sobrecarga do trabalho pedagógico em ambientes isolados.

Muitas vezes, eles desempenham seu papel quase de forma solitária, buscando desenvolver práticas que valorizem o contexto cultural e social dos alunos, promovendo uma aprendizagem significativa e inclusiva.

Este artigo de revisão bibliográfica tem como objetivo analisar os principais desafios e estratégias descritos na literatura científica acerca da alfabetização em turmas multisseriadas no meio rural brasileiro. A partir da sistematização de cinco estudos acadêmicos representativos, buscamos compreender as experiências educacionais que têm buscado enfrentar essa realidade complexa, destacando práticas pedagógicas exitosas, barreiras recorrentes e proposições para o aprimoramento do processo alfabetizador.

A relevância desta investigação reside não apenas na sua contribuição para o conhecimento acadêmico, mas também na importância de subsidiar políticas públicas e práticas pedagógicas mais justas e efetivas para a educação do campo.

Ao valorizar as vivências e saberes desenvolvido em diferentes regiões do país, este trabalho pretende ampliar o debate sobre a educação em contextos rurais desafiadores, reconhecendo as turmas multisseriadas não como um entrave a ser eliminado, mas como uma realidade que merece ser compreendida, respeitada e qualificada para garantir o direito à educação de qualidade a todos os estudantes.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo constitui-se como uma revisão bibliográfica de natureza qualitativa, cujo propósito central é compreender como a alfabetização em turmas multisseriadas vem sendo abordada na literatura acadêmica, especialmente no contexto da educação do campo.

A opção por essa abordagem justifica-se pela complexidade do fenômeno investigado: a alfabetização não se resume a um processo técnico ou linear, mas envolve dimensões sociais, culturais, históricas e afetivas que precisam ser analisadas em profundidade.

Para a construção do corpus da pesquisa, foram selecionados cinco trabalhos acadêmicos: quatro Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) de licenciatura e uma dissertação de mestrado, todos elaborados entre os anos de 2018 e 2023. Os critérios de inclusão consideraram: a presença explícita do tema da alfabetização em classes multisseriadas; a descrição de experiências ou contextos educacionais no meio rural; a utilização de abordagens qualitativas para a coleta e análise dos dados; a acessibilidade dos textos em formato integral para leitura e extração de informações relevantes.

A análise dos documentos seguiu uma perspectiva interpretativa, com foco nos seguintes aspectos: (1) objetivos e as justificativas de cada trabalho; (2) as metodologias empregadas; (3) os desafios apontados pelos autores em relação à alfabetização nas turmas multisseriadas; (4) as estratégias pedagógicas desenvolvidas ou observadas; e (5) as contribuições e recomendações para a prática docente e a formulação de políticas públicas.

Cabe ressaltar que o caráter qualitativo desta pesquisa não busca generalizar resultados, mas sim compreender, descrever e refletir sobre experiências concretas e situadas. Ao considerar os relatos de professores, coordenadores e pesquisadores que vivenciam ou estudam cotidianamente essa realidade, procuramos reunir elementos que contribuam para o aprimoramento das práticas pedagógicas, da formação docente e da gestão educacional dentro desse contexto.

Por fim, o processo de análise foi realizado em diálogo com os pressupostos da educação contextualizada, da pedagogia crítica e da educação do campo, compreendendo que o sucesso da alfabetização em turmas multisseriadas depende não apenas de estratégias didáticas, mas também do reconhecimento das especificidades culturais, territoriais e sociais dos sujeitos envolvidos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A alfabetização em turmas multisseriadas, que segundo o Panorama da Educação do Campo (2007, p.25) caracterizam-se por terem: “alunos de diferentes séries e níveis em uma mesma sala de aula, independentemente do número de professores responsável pela classe”, especialmente em contextos rurais, configura um cenário complexo e desafiador para a educação brasileira.

Nessas classes, alunos de diferentes faixas etárias e níveis de aprendizagem compartilham o mesmo espaço físico e a mesma dinâmica de ensino, o que exige dos professores uma capacidade pedagógica diferenciada para atender às demandas heterogêneas de seus estudantes. De acordo com Silva e Rios (2022, n. p.):

> [...] fica evidente que dificuldades são encontradas pelos/as professores/as que atuam nessa modalidade de ensino, tanto para eles/as, como para os/as alunos/as, é difícil alcançar com eficiência uma aprendizagem significativa, pois vários fatores impedem que o processo de alfabetização e letramento ocorra de maneira a atender os requisitos exigidos, por isso é necessário que o/a docente seja valorizado/a e políticas públicas sejam implementadas para melhores condições de trabalho (SILVA; RIOS, 2022, n. p.).

Além das dificuldades inerentes ao processo de alfabetização, esses profissionais enfrentam questões estruturais, como a escassez de recursos didáticos, a ausência de formação continuada específica e a necessidade de envolver a comunidade e a família no processo educativo. Junior (2009, p.36) ressalta que:

> O professor sente dificuldade de ensinar crianças de todas as séries, o que limita a aprendizagem nas classes multisseriadas. Nesse espaço escolar, a leitura torna-se difícil devido à quase ausência de livros e bibliotecas. Além disso, as atividades extraclasses não são realizadas, porque as crianças frequentemente trabalham na lavoura (JUNIOR; 2009, p. 36).

A relação entre escola e família é especialmente importante nesse contexto, pois o apoio familiar pode influenciar diretamente o sucesso escolar dos alunos. Entretanto, fatores como o analfabetismo dos pais, limitações socioeconômicas e o distanciamento entre a comunidade e a escola podem fragilizar essa parceria fundamental.

Para compreender melhor esses desafios e as estratégias desenvolvidas para superá-los, este conjunto de estudos apresenta diferentes perspectivas e experiências de professores e escolas rurais, evidenciando o protagonismo docente e a importância de políticas públicas que considerem as especificidades do campo e das turmas multisseriadas. Para Freire (1979, p. 72):

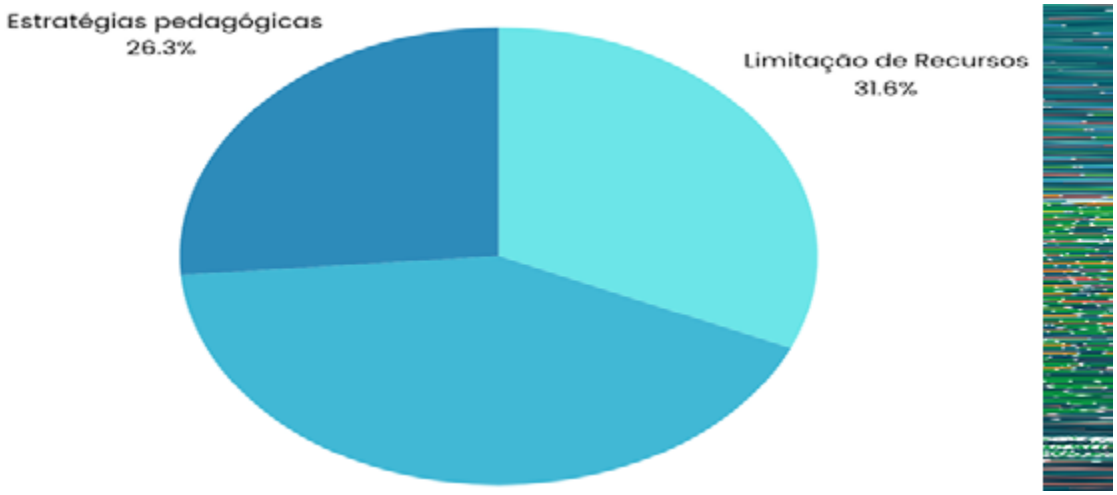
> A alfabetização não se pode fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora pelo próprio analfabeto, somente ajustado pelo educador. Esta é a razão pela qual procuramos um método que fosse capaz de fazer instrumento também do educando e não só do educador (FREIRE, 1979, p. 72).

O estudo de Júnior (2024), intitulado Interação entre escola e família: desafios e possibilidades na alfabetização de classes multisseriadas na educação do campo, teve como objetivo compreender como se dá a relação entre escola e família no processo de alfabetização em turmas multisseriadas do campo.

Partindo da constatação de que o envolvimento familiar é um fator decisivo para o sucesso escolar dos alunos, o autor buscou investigar os fatores que dificultam ou favorecem essa parceria.

A metodologia adotada foi qualitativa, que conforme Minayo (2012, p. 21) "é o trabalho com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que corresponde a um espaço mais profundo das relações", baseada na realização de entrevistas narrativas com professoras alfabetizadoras que atuam em escolas rurais de classes multisseriadas.

Quadro 1: Síntese do conteúdo da unidade temática de análise: Interação entre escola/família/ comunidade no processo de alfabetização de crianças de classes multisseriadas



Fonte: Entrevistas narrativas (Júnior, 2024).

Os resultados apontam que a maioria das famílias não participa ativamente da vida escolar dos filhos, seja por desconhecimento da importância dessa atuação, seja por limitações de tempo, escolaridade ou dificuldades econômicas. Segundo Júnior (2024, p. 15):

> Considerando as narrativas das colaboradoras da pesquisa percebemos a importância das interações entre escola, pais ou responsáveis na alfabetização de crianças, identificamos as fragilidades dessas interações e os fatores que as afetam. As narrativas evidenciaram os desafios da escola para revisitação das interações entre escola, pais ou responsáveis na alfabetização de crianças. Evidenciam, também, que essas interações precisam ser analisadas considerando a realidade social, política e econômica das famílias (JÚNIOR, 2024, p. 15).

O autor destaca que muitos pais não se sentem capazes de contribuir com o processo educativo, especialmente quando também são analfabetos ou tiveram pouca escolarização. Isso faz com que a escola, e particularmente o professor, assuma sozinho o papel de garantir a aprendizagem dos alunos.

Júnior (2024, p.15) afirma que "Essas professoras merecem reconhecimento e valorização social por suas trajetórias de lutas e de compromisso com o processo de ensino-aprendizagem e, especialmente, com a alfabetização das crianças". O estudo defende que estratégias de aproximação com a comunidade e ações formativas com os pais são essenciais para potencializar a alfabetização no campo.

No trabalho intitulado Contribuições no processo de alfabetização de uma professora leiga e os desafios para trabalhar em classes multisseriadas, Silva e Rios (2022) reconstrói a trajetória educativa da professora leiga Dulcemira Evangelista, moradora da zona rural de Senhor do Bonfim (BA).

O objetivo do estudo foi "refletir sobre a trajetória da educação das mulheres, tendo como meio, os espaços não formais de educação e os desafios encontrados no processo de alfabetização na modalidade das classes multisseriadas" (Silva e Rios, 2022, n.p.). A metodologia foi centrada na entrevista narrativa, valorizando a memória oral e a história de vida da professora.

A análise revelou que, mesmo sem formação acadêmica formal, Dulcemira desenvolveu práticas eficazes de alfabetização com base em sua experiência de vida, na observação dos alunos e na criatividade. Silva e Rios (2022) destacam que a escuta ativa, o acolhimento e a adaptação dos conteúdos à realidade local foram pilares da atuação da professora, garantindo o avanço na leitura e escrita dos estudantes.

O estudo reforça que a valorização dos saberes populares e da vivência prática dos docentes pode contribuir para uma educação mais inclusiva, sobretudo em contextos de escassez de formação continuada. Silva e Rios (2022, n.p.) reforçam que:

> Sendo assim, ao ouvir a narrativa da professora leiga, Dulcemira, fica evidente a importância da alfabetização adquirida através da educação não formal. Tais espaços possibilitam a oportunidade de conhecimento para além dos muros da escola, como ela mesma se justifica, "a minha faculdade foi esses movimentos que eu participei." E, mesmo o sujeito tendo acesso à educação formal, todos os espaços devem ser considerados como meio de adquirir conhecimento (SILVA; RIOS, 2022).

Apesar das dificuldades históricas enfrentadas pelas mulheres para acessar a educação e conquistar participação democrática na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, observa-se atualmente um avanço significativo na ocupação de espaços educacionais e profissionais, com a busca gradual pela equidade de direitos entre homens e mulheres.

As mulheres têm rompido com o papel tradicional de cuidadoras exclusivas do lar e de seus familiares, passando a buscar maior autonomia e poder de decisão sobre suas próprias vidas (SANTOS; SILVA, 2022).

No campo educacional, embora ainda existam desafios no processo de alfabetização, especialmente devido à ineficiência das políticas públicas, é possível alcançar uma aprendizagem significativa quando o/a professor/a atua com comprometimento, utilizando

metodologias criativas e considerando o contexto social e os conhecimentos prévios dos educandos (SANTOS; SILVA, 2022).

O trabalho de Lima et al (2025) intitulado Desafios da alfabetização na escola multisseriada, aborda uma problemática recorrente no contexto da educação do campo: as dificuldades enfrentadas por professores que atuam em turmas compostas por alunos de diferentes idades e níveis de aprendizagem.

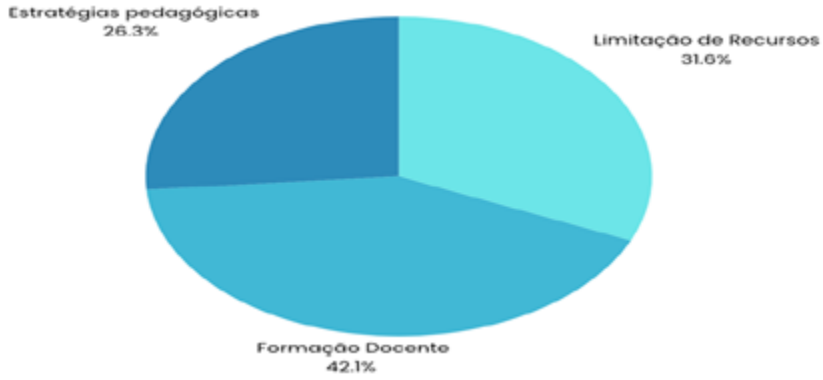
A alfabetização, enquanto direito fundamental, apresenta desafios ainda maiores quando inserida em realidades rurais, marcadas por condições precárias de infraestrutura, ausência de recursos didáticos adaptados e currículos que não dialogam com as vivências dos estudantes.

No modelo multisseriado, comum nessas localidades, o processo de ensino-aprendizagem exige não apenas criatividade e dedicação dos educadores, mas também políticas públicas eficazes que reconheçam e atendam às especificidades dessas comunidades. O trabalho parte da compreensão de que a alfabetização em contextos multisseriados não pode ser tratada como uma adaptação do modelo urbano tradicional, mas como uma prática pedagógica própria, construída a partir da valorização das culturas locais e da diversidade que caracteriza as escolas do campo.

O estudo foi realizado na EMEI Santa Terezinha – KM 23, localizada em uma comunidade rural, utilizando uma abordagem qualitativa baseada em questionários aplicados a professores e observações sistemáticas em sala de aula. O objetivo central foi compreender como os docentes enfrentam os desafios diários do ensino multisseriado, especialmente no que diz respeito ao planejamento das aulas, à gestão do tempo e à avaliação dos alunos.

A análise dos dados, conduzida com base na técnica de análise de conteúdo, evidenciou a existência de diversos obstáculos estruturais e pedagógicos, como a ausência de formação específica, a falta de materiais didáticos contextualizados e a limitação no uso de tecnologias (gráfico 1):

Gráfico 1: Dificuldades evidenciadas



Fonte: Lima et al (2025. p. 140).

Mesmo diante dessas dificuldades, os professores demonstraram esforço e criatividade na adoção de práticas como o ensino colaborativo entre alunos, a adaptação de conteúdos e a utilização de estratégias diferenciadas por faixa etária. Ainda assim, tais práticas frequentemente dependem da iniciativa individual dos educadores, sem respaldo sistemático de políticas educacionais ou suporte institucional consistente (LIMA et al, 2025).

O estudo conclui que a superação dos entraves enfrentados no ensino multisseriado depende de ações articuladas em diferentes frentes. A formação inicial e continuada dos professores deve incluir uma preparação específica para lidar com a heterogeneidade das turmas, com ênfase em metodologias ativas, práticas interdisciplinares e uso significativo das tecnologias.

Do ponto de vista estrutural, é necessário investir na melhoria das condições físicas

das escolas, ampliar o acesso a recursos digitais e garantir a disponibilidade de materiais didáticos alinhados à realidade rural, como relata Lima et al (2025, p.141):

> Diante dessas dificuldades, os professores relataram adotar como principais estratégias pedagógicas para tornar o ensino mais eficiente, o uso de atividades diferenciadas por nível de aprendizado, o ensino colaborativo entre alunos mais avançados e aqueles com maior dificuldade. No entanto, muitos docentes mencionaram que o acesso limitado à tecnologia e a falta de formação específica sobre ensino multisseriado dificultam a implementação de metodologias mais inovadoras (LIMA et al, 2025, p.141).

Além disso, o envolvimento da comunidade escolar e a valorização da cultura local são apontados como fatores essenciais para tornar a alfabetização mais significativa e próxima do cotidiano dos alunos.

A pesquisa reforça a necessidade de uma política educacional que não apenas reconheça a existência das turmas multisseriadas, mas que proponha soluções concretas e permanentes para garantir uma educação de qualidade no campo.

Ao valorizar o protagonismo dos professores e dos estudantes, e ao propor caminhos para o fortalecimento do ensino multisseriado, o trabalho contribui para o debate sobre a equidade educacional e aponta para a construção de práticas pedagógicas mais justas, inclusivas e eficazes em territórios historicamente marginalizados (Lima et al, 2025).

O trabalho de Souza (2018) intitulado Aprendizagem da leitura em classes multisseriadas: os desafios da alfabetização tem como foco central analisar as dificuldades enfrentadas por professores da zona rural no processo de alfabetização, especialmente no que se refere ao ensino da leitura em turmas compostas por alunos de diferentes séries e faixas etárias.

A autora parte de sua própria vivência como docente em escolas do campo para refletir sobre a precariedade das condições de trabalho, a ausência de políticas públicas adequadas e a negligência histórica do Estado com a educação rural.

O estudo tem como objetivo geral compreender os fatores que interferem na aprendizagem da leitura em classes multisseriadas, e, como objetivos específicos buscam investigar o papel da família nesse processo, refletir sobre a realidade educacional do campo e relatar os desafios enfrentados pelos professores diante das necessidades dos alunos.

A leitura, nesse contexto, é abordada não apenas como técnica de decodificação, mas como instrumento de transformação social e exercício de cidadania, cuja apropriação está condicionada a múltiplas dimensões — afetiva, pedagógica, estrutural e sociocultural.

A metodologia adotada é de natureza qualitativa, com base em revisão bibliográfica de autores que discutem educação do campo, alfabetização e práticas pedagógicas em classes multisseriadas, além de um relato autobiográfico que oferece um panorama concreto das condições de ensino vivenciadas pela autora em comunidades rurais do Pará.

Os resultados indicam que a precariedade da infraestrutura escolar, a ausência de materiais didáticos adequados, a sobrecarga de funções atribuídas ao professor e a baixa participação familiar constituem obstáculos significativos à aprendizagem da leitura. A autora descreve situações em que precisou improvisar recursos, realizar múltiplas funções e adaptar estratégias para atender às necessidades de alunos em níveis muito distintos de desenvolvimento. Para Silva e Rios (2022, n. p.):

> Há deficiência na formação condizente com a realidade exigida pela educação do campo e as classes multisseriadas. Além disso, existe pouco incentivo por meio de políticas públicas, para que os/as profissionais tenham formação adequada para trabalhar com esse público, pois deve ser considerado o contexto em que o/a aluno/a está inserido (SILVA; RIOS, 2022).

Apesar das limitações enfrentadas, o estudo mostra que a criação de vínculos afetivos, o uso de práticas pedagógicas contextualizadas e a escuta atenta às realidades

dos alunos podem favorecer o avanço no processo de alfabetização.

A conclusão reforça a urgência de políticas públicas que considerem as especificidades da educação do campo, valorizem o papel dos professores rurais e promovam a equidade educacional, garantindo às crianças do meio rural o direito à leitura como ferramenta de construção do conhecimento, da autonomia e da transformação social. Souza (2018, p.47) lamenta que:

> No campo se vive uma realidade bem diferente daquelas em que se vive nas grandes cidades. Naquele pequeno pedaço de terra distante de tecnologia, das grandes indústrias, existe uma fonte enorme de cultura, de valores. É triste olhar para aqueles alunos e perceber o quanto estão sendo injustiçados. É lamentável perceber que apesar do tempo decorrido, a situação da educação continua a mesma daquela de séculos atrás (SOUZA, 2018, p. 47).

A dissertação de Berger (2023) intitulada Políticas e práticas curriculares em classes multisseriadas: realidade e desafios da alfabetização busca compreender como se deu a reorganização das práticas e políticas curriculares de alfabetização em turmas multisseriadas durante e após o período crítico da pandemia da Covid-19.

Segundo Berger (2023, p.48): "As classes multisseriadas buscam agregar todos os alunos matriculados na unidade escolar independente dos níveis de aprendizagem em uma mesma sala, que por sua vez tem como responsável (na maioria das vezes) um único professor, o qual fica responsável por sua estruturação em série/ano/ ciclo".

O trabalho se ancora na realidade das escolas do campo no estado do Rio Grande do Sul, onde o modelo multisseriado é amplamente adotado por questões geográficas, populacionais e econômicas. Esse formato de ensino, caracterizado pela presença de estudantes de diferentes séries em uma única sala de aula sob a condução de um único professor, sempre apresentou desafios próprios, que foram ainda mais agravados com a imposição do ensino remoto emergencial. Segundo Berger (2023, p. 32),

> O contexto da pandemia colocou para os professores alfabetizadores o desafio da construção de um novo ambiente educativo não presencial superando o atual contexto convencional/ tradicional de sala de aula. O que exigiu a busca pela formação continuada para encontrar estratégias criativas para gerar aprendizagem mediada pelas tecnologias educacionais em rede (BERGER, 2023, p. 32).

A autora parte do princípio de que a alfabetização, especialmente nos anos iniciais, é um processo que exige acompanhamento contínuo, interação social e metodologias sensíveis ao contexto local.

No entanto, a crise sanitária escancarou as desigualdades estruturais existentes, evidenciando que muitas crianças do campo ficaram sem acesso à internet, dispositivos eletrônicos e mediações familiares adequadas, o que gerou defasagens significativas na aprendizagem da leitura e da escrita.

A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi conduzida por meio de um estudo de caso que incluiu análise documental de diretrizes curriculares nacionais e locais, levantamento teórico com base no Estado do Conhecimento e a realização de entrevistas semiestruturadas com professoras atuantes em turmas multisseriadas.

As análises evidenciaram que, diante da ausência de políticas públicas voltadas especificamente à realidade rural e multisseriada, as educadoras tiveram que elaborar estratégias pedagógicas próprias para dar conta das diferentes demandas de seus alunos (BERGER, 2023).

Os principais desafios relatados incluíram a adaptação do currículo, a gestão do tempo didático, o uso limitado das tecnologias e a dificuldade de manter o vínculo pedagógico com as famílias. Berger (2023, p.70) afirma que:

> A crise instaurada pela Covid-19 produziu nas escolas um cenário de muitas mudanças e a volta à rotina presencial no pós-pandemia trouxe uma série de necessidades para a escola, entre elas, a de realizar a recomposição das aprendizagens. O professor, portanto, deve buscar meios para inovar, ser flexível, tornando as aulas mais dinâmicas, atrativas e interativas. Sendo assim,

> o professor é indispensável no processo de ensino-aprendizagem, responsável por mediar informações e instigar o aluno na construção do conhecimento (BERGER, 2023, p. 70).

Ainda assim, os relatos revelaram o protagonismo dos docentes, que buscaram alternativas criativas como o uso de materiais impressos, gravação de vídeos, atendimento individualizado e reorganização do tempo e espaço pedagógico para mitigar as perdas de aprendizagem.

Também foi apontada a sobrecarga emocional e profissional enfrentada pelas professoras, que atuaram, muitas vezes, de forma solitária e sem suporte técnico durante o ensino remoto. A alfabetização, nesse contexto, foi diretamente impactada, exigindo novas formas de atuação e reforçando a importância da escuta sensível e do planejamento flexível nas práticas escolares.

Como resultado aplicado da pesquisa, foi desenvolvida uma página no Facebook com o objetivo de criar um espaço colaborativo entre professores, gestores e famílias, onde são compartilhadas semanalmente boas práticas de alfabetização, dicas de planejamento, sugestões de atividades e materiais de apoio voltados ao contexto das turmas multisseriadas.

Essa iniciativa se configura como uma rede de apoio virtual, capaz de promover trocas de experiências e fortalecer o sentimento de pertencimento entre os profissionais da educação do campo (BERGER, 2023).

A dissertação conclui que é urgente a elaboração de políticas públicas que reconheçam e valorizem a especificidade das turmas multisseriadas, garantindo formação continuada, infraestrutura adequada, acesso a tecnologias, materiais didáticos contextualizados e apoio institucional efetivo aos educadores. Além disso, destaca a importância de se pensar o currículo escolar de forma mais flexível e integrada à realidade dos alunos, considerando suas vivências, ritmos e culturas locais (BERGER, 2023).

O estudo reafirma que a alfabetização em contextos rurais não deve ser tratada como uma adaptação do modelo urbano, mas sim como uma construção pedagógica própria, que requer compromisso político e sensibilidade pedagógica para assegurar o direito à aprendizagem e à cidadania de crianças historicamente marginalizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos estudos apresentados evidencia que a alfabetização em turmas multisseriadas no contexto rural é um fenômeno complexo, marcado por desafios estruturais, sociais e pedagógicos que demandam uma abordagem multifacetada.

Os professores, frequentemente atuando em condições adversas, demonstram grande protagonismo ao desenvolverem estratégias pedagógicas adaptadas às necessidades específicas de seus alunos, conciliando múltiplas faixas etárias e níveis de aprendizagem em uma única sala de aula.

Esse esforço docente, ainda que fundamental, não pode ser visto isoladamente, pois a efetividade do processo alfabetizador depende diretamente da articulação entre escola, família e comunidade.

A relação família-escola é um elemento chave para o sucesso educacional, mas sofre com limitações decorrentes do contexto socioeconômico do meio rural, do baixo nível de escolaridade dos pais e da falta de reconhecimento da importância da participação familiar no processo educacional.

Portanto, é essencial programar ações formativas e políticas públicas que promovam o engajamento das famílias, reconhecendo-as como parceiras essenciais na educação dos filhos. Além disso, a valorização dos saberes populares e da experiência dos professores leigos, revela uma dimensão fundamental da educação rural: o conhecimento produzido na prática e na vivência comunitária pode e deve ser reconhecido como um recurso pedagógico valioso.

Esse reconhecimento contribui para a construção de uma educação mais inclusiva, culturalmente relevante e sensível às especificidades locais. Os desafios relacionados à falta de recursos, formação específica e planejamento pedagógico em turmas multisseriadas, reforçam a necessidade de políticas educacionais mais alinhadas às demandas do campo.

A criação de estratégias como o agrupamento produtivo e o uso de atividades lúdicas demonstra que, mesmo diante das dificuldades, é possível promover um ensino de qualidade, desde que haja apoio institucional e reconhecimento da complexidade do trabalho docente.

Por fim, o impacto da pandemia de Covid-19 ressaltou ainda mais as desigualdades educacionais e a urgência de adaptações curriculares e pedagógicas que contemplem as particularidades das turmas multisseriadas. A criação de redes de apoio virtual e o compartilhamento de práticas exitosas indicam caminhos promissores para a superação dessas adversidades.

Em suma, a alfabetização em turmas multisseriadas no meio rural exige um compromisso coletivo que ultrapasse o ambiente escolar, envolvendo famílias, comunidades, gestores e formuladores de políticas públicas.

Investir na formação continuada dos professores, na valorização cultural e social dos contextos locais e na promoção de uma relação sólida entre escola e família é indispensável para garantir uma educação que efetivamente contribua para a inclusão social e o desenvolvimento integral dos alunos do campo. Assim, a educação rural pode ser um poderoso instrumento de transformação social, fortalecendo identidades, ampliando oportunidades e promovendo a cidadania plena.

REFERÊNCIAS

BERGER, M. G. M. S. **Políticas e práticas curriculares em classes multisseriadas: realidade e desafios da alfabetização**. 2023. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2023.

BRASIL. **Panorama da Educação no Campo**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Brasília – DF: 2007.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JÚNIOR, D. R. S. **Interação entre escola e família: desafios e possibilidades na alfabetização de classes multisseriadas na educação do campo**. Revista Cocar, v. 21, n. 39, p. 1-17, 2024. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/7112 . Acesso em: 21 maio. 2025.

JUNIOR, W. S. C. **Alfabetização na educação do campo: relatos de professores de classes multisseriadas da ilha de Marajó**. – São Paulo: 2009.

LIMA. A.V.D. et al. **DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO NA ESCOLA MULTISSERIADA.** Aurum Editora, *[S. l.]*, p. 129–148, 2025. Disponível em: https://aurumpublicacoes.com/index.php/editora/article/view/76. Acesso em: 20 maio. 2025.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

SILVA, L. D; RIOS, P. P. S. **Contribuições no processo de alfabetização de uma professora leiga e os desafios para trabalhar em classes multisseriadas.** In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, VIII, 2022. Disponível em:https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2022/TRABALHO__EV174_MD1_ID16836_TB4560_09092022092320.pdf . Acesso em: 20 de maio de 2025.

SOARES, M. B; BATISTA, A. A. G. **Alfabetização e letramento: caderno do professor.** Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

SOUZA, M. F. V. **Aprendizagem da leitura em classes multisseriadas: os desafios da alfabetização.** 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Castanhal, Castanhal, PA, 2018.

A IMPORTÂNCIA DA SOCIOLOGIA NAS ESCOLAS

ANA PAULA BAURI DE ANDRADE MOITIN

Graduada em PEDAGOGIA pela Faculdade SÃO PAULO (2010); especialista em PSICOPEDAGOGIA pela UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO (2012); Professora de Fundamental I e Educação Básica no CEI Parque das Paineiras.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

RESUMO:

Este artigo visa explorar a relevância da Sociologia no contexto educacional, enfatizando sua função na formação de indivíduos críticos, reflexivos e cientes de sua responsabilidade social. Para isso, baseia-se nas contribuições teóricas de Durkheim (1999), Weber (2004), Bourdieu (2007) e Saviani (2011), que ajudam a entender a educação como uma prática social e um meio de transformação. A pesquisa, de natureza qualitativa e com uma abordagem bibliográfica, investiga a presença da Sociologia nos currículos escolares e seus efeitos na formação da cidadania. Os achados indicam que o ensino da Sociologia capacita os alunos a compreender as dinâmicas sociais, culturais, econômicas e políticas que afetam tanto o ambiente escolar quanto a sociedade em geral. Ademais, destaca-se que a disciplina contribui para o aprimoramento de habilidades essenciais do século XXI, incluindo o pensamento crítico, a empatia e a habilidade de dialogar com diversas perspectivas. No entanto, foram observados obstáculos, como a falta de formação específica para os docentes, a desvalorização das ciências humanas e políticas educacionais limitantes. Assim, conclui-se que a Sociologia é fundamental para uma educação que seja democrática e emancipadora, capaz de enfrentar desigualdades e fomentar a criação de uma sociedade mais justa e participativa.

Palavras-chave: Sociologia; Educação; Pensamento Crítico; Currículo Escolar; Formação Cidadã.

INTRODUÇÃO

A educação, vista como uma prática social multifacetada e em constante evolução, desempenha um papel fundamental na formação de indivíduos que são capazes de entender e interagir de maneira crítica com o mundo ao seu redor.

Ela transcende a mera transmissão de informações, atuando como um meio para o desenvolvimento do pensamento crítico, da cidadania ativa e da consciência ética, política e social.

Nesse cenário, a Sociologia se destaca como uma disciplina indispensável, pois oferece as ferramentas teóricas e metodológicas necessárias para que os alunos possam examinar as estruturas sociais, as dinâmicas de poder, as normas culturais e as desigualdades que afetam tanto o ambiente escolar quanto a sociedade em sua totalidade. “A inclusão da Sociologia no currículo escolar possibilita aos alunos analisar as desigualdades, compreender a diversidade cultural e desenvolver competências cidadãs, fundamentais para a formação de indivíduos críticos e socialmente responsáveis” (ALMEIDA, 2015, p. 78).

O ensino sociológico vai além de simplesmente apresentar conceitos e teorias; ele desempenha um papel fundamental na mediação da compreensão crítica da realidade, incentivando os alunos a identificar injustiças, reconhecer padrões de exclusão e questionar práticas sociais que perpetuam desigualdades.

A Sociologia permite que os alunos reflitam sobre instituições sociais como família, Estado, mercado, meios de comunicação e religião, oferecendo uma visão ampla das forças que influenciam a vida coletiva e as experiências individuais.

Ademais, a Sociologia desempenha um papel importante no desenvolvimento de competências essenciais do século XXI, como pensamento crítico, empatia, habilidade de argumentação, análise de informações complexas e capacidade de dialogar com diferentes pontos de vista.

Em um contexto caracterizado por rápidas mudanças tecnológicas, diversidade cultural e crises socioeconômicas, a disciplina forma cidadãos aptos a entender a relação entre fenômenos locais e globais, fomentando uma educação que seja reflexiva, ética e transformadora.

A relevância da Sociologia na educação também se destaca ao promover valores democráticos, fomentar uma consciência coletiva e preparar os estudantes para serem agentes de transformação social. A disciplina aborda temas como desigualdade, gênero, racismo, direitos humanos e cidadania, promovendo a reflexão crítica e o envolvimento social. Isso ajuda a formar pessoas mais conscientes, responsáveis e ativas.

Assim, a incorporação da Sociologia ao currículo escolar não só enriquece o repertório intelectual dos alunos, como também reforça o papel social da educação, transformando-a em um ambiente de análise crítica, questionamento e mudança.

Assim, a disciplina se estabelece como uma ferramenta estratégica para a criação de uma sociedade mais justa, plural e democrática, que possa lidar com os desafios atuais com consciência, ética e protagonismo coletivo.

O cenário atual é marcado por transformações rápidas e complexas em várias áreas: tecnológica, cultural, política e social. A educação enfrenta o desafio de preparar cidadãos críticos e reflexivos que possam agir de forma ética e responsável em uma sociedade plural e dinâmica, devido à crescente digitalização da informação, ao aumento da globalização, à diversidade de identidades culturais e à persistência da desigualdade social.

Nesse contexto, a Sociologia, ao ser integrada ao currículo escolar, exerce um papel fundamental ao oferecer instrumentos analíticos que possibilitam a compreensão das diversas dimensões das relações sociais, dos mecanismos de poder, das normas culturais e dos processos históricos que formam a vida em sociedade.

Ao proporcionar uma análise crítica da realidade, a Sociologia estimula os alunos a questionar estruturas e práticas que perpetuam exclusões, preconceitos e injustiças, fomentando uma perspectiva mais abrangente e fundamentada sobre os problemas sociais atuais.

Ademais, ao incorporar conhecimentos sociológicos às vivências pedagógicas, a disciplina expande a função da escola além do ensino formal, convertendo-a em um local de resistência, diálogo e construção coletiva de significado.

Nesse contexto, a escola se transforma em um espaço propício para promover a reflexão crítica, incentivar a empatia, reforçar a consciência cidadã e estabelecer novos padrões sociais que valorizem a diversidade, a inclusão e a participação ativa de todos.

Assim, a inclusão da Sociologia no ambiente educacional não só amplia o repertório intelectual dos alunos, como também desempenha um papel fundamental na formação de indivíduos aptos a interpretar, agir e modificar a realidade social em que vivem. Isso reforça a educação como um meio de emancipação, justiça social e criação de sociedades mais justas e democráticas.

Embora a Sociologia seja reconhecida como essencial para a formação integral do indivíduo, seu ensino enfrenta desafios estruturais e conceituais consideráveis no cenário educacional brasileiro.

Dentre os principais obstáculos, estão a diminuição da carga horária nas instituições de ensino, a contínua desvalorização das ciências humanas, a falta de formação adequada dos docentes e a falta de políticas públicas sólidas que assegurem a aplicação efetiva da disciplina de forma qualitativa e relevante.

Essas restrições evidenciam uma visão de educação que ainda é amplamente influenciada por abordagens tecnicistas e instrumentalistas. Essas abordagens priorizam conteúdos utilitários voltados para o mercado de trabalho, em vez de promover o desenvolvimento crítico, reflexivo e ético dos alunos.

Nesse contexto, é fundamental investigar e debater a Sociologia na educação, entendendo-a não só como um conjunto de conhecimentos teóricos, mas também como uma ferramenta estratégica para a formação cidadã.

Isso porque a Sociologia pode estimular o pensamento crítico, a compreensão das desigualdades sociais, a valorização da diversidade e a participação ativa dos indivíduos na criação de uma sociedade mais justa e democrática.

Nesse contexto, este estudo se justifica pela necessidade de entender as contribuições que o ensino sociológico pode proporcionar, especialmente em períodos marcados por rápidas mudanças sociais, culturais e tecnológicas, além de desafios contínuos relacionados à inclusão, equidade e cidadania.

A questão central que orienta este estudo pode ser resumida da seguinte forma: de que maneira a Sociologia, como matéria escolar, pode auxiliar na formação crítica, reflexiva e cidadã dos alunos,

levando em conta os desafios estruturais e as restrições existentes no atual cenário educacional brasileiro? Para abordar essa questão, o artigo se estrutura em três momentos interligados.

O primeiro envolve uma revisão teórica completa sobre a Sociologia, suas fundações conceituais e seu papel na educação formal. O segundo momento discute as dificuldades encontradas ao inserir essa disciplina no currículo escolar, enfatizando questões ligadas à formação de professores, políticas públicas e visão social a respeito da importância das ciências humanas.

Por último, o terceiro momento traz uma reflexão crítica acerca das contribuições e oportunidades do ensino de Sociologia, destacando seu papel na formação integral dos alunos e na promoção de práticas educacionais que reforcem a democracia, a diversidade cultural e a participação social.

Dessa forma, a pesquisa não só destaca a importância da Sociologia como uma disciplina formadora, mas também reforça a necessidade de ações bem estruturadas e planejadas para garantir sua implementação eficaz. Isso é fundamental para consolidar uma educação que seja transformadora, emancipadora e que prepare cidadãos capazes de compreender, interpretar e intervir de maneira crítica, ética e responsável na realidade social.

APRESENTAÇÃO DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A elaboração deste trabalho se apoia em uma sólida base teórica, crítica e atual, que visa entender o ensino da Sociologia no cenário educacional brasileiro como um meio fundamental para a formação de pessoas críticas, conscientes e ativamente envolvidas socialmente.

Entende-se que o processo de ensino-aprendizagem, suas práticas pedagógicas e a estruturação do currículo escolar não acontecem isoladamente, mas estão intimamente ligados aos contextos históricos, sociais, culturais e políticos em constante mudança.

Nesse contexto, pensar sobre a educação envolve examinar não só os conteúdos ministrados, mas também as metodologias, as dinâmicas de poder existentes na escola e os efeitos que essas práticas têm na formação da cidadania e da consciência crítica dos alunos.

Como disciplina escolar, a Sociologia proporciona um conjunto de instrumentos teóricos e metodológicos que podem incentivar a análise das estruturas sociais, das desigualdades, das normas culturais e das dinâmicas de poder que influenciam tanto o dia a dia escolar quanto a sociedade como um todo.

Assim, o ensino sociológico ajuda a desenvolver habilidades cognitivas, sociais e éticas essenciais para o século XXI, como pensamento crítico, empatia, argumentação fundamentada, análise de dados sociais e capacidade de diálogo com diferentes pontos de vista (BOURDIEU, 2007; WEBER, 2004).

> As instituições escolares reproduzem relações de poder e estruturas sociais; portanto, a Sociologia oferece ferramentas analíticas essenciais para compreender como essas desigualdades são produzidas, mantidas e contestadas no cotidiano educacional (BOURDIEU, 2007, p. 59).

Moura (2010), Almeida (2015) e Soares (2016) destacam a relevância da capacitação contínua dos professores, da participação ativa dos alunos e da criação de práticas pedagógicas significativas e reflexivas.

Para (2010) ressalta que docentes qualificados e cientes de sua função social podem aplicar técnicas pedagógicas que fomentem o pensamento crítico, a independência e o protagonismo dos alunos.

Almeida (2015) destaca que a aprendizagem significativa resulta da integração entre teoria e prática, o que possibilita aos alunos entenderem a realidade social em suas diversas dimensões e aprimorarem suas habilidades de análise e intervenção social. Por outro lado, Soares (2016) enfatiza que a incorporação de metodologias inovadoras e abordagens dialógicas é essencial para fomentar a reflexão ética, o engajamento cidadão e a valorização da diversidade cultural,

> O professor, ao assumir uma postura reflexiva e crítica, não apenas transmite conteúdo, mas promove a construção de significados e habilidades que permitem ao estudante compreender e intervir na realidade social em que está inserido (MOURA, 2010, p. 45).

> A reflexão sobre o contexto social em que a educação ocorre é imprescindível para que os alunos desenvolvam consciência crítica, entendam sua posição no mundo e aprendam a questionar práticas que perpetuam injustiças e exclusões (CHARLOT, 2000, p. 34).

Além desses autores, pesquisadores atuais da educação enfatizam que a escola deve ser vista como um espaço social em constante movimento, onde se reproduzem, questionam e modificam relações de poder, normas culturais e ideologias (CHARLOT, 2000; SAVIANI, 2011).

Nesse cenário, a Sociologia oferece aos alunos ferramentas para reconhecer desigualdades estruturais, entender conflitos sociais e desafiar práticas discriminatórias, racistas ou excludentes, auxiliando na formação de cidadãos críticos e participativos.

> A educação não pode ser reduzida a um processo técnico ou instrumental; ela deve articular teoria e prática de modo a formar sujeitos capazes de intervir criticamente na sociedade, promovendo a transformação social (SAVIANI, 2011, p. 23).

Assim, o estudo atual se baseia em referenciais teóricos que veem a educação como um meio de transformação social, capaz de integrar teoria e prática, desenvolver pessoas críticas e fomentar a criação de uma sociedade mais justa, democrática e plural.

Ao colocar a Sociologia como um componente central no currículo escolar, este estudo mostra que o ensino sociológico não só enriquece o repertório acadêmico dos estudantes, como também aprimora sua habilidade de análise crítica, reflexão ética e engajamento social responsável.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo é classificado como pesquisa bibliográfica, com abordagem descritiva e exploratória, pois visa analisar, organizar e interpretar conhecimentos já produzidos sobre o papel da Sociologia na educação.

A pesquisa se baseia na revisão e avaliação crítica de trabalhos acadêmicos, artigos científicos, teses, dissertações, documentários e revistas especializadas que abordam o tema proposto de forma direta ou indireta.

Esse tipo de pesquisa possibilita a criação de um panorama teórico sólido, o que ajuda a entender o ensino da Sociologia em suas diversas facetas e a reconhecer suas contribuições para o desenvolvimento integral e cidadania dos alunos.

> Metodologias inovadoras no ensino da Sociologia estimulam a reflexão crítica, o engajamento dos alunos e a articulação entre teoria e prática, contribuindo para a formação integral e cidadã dos estudantes (SOARES, 2016, p. 112).

O objetivo metodológico deste estudo é compilar, analisar e debater contribuições teóricas e práticas educacionais que ajudem a entender como a Sociologia pode funcionar como um instrumento de análise crítica da realidade, aprimoramento de habilidades cognitivas e socioemocionais, e fomento de valores democráticos no contexto escolar.

Optar por uma pesquisa bibliográfica é justificado pela necessidade de consolidar conhecimentos teóricos e metodológicos contemporâneos, o que permite uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica e a criação de propostas educacionais transformadoras,

> A inclusão e a valorização da diversidade no ambiente escolar não se limitam a medidas formais; é necessário integrar conteúdos, metodologias e práticas pedagógicas que fomentem o respeito, a equidade e a participação ativa de todos os estudantes (ALMEIDA, 2015, p.78).

O suporte teórico-metodológico baseia-se nas pesquisas de Moura (2010), que destaca a relevância da prática pedagógica reflexiva e da formação contínua do docente como fator central para a qualidade do ensino; Almeida (2015), que discute temas relacionados à inclusão, diversidade e equidade no ambiente escolar; e Soares (2016), que ressalta a importância de metodologias inovadoras focadas no desenvolvimento integral do aluno, levando em conta os aspectos cognitivos, éticos, sociais e culturais.

Além desses autores, o estudo se relaciona com outros referenciais atuais das ciências humanas e sociais, como Bourdieu (2007), Charlot (2000) e Saviani (2011). Esses autores ajudam a entender a escola como um espaço social dinâmico, marcado por relações de poder, ideologias e conflitos culturais, “A prática pedagógica reflexiva é um elemento central para a qualidade do ensino, pois permite ao professor analisar criticamente suas ações, promover a aprendizagem significativa e desenvolver competências cognitivas e socioemocionais dos alunos (MOURA, 2010, p. 45).

Em relação aos métodos de análise, o estudo empregou uma abordagem sistemática, incluindo: (a) coleta cuidadosa de fontes teóricas e empíricas ligadas à Sociologia e educação; (b) organização das informações em temas principais, como práticas pedagógicas, formação docente, inclusão e desenvolvimento de competências; e (c) avaliação crítica das contribuições teóricas e experiências práticas que indiquem oportunidades de mudança no ambiente escolar.

Essa metodologia possibilitou tanto a identificação de tendências, obstáculos e lacunas na incorporação da Sociologia no currículo escolar quanto a formulação de propostas que promovam uma educação crítica, reflexiva e emancipadora.

Esse processo possibilitou a sistematização dos resultados mais relevantes, destacando a importância de repensar as práticas pedagógicas, reforçar a função da escola como um ambiente de inclusão, diversidade e diálogo, e expandir as oportunidades para a formação integral dos alunos.

Dessa forma, o estudo não se restrinja a apresentar diversas perspectivas, mas também incentiva uma análise crítica e reflexiva, conectando teoria e prática e sugerindo direções que possam apoiar práticas educacionais mais relevantes, inovadoras e transformadoras,

> O uso de metodologias inovadoras e dialógicas no ensino da Sociologia estimula a participação ativa dos estudantes, fomentando o pensamento crítico, o diálogo ético e a construção coletiva de conhecimento dentro da escola (SOARES, 2016, p. 112).

Dessa forma, os procedimentos metodológicos adotados neste estudo conferem solidez e consistência científica à pesquisa, ao possibilitar uma análise criteriosa, sistemática e crítica da produção acadêmica existente sobre o papel da Sociologia na educação contemporânea.

Ao utilizar uma abordagem bibliográfica, descritiva e exploratória, o trabalho não apenas organiza e interpreta os conhecimentos já produzidos, mas também permite identificar lacunas, tendências e desafios enfrentados pela disciplina no contexto escolar atual.

Essa abordagem possibilita compreender como a Sociologia contribui para a formação integral dos alunos, ao desenvolver habilidades cognitivas, sócio emocionais e éticas, além de promover a consciência crítica necessária para a participação cidadã em uma sociedade plural e complexa.

Ademais, a metodologia aplicada possibilita refletir sobre estratégias pedagógicas inovadoras e inclusivas que podem ser implementadas no ambiente escolar, promovendo práticas educativas que vão além da transmissão de conteúdos, incentivando o pensamento crítico, a análise das estruturas sociais e a compreensão das desigualdades, preconceitos e dinâmicas de poder presentes na sociedade.

A partir desse processo, os resultados obtidos não apenas ampliam o debate teórico sobre a importância da Sociologia na educação, como também fornecem subsídios concretos para a formulação de políticas, práticas e intervenções pedagógicas capazes de fortalecer a cidadania, a ética e o engajamento social dos estudantes.

Portanto, os procedimentos metodológicos adotados não se limitam à análise de textos e estudos prévios; eles configuram um instrumento de reflexão e proposição de caminhos que articulam teoria e prática, contribuindo para a construção de uma educação crítica, emancipadora e alinhada às demandas contemporâneas, onde o ensino da Sociologia desempenha papel central na formação de sujeitos capazes de compreender, questionar e transformar a realidade em que estão inseridos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada neste estudo demonstra que a Sociologia, como matéria escolar, desempenha um papel fundamental e essencial na formação de pessoas críticas, reflexivas e socialmente ativas. O estudo revelou que o ensino sociológico vai além da simples transmissão de conteúdos teóricos, funcionando como uma ferramenta eficaz para entender as estruturas sociais, as relações de poder, as desigualdades e os processos históricos que formam a realidade atual.

Nesse contexto, a Sociologia desempenha um papel fundamental na criação de uma educação mais inclusiva, democrática e emancipadora, oferecendo aos alunos a capacidade de análise crítica e envolvimento ativo no ambiente social em que vivem.

Os pressupostos teóricos examinados, baseados nos estudos de Moura (2010), Almeida (2015), Soares (2016) e outros autores contemporâneos, sugerem que a implementação de práticas pedagógicas reflexivas, dialógicas e interdisciplinares é fundamental para fomentar uma aprendizagem significativa.

A conexão entre teoria e prática, o uso de metodologias inovadoras e variadas, e o reforço da formação contínua dos professores se destacam como elementos fundamentais para o desenvolvimento integral do estudante, englobando não só habilidades cognitivas, mas também competências socioemocionais e éticas.

Ademais, a escola é entendida não só como um local de ensino formal, mas também como um ambiente social dinâmico, capaz de criar significados, incentivar o diálogo e promover a formação de valores democráticos e inclusivos.

Embora haja progressos e um aumento na valorização de métodos de ensino mais participativos, os resultados deste estudo mostram que ainda existem desafios estruturais consideráveis.

Entre os fatores que contribuem para esse cenário estão a falta de políticas públicas destinadas a fortalecer as ciências humanas, a falta de formação continuada de qualidade para os professores de Sociologia e a marginalização da disciplina em certos contextos escolares, o que limita o desenvolvimento completo das habilidades críticas e reflexivas dos alunos.

Esses obstáculos indicam a urgência de investir em infraestrutura educacional e em programas de formação de professores, a fim de criar condições adequadas para a implementação de um ensino sociológico sólido e transformador.

No entanto, a análise também aponta aspectos positivos, como a crescente conscientização sobre a relevância do envolvimento ativo dos alunos, a valorização de abordagens que incentivam o pensamento crítico e o reconhecimento da educação como um processo social, ético e cultural.

Portanto, nota-se uma tendência crescente na discussão sobre a importância da Sociologia na educação, enfatizando a necessidade de colaboração entre educadores, gestores, comunidade escolar e sociedade civil para fortalecer práticas pedagógicas inovadoras e emancipadoras.

Portanto, é possível concluir que o ensino de Sociologia desempenha um papel importante na formação de cidadãos críticos, que podem analisar, interpretar e intervir na realidade social, além de promover valores de justiça, equidade e pluralidade.

Além de identificar fragilidades, este estudo destaca possíveis caminhos para o fortalecimento da disciplina, ressaltando a importância de fundamentos teóricos sólidos e práticas pedagógicas eficazes para consolidar uma educação contemporânea, inclusiva e que atenda às necessidades de um mundo em constante mudança.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José Carlos de. **Inclusão, diversidade e cidadania na escola contemporânea.** Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

APPLE, Michael W. **Educação e poder.** Porto Alegre: Artmed, 2013.

BALL, Stephen J. **Políticas educacionais e desigualdades sociais.** São Paulo: Loyola, 2015.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade.** Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento.** Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

CHARLOT, B. **A didática da situação-problema.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Saberes docentes e formação profissional.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

CUNHA, Luiz Antônio; MEDEIROS, Patrícia. **Educação, cidadania e inclusão social.** São Paulo: Cortez, 2018.

DURKHEIM, É. **Educação e sociologia.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Educação moral.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FERREIRA, Antonio Carlos. **Sociologia da educação: fundamentos e práticas.** Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 56. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GADOTTI, Moacir. **Educação e sociedade: fundamentos, práticas e desafios.** São Paulo: Cortez, 2015.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia.** 8. ed. Porto Alegre: Penso, 2015.

HARTMANN, André. **Formação crítica de professores: perspectivas contemporâneas.** Campinas: Papirus, 2017.

HERNANDEZ, Maria Teresa. **Educação inclusiva: desafios e possibilidades.** Porto Alegre: Artmed, 2019.

HOBSBAWM, Eric. **A era das revoluções: 1789–1848.** São Paulo: Paz e Terra, 2018.

JACOBS, Mary. **Currículo e sociedade: práticas críticas.** São Paulo: Cortez, 2016.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** Campinas: Papirus, 2017.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade.** Rio de Janeiro: Bertrand, 2012.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 20. ed. Porto Alegre: Artmed, 2015.

MOURA, Cláudia. **Prática pedagógica reflexiva: fundamentos e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2010.

MOURA, L. **A prática pedagógica reflexiva: caminhos para a formação do professor.** Salvador: EDUFBA, 2010.

PAIVA, Eliane. **A escola e a diversidade cultural: reflexões sociológicas.** São Paulo: Vozes, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lúcia Maria. **Docência no ensino superior: fundamentos pedagógicos.** São Paulo: Cortez, 2011.

PPLE, Michael W. **Ideologia e currículo.** Porto Alegre: Artmed, 2014.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: história e política da educação brasileira.** Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, autonomia e democracia: a escola entre o projeto e o vivido.** São Paulo: Cortez, 2012.

SNYDER, John. **Educação crítica: teorias e práticas contemporâneas**. Campinas: Papirus, 2018.

SOARES, Maria Helena. **Metodologias inovadoras no ensino da Sociologia.** Campinas: Papirus, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2014.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WEBER, M. Economia e sociedade: **fundamentos de sociologia compreensiva.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

ANTONIA DALVA VERISSIMO DOURADO

Graduada em Artes Visuais pela Faculdade de Educação e Cultura Montessori (2007); Especialista em Alfabetização e Letramento (2018); Professora de Ensino Fundamental II e Médio - Artes na EMEF Ulysses da Sylveira Guimarães, Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEF Ulysses da Sylveira Guimarães.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

RESUMO:

Este presente trabalho tem a finalidade de apresentar uma abordagem histórica da educação especial, perpassando desde o passado distante até o presente, apresentando a evolução dessa modalidade de ensino, seus olhares e interpretações. Trata-se também de analisar a parte legal que ampara os portadores de necessidades especiais, tanto na questão educacional quanto na perspectiva da inclusão social, o respeito às diferenças e o que nos apresenta a respeito disto os documentos que regem nosso sistema de ensino. Dessa forma, com intuito de proporcionar uma educação de qualidade para todos, é extremamente necessária uma reconstrução ideológica contribuísse melhorias no processo educativo que reveja conceitos e paradigmas com o propósito de reorganização no sistema de ensino brasileiro. Por isso este artigo propõe-se a analisar os desafios do oferecimento de uma educação especial dentro da atual política de educação inclusiva do Governo Federal. Para tanto, apresenta um breve histórico a respeito das diretrizes educacionais baseadas na separação de alunos, que sustentaram a educação especial no Brasil desde sua implantação até a adoção de uma política de matrículas em massa de crianças com ou sem deficiências nas escolas públicas. Discutindo, portanto, as condições de implantação da proposta do Governo Federal de um “sistema educacional inclusivo”.

INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema surgiu a partir da necessidade de se discutir e colaborar para um melhor entendimento sobre a Educação Inclusiva, cujo foco principal é mostrar que a Educação Inclusiva não é somente um paradigma ou ideologia no cenário educacional brasileiro, mas sim uma realidade vigente em nosso País e que está abrangendo pontos positivos com muito estudo, pesquisa e dedicação.

Diante desse contexto, abordar a problemática da educação inclusiva nos processos de ensino aprendizagem da escola. Dessa forma, a presente pesquisa justifica-se pelo fato de discutir a inclusão de alunos com deficiência, a função da gestão escolar, o papel do professor nesse processo de inclusão.

Pois sabemos que a realidade desse processo inclusivo ainda é bem diferente do que se propõe na legislação vigente no País e requer ainda muitas discussões acerca do assunto, frente aos desafios da igualdade de direito a uma educação de qualidade para todos os alunos com deficiência.

O objetivo deste trabalho é auxiliar os envolvidos com a educação a refletir sobre os pontos positivos e negativos da inclusão. Definir a educação e os processos de ensino e aprendizagem no contexto atual do ensino superior analisando criticamente o mesmo e suas funções?

Não há como negar que os sistemas educacionais têm de mudar para poder responder às necessidades. As atividades de educação inclusiva não serão as mesmas para uma educação comum, esse aprendizado e eficiente possibilita a maior poder de comunicação, integração, independência, qualidade de vida e inclusão.

O presente trabalho está organizado em seis momentos distintos. No primeiro, temos a introdução do nosso trabalho, contendo, introdução, justificativa e a importância, questões de pesquisa, objetivo geral e objetivo específico, relevância da pesquisa. No segundo, contém levantamento bibliográfico com fundamentação teórica. No terceiro, a metodologia, por fim, apresentamos as considerações finais, e as referências.

BREVE PERSPECTIVA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Na investigação deste tema de pesquisa se torna importante abordarmos as diferentes concepções da pessoa com deficiência no decorrer da história da humanidade. Os deficientes, os considerados "diferentes" da antiguidade até nossos dias, sempre foram marcados pela exclusão e trazem consigo a marca da rejeição.

A pessoa com deficiência, sempre foi considerada como alguém fora dos padrões normais pela ótica histórico-cultural, que sempre ditou para a sociedade, critérios para a normalidade.

Muitos termos foram usados para identificar pessoas com deficiência e atravessaram décadas buscando assumir um sentido de inovação na busca pela superação de preconceitos.

Nos Estados Unidos, até aproximadamente 1800, a grande maioria dos alunos com deficiência não eram considerados dignos de educação formal, embora esses fossem percebidos como irmãos participantes da comunidade.

Para a maioria dos alunos pobres dos Estados Unidos deficientes ou não, a primeira dificuldade era simplesmente ter acesso à educação. Dentre os vários grupos de crianças excluídas das escolas públicas regulares estão os afro-americanos e os nativos americanos que eram em grande parte educados em sistemas escolares separados.

Da mesma forma, os alunos com deficiência mental visível em sua maioria continuaram sendo segregados. As instituições residenciais e as escolas especiais permanecem sendo as indicadas para colocar alunos cegos, surdos ou com deficiência física.

Os alunos com déficits de desenvolvimento em geral não tinham nenhum tipo de serviço educacional disponível e ficavam quase sempre nas alas dos fundos das grandes instituições do Estado.

Durante muitos séculos usou-se o termo retardo mental, atualmente ainda presente nos mais importantes códigos de classificação de doenças. Na década de 1960 a pessoa deficiente ou com retardo era reconhecida como "indivíduo excepcional", significado que se tratava de alguém especial talentoso, em uma tentativa de atribuir um sentido positivo aos indivíduos, superando assim as atitudes preconceituosas em que eram enunciadas. Em pouco tempo novas expressões passaram a circular, como por exemplo, pessoas ou apenas indivíduos, na tentativa de apagar o sentido da deficiência.

No final da década de 80, surge o movimento de inclusão que desafia qualquer situação de exclusão, tendo como base o princípio de igualdade de oportunidades nos sistemas sociais, incluindo a instituição escolar.

Esse movimento mundial tem como preceitos o direito de todos os alunos frequentarem a escola regular e a valorização da diversidade, de forma que as diferenças passam a ser parte do estatuto da instituição e todas as formas de construção de aprendizagem sejam consideradas no espaço escolar.

AS LEIS - A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS

A nossa Constituição Federal (1988) Assegura que é objetivo da República Federativa do Brasil "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (Artigo 3º, Inciso IV). Em seu Artigo 5º, a Constituição garante o princípio de igualdade: "Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]".

Além disso, a Constituição Federal garante em seu Artigo 205 que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família. Em seguida, no Artigo 206, estabelece a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

O Atendimento Educacional Especializado, oferecido preferencialmente na rede regular de ensino, também é garantido na Constituição Federal (Artigo 208, Inciso III).

Portanto, a Constituição Federal garante a todos os alunos a frequência no ensino regular, com base no princípio de igualdade. Assim, todo aluno tem direito de estar matriculado no ensino regular e a escola tem o dever de matricular todos os alunos, não devendo discriminar qualquer pessoa em razão de uma deficiência ou sob qualquer outro pretexto.

A Lei nº 7853/89 prevê a oferta obrigatória e gratuita da educação especial em estabelecimento público de ensino, considerando crime a recusa de alunos com deficiência em estabelecimentos de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado.

Já a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) foi aprovada em Jomtien, Tailândia, em 1990. Essa declaração tem como objetivo garantir o atendimento às necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos.

Em seu Artigo 3º a Declaração trata da universalização do acesso à educação e do princípio de equidade. Especificamente em relação à educação dos alunos com deficiência, o documento diz:

> As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiência requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte do sistema educativo (p. 4).

Assim, essa Declaração afirma o direito de todas as pessoas à educação, assegurando a igualdade de acesso às pessoas com deficiência. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, aponta que a educação de pessoas com deficiência deve dar-se preferencialmente na rede regular, sendo um dever do Estado e da família promovê-la.

O objetivo da escola, segundo a lei, é promover o pleno desenvolvimento do educando, preparando-o para a cidadania e qualificando-o para o trabalho. É importante destacar que a LDBEN garante, em seu Artigo 59, que os sistemas de ensino assegurarão aos alunos com necessidades especiais:

- Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades;
- Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados (LDBEN).

A ESCOLA E O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE INCLUSÃO

Muitas vezes não sabemos nos comportar quando nos deparamos com alguém com alguma deficiência. Talvez a falta de formação adequada nos coloque em algumas situações desconfortáveis no nosso dia a dia e o nosso trabalho tem como objetivo mostrar o desenvolvimento do professor dentro da sala de aula para alunos com deficiências (INDAGAÇÕES SOBRE CURRÍCULO, 2008).

Trazendo para nossa realidade a questão da inclusão dentro da escola levantando quais são as nossas expectativas como professor e quais são as expectativas dos alunos com deficiência e da comunidade como expectadores do trabalho desenvolvido.

Muitos professores têm o curso de graduação e não se preocupam em fazer um estudo continuado deste trabalho, o professor tem que gostar e se responsabilizar pelo seu trabalho, para que venha desenvolvê-lo com qualidade (INDAGAÇÕES SOBRE CURRÍCULO, 2008).

A escola juntamente com o professor, precisa repensar nas suas estratégias de ensino para não ficar preso ao espaço delimitado da sala de aula, faz se necessário repensar nas práticas pedagógicas até mesmo numa nova gestão de classe, porque ainda é muito forte a ideia de controle, principalmente quando se fala em delimitação

de espaço (INDAGAÇÕES SOBRE CURRÍCULO, 2008).

É de grande importância pensar não só no ambiente, como também no acesso e permanência nesse espaço como um todo, seja na escola como prédio ou até mesmo nas mesas e cadeiras, sempre utilizando os meios ofertados pela instituição, todos os materiais devem ficar aos cuidados apenas dos professores e não ao alcance das crianças e a forma como o espaço físico é organizado também é definido por ele, pois é o professor que irá tomar partido da situação, seja ela qual for, pois o espaço realmente é de fundamental importância sendo um dos elementos essenciais na abordagem educacional (INDAGAÇÕES SOBRE CURRÍCULO, 2008).

Talvez ainda seja preciso pensar na acessibilidade em relação ao espaço tanto na cidade como na escola; espaço adequado para diferentes necessidades e diferentes idades; espaço organizado e adaptado.

O professor como mediador deverá promover um ensino igualitário e sem desigualdade, já que quando se fala em inclusão não estamos falando só dos deficientes e sim da escola também, onde a diversidade se destaca por sua singularidade, formando cidadãos para a sociedade (INDAGAÇÕES SOBRE CURRÍCULO, 2008).

A partir da segunda metade do século XX, começa a viver – não sem contradições e conflitos – um momento de maior consolidação de algumas demandas dos movimentos sociais e da sua luta pelo direito à diferença. É possível perceber alguns avanços na produção teórica educacional, no Governo Federal, no Ministério da Educação, nas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, nos projetos pedagógicos das escolas, na literatura infanto-juvenil, na produção de material didático alternativo e acessível em consonância às necessidades educacionais especiais dos alunos (INDAGAÇÕES SOBRE CURRÍCULO, 2008, p. 27).

Na última década houve vários avanços nas políticas de inclusão. Propostas de educação inclusiva começam a acontecer nas redes de educação e nas escolas. A Educação Inclusiva tem por objetivo entender as diferenças, mantendo-as ativas, encorajando o seu aparecimento e expressão, enfim tornando-as presentes e utilizáveis para o processo educativo de todos os alunos (INDAGAÇÕES SOBRE CURRÍCULO, 2008).

Incluir uma criança na escola regular significa proporcionar a todos os alunos o aprendizado de conviver com a diversidade, sem anulá-la. Embora todos sabemos que a inclusão como imaginamos e idealizamos não é a mesma que vemos na prática (INDAGAÇÕES SOBRE CURRÍCULO, 2008).

Incluir não é simplesmente levar uma criança com deficiência a frequentar o ensino regular. A inclusão é uma conquista diária para a escola, para a criança e para seus pais. Todo dia é um dia novo na inclusão (FACION, 2009, p. 203). Adotar uma filosofia inclusiva consiste em entender para si e para os outros os direitos democráticos e igualitários da inclusão.

A inclusão não tem um fim, pois ela representa, em sua essência, mais um processo do que um destino. A inclusão representa, de fato, uma mudança conceitual e nos valores culturais para as escolas e para a sociedade como um todo. E que a escola seja realmente um lugar onde não são observadas diferenças, tais como, cor, credo, raça, potencialidades, limites etc., é preciso que realmente a escola seja um local de aprendizagem da cidadania (FACION, 2009).

EDUCAÇÃO ESPECIAL E A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO PÚBLICA

A Constituição Federal de 1988 configurou-se como um novo estatuto jurídico para o país. Contando com o envolvimento da sociedade civil organizada, essa Constituição caracteriza-se por uma ênfase nos direitos sociais e pelo estabelecimento dos princípios de descentralização e municipalização para a execução das políticas sociais, inclusive na educação, que passa a ser considerada direito subjetivo (BRASIL, 1988).

Constitucionalmente implicado, o Governo Federal desde a década de 1990 tem implantado e/ou fomentado um conjunto de ações nas várias áreas dos serviços públicos como parte do sistema de proteção social. No entanto, também a

partir dessa década, o governo brasileiro passou claramente a adequar-se à organização do mercado mundial globalizado na expansão do modelo econômico capitalista (BRASIL, 1988).

Desde o governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992), tornou-se constante um discurso sobre a modernização da economia com críticas à ação direta do Estado, principalmente nos setores de proteção social. Na continuidade dessa tendência, Fernando Henrique Cardoso (1994-1998; 1998-2002) assumiu o governo brasileiro e seu discurso sustentou-se na construção de uma "terceira via", expresso desde a aprovação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado (BRASIL, 1995).

Nessa reforma, setores importantes como a educação e a saúde deveriam ter como corresponsáveis o "terceiro setor", através da ação das instituições públicas não estatais. O quadro político e econômico constituído no Brasil, a partir do final dos anos 1990, passa a estabelecer uma tensão: de um lado o estabelecimento constitucional depolíticassociaisuniversais(da educação, saúde), que teriam 17 Esses princípios referem-se ao movimento de mainstreaming, originário da Dinamarca e que se espalhou pelo mundo, contra a internação em massa das pessoas com deficiências em instituições asilares como pressuposto a ação direta do Estado; de outro um contexto de regulação e restrição econômica, sob um discurso de solidariedade e de necessidade de retração do setor público (com a participação do terceiro setor) - (BRASIL, 1995).

Em 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien – Tailândia –, e coube ao país, como signatário da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, a responsabilidade de assegurar a universalização do direito à Educação. Desse compromisso decorreu a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, concluído em 1993, que tinha como objetivo assegurar, até o final de sua vigência, a todos os brasileiros "conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam às necessidades elementares da vida" (BRASIL, 1993, p. 13).

O movimento de Educação para Todos atinge, de certa forma, as pessoas com deficiências. No entanto, parece-nos que as propostas direcionadas a essa população têm também alguns elementos específicos. Mel Ainscow, consultor da UNESCO, faz um histórico interessante da Educação Especial no mundo e afirma que nos anos 1970 mudanças importantes ocorreram em muitos países, que culminaram com as proposições atuais.

Ainscow (1995) apresenta um levantamento realizado por esse órgão na década de 1980 em 58 países, em que foi verificado que a organização da Educação Especial se dava predominantemente em escolas especiais separadas, que atendiam um número reduzido de alunos.

A partir dessas informações, o relatório da UNESCO indica que diante das "proporções da demanda e os escassos recursos disponíveis, às necessidades de educação e formação da maioria das pessoas deficientes não pode satisfazer-se unicamente em escolas e centros especiais" (UNESCO, 1988 apud AINSCOW, 1995, p. 18). A partir dessa constatação, o autor afirma que[...] é necessário introduzir mudanças tanto nas escolas especiais como nas regulares [...] Há muitas indicações de que em um número elevado de países de todo o mundo a integração é um elemento central na organização da educação especial [...].

Esse projeto parece adequado para os países do Terceiro Mundo, dada a magnitude das necessidades e as inevitáveis limitações de recursos disponíveis (AINSCOW, 1995, p. 18).

Os argumentos registrados no relatório da UNESCO em 1988 são os mesmos encontrados em um documento que marcou a Educação Especial no Brasil: Um fato importante foi a elaboração do Relatório Warnock, na Inglaterra, em 1978, que difundiu o conceito de "necessidades educacionais especiais".

A Declaração de Salamanca, fruto da "Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade", ocorrida na Espanha, em 1994: A experiência,

sobretudo nos países em via de desenvolvimento, indica que o alto custo das escolas especiais supõe, na prática que só uma pequena minoria de alunos [...] se beneficia dessas instituições [...] Em muitos países em desenvolvimento, calcula-se em menos de um por cento o número de atendimentos de alunos com necessidades educativas especiais.

A experiência [...] indica que as escolas integradoras, destinadas a todas as crianças da comunidade, têm mais êxito na hora de obter o apoio da comunidade e de encontrar formas inovadoras e criativas de utilizar os limitados recursos disponíveis (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 24-25).

Essa declaração enuncia que diante do alto custo em manter instituições especializadas as escolas comuns devem acolher todas as crianças independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outros. Dois anos mais tarde, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 – LDB/96 – é promulgada, propondo a adequação das escolas brasileiras para atender satisfatoriamente todas as crianças.

Diferenças étnicas, sociais, culturais ou de qualquer ordem passam a ser foco do discurso de inclusão escolar. Os comentários de Ainscow e os registros da UNESCO trazem à tona preocupações de ordem econômica direcionando as proposições acerca do atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais, como também registradas na década de 1970, por ocasião da implantação do CENESP.

Sob o impacto desses documentos e dentro de um conjunto de políticas sociais, um discurso de "educação inclusiva" toma corpo no país, de modo que profissionais que atuavam na Educação Especial passam, pouco a pouco, a utilizar o termo "inclusão" no lugar da bandeira da "integração".

Essa mudança ocorre em vários países, como registrado por Ortiz González, ao analisar a inclusão na Espanha: "O termo inclusão está sendo adotado nos Estados Unidos, Canadá, Reino Unido, com a idéia de dar um passo à frente do que pretendeu a proposta integradora, que não tem servido para dar respostas à diversidade que se origina no seio da comunidade como se havia pretendido [...]" (GONZÁLEZ, 2005, p. 14).

Sem desconsiderar os movimentos em prol de situações menos segregadoras para as pessoas com deficiências, acreditamos que a implantação de uma política de "educação inclusiva" deve ser analisada no contexto complexo das políticas sociais nas sociedades capitalistas.

Na história do país, a relação estabelecida na legislação entre poder público, instituições privadas e rede de ensino, no que se refere às responsabilidades no atendimento de alunos com deficiências, caracterizou-se por uma complementaridade de ações, sem superposição de serviços: os grupos privados, como as Sociedades Pestalozzi e as APAEs, responsabilizaram-se pelo atendimento aos alunos mais comprometidos e as classes especiais públicas atenderam a população menos comprometida.

Essa relação de atendimentos fez com que as instituições especializadas assumissem uma posição de atores principais na Educação Especial brasileira. No decorrer dos anos 2000, essa posição começa a mudar quando o governo brasileiro, mais enfaticamente com o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006; 2007-2010), passa a implantar uma política denominada de "Educação Inclusiva". Pressionado por oferecer atendimento aos alunos que possuem deficiências, desde 2003 o Governo Federal opta pela matrícula dessa população em salas comuns de escolas públicas, acompanhado (ou não) de um atendimento educacional especializado, prioritariamente na forma de salas de recursos multifuncionais.

Para sustentação dessa política, o Decreto 6.571/2008 dispõe sobre o atendimento educacional especializado e modifica as regras do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) para garantir recursos àqueles alunos que efetivamente estejam matriculados em escolas públicas e recebendo atendimento educacional especializado. Em 2009, a Resolução n.º 4 institui as Diretrizes Operacionais para

o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, e estabelece as formas possíveis desse atendimento (FUNDEB).

A política de "Educação Inclusiva" vai materializando-se, também, com a constituição de um conjunto de programas e ações: "Programa Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial" e "Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado", que atende a formação continuada de professores, prioritariamente na modalidade à distância; "Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social" (BPC), que realiza acompanhamento e monitoramento de acesso e permanência nas escolas dos alunos beneficiários do BPC, até 18 anos; "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais"; "Escola Acessível", para adaptação arquitetônica das escolas; "Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade"; "Programa Incluir".

Esses programas formam, hoje, um conjunto articulado que propõe a atingir os estabelecimentos de ensino dos diferentes municípios do país. Para mensurar a abrangência pretendida dessas ações, tomamos o Programa "Educação Inclusiva: Direito à diversidade" que, segundo a secretaria de Educação Especial do MEC, hoje atinge 5.564 municípios, correspondendo a 100% dos municípios brasileiros. Com esse Programa, o Governo Federal brasileiro se compromete a fomentar a política de construção de "sistemas educacionais inclusivos", formando educadores num sistema de multiplicadores.

DIVERSIDADE E INCLUSÃO SOCIAL

De acordo com pesquisas, a diversidade e a inclusão são fundamentais para uma sociedade saudável e próspera. Elas não apenas enriquecem a tapeçaria social, mas também promovem a equidade, a justiça e o respeito mútuo entre os indivíduos.

A diversidade abrange uma ampla gama de características humanas, incluindo, mas não se limitando à etnia, gênero, orientação sexual, religião, habilidades físicas e mentais, origem socioeconômica e idade. Reconhecer e valorizar essa diversidade significa reconhecer a riqueza das experiências e perspectivas individuais que cada pessoa traz consigo (ARRUDA et al, 2004).

A inclusão, por sua vez, refere-se à prática de garantir que todas as pessoas tenham igualdade de oportunidades, acesso e participação em todos os aspectos da vida social, econômica, política e cultural (ARRUDA et al, 2004).

Isso implica criar ambientes onde todos se sintam bem-vindos, respeitados e valorizados, independentemente de suas diferenças. Uma sociedade verdadeiramente inclusiva é aquela em que as diferenças são celebradas e vistas como uma fonte de força e inovação, em vez de divisão ou discriminação (ARRUDA et al, 2004).

É uma sociedade onde as pessoas podem ser autênticas, sem medo de serem julgadas ou excluídas por quem são. No entanto, alcançar essa visão requer esforços contínuos e colaborativos em todos os níveis da sociedade (ARRUDA et al, 2004).

Isso significa implementar políticas e práticas inclusivas em instituições governamentais, empresas, escolas e organizações da sociedade civil. Significa também desafiar ativamente o preconceito e a discriminação sempre que eles surgirem e promover a conscientização e a educação sobre a importância da diversidade e inclusão (ARRUDA et al, 2004).

Grupos afetados pela exclusão social No Brasil, a história de colonização e escravidão deixou marcas profundas na formação social. Alguns grupos se destacam no processo de marginalização: Negros e povos indígenas: Marginalizados pelas ideologias racistas do passado e pelas consequências do período escravocrata (ARRUDA et al, 2004).

GLOSSÁRIO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ensino do Sistema Braille

Consiste na definição e na utilização de métodos e estratégias para que o estudante se aproprie desse sistema tátil de leitura e escrita (Censo Escolar, 2022).

Estratégias para a autonomia no ambiente escolar.

Consiste no desenvolvimento de atividades, realizadas ou não com o apoio de recursos de tecnologia assistiva, visando à fruição, pelos estudantes, de todos os bens- sociais, culturais, recreativos, esportivos entre outros-, serviços e espaços disponíveis no ambiente escolar, com autonomia, independência e segurança (Censo Escolar, 2022).

Ensino do uso de recursos ópticos e não ópticos.

Consiste no ensino da funcionalidade e da usabilidade dos recursos ópticos e não ópticos e no desenvolvimento de estratégias para a promoção da acessibilidade nas atividades de leitura e escrita. São exemplos de recursos ópticos: lupas manuais ou de apoio, lentes específicas bifocais, telescópios, entre outros, que possibilitam a ampliação de imagem. São exemplos de recursos não ópticos: iluminação, plano inclinado, contraste, ampliação de caracteres, cadernos de pauta ampliada, caneta de escrita grossa, lupa eletrônica, recursos de informática, entre outros, que favorecem o funcionamento visual (Censo Escolar, 2022).

Estratégias para o desenvolvimento de processos mentais

Consiste na promoção de atividades que ampliem as estruturas cognitivas facilitadoras da aprendizagem nos mais diversos campos do conhecimento, para o desenvolvimento da autonomia e da independência do estudante frente às diferentes situações no contexto escolar. A ampliação dessas estratégias para o desenvolvimento dos processos mentais possibilita maior interação entre os estudantes, o que promove a construção coletiva de novos saberes na sala de aula comum (Censo Escolar, 2022).

Técnicas de orientação e mobilidade

Consiste no ensino de técnicas e desenvolvimento de atividades para a orientação e a mobilidade, proporcionando o conhecimento dos diferentes espaços e ambientes para a locomoção do estudante, com segurança e autonomia. Para estabelecer as referências necessárias ao ir e vir, tais atividades devem considerar as condições físicas, intelectuais e sensoriais de cada estudante (Censo Escolar, 2022).

Ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras)

O ensino da Libras consiste no desenvolvimento de estratégias pedagógicas para a aquisição das estruturas gramaticais e dos aspectos linguísticos que caracterizam essa língua (Censo Escolar, 2022).

Ensino do uso da Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA)

Consiste na realização de atividades que ampliem os canais de comunicação, com o objetivo de atender às necessidades comunicativas de fala, leitura ou escrita dos estudantes. Alguns exemplos de CAA são cartões de comunicação, pranchas de comunicação com símbolos, pranchas alfabéticas e de palavras, vocalizadores ou o próprio computador, quando utilizado como ferramenta de voz e comunicação (Censo Escolar, 2022).

Estratégias para enriquecimento curricular

Consiste na organização de práticas pedagógicas exploratórias suplementares ao currículo comum, que objetivam o aprofundamento e a expansão nas diversas áreas do conhecimento. Tais estratégias podem ser efetivadas por meio do desenvolvimento de habilidades; da articulação dos serviços realizados na escola, na comunidade, nas instituições de educação superior; da prática da pesquisa e do desenvolvimento de produtos; da proposição e do desenvolvimento de projetos de trabalho no âmbito da escola, com temáticas diversificadas, como artes, esporte, ciências e outras (Censo Escolar, 2022).

Ensino do uso do Soroban

O ensino do uso do soroban, calculadora mecânica manual, consiste na utilização de estratégias que possibilitem ao estudante o desenvolvimento de habilidades mentais e de raciocínio lógico matemático (Censo Escolar, 2022).

O ensino da usabilidade e das funcionalidades da informática acessível

Consiste no ensino das funcionalidades e da usabilidade da informática como recurso de acessibilidade à informação e à comunicação, promovendo a autonomia do estudante. São exemplos desses recursos: leitores de tela e sintetizadores de voz, ponteiras de cabeça, teclados alternativos, acionadores, softwares para a acessibilidade (Censo Escolar, 2022).

Ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita

Desenvolvimento de atividades e de estratégias de ensino da língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua, para estudantes usuários da Libras, voltadas à observação e à análise da estrutura da língua, seu sistema, funcionamento e variações, tanto nos processos de leitura como na produção de textos.

Público-alvo da Educação Especial

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial integra a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Segundo a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2007), ratificada no Brasil com status de emenda constitucional por meio dos Decretos nº 186/2008 e nº 6.949/2009, "pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas" (ONU, 2007):

Deficiência Física: consiste na alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções (ONU, 2007).

Deficiência Auditiva: consiste na perda bilateral, parcial ou total, de 41 (quarenta e um) decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz. Surdez: consiste na perda auditiva acima de 71 (setenta e um) dB, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz (ONU, 2007).

Deficiência Visual: consiste na perda total ou parcial de visão, congênita ou adquirida, variando o nível ou a acuidade visual da seguinte forma: Cegueira: acuidade visual igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; ausência total de visão até a perda da percepção luminosa. Baixa visão: acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores (ONU, 2007).

Deficiência Intelectual: caracteriza-se por alterações significativas, tanto no desenvolvimento intelectual como na conduta adaptativa, na forma expressa em habilidades práticas, sociais e conceituais. Deficiência Múltipla: consiste na associação de duas ou mais deficiências. Surdo-cegueira: Trata-se de deficiência única, caracterizada pela deficiência auditiva e visual concomitante. Essa condição apresenta outras dificuldades além daquelas causadas pela cegueira e pela surdez. Estudantes com Transtornos globais de desenvolvimento. Os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades

restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo de estudantes com Autismo, Síndromes de Rett, Síndrome de Asperger e Transtorno Desintegrativo da Infância. Autismo: Prejuízo no desenvolvimento da interação social e da comunicação; pode haver atraso ou ausência do desenvolvimento da linguagem; naqueles que a possuem, pode haver uso estereotipado e repetitivo ou uma linguagem idiossincrática; repertório restrito de interesses e atividades; interesse por rotinas e rituais não funcionais. Manifesta-se antes dos 3 anos de idade. Prejuízo no funcionamento ou atraso em pelo menos uma das três áreas: interação social; linguagem para comunicação social; jogos simbólicos ou imaginativos (ONU, 2007).

Síndrome de Rett: Transtorno de ordem neurológica e de caráter progressivo, com início nos primeiros anos de vida. Manifesta-se pela ausência de atividade funcional com as mãos, isolamento, regressão da fala e das habilidades motoras adquiridas, comprometimento das relações sociais e do desenvolvimento mental e microcefalia progressiva (ONU, 2007).

Síndrome de Asperger: Prejuízo persistente na interação social; desenvolvimento de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades; tem início mais tardio do que o Autismo ou é percebido mais tarde (entre 3 e 5 anos); atrasos motores ou falta de destreza motora podem ser percebidos antes dos 6 anos; diferentemente do Autismo, podem não existir atrasos clinicamente significativos no desenvolvimento cognitivo, na linguagem, nas habilidades de auto ajuda apropriadas à idade, no comportamento adaptativo, à exceção da interação social, e na curiosidade pelo ambiente na infância (ONU, 2007).

Transtorno Desintegrativo da Infância: Regressão pronunciada em múltiplas áreas do funcionamento, caracteriza-se pela perda de funções e capacidades anteriormente adquiridas pela criança. Apresenta características sociais, comunicativas e comportamentais também observadas no autismo. Em geral, essa regressão tem início entre os 02 e os 10 anos de idade e acarreta alterações qualitativas na capacidade para relações sociais, jogos ou habilidades motoras, linguagem, comunicação verbal e não verbal, com comportamentos estereotipados e instabilidade emocional (ONU, 2007).

Os Estudantes com altas habilidades/superdotação Estudantes com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Salas de Recursos Multifuncionais Espaços localizados nas escolas de educação básica onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Constituem-se de mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos de acessibilidade e equipamentos de tecnologia assistiva. O AEE é realizado pelo professor regente com formação continuada em Educação Especial (HOCHMAN et al., 2007).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste trabalho foi utilizado a metodologia de pesquisa básica, de acordo com Piaget a metodologia é uma palavra derivada de “método”, do latim “Methodus” cujo significado “caminho ou a via para a realização de algo”. Assim a metodologia de ensino e a parte da pedagogia que se ocupa diretamente da organização da aprendizagem dos alunos e do seu controle.

Os procedimentos bibliográficos foram utilizados para objetivos exploratórios, descritivo e explicativo onde a pesquisa bibliográfica, de acordo com Santos, “trata-se do levantamento de toda a bibliografia já publicada em forma de livros e revistas [documentos eletrônicos] - (SANTOS, 2000).

Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto, com objetivo de permitir ao cientista o reforço paralelo na análise de suas pesquisas ou manipulação de suas informações” (SANTOS, 2000).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se, a partir das leituras realizadas, que a escola deve oferecer às crianças com deficiência uma série de estímulos úteis ao seu desenvolvimento. Estímulos corretos, nos momentos certos, acompanhados de amor, carinho, afeto, compreensão e apoio certamente contribuirão para o desenvolvimento do potencial da criança, fazendo com que chegue à idade adulta como um ser feliz e socialmente útil, pois aprendeu no convívio em sociedade.

Realmente é possível um outro modelo de educação e de escola, onde todas as crianças possam conviver e estudar juntas, movidas pela solidariedade, cooperação e amizade.

A família, é o primeiro grupo que pertence o indivíduo e onde ele tem a oportunidade de aprender através dos conhecimentos adquiridos, seja de forma positiva: afeto, estímulo, apoio, respeito, sentir-se útil; e negativa: frustrações, limites, tristezas, perdas, todas elas são fatores resultantes de singular importância para a formação da personalidade de qualquer criança, com deficiência ou não.

Toda família, seja com uma criança com deficiência ou não, tem uma maneira particular de tratá-la. Em geral, quando chegam à escola, mostram-se receosos, preocupados, ansiosos, pois, muitos deles recém irão tomar conhecimento que a criança apresenta alguma deficiência e temem que seus filhos sejam discriminados.

Quando a família se sente apoiada pela escola, esse sentimento se reflete também sobre a criança, criando um clima favorável ao trabalho. Os pais precisam se sentir tão incluídos quanto seus filhos. É fundamental evidenciar que na escolarização de uma criança com deficiência estão envolvidos, além da própria criança, seus pais e os educadores.

Cabe à escola acolher essa criança, fazer o que estiver ao seu alcance para que se beneficie do contexto escolar e usufrua das mesmas obrigações e direitos das outras crianças.

Nessa direção temos consciência que todas essas reflexões teóricas preconizando a inclusão escolar, não serão concretizadas por um ato, ou legalizações, mas sim em um processo cultural que envolve a sociedade, quebrando preconceitos e se renovando.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. **Necesidades especiales en el aula.** Guía para la formación del profesorado. Paris: UNESCO; Madrid: NARCEA, 1995.

ANTIPOFF, O. B. **Educação excepcional.** Manual para professores. V. I. Guanabara:

Edições Pestalozzi, 1974.

ARRUDA, E. E. de; KASSAR, M. C. M.; SANTOS, M. M. E**ducação Especial: o custo do atendimento de uma pessoa com necessidades especiais em instituições públicas estatal e não estatal.** em MS, 2004. In: NERES, C. C.; LANCILLOTTI, S. S. P. (Orgs.). **Educação especial em foco: questões contemporâneas.** Campo Grande: UNIDERP, 2006. p. 89-116.

AVELINO, G; BROWN, D.; HUNTER, W. **Internacionalização econômica, democratização e gastos sociais na América Latina.** 1980-1999. In: HOCHMAN, G.; ARRETCHE, M.; MARQUES, E. (Orgs.). Políticas públicas no Brasil. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2007.

BASBAUM, L. **História Sincera da República**. Das origens a 1889. 5. ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

O PAPEL DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E DA LITERATURA INFANTIL NO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

ANTONIA PAULA DA CRUZ MACHADO

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Renascença (2010); Licenciatura em Artes Visuais pela Faculdade Centro Universitário Cidade Verde (2023); Licenciatura em Matemática pela Faculdade Centro Universitário Cidade Verde (2024); Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade Campos Elíseos (2022); Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Campos Elíseos (2024). Professora de Educação Infantil e anos finais do Ensino Fundamental.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

RESUMO:

A literatura representa uma abordagem de aprendizagem importante em todos os níveis da Educação Básica, mas na Educação Infantil, sua relevância apresenta significados importantes, especialmente pela possibilidade de transformar leituras de contos em realidade, a partir da imaginação das crianças. Sendo assim, esse trabalho buscou analisar discussões sobre as contribuições do contador de histórias para a formação de leitores no ambiente escolar, evidenciando as práticas de leitura com as crianças da Educação Infantil, utilizando a literatura como ferramenta de aprendizagem. A relevância do tema justifica-se na importância do reconhecimento de que a leitura nas salas de aula é fundamental à formação humana. A abordagem da importância da literatura desde a Educação Infantil, afirma a leitura como elemento fundamental na formação social do indivíduo, transformando-o em cidadãos críticos, condição indispensável para o exercício da cidadania. A observação seguiu os embasamentos teóricos de autores que estudam a temática proposta, destacando a necessidade de enfatizar a ludicidade no processo de ensino-aprendizagem, cabendo ao professor analisar como a criança descobre o mundo da leitura.

Palavras-chave: Literatura infantil; Contador de Histórias; Primeira Infância.

INTRODUÇÃO

Na Educação Infantil, o trabalho com a leitura representa uma das discussões mais comuns entre os professores, transformando-se em pesquisas que embasam o meio acadêmico, a fim de compreensão sobre as relações entre as práticas de leitura e o ambiente escolar. A partir da importância que assume a vida dos sujeitos, a literatura torna-se algo difícil de definir, porém de fácil assimilação para a aprendizagem, devido sua estrutura simples e objetiva (BRITO, 2020).

Durante a infância, o processo de ensino-aprendizagem ocorre de maneira acelerada, devido às amplas possibilidades de descobertas dessa época que garantem ao sujeito adquirir um conhecimento significativo, lembrado por diversos momentos de sua vida, em diferentes contextos e realizações. Na Educação Infantil, ocorre a apropriação do funcionamento da linguagem oral e escrita, levando as crianças ao alcance da segurança, organização de ideias, compressão de regras básicas das letras e as relações ortográficas essenciais para a alfabetização concreta e funcional (PERES, 2022).

As relações entre a leitura e as crianças envolvem ações como ouvir histórias narradas pelos professores, que assumem o papel de contadores de histórias, conduzindo a turma à potencialização dos conhecimentos e habilidades que levam à introdução ao mundo das palavras. Os professores contadores de histórias devem incentivar as crianças a segurarem e folhearem histórias, sem o medo de danificar os livros, pois ao observar produções escritas, a criança conquista uma aprendizagem linguística gradativa, aprimorando as leituras de acordo com o interesse despertado desde bem cedo (CALVINO, 2019).

Este trabalho tem como objetivo identificar as contribuições do contador de histórias para a formação de leitores no ambiente escolar, evidenciando as práticas de leitura com as crianças da Educação Infantil, utilizando a literatura como ferramenta de aprendizagem.

A relevância do estudo justifica-se pela importância do uso da literatura em sala de aula como estímulo das capacidades visuais, sendo introduzidos ao mundo das letras desde bem cedo. Por esse motivo, as crianças chegam às escolas interessadas em descobrir o que tais letras querem dizer, traduzindo as escritas em livros, interpretando as músicas e reconhecendo suas preferências

A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica com revisão de literatura, utilizando livros, artigos e revistas para embasamento teórico para a elaboração do trabalho.

LITERATURA INFANTIL

A aprendizagem na infância acontece de maneira integrada e dinâmica, envolvendo todos os sentidos e experiências vividas pelas crianças. Desde os primeiros anos de vida, elas exploram o mundo ao seu redor por meio do corpo, do movimento, das brincadeiras e das interações com outras pessoas (FROTA, 2020).

Nesse período da infância, o aprendizado não se restringe apenas ao aspecto cognitivo, mas abrange também o desenvolvimento emocional, social e motor. É por meio da curiosidade natural e da experimentação constante que as crianças constroem conhecimentos e desenvolvem habilidades fundamentais para a vida (MEDEIROS, 2022).

Uma das formas mais importantes de aprendizagem nessa fase é a leitura de imagens, pois antes mesmo de dominarem a leitura convencional das palavras, as crianças já são capazes de interpretar e atribuir significados às imagens que veem. Ilustrações, desenhos, fotografias e outros recursos visuais despertam o interesse e a imaginação infantil, ajudando a construir narrativas próprias. Ao observar uma imagem, a criança identifica formas, cores, expressões e situações que a conectam com suas experiências pessoais, desenvolvendo, assim, a capacidade de interpretar o mundo ao seu redor (PEREIRA, 2021).

Essa leitura de imagens é fundamental para o desenvolvimento da linguagem e do pensamento simbólico. Ao criar histórias a partir de uma ilustração, a criança amplia seu vocabulário, aprende a organizar ideias e exercita a criatividade. Além disso, o contato frequente com livros ilustrados e materiais visuais contribui para o gosto pela leitura e incentiva a curiosidade intelectual. Nesse processo, o papel do adulto é essencial, pois ele media a interpretação e amplia as possibilidades de compreensão, instigando perguntas e promovendo reflexões (MEDEIROS, 2012).

Outro aspecto importante é que a aprendizagem infantil ocorra em um ambiente afetivo e seguro, onde a criança sinta-se acolhida e encorajada a expressar-se. A escuta atenta e o incentivo à participação ativa são fundamentais para que a criança se sinta valorizada em suas descobertas. Quando envolvida em atividades lúdicas, artísticas e narrativas, a criança desenvolve autonomia, autoestima e capacidade crítica. A interação com os pares e com os adultos fortalece as habilidades sociais e promove uma aprendizagem significativa e prazerosa (FROTA, 2020).

A aprendizagem na infância deve ser vista como um processo contínuo e integral, que respeita o ritmo individual de cada criança. O estímulo ao olhar atento para as imagens, as histórias e as diversas linguagens presentes no cotidiano contribuem para a formação de indivíduos criativos, sensíveis e críticos. Ao valorizar as múltiplas formas de expressão e interpretação, garante-se à criança a oportunidade de explorar o mundo de maneira plena, construindo conhecimentos que servirão de base para toda a sua trajetória escolar e pessoal (PEREIRA, 2021).

Nesse contexto, a literatura infantil se destaca como uma importante ferramenta educativa e cultural, capaz de potencializar o desenvolvimento integral das crianças. Sua origem remonta aos mitos orais, relatos transmitidos por gerações desde a antiguidade, muitas vezes ensinados em espaços abertos e usados para cultivar os feitos históricos e preservar as memórias dos povos. Os familiares mais velhos buscavam educar os mais novos por meio dessas narrativas, transmitindo valores, tradições e ensinamentos éticos. Assim, os relatos míticos não apenas divertiam, mas também desempenhavam um papel essencial na formação social e moral, contribuindo para a convivência com diferentes nacionalidades e costumes (PERES, 2022).

Quando a literatura começou a fazer parte da vida humana, suas características resumiam-se nos reflexos históricos, escritos ou contados de modo que a realidade fosse incorporada aos contos, com menções de heróis, bandidos e personagens imaginários, pois os grandes escritores, já buscavam atingir as crianças com a narração de histórias,

considerando toda a literatura como infantil (FROTA, 2020).

Segundo Costa (2020) a realidade inserida nos contos pode ser confirmada na leitura de romances de cavalaria, contos populares, fábulas e contos fantasiosos, materiais para chamar a atenção da criança. A literatura infantil não seguia um padrão ou modalidade e, desde que fascinasse as crianças, estes contos eram considerados infantis.

Durante o século XV, muitos escritores passaram a voltar suas obras para as crianças da nobreza, como Santillana, um renomado escritor que fazia histórias para os filhos dos reis, com o objetivo de educá-los. Porém, somente no XVIII encontram-se registros de contos e histórias voltadas às crianças, marcando então o surgimento da literatura infantil. As histórias passaram a representar a arte e a emoção humana, relatando fatos que incentivaram o despertar da capacidade imaginativa (PERES, 2022).

De acordo com Pereira (2021), atualmente existe a comercialização de muitos materiais que priorizam a literatura infantil, com histórias populares, narrações fictícias, super-heróis e livros de colorir, todos levando as crianças ao desenvolvimento da intelectualidade e da imaginação simultaneamente, caracterizadas conforme a faixa etária, de modo a trabalhar habilidades específicas nas crianças.

Com o surgimento da valorização infantil, considerando as crianças como sujeitos não dispensáveis, algumas escritas foram direcionadas a este público. Em oposição à educação jesuíta, que objetivava a aprendizagem mais religiosa das crianças, as literaturas infantis não impunham normas ou doutrinas, deixando as crianças mais próximas de valores humanos, oferecendo não só a recreação com os contos, mas uma aprendizagem significativa, pertencente à realidade dos sujeitos (MEDEIROS, 2022).

Em meados de 1770, a sociedade com padrões de vida mais elevados passou a interessar-se cada vez mais pelos contos, retomando a função dos contadores de histórias. Os autores de contos começaram a fazer sucesso na Europa ao publicar versões impressas de histórias, os chamados contos azuis, pois eram emitidos em papéis azuis para as pessoas que sabiam ler. As pessoas recebiam os exemplares pelas mãos de mascates que vendiam os lotes impressos em áreas públicas, acessíveis a todos (KOCH, 2019).

Para Brito (2020), apesar das versões impressas, muitos sujeitos não sabiam ler e ainda buscavam a narração dos contadores de histórias que atuavam em locais públicos em troca de moedas, criando contos fascinantes, desconhecidos ou repetidos, conforme o pedido do público. Aos poucos, os contos foram substituídos por histórias prontas, voltando suas características apenas às crianças.

De acordo com Frota (2020), com a criança assumindo o centro da dinâmica familiar, o controle de suas vidas era responsabilidade inicial dos pais, estendo à escola, conforme passassem a frequentar as instituições de ensino. Sendo assim, as histórias e livros voltados à literatura infantil foram direcionados ao público infantil, narrando valores, normas e instruções de caráter aos pequenos.

A prática da leitura conduz à exploração as potencialidades da língua, incentivando o leitor a expressão de seus desejos, quando possibilita o desenvolvimento de experiências, pois uma leitura permite diferentes aprendizagens ao sujeito, uma vez que ao reler uma obra, novas conclusões e ressignificações podem ser consideradas (KOGA, 2019).

Medeiros (2022) destaca a importância da leitura estética, ou seja, a função literária de exercer uma linguagem verbal aos homens em rotinas reais. Sendo assim, além das fotografias e objetos, as palavras narradas permitem as relações com sensações, ampliando as dimensões humanas de percepção da leitura, não limitando apenas a palavras sem conexão ou sentido à realidade.

A função da literatura assume dimensões transformadoras, uma vez que a compreensão do leitor pode materializar-se em cores, sabores e formas, instigadas, principalmente, através do letramento literário no Ensino Médio, quando a literatura passa a fazer parte do currículo escolar (FROTA, 2020).

Medeiros (2022) afirma que para a criança, o contato com os livros deve acontecer desde os primeiros momentos, mesmo que o sujeito ainda não consiga ler, mas aprenda a manusear os contos. Esse contato inicial ocorre com o estímulo das famílias, que narram histórias às crianças, variando os tipos de contos, incentivando a criança a participar da história desde pequeno, propondo a formação de crianças leitoras, que pode ser estendido a adultos interessados pela leitura.

Para Koch (2019), quando a criança não tem nenhum contato com os livros, ou um contato interpretado como insuficiente, chegam às escolas apresentando desinteresse total pela leitura. Algumas crianças só conseguem contato com a literatura infantil quando passam a frequentar o ambiente escolar, pois o acesso aos livros é maior do que quando estão fora da escola.

Calvino (2019) afirma que quando a criança é apresentada aos contos já entre as famílias, as experiências trazidas à escola proporcionam uma aprendizagem mais eficaz, uma vez que o conhecimento é influenciado pela busca de novas informações, cabendo à escola a considerar variantes ao escolher as práticas relacionadas à leitura da criança.

Neste contexto, o papel da escola é relevante na formação dos leitores, pois possibilita à criança a construção de um caminho de conhecimentos e autonomia dentro da sala de aula. A instituição de ensino deve ser um ambiente socializador, que permite a troca de experiências e ideias, com o professor mediando a interpretação infantil e direcionando ao envolvimento com diferentes gêneros literários (PEREIRA, 2021).

A escola precisa adotar a ideia da leitura pela aprendizagem significativa, ou seja, o incentivo à criança de ler para aprender e não para que seja avaliado sobre seus conhecimentos. As práticas da leitura devem ser intensificadas a fim de que a criança seja levada até a leitura para explorar a narração por meio de reflexões, proporcionando um benefício educacional aos alunos (MEDEIROS, 2022).

A contação de histórias caracteriza-se como um processo que depende da comunicação do leitor com a obra, de modo que ocorra uma exploração das diferentes maneiras de interpretar os textos, por meio de aspectos cognitivos, afetivos, estéticos e sociais. A contação de histórias não representa uma prática simples, pois precisa desenvolver a capacidade crítica infantil, ampliando as possibilidades do ouvinte no interesse pelo hábito da leitura (KOGA, 2019).

Para Calvino (2019), a contação de histórias deve estar relacionada além da aprendizagem em decodificar as letras, proporcionando a prática social às crianças, possíveis na função de professores contadores de histórias que constroem sua prática a partir de teorias e reflexões, estando além de ensinar a criança, como integrar conhecimentos, trocando informações para não impor e deixar a leitura caracterizada como uma situação cansativa e desestimulante.

O CONTADOR DE HISTÓRIAS

Segundo Brito (2020) a ação de contar histórias não é algo simples, que possa ser reduzido a uma narração superficial, sem emoção. Para contar histórias, o narrador precisa saber como fazer, sendo necessário que conheça a história antes de narrar as crianças, de modo a promover a aprendizagem na criança pela ampliação do vocabulário, do som das palavras e do ritmo que permite uma curiosidade de qual será o passo do personagem nas próximas páginas do conto. A arte de contar histórias deve harmonizar o sentido do conto ao equilíbrio das palavras e sons.

O professor, no papel de contador de histórias, deve estar atento para não utilizar a primeira história que encontrar e narrar sem conhecer seus aspectos, personagens e moralidade. O contador deve

demonstrar afinidade com o conto que escolheu para apresentar às crianças, de modo a destacar as palavras novas e enfatizar os momentos importantes da história (FROTA, 2020).

O contador de histórias não pode errar ao pronunciar o nome dos personagens ou demonstrar desconhecimento acerca de lugares, precisando ter a capacidade de construir as frases do conto de modo harmônico, fazendo pausas que permitam a construção da imaginação infantil (COELHO, 2019).

O narrador não pode hesitar ao encontrar palavras ou falas indesejadas, como gírias, ou mesmo expressões utilizadas apenas por adultos, dando sequência aos contos sem a expressão de mal-estar entre o ouvinte e o narrador. Quando isso acontece, o contador perde a motivação de continuar a história, refletindo no desinteresse da criança, sendo necessário que a leitura prévia do narrador aconteça antes de expor os contos às crianças (KOCH, 2019).

Segundo Costa (2020, p.67): "É importante ler o livro muito bem antes da contação, para que se possa sentir quais as emoções que são possíveis serem despertadas no decorrer da leitura".

Quando for narrar uma história, o contador precisa transmitir uma emoção verdadeira, convencendo a criança de que aquele é um conto interessante. Uma história muito longa, com palavras difíceis para a faixa etária da criança cria um aspecto negativo, desestimulando a atenção (BRITO, 2020).

Além do interesse, a entonação da voz do contador, assim como a animação, permite que a criança esteja cada vez mais curiosa para saber qual o final do conto e, enfatizar as ações dos heróis com alegria na voz, tal como frisar a maldade do vilão na aspereza da voz, representam métodos que variam as expectativas do ouvinte, levando-o a criação de toda a história em sua mente, gerando entusiasmo e interesse na narração (COELHO, 2019).

A ludicidade da história é capaz de garantir sucesso ao processo de ensino-aprendizagem, encontrado na introdução dos contos de fada na Educação Infantil que depende de um ambiente favorável para envolver a criança. O contador é importante para enriquecer os contos em pausas que faz na narração, criando intervalos para favorecer o imaginário da criança, capacitando-os para a construção de cenários, levando a criança a imaginar desde as cores das roupas dos personagens, até as características físicas e emocionais de cada um (PEREIRA, 2021).

Koga (2019) chama atenção para o fato de que nem todas as histórias estão prontas nos livros, esperando a leitura e, mesmo que assim estejam, faz-se necessários ajustes, conforme as idades das crianças.

Medeiros (2022) ressalta que, por mais simples que seja a linguagem utilizada nos contos, exige uma adaptação verbal para a fácil compreensão, pois algumas idades têm o vocabulário mais amplo que outras. A escolha pelo conto é fundamental para que o contador consiga envolver as crianças durante a narração, desenvolvendo o interesse e permitindo o entendimento do que está escutando.

Alguns pontos são relevantes para o contador escolher a história inserida no contexto de determinada situação, como o ponto de vista literário, a faixa etária da criança, as condições sociais, as culturas mais presentes para captar a atenção integral do ouvinte (BRITO, 2020).

Na primeira infância, até os três anos de idade, que compreende a Educação Infantil, a criança prefere contos menos elaborados para compreensão e desenvolvimento da imaginação e da capacidade de raciocinar infantil. Após esta idade, as histórias procuradas são mais longas, com o número de personagens e fatos ampliado, propondo desafios aos ouvintes (COELHO, 2019).

Pereira (2021) ressalta que o contador de histórias bem preparado sabe contornar as situações cotidianas e realizar narrações, mesmo curtas a fim de que a criança esteja sempre em contato com as formas de linguagem.

Em situações em que existe o desinteresse pela contação de histórias, o envolvimento da criança deve ser despertado para a realidade de uma vida sem palavras e imaginação, cabendo ao contador identificar e trabalhar os aspectos negativos da vida sem histórias, literatura e criações (KOGA, 2019).

Calvino (2019) afirma que driblar as condições negativas de aprendizagem é um desafio, mas algumas histórias especificamente podem ser inseridas na realidade educacional, independente das condições da criança, cabendo ao interesse do contador em ensinar por meio dos contos, de modo que a criança aprenda significativamente.

Para Koch (2019), quando a criança pede que determinado conto seja repetido, tal história está atuando em sua mente, ajudando-a na resolução de um problema enfrentado na realidade. As histórias importantes para o processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil são amplas e variadas, como contos de fadas, fábulas, lendas e demais possibilidades de tratamento de princesas, vilões, animais, entre outros personagens animados.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A ludicidade proporciona um vínculo da criança com a sociedade, cultura e tradições históricas de seu povo, pois por meio de jogos e brincadeiras, a criança aprende a adaptar-se às situações que surgem durante sua vida, respeitando as diferenças dos grupos, conhecendo os limites dos outros e de sua própria realidade, compreendendo o lugar que está inserindo e buscando meios para transformar o que não estiver nos padrões aceitáveis (PERES, 2022).

Costa (2020, p.74) afirma que: “As brincadeiras possibilitam aprendizagem, socialização e integração, pois jogando a criança aprende a seguir regras, raciocinar, estimular a criatividade, entre diversos fatos importantes”.

A imaginação passou a estar cada vez mais presente nas brincadeiras infantis, pois na ausência de brinquedos, as crianças podem construir, além de brincarem com outras crianças, de modo que a aprendizagem ocorra em conversas e experimentações infantis. Porém, com a modernização das cidades, as crianças passaram a ficar mais tempo dentro de casa, reduzindo os momentos de jogos populares, como a contação de histórias em grupos, por exemplo (PERES, 2022).

As crianças que vivem no mundo atual permanecem muito tempo brincando com jogando de computadores e videogames, limitando sua capacidade de imaginar. Sendo assim, as narrativas de histórias da literatura infantil representam um resgate para brincadeiras que priorizam a valorização da infância (COSTA, 2020).

Para Calvino (2019), a criança constrói os conhecimentos acerca da leitura quando encontra oportunidades e desafios, que a levam ao desenvolvimento de novos saberes. A leitura familiariza a criança com as diferentes linguagens, além de conhecer novas palavras e imagens, aprendendo a elaborar sua crítica após interpretar o que o autor intencionou com um determinado texto.

Quando o professor consegue inserir o conhecimento da criança nas aulas, o ensino da leitura ocorre de maneira natural, uma vez que o docente passa a admitir a participação da criança, com argumentos e exposições do que já conhece, aproveitando tais elementos para ensinar novos conceitos e teorias. O contexto real da criança influencia na descoberta de palavras, signos, imagens e atividades que enriquecem o conhecimento, levando ao estímulo para leituras com níveis diferenciados de linguagem, beneficiando o desenvolvimento da criança (PERES, 2022).

A iniciação do ensino à leitura caracteriza a interação significativa do leitor com a língua escrita, em diferentes meios de aprendizagem, além da variação de matérias, como a escolha por livros, cartazes

e atividades diferenciadas. Sendo assim, as estratégias do professor narrador podem determinar uma aprendizagem de leitura mais interessante às crianças, uma vez que o auxílio na formação leitora permite o desenvolvimento da autonomia para escolher suas preferências, bem como conseguir ler as diferentes linguagens e formas textuais (MEDEIROS, 2022).

Na ausência de estímulos, ou na apresentação de textos de difícil interpretação, a criança tende a apresentar dificuldades de leitura e escrita, formando um perfil de leitor preguiçoso ou desinteressado. Porém, quando o professor contador de histórias permite a familiarização com diferentes situações, atividades e materiais, a criança é capacitada à criticidade e transferência de aprendizagem aos demais contextos linguísticos (BRITO, 2020).

Peres (2022) chama atenção para a necessidade de evitar estratégias que contrariam as práticas sociais da leitura, caracterizando uma formação não leitora, pois a criança não aprende a interpretar ou compreender a narração, estendendo ao entendimento de que a leitura representa algo chato e difícil, determinando a formação de jovens que não leem e desconhecem a atualidade e realidade da sociedade, ampliando para adultos que não entendem notícias e os contextos em que estão inseridos.

Para Coelho (2019), existe uma maneira de integrar a leitura obrigatória no contexto escolar, atraindo as crianças para uma formação leitora. A leitura não pode ser inserida na escola apenas com fins avaliativos, mas para a construção de mecanismos que desenvolvam a proficiência literária nos alunos, definida em algumas etapas mediadas pelo contador de histórias em sala de aula.

A princípio, a leitura precisa anteceder uma apresentação teórica breve, seguindo com uma motivação para realização da prática, que envolve a preparação da criança para um encontro com o texto. Essa primeira etapa requer estratégias lúdicas para despertar a curiosidade pela leitura da obra, relacionando os temas do texto à realidade infantil (COSTA, 2020).

De acordo com Frota (2020), a introdução ao autor e obra deve ser realizada, de modo que as crianças conheçam a realidade social, cultural e histórica da literatura. Em seguida, a contação da história pode ser realizada, mediação por intervalos, permitindo que discussões entre contador e ouvintes sobre o que já foi lido, a fim de que ocorra uma verificação do narrador em relação à compreensão da obra, solucionando eventuais dificuldades relacionadas ao entendimento, fundamental para que o interesse da criança pela leitura permaneça.

Outra estratégia do contador é a interpretação, que se divide em dois momentos: o entendimento interno e externo. No caso da interpretação interna, trata-se do encontro da criança com a leitura, ou seja, a capacidade de decifrar as intenções da obra. Já na interpretação externa, relaciona a construção de sentidos comunitários à leitura, determinando os pontos enfáticos da obra em discussões entre as crianças e o contador de histórias (PERES, 2022).

Segundo Coelho (2019, p.65): “A escola tem papel na interpretação e talvez seja ela, de fato, a principal responsável pela formação e consolidação de crianças que apreciam leitura”.

A criança na primeira infância depende do contador de histórias para ampliar os sentidos construídos individualmente e compartilhados com os colegas, além de permitir ao professor a prática do diálogo entre com a turma para a conclusão das intenções da obra, verificando a aprendizagem na observação do processo da aprendizagem. Essa observação não precisa assumir aspectos tradicionais, cabendo ao contador a mediação nas discussões entre as crianças, verificando a interpretação e compreensão dos grupos (PEREIRA, 2021).

Vale ressaltar que a leitura, quando trabalhada desde o momento inicial da vida acadêmica da criança, contribui significativamente para o desenvolvimento nas séries futuras, até o período do Ensino Médio, momento que a Educação Básica é concluída.

Sendo assim, a formação desde a Educação Infantil caracteriza a preparação das crianças para superação de dificuldades de leitura nas séries posteriores (BRITO, 2020).

Para Peres (2022), a leitura deve objetivar a formação crítica dos sujeitos, a fim de que compreendam qualquer texto, em diferentes momentos e situações de sua realidade, seja dentro ou fora dos ambientes escolares, de modo que a leitura seja significativa às crianças, sendo fundamental que a escola ofereça oportunidades favoráveis para o desenvolvimento da prática de contação de histórias, permitindo a participação coletiva, manuseio de livros e demais situações fundamentais no desenvolvimento pelo gosto na escuta de contos.

A prática da contação de histórias na primeira infância direciona a criança à exploração as potencialidades da língua, incentivando a expressão de seus desejos, possibilita o desenvolvimento de experiências, pois as narrações permitem diferentes aprendizagens ao sujeito, uma vez que ao ouvir uma obra, novas conclusões e ressignificações podem ser consideradas (BRITO, 2020).

A contação de histórias é significativa quando o professor assume as diferentes formas textuais, propondo estudos que estão acima da simples leitura de um livro ou texto. Sendo assim, existe a necessidade de escolher histórias que tratam a realidade das crianças, quebrando os paradigmas de que a interpretação e compreensão textual resumem-se a livros e fatos ultrapassados, com linguagens impróprias à realidade infantil (MEDEIROS, 2022).

O contador de histórias precisa enfrentar as possíveis resistências das crianças na participação da leitura, levando-os ao conhecimento por meio da construção de contatos diretos entre a criança e as diversidades textuais. A apresentação depende da introdução às obras que não exigem pressa para leitura, convidando as crianças às discussões para compreensão das narrativas. Assim, espaços de contação de histórias devem ser criados nas salas de aula, propondo o acesso à literatura diariamente (PERES, 2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil é o espaço para atender as crianças em todas as dimensões, desenvolvendo as questões afetivas, emocionais, lógicas, sociais, físicas e intelectuais, cabendo ao professor e a escola um trabalho com a contação de histórias, por meio de propostas que ofereçam à criança espaços em sala de aula, separados por faixa etária, estimulando a aprendizagem, desenvolvendo as potencialidades e habilidades de cada sujeito, ampliando o conhecimento da criança para entender a linguagem como um processo que pertence à sua realidade cotidiana.

A contação de histórias na Educação Infantil é um processo fundamental para a formação humana, cabendo ao professor contador as devidas estratégias para transformar a literatura em algo prazeroso e significativo, presente nas práticas, metodologias, atividades pedagógicas e situações em que os saberes docentes apontam um caminho com mais qualidade na aprendizagem. A criança deve ser apresentada aos contos de maneira lúdica, capacitando-a para a competência linguística, sabendo utilizar as variações de acordo com cada momento específico.

A contação de histórias permite um envolvimento único do ouvinte com as palavras, possibilitando a máxima exploração da literatura. Quando trabalhada em sala de aula, desde cedo, essa prática permite que a criança encontre um sentido na literatura, de modo a entender o contexto social, político e cultural que está inserido, desenvolvendo a imaginação, a capacidade de interpretação, entre outras habilidades.

O contador deve permitir que a criança compartilhe as interpretações textuais, ampliando as construções individuais em discussões, proporcionando o aumento do conhecimento, fortalecendo a percepção de que a narrativa está estruturada nas competências de uma aprendizagem significativa, dependendo da interpretação para a formação de leitores criativos e autônomos, devido à possibilidade de conhecer e interagir com linguagens diversificadas.

O professor contador de histórias deve estar em constante avaliação de suas práticas educativas, encontrando meios diferenciados para aprender a ensinar, ou seja, os saberes docentes para uma prática significativa não são aprendidos apenas na formação acadêmica, mas em experiências, complementando com a troca de conhecimento com os colegas e os próprios alunos.

Quando o contador de histórias acredita que a formação inicial é a única maneira de sustentar e inovar as práticas educacionais, as atividades, métodos e estratégias tornam-se insuficientes para que o aprender significativo, deixando de explorar e oportunizar momentos de aprendizagem que interessem às crianças, limitando-a à memorização e aprendizagem mecânica, sem que ocorra uma estruturação contextualizada dos conceitos.

REFERÊNCIAS

BRITO, D. S. **A importância da leitura na formação social do Indivíduo.** Revela, periódico de divulgação científica da FALS. Ano IV - nº VIII- jun. 2020. Disponível em: https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/formacao-social. Acesso em 19 julho 2025.

CALVINO, I. **Por que ler os clássicos**. 18ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

COELHO, B. **Contar Histórias Uma Arte Sem Idade**. 20ª ed. São Paulo. Ática, 2019.

COSTA, T. H. A concepção de leitura na sequência didática **Anais da 13º JLL - Jornada de estudos linguísticos e literários**, 2020. Disponível em: https://midas.unioeste.br/sgev/eventos/21jell/anais. Acesso em 19 julho 2025.

FROTA, A. M. C. **Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção.** UERJ, RJ. V.7, n°1, p.147-160. Abril de 2020. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.2812007.html. Acesso em 20 julho 2025.

KOCH, I. V. **Ler e Compreender:** os sentidos do texto. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2019.

KOGA, V. A. **A história da literatura infantil.** Revista científica eletrônica de Letras. Ano VII, n°13, fev. 2019. Disponível em: https://www.nucleodoconhecimento.com.br/tag/literatura-infantil. Acesso em 19 julho 2025.

MEDEIROS, E. R. **Considerações sobre Monteiro Lobato representando a literatura infantil nas escolas.** Revista Científica Eletrônica de Letras. Ano 10, n°19, 2022. Disponível em: http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos.pdf. Acesso em 19 julho 2025.

PEREIRA, P. S. **Formação de Professores em diferentes espaços e contextos**. Campo Grande, MS: Ed. Ufms, 2021.

PERES, F. C. **A literatura infantil na formação crítica da criança**. Revista eletrônica pró-docência. UEL. Edição n°1, vol. 1, 2022. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/prodocnciafope/arquivos.pdf. Acesso em 19 julho 2025.

A REPRODUÇÃO DAS DESIGUALDADES EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS

ARTHUR VICENTE DE MIRANDA

Graduado em Pedagogia pela Universidade da Cidade de São Paulo (2021); Graduação em Letras Português Inglês pelo Centro Universitário Cidade Verde (2025); Especialista em Gestão Escolar pela Universidade de São Paulo (2024); Professor de Ensino Fundamental I - na EMEF Professora Eliana Minchin Vaughan – Sumaré SP.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

RESUMO:

O texto discute a reprodução das desigualdades na educação, abordando diferentes autores, como Marx e Weber, que analisam a influência do Estado e das estruturas sociais no sistema educacional. Destaca-se a influência de instituições internacionais como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, na formulação de políticas educacionais globais, muitas vezes desconsiderando as realidades locais. O Plano Municipal de Educação de Sumaré é apresentado como um exemplo de política educacional local que visa mitigar desigualdades, abordando temas como acesso, qualidade, equidade, formação cidadã e parcerias com a comunidade. A análise concentra-se nas metas e estratégias do PME, considerando seu impacto na promoção de uma educação mais equitativa e transformadora, refletindo as particularidades e desafios enfrentados pelo município na última década.

Palavras-chave: Reprodução; Desigualdade; Estado; Política Educacional; PME.

INTRODUÇÃO

Como diria Paulo Freire (1979), a educação “é um ato político”, ou seja, não há neutralidade nas políticas educacionais produzidas e implementadas seja numa cidade, estado ou nação.

Emancipação ou controle social? Quais concepções ou influências as políticas educacionais podem apresentar explícita ou implicitamente, em uma ou mais políticas educacionais baseadas em um contexto de desigualdade social?

O presente texto não busca dar as respostas a essas perguntas, mas propor uma reflexão acerca de elementos bastantes concretos e presentes no mundo educacional. Destaca a importância de políticas públicas como o Plano Municipal de Educação em Sumaré como um meio de promover uma educação mais justa e inclusiva, adaptadas às necessidades específicas do município.

A educação pode ultrapassar a barreira de simplesmente depositar conteúdos em seus alunos e propor novas condições e formatos para uma aprendizagem que preparem as pessoas para a vida, muitos são os exemplos, inclusive brasileiros, para alcançar os níveis mais altos de aprendizagem e ensino. No entanto, a realidade da educação é outra.

Uma realidade ronda a educação, a realidade da reprodução. Reprodução essa, de caráter sistêmico, sistemático e sistematizado. A reprodução da desigualdade econômica, social e histórica na educação tem sido pensada e organizada no Brasil e em muitos outros países do globo.

Muitos autores no mundo abordam a questão da desigualdade como central na estrutura e na dinâmica de estados-nações. Para compreendermos a relação da educação e a reprodução das desigualdades, precisamos entender a concepção de Estado para alguns desses autores. A base filosófica e econômica constituinte de seus conceitos são componentes fundamentais para tal compreensão.

Karl Marx (1848) define a história da humanidade de maneira bastante assertiva, vejamos, “A história de todas as sociedades até hoje existentes é a história da luta das classes” (MARX, 1848, p. 40)

A estruturação do pensamento e da teoria de Marx (1848) tem como base algumas fontes primordiais na constituição do materialismo dialético como método e abordagem crítica do capitalismo e da sociedade. Entre as fontes, a dialética de Hegel, que Marx reinterpreta e aplica-a no contexto materialista histórico. É nítida a influência do pensamento hegeliano na medida em que, de acordo com o próprio Marx, a história é um processo dinâmico de contradições e mudanças e a luta de classes ocupa papel central na transformação social.

Marx (1848) também incorpora em sua teoria, críticas profundas ao sistema capitalista que explora e aliena a sociedade. A influência das teorias econômicas de pensadores como Adam Smith e David Ricardo fez com que Marx destacasse as perversidades desse sistema. Marx não se limitou apenas a uma abordagem teórica, ele visava a transformação do mundo por meio da consciência da classe oprimida e da ação coletiva do proletariado para a conquista de um novo estágio social.

A sociedade atual, “inaugurada” a partir da derrubada de senhores feudais, não conseguiu destruir a luta de classes, pelo contrário, estabeleceu novas classes e a opressão passou a ser realizada de

novas formas. Em campos opostos, burgueses e proletários, elite econômica e os trabalhadores e as trabalhadoras, travam uma luta incessante em defesa de seus próprios interesses.

Os interesses de classe se materializam a partir da classe dominante de determinada sociedade, compõe a perspectiva de atuação do Estado, carregados pela formação histórica da sociedade em que está inserida. Já a classe dominada, depende de sua capacidade de organização e oposição às imposições determinadas pela classe dominante. O Estado é uma ferramenta da classe dominante para controle das massas, a burguesia realiza sua exploração e opressão através do Estado.

A perspectiva de um Estado se impõe a partir da sua legitimidade, legitimidade de uma ordem. Em sua obra Economia e Sociedade, Weber (2009) considera a classe dominante (burguesia) como legítima na execução de seus interesses, sociologicamente fundamentando-a, da seguinte forma:

> **§6. A legitimidade de uma ordem pode estar garantida:**
> Unicamente pela atitude interna, e neste caso:
>
> De modo afetivo: por entrega sentimental;
>
> De modo racional referente a valores: pela crença em sua vigência absoluta, sendo ela a expressão supremos e obrigatórios (morais, estéticos ou outros quaisquer);
>
> De modo religioso: pela crença de que sua observância a obtenção de bens da salvação.
>
> Também (ou somente) pelas expectativas de determinadas consequências externas, portanto: pela situação de interesses, mas por expectativas de determinado gênero. Uma ordem denominada:
>
> Convenção, quando sua vigência será garantida externamente pela probabilidade de que, dentro de determinado círculo de pessoas, um compromisso discordante tropeçará com a reprovação (relativamente) geral e praticamente sensível;
>
> Direito, quando está garantida externamente pela probabilidade de coação (física ou psíquica) exercida por determinado quadro de pessoas cuja função específica consiste em forçar a observação dessa ordem ou castigar sua violação.

Para Bourdieu (1970) o Estado não é apenas um aparato burocrático, mas, um campo dinâmico de relações de poder. O Estado reflete e reforça a partir de sua ação a hierarquia social e cultural, reproduz as desigualdades econômicas e sociais, tais quais, elas são.

Em diferentes frentes é possível perceber os conceitos utilizados nessa reprodução estatística sistemática, a partir do "arbitrário cultural, violência simbólica, relação de comunicação pedagógica, modo de imposição, modo de inculcação, legitimidade, ethos, capital cultural, habitus, reprodução social, reprodução cultural". (Bourdieu, p.2)

A análise e a estruturação desses conceitos no âmbito educacional e em seu sistema de ensino são fundamentadas em ferramentas através das quais a instituição educacional efetua a reprodução social, explora a alienação de seus membros, e busca a perpetuação do regime social e econômico estabelecido na sociedade capitalista.

A classe dominante busca colocar seu ponto de vista a partir da tecnicidade do processo educacional de forma que a sociedade não perceba as consequências concretas para quem está sendo incluído e apreciado em detrimento de quem está sendo excluído e oprimido pelo sistema educacional.

Ao problematizar essa realidade, Dermeval Saviani (2008) argumenta que: "A escola, mesmo sendo um instrumento de reprodução das desigualdades, pode se tornar um instrumento de superação, desde que inseridas num projeto político de transformação social".

Origem e organização dos sistemas educacionais

Segundo estudos, o sistema educacional, tanto em contextos pré-modernos quanto modernos, compartilha características fundamentais. Desde sua origem, tem sido um componente integrante do sistema estatal mais amplo, funcionando como um subsistema essencial dentro da estrutura estatal.

A caracterização como subsistema do Estado acarreta que o sistema educacional não somente desempenha um estratégico papel na sociedade, mas assume também um papel predominante na implementação de políticas estatais em sua área de atuação. Com o desenvolvimento das políticas nacionais nos Estados-nação, o sistema educacional passou a ser institucionalmente integrado às responsabilidades legais do território, refletindo os interesses e objetivos de seus legisladores, cada um à sua época, para promover uma educação que assegure e fortaleça os ideais e as necessidades de sua nação.

Do ponto de vista estatal, os sistemas educacionais assumem uma relevância estratégica na formulação e implementação de políticas nacionais. Os sistemas educacionais não apenas desempenham papel fundamental na disseminação de conhecimentos e habilidades, mas também, são estratégicos na construção da identidade nacional, na promoção da coesão social e na preparação de uma força de trabalho qualificada. Além disso, são onde se articulam e se legitimam valores, normas e ideologias que sustentam o regime social e econômico predominante na sociedade capitalista. Dessa forma, o Estado utiliza o sistema educacional não apenas como um instrumento de desenvolvimento humano e econômico, mas também, como um meio de perpetuação e legitimação das estruturas sociais vigentes.

Em todo as nações é incumbência do Estado gerir, regular e supervisionar o sistema educacional juntamente com suas instituições formais, conforme definido essencialmente por Margaret Archer (1984):

> Considera-se um sistema educacional estatal, um conjunto de instituições diferenciadas e de dimensão nacional devotados à educação formal, cujo controle e supervisão geral são, pelo menos parcialmente, governamentais e cujas partes e processos componentes estão relacionados uns aos outros (ARCHER, 1984, p. 19)

Atualmente, a conjugação do sistema estatal educacional considera duas dimensões distintas. A primeira delas é a dimensão regional, que parte das realidades locais e das características específicas da formação de cada estado-nação. Isso inclui aspectos como a riqueza cultural, o território geográfico, a composição demográfica da população, a soberania política e a construção da identidade nacional. Esses elementos são fundamentais para moldar as políticas educacionais que refletem as necessidades e particularidades de cada país (ARCHER, 1984).

Por outro lado, a segunda dimensão é a dimensão global, que se intensificou com os efeitos da globalização. Nesse contexto, os territórios se tornam transponíveis aos mercados globais e às movimentações internacionais de pessoas e ideias. É nesta dimensão que o Estado frequentemente implementa uma visão de mercado na educação, alinhando os sistemas educacionais aos padrões e exigências do mercado internacional (ARCHER, 1984).

Algumas instituições e organismos internacionais classificam os sistemas locais de educação com base em indicadores globais que avaliam o quão "bem" esses sistemas atendem às expectativas do mercado internacional. No entanto, frequentemente essas avaliações não consideram adequadamente a primeira dimensão da formação de um sistema estatal educacional, que é a dimensão local. Ou seja, aspectos cruciais como a riqueza cultural, o território geográfico, a composição demográfica da população, a soberania política e a construção da identidade nacional são desconsiderados ou subvalorizados nesses índices internacionais. Isso pode levar a distorções na percepção do desempenho educacional de um país, pois não captura integralmente as necessidades e particularidades educacionais específicas de cada contexto nacional (ARCHER, 1984).

As instituições internacionais como o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das

Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) exercem um papel significativo na influência e interferência nos sistemas educacionais públicos ao redor do mundo. Governos muitas vezes cooperam com esses organismos internacionais para implementar e autorizar suas avaliações, programas e projetos educacionais, que são desenvolvidos e organizados pelos próprios órgãos dessas instituições.

Vejamos como Jane Kenway (1993) e sua equipe delineiam o papel do mercado:

> Mercados não são baseados na assunção da justiça ou equidade. Enquanto seus proponentes alegam que há benefício geral no auto-interesse competitivo, eles também argumentam que aqueles que jogam de acordo com as regras e que são melhores no jogo, merecem todas as recompensas. Finalmente, mercados funcionam de acordo com a lógica do lucro, apenas em certas áreas de interesse, e deixam o "fraco" se ralar. Eles trabalham para produzir uma cultura egoísta, individualista, na qual o maior imperativo moral e a gratificação, não o bem coletivo. Claro que analistas críticos de política já apontaram para este aspecto há um certo tempo, embora sem muito sucesso. Entretanto, a questão permanece e é apoiada. Contudo, estamos preocupados que mercados pós-modernos em educação irão gerar e também obscurecer formas de injustiça que são significativamente diferentes daquelas apontadas acima. Suspeitamos que será ainda mais difícil lidarmos com algumas dessas injustiças, precisamente porque os mercados globais que as geram ficam fora do Estado e dessa forma, fora de nossos canais normais ou de reparação. De muitas formas, este é um mal que não conhecemos. Ou o conhecemos de outra forma? As operações internacionais do mercado financeiro nos dão uma dica? Na "selva" financeira pós-moderna, o mercado é um predador. Ele procura por uma moeda vulnerável e a ataca, sem dó, como uma cobra (KENWAY, 1993, p. 20).

Mitter (2004) afirma que as agências internacionais como a OCDE estabelecem padrões educacionais a serem seguidos pelos países de acordo com os interesses definidos pelo mercado. O PISA (Programme for International Student Assessment) avalia o desempenho desses países ao inferir se determinadas competências ou habilidades foram adquiridas pelos estudantes de determinado país envolvido nesse processo.

Em que pese o fato de que as avaliações internacionais de desempenho educacional não se fundamentam nos programas curriculares nacionais ou em seus equivalentes estruturais, mas sim em conceitos elaborados por equipes de especialistas designadas por organizações transnacionais, processo esse que frequentemente negligencia a realidade local específica. Contudo, esses indicadores têm impacto significativo na criação de novos cenários educacionais e na redefinição das soberanias educacionais em âmbitos regionais e globais. Esse processo frequentemente negligencia a realidade local específica. Apesar de ser uma área de interesse relativamente recente, sua importância não pode ser subestimada nessa transformação de paradigmas educacionais.

Outra característica fundamental dos sistemas estatais ou nacionais de educação é a configuração de época. Desde a pré-modernidade até os dias atuais a educação se materializa a partir das tendências histórico-culturais e econômicas em um determinado local, em uma determinada época, para um determinado povo. A materialidade durante a formação das políticas nacionais a serem desempenhadas pelo Estado assume o contorno da sua real conjuntura, e como acontece em outras áreas, assim também é na educação.

A partir do modelo educacional é possível perceber com mais nitidez a reprodução da realidade em que está inserida no sentido de consolidar ou transformar o percurso histórico. O modelo capitalista de sistema educacional subjuga o interesse de todos em detrimento de poucos, perpetuando assim, cada vez mais, uma sociedade desigual economicamente.

A política educacional na cidade

No Brasil, a Constituição Federal (1988) em seu artigo 214 obriga a sociedade brasileira, por meio da União, a elaborar, a ter aprovado pelo Congresso Nacional e a executar o Plano Nacional de Educação (PNE), de acordo com a LDBEN – Lei nº 9394/1996. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em seu art. 9º – a União incumbir-se-á de: Elaborar o Plano Nacional de Educação em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

Em julho de 2024, o Congresso Nacional prorrogou a vigência do PNE – Lei nº 13005/2014, de 25 de junho de 2014, até 31 de dezembro de 2025 através da Lei nº 14934 de 25 de julho de 2024. Em 16 de setembro de 2024, o Congresso Nacional inicia por meio de Audiência Pública da Comissão de Educação e Cultura do Senado a discussão acerca do novo Plano Nacional de Educação (PNE) 2024-2034, enviado pelo governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e que tem o projeto de lei em tramitação da Câmara dos Deputados.

É importante considerar como as políticas educacionais locais podem influenciar ou mitigar as desigualdades sociais. A Lei Municipal 5.784/2015 (2015-2025) que instituiu o Plano Municipal de Educação de (PME) no município de Sumaré, região metropolitana de Campinas, é a primeira política de longo prazo desde o ano de 1885, ano que surge as primeiras instituições educacionais na cidade (entre 1905 e 1953 Sumaré pertencia a Campinas, em 1953 foi emancipada). Com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2014, Lei nº 13.005/2014 (2014-2025), estados e municípios foram obrigados a discutir com a sociedade e aprovar em suas casas legislativas uma política local de longo prazo na área da educação.

Sumaré é um município localizado no interior do estado de São Paulo, possui aproximadamente trezentos mil habitantes. Ao todo a Secretaria Municipal da Educação conta com vinte e duas Escolas Municipais de Educação Infantil e dezessete Escolas Municipais de Ensino Fundamental – o primeiro ano da Educação Básica é ofertado nas Escolas Municipais de Educação Infantil. Ao todo são oitenta escolas públicas existentes no município (PME – Lei nº 5784/2015, p.).

Tanto o PNE (Lei 13005/2014), quanto o PME (Lei 5784/2015), abordaram a situação educacional e apontaram as metas que deveriam ser alcançadas, e as estratégias necessárias para o alcance dessas metas. As metas e estratégias estabelecidas no PME (metas 1 a 21) adotaram conceitos essenciais para o combate às desigualdades e a transformação dos espaços educacionais. Pressupostos como acesso e equidade, qualidade da educação, permanência e sucesso escolar, enfrentamento das desigualdades, diálogo com a comunidade, o financiamento educacional, currículo, formação cidadã e crítica, parcerias e articulações, monitoramento e avaliação são perceptíveis no texto do Plano Municipal de Educação.

Toda política educacional, seja local, ou não, pode influenciar e ser influenciada pelas dinâmicas de reprodução das desigualdades, a intenção de promover uma educação mais equitativa e transformadora é nítida em todo o Plano Municipal de Educação.

Vejamos o artigo 2º da Lei nº 5.784/15 que institui o Plano Municipal da Educação:

> Art. 2º São Diretrizes do PME:
>
> I – Erradicação do analfabetismo;
>
> II – Universalização do atendimento escolar;
>
> III – Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação e todas as formas de discriminação;
>
> IV – Melhoria da qualidade da educação;
>
> V – Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos que se fundamenta a sociedade;
>
> VI – Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
>
> VII – Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país;
>
> VIII – Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação, que assegure o atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
>
> IX – Valorização dos(das) profissionais da educação;
>
> X – Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

As diretrizes da Lei nº 5784/2015 que institui o PME com vigência até junho de 2025 têm relação direta com a reprodução das desigualdades produzidas pela sociedade brasileira. São diretrizes que buscam sanar alguns dos principais dilemas da educação na atualidade. A erradicação do analfabetismo, bem como a superação das desigualdades educacionais, destaca a necessária promoção da cidadania e da erradicação de todas as formas de discriminação.

As desigualdades educacionais geralmente estão ligadas à questões como a disparidade na qualidade do ensino oferecido, desigualdades econômicas, sociais ou de gênero e a discriminação racial. Melhorar a qualidade na educação é essencial

para reduzir tais disparidades. Enfatizar valores morais e éticos na educação podem influenciar positivamente na formação de cidadãos mais conscientes capazes de enfrentar desafios sociais, incluindo a desigualdade.

Vejamos outro trecho da Lei do PME (Lei nº 5784/2015) que trata do monitoramento e avaliação dos resultados obtidos durante a vigência do Plano:

> Art. 4º A execução do PME e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas [...]:
>
> [...] § 3º A cada 2 (dois) anos ao longo do período de vigência do PME, a Secretaria Municipal da Educação publicará estudos para aferir a evolução no cumprimento das metas estabelecidas no Anexo desta Lei, com informações organizadas por ente federado e consolidadas em âmbito nacional, tendo como referência os estudos e as pesquisas oficiais, sem prejuízo de outras fontes e informações relevantes (Lei nº 5784/2015).

Em uma pesquisa publicada no ano de 2020 acerca das metas 15 a 18 do PME de Sumaré, que dizem respeito a valorização do profissional docente é possível perceber que, de acordo com Lopes (2020, p. 145) "a grande maioria das metas não foram executadas e seus prazos de execução estão próximos ou já expiraram, principalmente as que implicam na necessidade de alterações [...]".

O autor da pesquisa apresenta uma tabela em que é possível observar na Figura 1, o detalhamento das metas e estratégias desenvolvidas ou não desenvolvidas pelo poder público local, e ainda as estratégias consideradas não necessárias ou de não competência da Secretaria Municipal da Educação. Os dados foram comparados entre o Plano Municipal de Educação aprovado pela Câmara Municipal de Vereadores e o Relatório Final de Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação de Sumaré (1º ciclo 2015-2017).

Figura 1: Síntese da implementação das estratégias de 15 a 18 do PMES

Tabela 9- Síntese da implementação das estratégias de 15 a 18 do PMES

META	Estratégias							
	Desenvolvidas	Total	Não Desenvolvidas	Consideradas não necessárias ou de não competência da SME	Total	Desenvolvidas parcialmente	Total	Prazo[18]
15	1,4,8	3	3, 5,6,7	4	4	2	1	1 ano
16	6,7,13	3	4,5,8, 9,10,12		6	1,2,3,11	4	PMES[19]
17		0	1,2,3,4		4		0	6 anos[20]
18	2	1	1,3,4,5,6,7,8,9	5,6	8		0	1 ano[21]
Total	7		22			5		

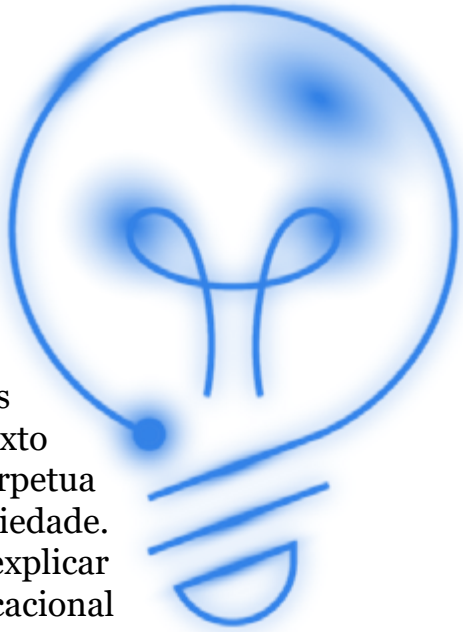
Fonte: LOPES, (2020).

A falta de execução das estratégias incluídas para o alcance das metas 15 a 18 do PME demonstram que o Estado (poder público) responsável pela coordenação das políticas educacionais não garantiu a implementação adequada das medidas que poderiam ajustar as estratégias conforme sua necessidade.

A execução, monitoramento e avaliação periódica das metas estabelecidas é fundamental para garantir a eficácia e o alcance dos objetivos educacionais estipulados. A execução refere-se à implementação das ações e políticas propostas para alcançar as metas estabelecidas.

O monitoramento contínuo envolve o acompanhamento regular e constante das iniciativas educacionais relativas às metas definidas, permitindo identificar eventuais desvios ou problemas durante a implementação, e assim corrigir quando necessário. A avaliação a partir de estudos e pesquisas oficiais são fundamentais para avaliar se as metas estão sendo alcançadas dentro dos prazos estabelecidos e com os recursos disponíveis e comparar e contextualizar os resultados dos PME com outras realidades educacionais no país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



O presente texto analisa e discute a complexa interação entre a educação e as desigualdades sociais, analisando como essas desigualdades são sistematicamente reproduzidas no contexto educacional. A educação não apenas reflete, mas também perpetua desigualdades econômicas, sociais e históricas presentes na sociedade. Autores como Freire, Marx, Weber e Bourdieu são invocados para explicar como as estruturas sociais e o Estado influenciam o sistema educacional para manter e legitimar as desigualdades existentes.

Organizações como o Banco Mundial e a OCDE exercem influência significativa na formulação de políticas educacionais ao redor do globo. Essas políticas muitas vezes não consideram as realidades locais específicas, focando apenas em critérios globais que podem distorcer a avaliação do desempenho educacional de um país.

O Plano Municipal de Educação de Sumaré – Lei nº 5784/2015 é apresentado como um exemplo de política educacional que busca mitigar as desigualdades. O PME de Sumaré adota metas e estratégias que visam melhorar o acesso, a qualidade, a equidade, a formação cidadã e a colaboração com a comunidade, reflete um esforço para transformar o sistema educacional local.

A análise se concentrou nas metas estabelecidas pelo PME e como elas podem impactar na promoção de uma educação mais equitativa e transformadora em Sumaré. São destacados os desafios enfrentados pelo município, bem como os avanços e as perspectivas futuras na melhoria da qualidade educacional.

Apesar das metas estabelecidas no PME – Lei nº 5784/2015, há desafios significativos na implementação efetiva das estratégias propostas. A falta de execução de determinadas metas evidencia lacunas na coordenação e no monitoramento das políticas públicas municipais. A importância do monitoramento contínuo e avaliação periódica das metas estabelecidas pelo PME é crucial para garantir que as políticas educacionais sejam eficazes, permitindo ajustes e correções ao longo do tempo para alcançar os objetivos estipulados.

A análise da reprodução das desigualdades no campo educacional revela que a escola, longe de ser neutra, é um espaço de disputa entre projetos de sociedade, muitos pensadores denunciaram e denunciaram o uso da educação como instrumento de conformação passiva à classe dominante. Dessa forma, o PME pode – e deve – ser compreendido como um instrumento estratégico na disputa de uma educação que não apenas reproduza o mundo como ela está, mas que contribua substancialmente para transformá-lo.

Essa perspectiva crítica encontra ressonância nas contribuições de Dermeval Saviani (2008), a educação pode se constituir como prática política de combate às injustiças estruturais desde que articula com políticas públicas comprometidas com a equidade.

REFERÊNCIAS

ARCHER, Margaret Scotford. **Social origins of educational systems**. 1 ed. Londres: Sage Publications, 1979.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1970.

BRASIL. **Lei n. 13005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Brasília, DF: Presidência da República, [2024]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 jul. 2024.

_____. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, [2024]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 jul. 2024.

BRASIL. Lei n. 14934, de 25 de junho de 2024. **Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº n 13005, de 25 de junho de 2014.** Brasília, DF: Presidência da República, [2024]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14934.htm. Acesso em: 14 out. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2011.

KENWAY, J; FITZCLARENCE, L. **Marketing education in the postmodern age. Journal of Educational Policy**. Victoria, AUS. 8. n. 2. p. 105-122. jul. 1993.

LOPES, Fernando Bitencourt. **A valorização docente no Plano Municipal de Educação de Sumaré: contribuições para a construção do plano de carreira docente.** 2020. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. 4. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MITTER, Wolfgang. **Ascensão e declínio de sistemas educacionais: uma contribuição à história do Estado moderno**. Rise and decline of education systems: a contribution to history of the modern state. Frankfurt, ALE. Tradução para o português por Márcia Gomes Gregório. Revista Compare. v. 34. n. 4.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SUMARÉ. **Lei Municipal n 5.784, de 22 de junho de 2015. Institui o Plano Municipal de Educação – PME e dá outras providências. Semanário Oficial do Município:** Sumaré, SP, nº231. Disponível em: https://www.sumare.sp.gov.br/pdfDiario.php?edicao=231&pdf=cc3e908d857dcc5ed2fdfc6dcbdda2c1.pdf. Acesso em: 10 jul. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvaturas da vara.** 38. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

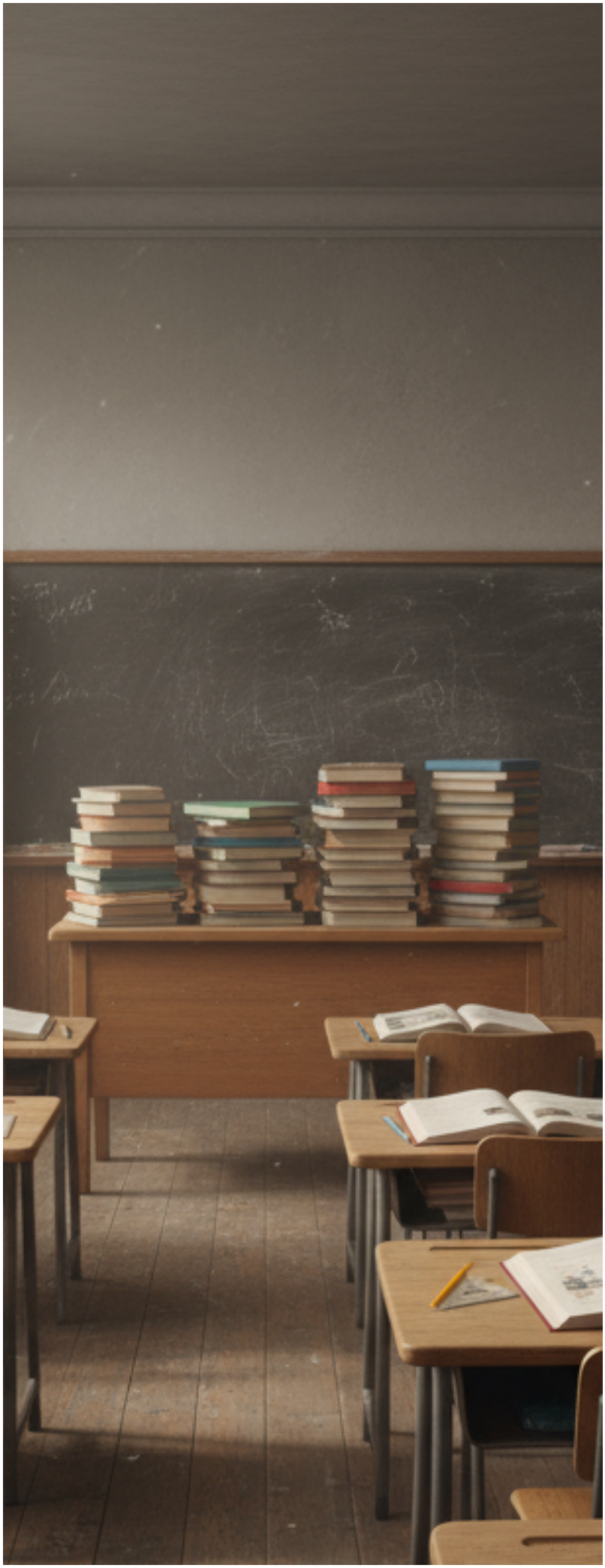
WEBER, Max. **Economia e Sociedade**. 4. ed. Distrito Federal: Editora Universidade de Brasília, 2009.

EMPRESARIADO E EDUCAÇÃO EM SÃO PAULO: UMA RELAÇÃO PROFUNDA E DE LONGA DATA

BARBARA REGINA BOUÇAS PONTES

Doutoranda em Educação na FE da Unicamp, Mestra em Ciências pela USP (2012), Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Campos Elíseos (2019), Pedagogia pela Uninove (2020), Licenciada em Ciências Exatas pela USP (2014) e Bacharela em Química pelo Instituto de Química de São Carlos - USP (2007). Atualmente trabalha na área da Educação, ministrando aulas de Química no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza e de Ciências na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Este trabalho traça um panorama da privatização da educação pública no estado de São Paulo, processo intensificado a partir da década de 1990, em consonância com o avanço do neoliberalismo em âmbito nacional e internacional. Com o golpe de 2016 e a destituição da presidenta Dilma Rousseff, consolidou-se um novo ciclo de ofensiva neoliberal e conservadora, cujos impactos se aprofundaram na política educacional. No atual contexto histórico, marcado pelo fortalecimento da extrema direita, pelo aprofundamento do neoliberalismo e pela ascensão do capitalismo digital, observa-se uma combinação entre privatização e autoritarismo nas políticas educacionais. As gestões de Tarcísio de Freitas, no estado, e Ricardo Nunes, na capital, expressam esse novo momento.

Palavras-chave: Neoliberalismo; Educação Pública; Privatização; Estado; São Paulo.

INTRODUÇÃO

O estado de São Paulo tem consolidado uma relação muito profunda com o empresariado na Educação. Não é de hoje que essa sólida relação se constrói, há muitos anos esse vínculo vem sendo arquitetado.

Além do aspecto temporal, é importante compreender a associação entre empresários e educação inserida em um contexto mais amplo, influenciada por interesses globais e nacionais que marcam a disputa da educação pública pelo grande capital. Para além do contexto, também é importante observarmos aspectos estruturais que caracterizam a instituição escolar na sociedade capitalista.

Nesse sentido, segundo Pineau (1999), a escola surge como fruto do capitalismo e da sociedade burguesa e consolida-se como forma educativa hegemônica por ser capaz de materializar a definição moderna de educação, concebendo a escola como construção moderna construtora de modernidade.

Expande-se para todo o globo no final do século XIX e início do século XX, num processo marcado por conflitos, contradições e oposições. Os sistemas educacionais que emergiram a partir desse período perpetuaram e consolidaram a estrutura hierárquica da sociedade (RINGER, 1992).

Viñao (2002) aponta que os sistemas educativos se articularam em torno de uma estrutura muito simples, mas dual, com segmentação muito definida em torno de planos de estudos e origem social dos alunos, sendo a inclusão, exclusão, progressividade e segmentação características dessa relação.

Assim, a escola, desde sua constituição na sociedade moderna, está vinculada aos interesses da classe dominante do modo de produção capitalista. A partir da década de 1960, no contexto da guerra fria, duas concepções de mundo se colocaram em disputa: a da União Soviética, que oferecia a ideia de igualdade a partir da construção do socialismo real e, do outro lado da disputa, os EUA, capitalista, que ofereciam a liberdade e oportunidade.

Desse modo, precisava-se de uma teoria que desse consequência a cosmovisão capitalista. Surge então a Teoria do Capital Humano (TCH), proposta pelo economista Theodore W. Schultz, a qual compreenderá as pessoas enquanto uma riqueza que não deve ser desconsiderada do cálculo econômico.

Segundo López-Ruiz (2009), produz-se um deslocamento conceitual-valorativo do consumo para o investimento. Assim, atividades no âmbito da educação passam a ser consideradas investimentos para um um retorno futuro, seja no plano individual, a partir da busca por melhores remunerações pelos trabalhadores, seja enquanto visão de país.

Desenvolvimento econômico passa a ser vinculado com a escolaridade, o que vai marcar profundamente a concepção hegemônica que influencia a educação até os dias de hoje.

No mesmo período em que foi formulada a Teoria do Capital Humano, organismos multilaterais foram criados para articular os interesses dos países do capitalismo central no mundo pós segunda guerra mundial. Desses organismos multilaterais, destacamos a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a qual vai exercer forte influência na formulação das políticas educacionais, e impulsionará reformas educacionais em diversas regiões do mundo.

Os organismos internacionais foram desenvolvendo certo protagonismo na agenda educacional orientados pela Teoria do Capital Humano (OLIVEIRA, 2020). Outros organismos que merecem destaque são o Banco Mundial e a Unesco.

Com a globalização, as organizações internacionais estimularam mudanças significativas na educação no plano mundial com o objetivo de adequar as novas gerações a um mercado de trabalho e sociedade em profunda transformação (COSTA, 2021).

Portanto, entre 5 e 9 de março de 1990 ocorre a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, a qual reuniu 155 países, organizações não governamentais (ONGs), agências supranacionais e intelectuais, sendo financiada pelo Fundo das Nações Unidas pela Infância (UNICEF), pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco); pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial (COSTA, 2021).

Segundo Oliveira (2020, p.67), "da conferência, resultaram 'posições consensuais' que deveriam constituir as bases dos planos nacionais de educação, especialmente dos países mais populosos do mundo, signatários da Declaração Mundial de Educação para Todos". A carta final, "Declaração Mundial sobre Educação para Todos", propõe a reforma administrativa do Estado, utilização de sistemas de avaliação de resultados e aprofundamento da relação entre estado, ONGs, setor privado e demais setores da sociedade (COSTA, 2021).

Dentro desse contexto, a partir da ideia de equidade, os Banco Mundial, Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e Fundo Monetário Internacional (FMI) passaram a exigir sempre cartas compromissos para seus financiamentos, considerando, na concepção do Banco Mundial, a educação como um poderoso motor do desenvolvimento e um dos instrumentos mais fortes para reduzir a pobreza e melhorar a saúde, a igualdade de gênero, a paz e a estabilidade (OLIVEIRA, 2020).

Esses organismo internacionais partiram da constatação da crise dos sistemas de ensino na América Latina para apresentar projetos de reformas nos seus aspectos relativos à rigidez e burocratização, tanto na educação formal quanto no ensino profissionalizante, dando lugar para propostas de privatização de certos níveis e modalidades de ensino (OLIVEIRA, 2020).

No Brasil, a década de 1980 foi marcada pela luta pela democratização da sociedade e, consequentemente, da educação, culminando na constituição de 1988, a qual incluiu a educação em todos os seus níveis, vinculando recursos públicos, a valorização dos profissionais da educação, a progressiva universalização do Ensino Médio gratuito e o estabelecimento de Plano Nacional de Educação (PNE), com duração plurianual (GONÇALVES et al., 2022).

Apesar do avanço que a constituição representava, a ascensão do neoliberalismo na década de 1990 exerceu forte influência e disputou o processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB), fortalecendo a tendência de atrelar o desenvolvimento da educação básica aos recursos financeiros disponíveis nos esquemas orçamentários convencionais e, assim, ser flexível o suficiente para se adequar às diferentes situações da educação nacional e aos interesses de diversas frações burguesas (GONÇALVES et. al., 2022).

Na mesma década, também como parte do avanço do neoliberalismo no Brasil, implementou-se a reforma administrativa do Estado promovida pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, a qual abriu espaço para a participação do setor privado na elaboração e implementação de políticas públicas para educação. Essa participação tem ocorrido principalmente por meio de fundações, instituições filantrópicas e organizações não governamentais vinculadas às grandes empresas, a partir do chamado à responsabilidade social (ADRIÃO; PINHEIRO, 2012; PERONI, 2012).

Tal cenário não é diferente do conjunto dos países da América Latina. Krawczyk e Vieira (2010) analisaram a produção acadêmica sobre a reforma educacional da década de 1990 na Argentina, no México, no Chile e no Brasil. São características dessas reformas a minimização das responsabilidades dos Estados nacionais e a incorporação da iniciativa privada na gestão pública.

Desde então, verifica-se que a participação empresarial tem sido construída de forma a exercer influência, principalmente, no currículo, na gestão e na oferta educacional (ADRIÃO, 2018). Na dimensão da oferta de vagas, dentre as estratégias mais encontradas no Brasil, Adrião (2018)

considera o subsídio à oferta por meio de convênios, contratos, parcerias entre governos e organizações privadas; subsídio à demanda por meio de incentivos fiscais; e formas indiretas, como créditos fiscais reembolsáveis a empresas ou às famílias.

No que diz respeito à privatização da gestão, nota-se a sua realização em dois âmbitos, a gestão educacional e a gestão escolar. A primeira refere-se à delegação ou subordinação dos processos decisórios de uma rede ou sistema público de ensino a instituições privadas com ou sem fins lucrativos; já a segunda versa sobre a delegação ou subordinação da gestão das escolas (ADRIÃO, 2018).

Em relação à dimensão do currículo, inclui-se a compra ou adoção pelo poder público de desenhos curriculares, sistemas privados de ensino, tecnologias educacionais e demais insumos curriculares elaborados pelo setor privado (ADRIÃO, 2018).

Entende-se aqui a privatização como transferência de incumbências e recursos governamentais para atores privados, podendo se expressar nas dimensões do currículo, da gestão e da oferta educativa (ADRIÃO; VENCO, 2022). Estamos assumindo como conceito de educação pública o que expressa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996):

> Art. 19. As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas:
>
> I – públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público;
>
> II – privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

Com o golpe de 2016, que culminou no impeachment da presidenta Dilma Rousseff, inaugura-se um novo momento histórico no Brasil, com mudanças políticas, econômicas e sociais. Observa-se o aprofundamento da ofensiva neoliberal, a qual tem promovido um programa de privatizações e retirada de direitos sociais e trabalhistas, como é o caso da reforma da previdência; reforma trabalhista; autonomia do Banco Central e ajuste fiscal, que restringe os investimentos em educação e saúde.

Na educação, observamos a ofensiva empresarial de forma emblemática na reforma do ensino médio (Lei no 13415/2017). Apresentada primeiramente enquanto medida provisória no governo de Michel Temer (MDB - 2016 a 2018), ela desregulamenta e flexibiliza o ensino médio, impactando o trabalho pedagógico, a organização escolar e a formação dos estudantes.

O novo ensino médio introduziu os itinerários formativos, com centralidade no empreendedorismo, nas competências socioemocionais, na educação financeira e no projeto de vida, tudo sob demanda do mercado.

Alinhado à ofensiva neoliberal, surge um movimento reacionário de massas, neofascista, e a conformação de um campo político de extrema-direita, configurando um período de instabilidade da democracia no Brasil.

Com o avanço da tecnologia e da inteligência artificial, muito impulsionado a partir da pandemia de covid-19, a produção capitalista desenvolve-se em novos marcos, podendo ser caracterizada como capitalismo contemporâneo ou capitalismo na era digital (SAURA et al., 2024). A política educacional, fruto desse cenário, refletirá as características do novo momento histórico.

O estado de São Paulo e o projeto neoliberal para Educação

O projeto neoliberal para Educação é marcado pela privatização; utilização das avaliações padronizadas em larga escala para ranquear escolas, penalizando ou notificando educadores e unidades escolares; currículos homogeneizadores e centralizados, orientados pela lógica do mercado; gestão empresarial e descentralizada, pautada na cobrança de resultados; redução de recursos públicos para educação; meritocracia e individualização, fazendo com que o êxito ou fracasso escolar seja responsabilidade do indivíduo e não da política pública ou de aspectos estruturais e sistêmicos.

No estado de São Paulo, a privatização da educação pública vem sendo implementada de forma institucionalizada desde a década de 1990. Adrião et al. (2020) caracterizam como primeira geração de privatização o processo estabelecido a partir da deliberação da Resolução SEE no 234 de 1995, a qual institucionalizou os apoios privados às escolas estaduais de São Paulo.

A promulgação da resolução está inserida num contexto mais amplo de privatização, impulsionado pelo primeiro governo do PSDB, responsável pelo Decreto no 40.000 de 16 de março de 1995, que criou o Programa Estadual de Participação da Iniciativa Privada na Prestação de Serviços Públicos e na Execução de Obras de Infraestrutura.

A primeira geração da privatização foi caracterizada por ações pulverizadas por parte de grupos empresariais, que atuavam em escolas específicas, sem articulação entre si. Destaca-se a participação da Porto Seguro Seguradora, que atuava em mais de uma escola, todas na comunidade de Paraisópolis, cidade de São Paulo, a partir do Programa Escola em Parceria, nome incorporado à política educacional paulista, assumindo papel de destaque na configuração de futuras políticas educacionais paulistas a partir de 2004 (ADRIÃO; GARCIA; DRABACH, 2020).

A segunda geração de privatização tem como marco a Resolução SEE n. 24, de 5 de abril de 2005, que reformulou o Programa Escola em Parceria a partir da criação do Programa Empresa Educadora, cuja coordenação foi atribuída à Associação Parceiros da Educação, inaugurando assim a incidência sistemática e articulada dos atores privados na definição da política educacional em São Paulo (GARCIA et al., 2023).

Segundo Garcia et al. (2023), o programa Empresa Educadora permitiu a atuação empresarial desde a manutenção do prédio escolar, até a implementação de projetos pedagógicos, envolvendo formação de profissionais e estudantes. As autoras observam que a adesão ao programa Empresa Educadora não proporcionou melhorias significativas na infraestrutura das escolas, tampouco sobre os resultados educacionais dos estudantes no Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP).

A partir de 2011, com o lançamento do Programa Educação - Compromisso de São Paulo (PECSP), a privatização da educação em São Paulo dá mais um passo, o que Garcia et al. (2023) caracterizam como marco da terceira geração da privatização. Segundo Cássio et al. (2020), o Programa Educação - Compromisso de São Paulo eleva a Associação Parceiros da Educação como agente executor das políticas educacionais, a partir de 2015, passando a operar formal e diretamente uma série de projetos e programas da Secretaria Estadual de Educação, ampliando os atores privados atuantes junto à secretaria e complexificando as redes de governança envolvidas na gestão e na formulação das políticas educacionais no estado de São Paulo.

Segundo Adrião et al. (2024), o Programa de Ensino Integral (PEI) torna-se uma das ações principais da terceira geração de privatização, o qual expressa os interesses empresariais na oferta, na gestão e no currículo escolar. De acordo com as autoras,

> O PEI não alterou condições de oferta ou impactou profundamente escolas que, em sua maioria, já estavam acima da média das demais; e a instalação da gestão corporativa da educação exercida por associações privadas foi capitaneada por filantrocapitalismo, que passaram a exigir retornos e evidências dos resultados de seus investimentos privados, condição que se contrapõe à gestão democrática da educação" (ADRIÃO et al., 2024, p.1).

É no bojo do PECSP que o governador Geraldo Alckmin (PSDB) irá propor a reorganização das escolas, com o fechamento de 94 unidades e organização de outras 754 com a oferta de apenas um único segmento (Ensino Fundamental ou Ensino Médio), o que suscitou ampla mobilização dos estudantes secundaristas, culminando na ocupação das escolas em 2015, explicitando-se que as políticas em curso desconsideravam outros sujeitos na sua elaboração, implementação e avaliação (FREITAS et al., 2022).

> A Secretaria de Educação justificou tal medida com base nos resultados das avaliações em larga escala, como PISA e SARESP, alegando que escolas menores e de ciclo único poderiam apresentar melhores resultados. Segundo Priolli et al. (2016 apud FREITAS et al., 2022), "essas ações contribuíram para reduzir o corpo docente, ampliar a municipalização do ensino fundamental e preparar a rede para implementação de parcerias público-privadas na gestão das escolas de tempo integral". Em relação ao currículo, Freitas et al. (2022) observam alguns aspectos da reforma do ensino médio (Lei 13415/2017) na política educacional paulista antes mesmo de sua aprovação como, por exemplo, a proposta dos itinerários formativos e a presença das competências socioemocionais, que se consolidaram a partir da parceria entre estado de São Paulo e Instituto Ayrton Senna.

A partir de 2018, com a eleição de João Dória (PSDB) para o governo estadual, a implementação da reforma do ensino médio acelera-se e as concepções do mercado são incorporadas mais ainda ao currículo da rede estadual. Rossieli Soares assumiu a Secretaria da Educação. Vale ressaltar que ele foi ministro da educação no governo Temer (MDB) e importante ator na elaboração da proposta da reforma do ensino médio.

A partir do plano estratégico elaborado pela Secretaria Estadual de Educação em 2019, coloca-se como meta a ser atingida até 2022 que São Paulo se torne líder no ranking do Índice de Desenvolvimento da Educação no Brasil (IDEB), destacando que uma educação para o século XXI deve desenvolver habilidades socioemocionais, não só cognitivas (FREITAS et al., 2022). Neste mesmo plano, são apresentados, dentre outros programas, o Educa São Paulo e o Inova Educação, além de fazer menção ao aprimoramento da gestão e a racionalização do gasto público (FREITAS et al., 2022).

O programa Educa São Paulo é voltado para o Ensino Médio e é a partir dele que se constituem os itinerários formativos - incluindo o profissional - e a flexibilização curricular. O ensino profissionalizante ficará a cargo do programa Novotec, o qual, à princípio, seria ofertado pelo Centro Paula Souza - posteriormente abriu-se espaço para a iniciativa privada ministrá-lo (FREITAS et al., 2022).

Já o programa Inova, incluiu as disciplinas de Projeto de Vida, Tecnologia e duas Eletivas na matriz curricular dos estudantes matriculados no Ensino Fundamental II (6o ao 9o anos) e no Ensino Médio, com o discurso de ampliar as experiências das escolas do Programa de Ensino Integral, umas vez que as disciplinas de Projeto de Vida e Eletivas já faziam parte do currículo das PEIs criadas em 2012 (FREITAS et al., 2022). O Instituto Ayrton Senna também atuou como parceiro no desenvolvimento do programa Inova Educação (GOMIDE, 2019 apud FREITAS et al., 2022).

Ao longo dos 7 governos do PSDB, o que totaliza 28 anos, a implementação do projeto neoliberal para a educação não foi descontinuado no estado de São Paulo, pelo contrário, ele foi se complexificando e enraizando na política educacional. Apesar de uma origem política distinta, o governador Tarcísio de Freitas (PR), eleito em 2022, dá continuidade a esse processo, aprofundando-o e combinando-o com projetos autoritários para educação,

caracterizando-se como expressão típica do atual momento histórico, marcado pelo aprofundamento do neoliberalismo e o avanço da extrema-direita.

A gestão de Tarcísio, o qual nomeou o empresário Renato Feder para Secretaria da Educação, tem sido marcada pela continuidade da implementação do novo ensino médio, pela ampliação do Programa de Ensino Integral (PEI), pelo avanço da privatização na rede estadual, aumento do controle e perda da autonomia do trabalho docente, avanço da plataformazação e das Edtechs, avanço da municipalização do ensino fundamental, aproximação dos militares à Educação, enfim, pelo avanço do projeto neoliberal e autoritário.

Quanto ao avanço da privatização, a própria indicação de Feder como secretário já mostrava esse caminho. Vindo da secretaria da educação do Paraná da gestão de Ratinho Júnior (PSD), Ricardo Feder é sócio da offshore Dragon Gem, proprietária de 28% da Multilaser, a qual já fechou três contratos com o governo Tarcísio (MARTINS; DAL Ri, 2024).

O governador e o secretário da educação já realizaram dois leilões para transferir a construção e administração de 33 escolas para a iniciativa privada, sendo 17 no primeiro lote e 16 no segundo (BASÍLIO, 2024). Em abril de 2025, o governador de São Paulo autorizou o edital de transferência para a iniciativa privada da gestão administrativa de 143 escolas estaduais (MOREIRA, 2025). Ainda, para o oferecimento dos itinerários formativos profissionalizantes do Ensino Médio, ampliaram-se as parcerias público-privadas (MARTINS; DAL RI, 2024).

Na sua faceta autoritária, o governador de SP decidiu adotar o programa de escola cívico-militar para cem escolas estaduais a partir do segundo semestre de 2025 (BIMBATI, 2025). Recentemente, a partir da iniciativa do secretário de segurança Guilherme Derrite, estuda a implantação de uma escola para atender aos filhos de policiais militares paulistas BERNARDO; BRITES, 2025).

A presença dos militares também é notada no programa de governo do Tarcísio de Freitas, quando propõe "parceria para ampliar o Programa Forças no Esporte (PROFESP) em parcerias com as forças armadas para atividades de ensino em tempo integral em escolas municipais e estaduais" (DIRETRIZES, 2022). Outras ações também demonstram a concepção autoritária de gestão, como é o caso do afastamento de diretores de escola com base em indicadores de desempenho (frequência dos estudantes, participação nas avaliações bimestrais, notas do Saresp e SAEB); a instalação automática e sem autorização do aplicativo Minha Escola da Secretaria da Educação de São Paulo nos celulares de milhares de estudantes, pais e professores; a exigência de relatórios semanais pelos diretores de escolas sobre as aulas dos professores; o controle do trabalho a partir da plataformização e a própria concepção de gestão empresarial adotada a partir das parcerias pública-privadas, que tanto ataca a gestão democrática e a autonomia das escolas (BERNARDO, 2025; PATRIARCA, 2023; MARTINS; DAL RI, 2024).

Outras polêmicas envolvendo a gestão de Tarcísio e Feder foi a negação dos livros didáticos oferecidos através do PNLD pelo governo federal, recuando posteriormente; a adoção de slides centralizados para as aulas, os quais continham diversos erros relacionados aos conceitos; e a compra de livros digitais sem licitação (MACHADO, 2023A; MACHADO, 2023b; BERNARDO, 2023).

A partir de 2024, a Secretaria Estadual da Educação introduziu o uso obrigatório de plataformas para diversas finalidades, desde acompanhamento da frequência dos estudantes, ao uso de materiais didáticos digitais, desempenho nas avaliações em larga escala e profundo controle de todas as dimensões do trabalho pedagógico.

A utilização de plataformas na educação está conectada com o avanço das Edtechs num mundo digitalizado e sob hegemonia das finanças, muito impulsionado a partir da pandemia de covid-19. Krawczyk e Jacomini (2025) apontam que em 2020 havia 556 Edtechs no Brasil, já em 2022 eram 813 ativas, concentradas na região sudeste do país e

constituídas principalmente de micro e pequenas empresas. Segundo nota técnica da Rede Escola Pública e Universidade (2025), constata-se cinco eixos principais dessa política para educação:

> (1) uso compulsório de materiais didáticos digitais e plataformas de atividades para os estudantes; (2) centralização da formação docente por meio de videoaulas e formulários padronizados; (3) intensificação do monitoramento digital sobre todas as dimensões da vida escolar; (4) vigilância do tempo de uso das plataformas, com potenciais punições a professores/as e diretores/as escolares; e (5) discurso que associa utilização de plataformas e resultados das escolas no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP).

Verifica-se uma intensa cobrança pelo alcance das metas de utilização das plataformas, o que induz professores e gestores a forjarem dados de frequência de estudantes e respostas nas avaliações em larga escala, com medo das possíveis perseguições e punições (REPU, 2025a). Não há dados científicos que associam a utilização das plataformas a melhoria do desempenho dos estudantes em provas como Saresp e Saeb, o que contrapõe o discurso oficial. As interações entre professores e estudantes são colocadas em segundo plano e o atendimento às demandas das plataformas toma centralidade, fazendo com que a educação esteja em função da tecnologia, e não o contrário.

A racionalidade neoliberal também é observada no corte de recursos para educação. Em novembro de 2024, a Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (ALESP) aprovou o projeto do governo estadual que reduz o repasse mínimo para educação de 30% para 25% da arrecadação (Brasil de Fato, 2024). Em suma, a gestão de Tarcísio e Feder representa o desmantelamento total da educação pública paulista.

A prefeitura de São Paulo, sob gestão de Ricardo Nunes (MDB), segue caminho semelhante ao estadual. No fim de 2024 o prefeito expressou o interesse em privatizar 50 escolas que apresentaram baixos índices no IDEB, proposta reafirmada pelo secretário municipal de educação, Fernando Padula, no início de 2025. Em junho de 2025, Nunes confirma a privatização de três escolas em construção nas regiões de Campo Limpo, Pirituba e Santo Amaro, cujo modelo seguirá o da EMEF Liceu Coração de Jesus, escola municipalizada em dezembro de 2022, na qual o currículo e materiais ficam sob responsabilidade da secretaria municipal da educação, a gestão e contratação de funcionários ficam a cargo da instituição privada (PONTES; SILVA NETO, 2025).

Não é de hoje que propostas de privatização tomam espaço na educação municipal. Atualmente, cerca de 80% da educação infantil na cidade de São Paulo é ofertada via conveniamento (CAFARDO, 2024), e, em 2021, a vereadora Cris Monteiro do partido Novo apresentou projeto na Câmara Municipal de Vereadores para implementação do modelo de escolas charter na rede municipal, o qual propõe a terceirização da gestão escolar. Em março de 2025, a prefeitura publicou o decreto no 64.121/2025 (Município de São Paulo, 2025), que dispõe sobre a criação da Unidade de Gestão de Programa, para gestão do Programa Educação Paulistana Pode +, a qual poderá contratar terceiros para auxiliar na execução.

O projeto Educação Paulistana Pode + é uma parceria da prefeitura de São Paulo com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), firmada em 2024, que prevê a concessão de R$360 milhões para construção e reformas de escolas com objetivo central da gestão ambiental e social (VAZQUEZ, 2024).

Perfil semelhante ao estadual também é manifestado na ação autoritária. Em maio de 2024, Ricardo Nunes confirmou a possibilidade de adoção do modelo das escolas cívico-militares em São Paulo (Reis, 2024) e neste ano afastou 25 diretores da rede municipal de ensino sob alegação de que as escolas dirigidas por estes não haviam atingido as metas do IDEB e IDEP (Índice de Desenvolvimento da Educação Paulistana). Combinado com o afastamento dos diretores, culpabiliza-se os professores e cobra-se metas descoladas da realidade das escolas, desresponsabilizando a política educacional e sufocando

qualquer projeto pedagógico que leve em consideração a diversidade da comunidade escolar.

A violenta decisão da prefeitura de São Paulo foi tomada de forma arbitrária, sem utilizar os mesmos critérios para avaliar as escolas, tampouco utilizou-se critérios objetivos, representando apenas uma intervenção para avanço dos preceitos neoliberais na rede municipal (REPU, 2025b; PONTES; SILVA NETO, 2025).

O afastamento dos diretores foi precedido da promulgação da Lei no 18.221 (Município de São Paulo, 2024) em dezembro de 2024, a qual submetia os diretores a avaliação do alcance de metas, com possibilidade de afastamentos, desrespeitando e atacando o princípio da gestão democrática, tão duramente conquistado e construído a partir da LDB de 1996.

Diferentemente da rede estadual, a educação municipal foi submetida a governos de diferentes partidos desde a democratização, alternando entre governos do campo progressista e da direita. Além disso, a rede teve Paulo Freire como secretário municipal de educação entre os anos de 1989 e 1991, gestão da Erundina (PT).

Paulo Freire enfrentou o avanço do neoliberalismo na década de 1990 no ensino municipal, e, para enfrentá-lo, apresentou um projeto que incorporava reivindicações populares para educação e convocou os profissionais da educação para se engajarem na sua construção a partir da carta "Aos que fazem a educação conosco em São Paulo" (Município de São Paulo, 1989).

Dentro desse projeto popular, estruturou-se o estatuto do magistério. Para Paulo Freire, o acesso e permanência dos estudantes devem ser garantidos; o currículo deve ser vivo e estar em constante elaboração e, para isso, os educadores precisam estar continuamente em formação - estabeleceu a Jornada Especial Integral de Formação -; os profissionais da educação devem ser valorizados e a gestão democrática fortalecida.

Apesar de muitos ataques posteriores, atualmente observamos que algumas características da gestão Paulo Freire se preservam na educação municipal. Esses motivos, em alguma medida, contribuíram para preservar a educação municipal da ofensiva neoliberal. No entanto, com Ricardo Nunes à frente da prefeitura, alinhado ao governo estadual, a educação pública municipal está sofrendo fortes ameaças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Salientamos que a disputa neoliberal pela educação pública em São Paulo deve ser compreendida dentro de um processo mais geral no plano mundial, dirigido por organismos multilaterais e pelos interesses do grande capital, que também influencia a educação brasileira. A privatização da educação estadual transcorre de forma ininterrupta desde o início dos anos 1990. Na cidade de São Paulo, em alguma medida, devido a estruturação da educação municipal na gestão de Paulo Freire e Erundina e a alternância de governos entre progressistas e direita, podemos notar alguma preservação em relação à ofensiva neoliberal.

A partir do golpe de 2016, que destituiu a presidenta Dilma Rousseff, abriu-se espaço para a ofensiva neoliberal e conservadora, refletindo sobre a educação. Neste novo momento histórico, com o aprofundamento do neoliberalismo, o avanço da extrema direita e desenvolvimento do capitalismo digitalizado, a política educacional sofrerá suas consequências. Tarcísio de Freitas e Ricardo Nunes são frutos desse novo momento e promovem uma política educacional que combina privatização e autoritarismo.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa; DRABACH, Nádia; GARCIA, Teise; SANTOS, Maria José Mazé B. dos. **O filantrocapitalismo e a terceira geração da privatização da educação paulista.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 50, 262306, 2024. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/KC3XcWL7nxHyZ4bSm6yXc9L/?lang=pt. Acesso em: 7 jul. 2025.

_____; **Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais.** Currículo sem Fronteiras, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018. Disponível em: https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/1182464. Acesso em: 8 fev. 2024.

_____; GARCIA, Teise; DRABACH, Nadia. **A influência de atores privados na educação paulista: a primeira geração da privatização.** Políticas Educativas, Paraná, v. 13, n. 2, p. 96-108, 2020. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/107517/58359. Acesso em: 14 fev. 2024.

_____; PINHEIRO, Darcísio. **A presença do Setor Privado na Gestão da Educação Pública: Refletindo sobre experiências brasileiras**. Revista Educação e Políticas em Debate, v. 1, n. 1, p. 55-66, jan./jul. 2012. DOI: https://doi.org/10.14393/REPOD-v1n1a2012-17363. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/17363. Acesso em: 9 fev. 2024.

_____; VENCO, Selma. **A corrosão da educação pública no Brasil: privatizações e precariedades.** Utopía y Praxis Latinoamericana, Venezuela, v. 27, n. 96, 2022. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/279/27970217008/. Acesso em: 7 fev. 2024.

BASILIO, Ana Luiza. **Sob protesto de estudantes, Tarcísio conclui o 2º leilão de escolas públicas em São Paulo.** Carta Capital, São Paulo, 4 nov. 2024. Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/educacao/sob-protesto-de-estudantes-tarcisio-conclui-o-2o-leilao-de-escolas-publicas-em-sao-paulo/. Acesso em: 7 jul. 2025.

BERNARDO, Jéssica. **Livro ou slide? Entenda a polêmica envolvendo o material didático de SP.** Metrópoles, São Paulo, 9 ago. 2023. Disponível em: https://www.metropoles.com/sao-paulo/livro-ou-slide-entenda-a-polemica-envolvendo-o-material-didatico-de-sp. Acesso em: 7 jul. 2025.

_____. **Tarcísio diz que é preciso trocar diretores quando "a resposta não vem"**. Metrópoles, São Paulo, 28 maio de 2025. Disponível em: https://www.metropoles.com/sao-paulo/tarcisio-diz-que-e-preciso-trocar-diretores-quando-resposta-nao-vem. Acesso em: 7 jul. 2025.

_____; BRITES, Ramiro. **Após escola cívico-militar, Tarcísio estuda colégio para filhos de PMs.** Metrópoles, São Paulo, 5 de maio de 2025. Disponível em: https://www.metropoles.com/sao-paulo/apos-escola-civico-militar-tarcisio-estuda-colegio-para-filhos-de-pms. Acesso em: 7 jul. 2025.

BEZERRA, Vaneide; ARAÚJO, Carlos Monteiro de. **A reforma do ensino médio. Privatização da política educacional.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 21, p. 603-618, jul./dez. 2017. DOI: https://doi.org/10.22420/rde.v11i21.779. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/779. Acesso em: 10 fev. 2024.

BIMBATI, Ana Paula. **Governo Tarcísio define 39 escolas cívico-militares em SP.** UOL Educação, São Paulo, 28 abr. 2025. Disponível em: https://educacao.uol.com.br/noticias/2025/04/28/governo-tarcisio-define-escolas-civico-militares-sp.htm. Acesso em: 7 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: [s. n.], 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 29 fev. 2024.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e 11.494, de 20 de junho de 2007. Brasília, DF: [s. n.], 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 29 fev. 2024.

BRASIL DE FATO. **Assembleia Legislativa aprova proposta de Tarcísio que corta até R$ 1,1 bi da educação pública em São Paulo.** São Paulo, 27 nov. 2024. Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2024/11/27/assembleia-legislativa-aprova-proposta-de-tarcisio-que-corta-ate-r-11-bi-da-educacao-publica-em-sao-paulo/. Acesso em: 7 jul. 2025.

CAFARDO, Renata. **Como SP pode dar um salto de qualidade e ter educação de país desenvolvido.** O Estado de S. Paulo, São Paulo, 7 ago. 2024. Disponível em: https://www.estadao.com.br/educacao/como-sp-pode-dar-um-salto-de-qualidade-e-ter-educacao-de-pais-desenvolvido/. Acesso em: 7 jul. 2025.

CÁSSIO, Fernando; AVELAR, Marcela; TRAVITZKI, Ricardo; NOVAES, Thais Aparecida Ferreira. **Hierarquização do estado e expansão das fronteiras da privatização da educação em São Paulo.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 41, 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/ES.241711. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/kxDYrrv3sTJVFWThpTHZ7vc/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 28 fev. 2024.

COSTA, Rafael Esmeraldo Correia de Arruda. **Parceiros da Educação e o processo de colonização da educação pública.** Vértices, Campos dos Goitacazes, v. 23, n. 3, p. 773-787, 2021. DOI: https://doi.org/10.19180/1809-2667.v23n32021p773-787. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/6257/625768377011/625768377011.pdf. Acesso em: 10 fev. 2024.

FREITAS, Anniele Ferreira de; ZAN, Dirce; SILVA, Fernanda Dias da; MOIMAZ, Rodolfo Soares. In: KRAWCZYK, Nora; ZAN, Dirce. **A reforma do Ensino Médio em São Paulo: a continuidade do projeto neoliberal**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2022. p. 46-77.

GARCIA, Teise; ADRIÃO, Theresa; DRABACH, Nadia; SANTOS, Maria. **Segunda geração de privatização da educação paulista: a articulação sistêmica dos atores empresariais.** Pro-Posições, Campinas, v. 34, 2023. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2021-0103. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pp/a/xKYHH3HkQjWcLyBCW3SmGyC/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 20 fev. 2024.

GONÇALVES, Josilaine Catia; KRAWCZYK, Nora; QUADROS, Sérgio Feldemann de; FORATO, Sílvia. **Quando tudo começa ... ou (re)começa: pegadas a caminho da reforma do Ensino Médio.** In: KRAWCZYK, Nora; ZAN, Dirce. **A reforma do Ensino Médio em São Paulo: a continuidade do projeto neoliberal.** Belo Horizonte: Fino Traço, 2022. p. 11-45.

KRAWCZYK, Nora; JACOMINI, Márcia. **Educação a serviço da tecnologia ou tecnologia a serviço da Educação?** Revista Brasileira de Educação, [S. l.]: ANPEd, 2025. No prelo; VIEIRA, Vera Lúcia. A reforma educacional na América Latina nos anos 90. Uma perspectiva histórico-sociológica. **Revista Latino Americana de Educación Comparada**, [S. l.], ano 1, n. 1, 2010. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6494118.pdf. Acesso em: 10 fev. 2024.

LÓPEZ-RUIZ, Osvaldo. **O consumo como investimento: A Teoria do Capital Humano e o capital humano como Ethos.** Mediações, Londrina, v. 14, n. 2, p. 217-230, jul./dez. 2009.

MACHADO, Lívia. **Após erros em material didático digital, coordenador pedagógico da Secretaria Estadual da Educação de SP deixa o cargo.** G1 SP, São Paulo, 6 set. 2023a. Disponível em: https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/09/06/apos-erros-em-material-didatico-digital-coordenador-pedagogico-da-secretaria-estadual-da-educacao-de-sp-deixa-o-cargo.ghtml. Acesso em: 7 jul. 2025.

_____. **Governo de SP recua e desiste de comprar 68 títulos de livros literários digitais sem licitação.** G1 SP, São Paulo, 17 ago. 2023b. Disponível em: https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/08/17/governo-de-sp-recua-e-desiste-de-comprar-68-titulos-de-livros-literarios-digitais-sem-licitacao.ghtml. Acesso em: 7 jul. 2025.

MARTINS, Tânia; DAL RI, Neusa Maria. **Política para a Educação Básica no Estado de São Paulo: tendências do governo de Tarcísio de Freitas.** Roteiro, Joaçaba, v. 48, jan./dez. 2024.

MOREIRA, Valentina. **Governo de SP autoriza edital para privatizar gestão de 143 escolas.** Metrópoles, São Paulo, 1 abr. 2025. Disponível em: https://www.metropoles.com/sao-paulo/governo-de-sp-autoriza-edital-para-privatizar-gestao-de-143-escolas. Acesso em: 7 jul. 2025.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A teoria do capital humano e o Pisa na educação brasileira**. Petrópolis: Vozes, 2020.

PATRIARCA, Paola. G1 SP, São Paulo, 9 ago. 2023. Disponível em: https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/08/09/**professores-e-pais-de-alunos-relatam-instalacao-sem-autorizacao-de-app-minha-escola-da-secretaria-de-educacao-de-sp-apareceu-do-nada.ghtml.** Acesso em: 7 jul. 2025.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Reforma do estado e políticas educacionais no Brasil.** Revista Educação e Política em Debate, v. 1, n. 1, jan./jul. 2012. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/254622/000860106.pdf?sequence=1. Acesso em: 6 fev. 2024.

PINEAU, Pablo. **Como la noche engendra el día, y el día engendra a la noche. Revisando el vínculo de producción mutua entre escuela y modernidad.** (Versão revisada do artigo Premisas básicas de la escolarización como construcción moderna que construyó a la modernidad. Revista de Estudios del Currículum, vol. 2, n. 1, 1999).

PONTES, Barbara; SILVA NETO, Cláudio Marques. **Indicadores-ardil para privatizar a educação.** Outras Palavras, [S. l.], 2024. Disponível em: https://outraspalavras.net/direita-assanhada/indicadores-ardil-para-privatizar-a-educacao/. Acesso em: 7 jul. 2025.

REIS, Daniel. **Prefeito confirma que São Paulo deve aderir ao modelo de escolas cívico-militares.** CBN São Paulo, São Paulo, 26 maio 2024. Disponível em: https://cbn.globo.com/sao-paulo/noticia/2024/05/26/prefeito-confirma-que-sao-paulo-deve-aderir-ao-modelo-de-escolas-civico-militares.ghtml. Acesso em: 7 jul. 2025.

REPU. **Nota técnica**: **Plataformização e controle do trabalho na rede estadual paulista.** São Paulo: REPU, 2025a. Disponível em: https://www.repu.com.br/_files/ugd/9cce30_68cc8aa516314a34835b8b71dea20347.pdf. Acesso em: 7 jul. 2025.

_____. **Nota Técnica**: **Ausência de critérios técnicos para o afastamento de diretores de escolas municipais em São Paulo.** São Paulo: REPU, 2025b. Disponível em: https://www.repu.com.br/_files/ugd/9cce30_eb8fc20b88e64ac8aee9a424a40088da.pdf. Acesso em: 7 jul. 2025.

RINGER, Fritz. Introduccion. IN: MÜLLER, Detlef K.; RINGER, Fritz; SIMON, Brian. **El desarrollo del sistema educativo moderno**. Cambio estructural y reproducción social. Espanha: [s. n.], 1992.

SÃO PAULO (Estado). **Diretrizes**: **programa de governo. Tarcísio de Freitas, governador (2023–2026).** São Paulo, 2022. Disponível em: https://static.poder360.com.br/2022/09/programa-governo-tarci%CC%81sio.pdf. Acesso em: 7 jul. 2025.

_____ (Município). Decreto nº 64.121, de 25 de março de 2025. **Dispõe sobre a criação da Unidade de Gestão do Programa – UGP, no âmbito do Programa A Educação Paulistana Pode +.** Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 25 mar. 2025. Disponível em: https://www.legislacao.sp.gov.br/. Acesso em: 7 jul. 2025.

_____ (Município). **Lei nº 18.221, de 27 de dezembro de 2024.** Dispõe sobre a introdução de alterações na legislação de pessoal do Município de São Paulo, especialmente no Estatuto dos Funcionários Públicos e na Bonificação por Resultados. **D**iário Oficial da Cidade de São Paulo (Edição Extra), São Paulo, 27 dez. 2024, p. 7. Disponível em: https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-18221-de-27-de-dezembro-de-2024. Acesso em: 7 jul. 2025.

SAURA, Geo; LIMA, Paula; ARGUELHO, Mateus. **Imaginarios sociotécnicos en educación: inteligencia artificial y transformación digital.** Journal of Supranational Policies of Education, n. 20, 2024, p. 11-30.

VAZQUEZ, Rafael. **A prefeitura de SP receberá R$360 milhões do BID para investir em educação.** Valor Econômico, São Paulo, 17 dez. 2024. Disponível em: https://valor.globo.com/brasil/noticia/2024/12/17/prefeitura-de-sp-receber-r-360-milhes-do-bid-para-investir-em-educao.ghtml. Acesso em: 7 jul. 2025.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Sistemas educativos, culturas escolares e reformas**: continuidades y cambios. Madrid: Morata, 2002.

FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA NECESSIDADE MESMO QUE TARDIA

BRUNA TAUANY MARTINS MARQUES TAVARES

Graduada em Pedagogia pela Universidade Presidente Antônio Carlos na cidade de Lambari, Minas Gerais (2012). Pós-Graduada em Letramento pela Faculdade UNIMAIS na cidade de São Paulo (2019). Professora de Educação infantil no CEI Jardim Vila Carrão.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

RESUMO:

O presente trabalho tem por objetivo abordar a temática da formação profissional que o professor recebe principalmente no que tange a questão da tecnologia. A escola tenta inserir a tecnologia na sua estrutura educacional, mas sem um profissional que a saiba dominar a mesma acabará obsoleta. O trabalho visa relatar como o professor está sendo direcionado para lidar com essa nova tecnologia. No primeiro tópico trato sobre a importância da formação continuada, realizando uma análise sobre a formação dos profissionais da educação e de sua carência frente a uma formação tecnológica. Sendo assim buscamos levantar hipóteses que exponham os motivos que levam os docentes a não passarem por cursos de atualização. No segundo, apresento a metodologia que será utilizada para este trabalho. Nele exponho os resultados do levantamento bibliográfico realizado em três das principais bases de pesquisa de dados do país. Através desse levantamento, foram encontrados exemplos de práticas docentes com um olhar e uma prática mais inserida no campo tecnológico. No terceiro, faço a relação entre a formação docente e o uso de novas tecnologias, trazendo a visão e a análise que tenho de minha escola nesses quatro anos de atuação como professor da rede municipal de ensino. Para tal, realizou-se uma apresentação descritiva de minha escola e dos recursos que nela estão disponíveis para docentes e discentes.

Palavras-chave: Professor; Tecnologia; Formação Docente.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo explorar a importância da formação continuada na capacitação do professor e sua relação com a necessidade de lidar com uma geração cada vez mais tecnológica e que muitas das vezes não consegue acompanhar esse avanço, o que por vezes restringe o real potencial dos jovens.

Buscamos analisar a relação entre o uso das tecnologias e seu impacto em sala de aula, fazendo uma análise desses impactos a partir da percepção que tenho da escola em que exerço minha atividade docente.

A motivação para escolha desse tema surgiu mediante a percepção da constante dificuldade dos professores de minha escola em utilizarem as tecnologias que a escola possui. Apesar da vontade de buscarem aprender por conta própria o domínio e uso das tecnologias, é fato que são praticamente inexistentes as capacitações oferecidas aos professores na área de novas tecnologias.

A falta de domínio tecnológico acaba, por vezes, refletindo em aulas tradicionais e monótonas, que podem desestimular o aluno e coibir o pleno desenvolvimento desses jovens. Uma vez que existe uma barreira entre a aula tradicional e o ambiente tecnológico em que este jovem está inserido e em que trava suas relações de sociabilidade com amigos e familiares.

O mundo atual sofre com a constante mutação sofrida pela tecnologia. Em todos os instantes novos equipamentos são lançados tornando obsoletos os seus antecessores. Os jovens que nascem nesse novo século tecnológico possuem uma grande facilidade para lidar com essa evolução e se adaptam sem dificuldades.

Entretanto, os professores que lecionaram para essa nova juventude são, no caso dos professores mais antigos, de um tempo mais antigo e não dominam ou acompanham esse ritmo jovial tecnológico. Sendo que até mesmo os professores recém-formados, não são inseridos nas novas possibilidades de atuação em sala de aula, eles se formam em uma faculdade tradicional e que, na maioria das vezes, não lhes apresenta as mudanças que vêm sendo sofridas no campo educacional.

Contudo, não é possível ignorar esse avanço e se faz necessário buscar maneiras de utilizar a tecnologia em prol da educação. Muitos jovens já possuem acesso a tablets e celulares desde muito cedo.

O professor precisa rever seus conceitos e método de trabalho, uma vez que a presença de materiais tecnológicos é constante e de grande familiaridade com os alunos.

Como opção metodológica, utilizou-se como fonte os levantamentos bibliográficos que consistem em uma revisão de literatura realizada através de buscas em três plataformas de pesquisa.

O levantamento bibliográfico tem por finalidade, nos apresentar a frequência com que a temática escolhida vem sendo trabalhada, identificar pesquisas que possam acrescentar em nossa pesquisa e promover um diálogo com as mesmas.

Os bancos de dados analisados foram, O Banco de Teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD/IBICT) e a base de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO). Neles foram encontrados artigos, monografias, dissertações e teses de grande relevância para esse trabalho.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Segundo estudos, apesar de abordar a questão da formação inicial, é a contínua que tem se tornado cada vez mais necessária no contexto atual. A tecnologia está inserida cada vez mais no dia a dia da sala de aula e o professor não consegue acompanhar o ritmo da mesma. Os jovens que nasceram no início do século XXI, ainda não estão ocupando o papel de docente e desse modo são instruídos por professores que foram inseridos em um universo tecnológico que não dominam. Os jovens desde a mais tenra idade sabem mexer em aparelhos celulares e tablets, apresentando um domínio que muitos adultos demoram a ter,

> A primeira década do século XXI é marcada por outra transformação tecnológica causada pela frequente utilização das tecnologias móveis conectadas em redes. Os Tablets, notebooks, smartphones e outros dispositivos móveis têm possibilitado uma comunicação desprendida de lugares fixos e que utiliza diferentes linguagens e novos processos sociotécnicos próprios deste novo ambiente informacional e da cultura da mobilidade. Esta comunicação móvel materializa o sentido da expressão "tudo ao mesmo tempo agora o tempo todo" (LUCENA; 2016; p. 279).

A citação assim demonstra como a questão tecnológica é extremamente importante e cada vez mais revolucionária, pois são novos meios de comunicação que estão surgindo e que possuem cada vez mais aplicativos com diversas funções, além do uso da Internet que é cada vez mais acessível e veloz, e que permite o acesso a informações do mudo inteiro em apenas alguns clicks e em frações de segundos.

Como se pode perceber a tecnologia evolui de tal modo que é difícil para um professor acompanhar um aluno seu que nasceu e está inserido nesse novo tempo e com um ritmo acelerado e diferente do seu.

O professor está desatualizado frente a esse novo aluno. O aluno não é mais visto como um mero estudante receptor de informação, a chamada educação bancária de Paulo Freire, não faz mais parte da realidade escolar atual. O jovem participa, tem voz ativa, é proativo e busca sempre o novo, suas dúvidas são sanadas em algum dos diversos sites de busca existentes, o professor é então uma figura desnecessária?

O professor não é desnecessário, mas um novo papel lhe é atribuído. Para Freitas, o professor necessita mudar,

> Para formar futuros professores para o trabalho com nativos digitais faz-se necessário enfrentar a responsabilidade de uma constante atualização, a defasagem entre o seu letramento digital e o do aluno, e manter o distanciamento possibilitador de um olhar crítico diante do que a tecnologia digital oferece. Assim, espera-se que, nessa era da internet, o professor possa fazer de sua sala de aula um espaço de construções coletivas, de aprendizagens compartilhadas (FREITAS; 2010; p. 349).

O professor precisa buscar diminuir as distâncias que se formaram entre ele e seu aluno, no momento em que o corpo discente domina mais as novas tecnologias e tem fácil acesso às mesmas. As escolas acabam por fazer uso dessas novas tecnologias educacionais, o que a reformula e abre novas possibilidades de aprendizado. Apesar de já estarem inseridas dentro das escolas, as tecnologias educacionais não são funcionais, pois foram simplesmente inseridas sem a capacitação do profissional que as usará.

Dessa maneira, a formação continuada se mostra mais do que necessária, uma vez que o professor precisa diminuir a distância entre seus alunos e ao mesmo tempo exercer um novo papel no qual deve buscar orientar esse jovem na filtragem dos conteúdos que facilmente são encontrados na Internet e auxiliar na busca por informações verídicas e úteis. Assim o professor precisa se adequar à nova realidade e atender a nova atribuição que lhe é outorgada.

O ensino como um todo precisa ser repensado. O ensino recebido pelo professor também. Como foi dito, muitos cursos de formação de professores surgiram, mas esse crescimento desenfreado não elevou a capacitação obtida pelo professor e sim a um crescente número de instituições a baixos custos e com baixa qualidade.

A tecnologia e a desigualdade

A tecnologia na sociedade atual tem dado grandes passos e é constante a presença em noticiários de novas descobertas científicas e de novos aparelhos sendo desenvolvidos (LUCENA, 2016).

Para o autor:

> [...] vivenciamos a cultura da mobilidade, que se desenvolveu com o constante uso das tecnologias móveis conectadas em redes do tipo Wi-fi, WiMax e peer-to-peer. Tecnologias tais como: tablets, smartphones, netbooks e demais dispositivos cabem na palma da mão e podem ser carregados para qualquer lugar, criando redes móveis de pessoas e tecnologias nômades localizadas em diferentes espaços geográficos do planeta (LUCENA; 2016; p. 279).

A tecnologia evolui com rapidez e permite o contato a conteúdos de países distantes, e seus aparelhos estão cada vez menores e mais funcionais como foi reproduzido na fala acima. A cada novo dia, mais e mais produtos são desenvolvidos e tornam obsoletos outros que eram considerados "insubstituíveis" por seus criadores e que muitas vezes são desbancados por eles próprios. É criada uma cultura de consumo.

Esse consumismo desenfreado acaba por refletir nas desigualdades sociais presentes em nosso país que aumentam. O jovem é inserido em um grupo social apenas se possui determinado produto ou se domina um assunto em particular, mas o não acesso a esse "novo mundo" o torna um alienado e que é rapidamente ignorado pela sociedade que busca pessoas mais familiarizadas e que dominem e acompanhem essa evolução.

Os jovens mais abastados possuem acesso aos produtos mais modernos e funcionais do mercado. E as escolas onde estudam, buscam inserir mais a tecnologia em sala para entreter e formar seus alunos nesse futuro tecnológico. Elas acabam por ter acesso a conteúdos mais facilmente e rapidamente tanto por suas escolas serem mais equipadas quanto pelo acesso que possuem em casa.

Dessa maneira, a escola precisa se adequar a esses avanços sob a pena de prejudicar uma juventude que já é muita das vezes marginalizada. Conforme afirma Silva:

> As novas tecnologias estão influenciando o comportamento da sociedade contemporânea e transformando o mundo em que vivemos. Entretanto, é fato já comprovado que elas, desconectadas de um projeto pedagógico, não podem ser responsáveis pela reconstrução da educação no país, já que por mais contraditório que possa parecer, a mesma tecnologia que viabiliza o progresso e as novas formas de organização social também têm um grande potencial para alargar as distâncias existentes entre os mundos dos incluídos e dos excluídos. (SILVA; 2011; p. 539).

A escola pública ainda está bem aquém das particulares quanto ao quesito tecnologia. O investimento precisa vir dos governantes, mas não é a simples inserção de equipamentos que garante que os alunos irão aprender. É preciso subsídios para adequação correta tanto do espaço escolar quanto do profissional que a utilizará.

O jovem da escola pública, geralmente é de uma família de baixa renda, mas mesmo assim tem acesso a produtos e objetos tecnológicos atuais, assim como os jovens de classe mais elevada. Desse modo, porque não permitir que a juventude menos favorecida tenha na escola as mesmas condições de um ensino mais atual? A escola pública precisa se adequar a essa realidade, mas de maneira prática e coerente.

A simples inserção de tecnologia na escola, sem a adequada capacitação do profissional que a usará, é apenas um gasto desnecessário de verba, pois sem preparação adequada o professor não saberá lidar com o material e não saberá como repassá-lo para o aluno. Desse modo ambos saem perdendo. O professor por não poder se aperfeiçoar e o aluno por não aprender a dominar outro assunto.

O país ainda peca no quesito educação ao ser comparado a outros no mesmo continente. As novas tecnologias são uma realidade e sua inserção na educação também, mas como foi dito por Silva (2011), se a tecnologia não estiver sendo utilizada em acordo com o que a escola estabelece como plano de trabalho não será possível enxergar uma melhora educacional, pois se o profissional não está

preparado para lidar com esse novo equipamento, o mesmo se tornará obsoleto e enquanto os alunos mais abastados vão se apropriando dessa nova tecnologia, os mais pobres vão ficando à margem da sociedade, como muitas das vezes acontece.

Formação continuada nos dias atuais

A formação continuada permite que o profissional se mantenha atualizado no seu campo de atuação, buscando sempre estar ciente dos avanços acadêmicos de sua área de formação. Entretanto, existem empecilhos que inviabilizam o profissional de dar continuidade a esse caminho.

Os concursos para professor no município do Rio de Janeiro têm exigido, recentemente, que o mesmo tenha nível Superior em Pedagogia. Desse modo o profissional para atuar em sala de aula precisa estar cada vez mais capacitado do que era necessário há tempos atrás.

O professor passa a buscar ter uma formação inicial mais completa e teórica do que o curso Normal, á nível médio, costuma proporcionar. Para Aguiar a formação do profissional é essencial para executar suas atribuições:

> O professor não pode ser relegado a segundo plano, o que coloca em destaque a sua formação, tanto inicial como continuada. Não é possível imaginar o professor sem as ferramentas necessárias, sem o conhecimento necessário, entrando em sala de aula e não podendo desempenhar a sua função da melhor maneira possível (AGUIAR; 2013; p. 41).

Contudo, a formação inicial do professor já deveria contemplar mais a questão das novas tecnologias, uma vez que a evolução tecnológica não é algo que surgiu agora e sim de tempos atrás. Lucena nos relata como é antiga a questão da tecnologia. Segundo a autora: “Embora as discussões sobre cultura digital tenham se intensificado neste século, esta forma cultural surge com o desenvolvimento da microinformática, na década de 1970, interferindo na cultura de massa e na cultura das mídias” (LUCENA; 2016; p. 282).

Ou seja, a evolução da tecnologia vem acontecendo paulatinamente e desde muito tempo atrás se sabe de sua influência na sociedade e no modo de vida. Negar seu impacto é desacreditar do potencial que a mesma possui.

O professor, então deve estar preparado para o impacto que essa tecnologia terá em sua atuação como professor e de como poderá superar o título de “detentor” do conhecimento que lhe fora outorgado. É preciso aprender a utilizar a tecnologia como uma aliada e não como inimiga.

Os cursos de formação de professor precisam adequar seus currículos para desde a formação básica contemplar o uso das novas tecnologias, para que o professor não precise dominar um assunto tão rico e vasto de maneira superficial ou às pressas. O que acaba por resultar em um sub aproveitamento do real potencial que se pode extrair de uma aula com recursos tecnológicos,

> [...] integrar tecnologia à formação inicial de maneira que o futuro professor aprenda utilizando-as e realize atividades que o desafiem a encontrar modos de ensinar com tecnologia, que o levem a refletir sobre os limites e as possibilidades desse uso na escola básica, ciente de que usar o computador mantendo a abordagem tradicional do ensino é subutilizar a máquina em um processo educativo no qual o professor se mantém como detentor de um conhecimento pronto a ser transmitido ao aluno (LOPES; 2016; p. 275).

O professor é o responsável por inúmeras atribuições e a cada dia parecem recair sobre ele mais demandas. Desse modo, quanto mais conhecimento e preparo o professor tiver, melhores tendem a serem suas aulas. Se o professor não souber utilizar a tecnologia que lhe é fornecida acabará por apenas transpor o ensino tradicional para um maquinário tecnológico.

Assim, ao buscar uma formação tanto inicial ou continuada é preciso que o profissional escolha uma instituição que lhe garanta uma qualidade de ensino, pois, apesar de existirem instituições que apresentam seriedade no quesito ensino, é preciso ressaltar que existem algumas que não visam esse objetivo e acabam por formar profissionais que não possuem uma instrução adequada e isso acaba por refletir em sua atuação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após analisar os diversos autores que abordam a formação continuada é necessário fazer uma análise das contribuições que os mesmos tiveram no trabalho como um todo e como esse pode contribuir para as discussões acerca de um tema tão complexo e amplo.

Assim, a primeira seção teve por objetivo abordar a questão da formação continuada do professor e sua necessidade frente às novas tecnologias que são lançadas e sua inserção no uso escolar.

Foi também abordado o fato de que o contato e domínio dessa nova tecnologia são essenciais para o futuro dos jovens que são formados e que ainda existe uma grande desigualdade no que diz respeito ao acesso a essa tecnologia. Por fim, o fato de que a mesma não terá impacto significativo na vida desses jovens e de sua formação se o professor não tiver domínio.

A segunda seção apresentou uma análise dos trabalhos acadêmicos produzidos sob a óptica da formação continuada do professor e a tecnologia. Se valendo das palavras: “professor e tecnologia”, “escola e tecnologia” e “formação docente”, e utilizando; O Banco de Teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia1 (BDTD/IBICT) e a base de dados Scientific Electronic Library Online (SCIELO), pude constatar a diversidade de trabalhos desenvolvidos e em diversas regiões do país, provando que o assunto é de interesse geral e que cada região tem um ponto em comum que é a necessidade de formação dos professores.

Já a último parte trouxe uma reflexão acerca da formação do professor analisando o contexto escolar em que estou inserido e como a questão da tecnologia tem sido trabalhada no local de trabalho, assim como os cursos que os governantes têm ofertado e sua não relação com as reais necessidades dos profissionais, que em alguns casos acabam por recorrer a seus recursos pessoais para conseguirem se capacitar adequadamente.

O trabalho conseguiu responder aos objetivos que lhe foram atribuídos. Os objetivos específicos foram alcançados. Concluindo que, os professores não se atualizam na área de tecnologia, justamente porque não lhe são ofertados cursos de capacitação nessa área.

O profissional que tem curso superior tem um rápido contato com as disciplinas de tecnologia, algo que não suprirá sua necessidade profissional, contudo ao estar atuando em sala de aula é preciso estar atualizado e nesse momento os cursos que são ofertados para o professor do município do Rio de Janeiro são em sua maioria relacionados apenas com a questão da alfabetização de crianças.

Além disso, os cursos são fora do horário de trabalho do professor, fazendo com que o mesmo tenha de optar por sacrificar sua vida pessoal em razão da profissional.

1 http://bdtd.ibict.br/vufind/ Acesso Em abril de 2017.

O objetivo que abordava a solução para sanar o problema da formação também foi contemplado, pois a questão primordial é consultar o professor sobre as temáticas que são de seu interesse e disponibilizar as mesmas em um horário acessível.

Todos têm direito a sua vida particular, o profissional de educação também. Então, é preciso pensar em maneiras de se contemplar tudo o que é preciso sem esquecer-se do lado humano do professor.

O objetivo geral do trabalho era demonstrar a importância da formação continuada e creio que o mesmo também foi alcançado. A formação é um assunto muito amplo e nos diversos autores analisados de diversas localidades do Brasil foi possível perceber que é um tema que instiga e é visto sempre como algo necessário. Independente de onde o autor escrevia se reconhece em sua fala a importância do investimento no profissional.

A inserção da tecnologia é algo que não tem volta, nem deveria. É dar um passo à frente na educação, mas esse passo não está acompanhando quem deveria estar seguindo lado a lado. O professor está ficando para trás nessa estrada.

A tecnologia não é prejudicial à educação, é uma excelente ferramenta de suporte, mas apenas inseri-la sem capacitar que a usará irá resultar em mais gastos e se tornará um elefante branco na escola, mais um frente aos inúmeros que encontramos deixados pelos nossos governantes espalhados em nosso país.

É muito importante que o professor se mantenha atualizado, mas não pode ser algo que o próprio precisa buscar de maneira pessoal. Existem muitas demandas que são atribuídas e exigidas. A formação deve ser um direito do professor, mas não qualquer uma e sim aquela que atenda às suas necessidades.

Desse modo, é preciso que os governantes, no caso da escola pública, ouçam as reivindicações dos professores, somos desprovidos de muitas coisas e materiais os quais muitas das vezes utilizamos do próprio dinheiro para suprir a falta e dar uma aula melhor.

E, o fato de agirmos por amor ao trabalho não deve ser a justificativa para alegar baixa remuneração ou descaso com a formação do profissional. Precisamos ser valorizados, precisamos nos dar mais valor e assim mudar a mente da sociedade.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Carina Rafaela de. **Desenvolvimento Profissional dos Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Contribuições da Formação Continuada.** 13/12/2013 151 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE, Joinville Biblioteca Depositária: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true & cod_trabalho=915457.

AZEVEDO, Nadia Pereira Gonçalves. **O professor e as novas tecnologias na perspectiva da análise do discurso: (des) encontros em sala de aula.** Ling. (dis)curso vol.14 no.1 Tubarão Jan./Apr. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext & pid=S1518-76322014000100002 & lang=pt .

BELLONI, Maria Luiza. **Tecnologia e formação de professores: Rumo a uma pedagogia pós-moderna?** Educação & Sociedade**,** Dez 1998, Volume 19 Nº 65 Páginas 143 – 162 . Disponível em : http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext & pid=S0101-73301998000400005 & lang=pt.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; PEREZ, Juliana Godói de Miranda. **Formação Continuada Em Escolas De Tempo Integral: Narrativas De Professoras**. Educação & Realidade**,** Dez 2016, Volume 41 Nº 4 Páginas 1161 – 1182. Disponível em : http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext & pid=S2175-62362016000401161 & lang=pt .

FRANCISCO, Deise Juliana**. Hibridizações no Cotidiano Escolar : Escola e Tecnologias da Comunicação e Informação**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 1998. Disponível em: http://hdl.handle.net/10183/1441.

FREITAS, Maria Teresa. **Letramento digital e formação de professores.** Educação em Revista**,** Dez 2010, Volume 26 Nº 3 Páginas 335 – 352 Disponível em:http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext & pid=S0102-46982010000300017 & lang=pt .

LOPES, Rosemara Perpetua; FÜRKOTTER, Mônica. **Formação inicial de professores em tempos de TDIC: uma questão em aberto.** Educ. rev. vol.32 nº.4 Belo Horizonte Oct./Dec. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982016000400269 & script=sci_abstract&tlng.

LUCENA, Simone. **Culturas digitais e tecnologias móveis na educação.** Educ. rev. no.59 Curitiba Jan./Mar. 2016. Disponível em:. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext & pid=S0104-40602016000100277 & lang=pt.

MARTINS, Onilza Borges; MASCHIO, Elaine Cátia Falcade. **As Tecnologias Digitais na Escola e a Formação Docente: Representações, Apropriações e Práticas.** Rev. Actual. Investigue. Educ vol.14 n.3 San José Sep./Dec. 2014. Disponível em: http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci _ arttext & pid=S 1409-47032014000300020 & lang=pt .

REINALDO, Francisco. **Impasse aos Desafios do uso de *Smartphones* em Sala de Aula: Investigação por Grupos Focais.** RISTI n°.19 Porto set. 2016. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext & pid=S1646-98952016000300007 & lang=pt .

SILVA, Ângela Carrancho da. **Educação e tecnologia: entre o discurso e a prática.** Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**,** Set 2011, Volume 19 Nº 72 Páginas 527 – 554 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext & pid=S0104-40362011000400005 & lang=pt .

SILVA, Maristela Maria Andrade. **Formação Continuada de Professores e Tecnologia: Concepções Docentes, Possibilidades e Desafios do Uso das Tecnologias Digitais na Educação Básica.** Dissertação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco. 2014. Defendida em 25 de fevereiro de 2014. Disponível em: http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13059

VELOSO, Maristela Midlej Silva De Araujo**. O Professor e Autoria no Contexto da Cibercultura: Redes Da Criação No Cotidiano Da Escola.** Tese de Doutorado em Educação. 2014. Universidade Federal da Bahia. Defendida em fevereiro de 2014. Disponível: http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/15664.

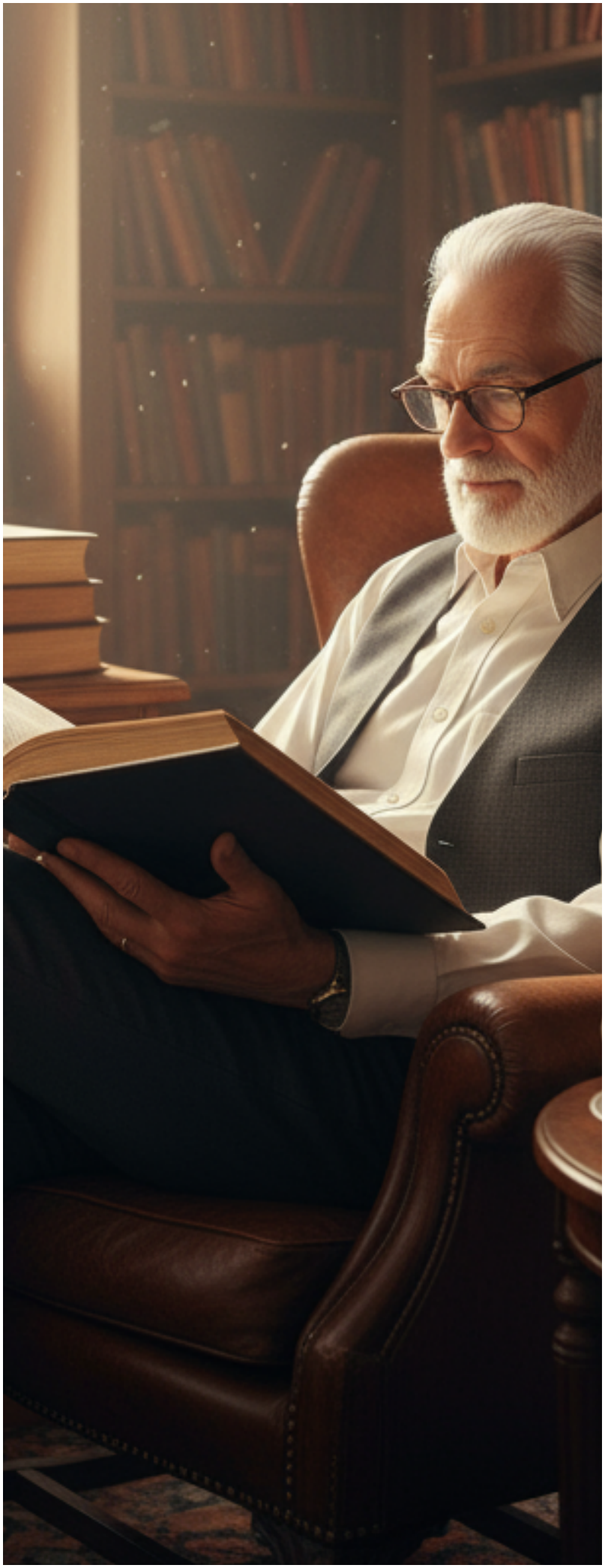
ZUIN, Vânia Gomes; ZUIN, Antônio Álvaro Soares**. A formação no tempo e no espaço da internet das coisas.** Educação & Sociedade**,** Set 2016, Volume 37 Nº 136 Páginas 757 – 773 . Disponível em : http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302016000300757 & lang=pt.

LÍNGUA, COGNIÇÃO E ESTÉTICA: O PAPEL DAS EMOÇÕES NA CATEGORIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA COM OBRAS LITERÁRIAS

CAIO MENDONÇA CARVALHO FREITAS

Graduado em Letras: Linguística pela Faculdade Universidade Federal de Goiás (2024).

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Este artigo objetiva divulgar os resultados obtidos no trabalho de monografia homônimo, apresentado durante o Seminário de Apresentação dos Trabalhos de Conclusão de Curso 2023.2, realizado nos dias 22, 23 e 24 de janeiro de 2024 na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. O trabalho investigou o papel da emoção e os impactos da cultura na classificação estética de obras literárias, baseando-se na análise da experiência de 50 leitores, membros de uma mesma comunidade linguística, visando eleger quais estados emocionais foram vivenciados pelos mesmos na leitura de excertos selecionados. Como metodologia, apresentou uma pesquisa quali-quantitativa, realizada através de um questionário de 21 perguntas que contemplou os tipos de estados emocionais identificados pelos pesquisados e a intensidade em que apareceram. A análise da pesquisa teve como principais achados um modelo de classificação estética que considera as características intrínsecas ao texto mas também a forma como ele impacta o estado emocional do leitor; discussões sobre o papel da literatura no dimensionamento e redimensionamento das emoções e sobre o papel da emoção e da cultura na categorização da experiência com obras literárias; e investigações sobre a medida em que, amiúde, palavra e emoção se relacionam cognitivamente.

Palavras-chave: Categorias Estéticas; Experiência; Leitor; Emoção; Categorização; Linguística Sociocognitiva.

INTRODUÇÃO

Este artigo visa a divulgação da metodologia envolvida na realização de uma pesquisa quali-quantitativa que teve como objetivo a composição de um método de classificação de excertos literários nas categorias estéticas do belo, do grotesco e do sublime, conforme definiram Victor Hugo (2014) e Edmund Burke (2016), bem como dos resultados obtidos e das considerações sobre o método e os objetos, realizadas a partir deles.

Como embasamento teórico, recrutamos, sob uma perspectiva transdisciplinar, os conhecimentos da Linguística Sociocognitiva, da Neurociência e da Psicologia, para abordarmos as noções de conceito, categoria e frames de experiência e a forma como a cultura e as emoções impactam a apreensão de conteúdo linguístico [literário] por leitores.

A pesquisa envolveu a aplicação de um formulário digital a um grupo de 50 pessoas de gêneros, profissões e níveis de escolaridade distintos, com idades entre 17 e 58 anos, com o objetivo de coletar os tipos de sentimentos identificados por elas na leitura de trechos selecionados da obra de três autores brasileiros.

Nove sentimentos foram elencados para a investigação, três relacionados a cada uma das categorias exploradas, conforme a abordagem dos seus respectivos autores. Durante a análise foram levados em consideração os elementos linguísticos dos textos, bem como os dados coletados nos tópicos da pesquisa.

Os resultados que obtivemos demonstram que: (1) o processo de significação de um texto envolve todas as áreas da cognição bem como diversos tipos de reações, ao elencar não somente a compreensão racional dos conceitos apresentados mas também os diversos componentes das experiências do usuário de língua com eles; (2) a cultura e os estados psicológicos-emocionais desencadeados por um objeto na mente do indivíduo desempenham papel imprescindível no processo de categorização; (3) o método, afinal, é pertinente para a classificação literária em uma escala geral, mas não se mostra suficiente para lidar com respostas individuais específicas.

De um modo geral, contudo, podemos validar a afirmativa de que, ao elencarmos uma série de sentimentos relacionados às categorias estéticas apresentadas, é possível verificar que os leitores experimentam processos de categorização baseados não somente no conteúdo linguístico do texto mas também na sua experiência sócio-emocional com ele.

Isso porque, na comunidade alvo da pesquisa, obtivemos um resultado satisfatório na categorização da maioria dos excertos. Admitimos, porém, o aparecimento de resultados inconclusivos, o que marca a probabilidade de que os resultados possam ser diferentes se a pesquisa for aplicada a outros grupos culturais.

LÍNGUA, LINGUAGEM, COGNIÇÃO E ESTÉTICA

"A linguagem... O que é? O que é a linguagem?". Essas eram as palavras de Noam Chomsky, aos oitenta e cinco anos, depois de uma vida inteira dedicada justamente ao estudo da linguagem (WOLFE, 2016, p. 153).

A primeira seção deste artigo destina-se a expor algumas concepções pertinentes sobre esse objeto tão fundamental e ainda assim tão complexo, e verificar como ele se relaciona com a formação de conceitos na mente humana e com o processo de categorização, além da construção de frames de experiência.

As primeiras duas noções se mostraram relevantes para os objetivos da pesquisa porque tratam das unidades de informação que compõem a mente e da forma como os "bits" informacionais recebidos através dos sentidos são organizados nessas unidades, via cognição. A noção de frames também foi relevante, porque fornece uma explicação sobre o comportamento das redes conceptuais no desenrolar da experiência mental e linguística de um indivíduo.

Em primeiro lugar, Evans e Green (2006, p. 6) admitem que a linguagem é, antes de tudo, um instrumento de interação verbal. Ela possibilita a comunicação entre seus usuários, desempenhando a chamada função interacional, através dos processos de transmissão (ou produção), por parte do falante, e de decodificação (ou processamento), por parte do ouvinte (EVANS; GREEN, idem, p. 9; NOLEN-HOEKSEMA et al., 2022, p. 253).

Entretanto, quando as pessoas se comunicam, elas não acessam apenas informação linguística, mas também os seus conhecimentos sobre o mundo, fazendo uso dos sinais linguísticos como chaves (prompts) de acesso a esse conteúdo. A linguagem passa, então, a exercer uma função simbólica, ao fornecer aos seus usuários o sistema de símbolos mais elaborado e importante na identificação do ser humano, que serve tanto à expressão do conteúdo recrutado na comunicação como também à própria efetivação do pensar (HAYAKAWA, 1972 apud MONTEIRO, 2002, p. 66; CASSIRER, 1945 apud MONTEIRO, idem).

Ela abre uma janela para os processos da mente integrada, lançando luz sobre a natureza, estrutura e organização de pensamentos e crenças de um indivíduo ou comunidade, e externaliza, ao mesmo tempo em que forma e (re)forma, todo o universo de conceitos que constituem a realidade projetada de uma pessoa ou de um grupo de pessoas (BIDERMAN, 1998; BYBEE, 2016; EVANS; GREEN, 2006; KÖVECSES, 2006).

O que chamamos aqui de "conceitos" são as unidades de informação mental que integram o conhecimento de mundo de um falante. De acordo com Kövecses (2006, p. 207), conceitos são primeiramente compostos pelas descrições estruturais de uma entidade, que incluem as suas propriedades mais elementares e suas funções, constituindo-se de esquemas de imagem.

Monteiro (2022, p. 66), por outro lado, defende que essa interpretação deixa de fora alguns de seus aspectos fundamentais, como o imaginativo-sensorial, o emotivo e o social. Para os fins de nosso estudo, levaremos em conta tanto a primeira afirmativa como a segunda, concebendo um conceito como a projeção mental imagética de uma parte da realidade, que compreende suas características estruturais e funcionais, mas também toda a gama de experiências bio-emocionais e socioculturais que uma pessoa pode ter ao entrar em contato com ela. Um exemplo é o conceito de BELEZA, formado por um núcleo que inclui os traços que um objeto deve apresentar para ser considerado belo, mas que, ele mesmo, difere de cultura para cultura, ou mesmo de pessoa para pessoa, e é diretamente influenciado pelas afeições, como prova a máxima "quem ama o feio, bonito lhe parece".

O processo de inclusão e exclusão de entidades em conceitos, por sua vez, é chamado de "categorização" (NOLEN-HOEKSEMA et al., 2022, p. 263). Nele, um conceito passa a se comportar como uma grande categoria que abarca os diversos elementos da realidade que compartilham as mesmas qualidades

estruturais ou funcionais, ou que causam impressões similares, de forma que a um grupo de seres parecidos, mas não necessariamente idênticos, damos um nome geral (como árvore ou pássaro), como também a conjuntos de atividades (brincar, trabalhar) e compilações de características comuns [aos preguiçosos ou aos extrovertidos, por exemplo] (BIDERMAN, 1998; BYBEE, 2016; EVANS; GREEN, 2006).

De volta ao exemplo anterior, quando entramos em contato com um objeto ou uma pessoa, ou qualquer outro ente da realidade, que apresenta os traços característicos do que consideramos BELO, ou que nos provoca alguma afetação simpática, nosso cérebro tende a incluí-lo automaticamente no "banco de dados" da nossa memória de longo prazo como representante dessa categoria. Por outro lado, quando vivemos uma experiência frustrante com algum desses objetos, nossa mente tem a capacidade de retirá-lo da categoria, realocando-o a outra seção de armazenamento da memória.

As experiências socioculturais atuam nesses processos moldando a forma como os membros de uma sociedade atribuem valores à realidade, ativando e/ou desativando acervos de conceitos e provendo uma base de significados compartilhada para a comunicação (BIDERMAN, 1998, p. 90-91).

No caso de um conceito como ARTE [literária] (com o qual estamos trabalhando), que pode ser tomado como essencialmente contestável (assim como democracia, liberdade, moralidade e outros), é a cultura que elege os tabus, os comportamentos aceitáveis e determina a opinião popular sobre quais objetos podem ou não ser considerados obras de arte; qual a função social desses objetos e os impactos que o fazer artístico terá sobre as vidas das pessoas (KÖVECSES, 2006; MONTEIRO, 2002).

Isso explica porque indivíduos de formações, gerações e histórias de vida distintas, mesmo convivendo em um mesmo tempo cronológico e espaço físico, debatem tanto sem chegar a um consenso sobre o que é arte e o que não é (KÖVECSES, idem, p. 51).

Algumas vezes, porém, afirma Biderman (1998, p. 89), o que determina a forma como categorizamos um objeto é o estado emocional que ele provoca. Em casos assim, ficam evidentes os efeitos e a importância das emoções, processos inatos, determinados biologicamente e de natureza fundamentalmente estereotipada e automática, que entram em ação quando nos deparamos com conceitos psicologicamente complexos, como "lubrificantes" para a sua interpretação (DAMÁSIO, 2022; MLODINOW, 2022).

Em outras palavras, se uma situação, objeto, pessoa [ou mesmo uma ideia abstrata] nos causa algum impacto, o nosso sistema nervoso tende a apresentar alguma reação emocional que refletirá o tipo de vínculo (de simpatia ou antipatia) que temos estabelecido com tal entidade (NOLEN-HOEKSEMA et al., 2022).

Quando alguém afirma que um "bom livro" o "fez chorar" ou que o "matou de rir", isso quer dizer que, para além de construir uma série de imagens mentais relativas a núcleos de diferentes conceitos, essa pessoa se deparou com algum elemento do texto que despertou uma memória, causou uma sensação específica, ou levou-a a formular um pensamento atravessado por algum tipo de emoção. Da mesma forma, quando algum objeto de arte [literária] incomoda ou choca, é comum ouvirmos comentários como: "não gostei disso"; "não consigo dizer que isso é arte"; "odiei".

De um modo geral, fica, aqui, claro o papel das experiências na construção dos conceitos na mente, intimamente relacionado ao recrutamento de frames cognitivos, definidos por Fillmore (2009) como sistemas de conceitos relacionados de tal forma que, quando um deles é introduzido em um contexto de comunicação todos os outros são disponibilizados automaticamente.

Isso porque, quando falamos de ARTE, ou BELEZA, estamos recrutando diversos conceitos diferentes ao mesmo tempo, relativos a todos os tipos de experiências que podemos ter com esses temas, tão intrinsecamente conectados que é impossível dissociá-los.

Como exemplo, podemos considerar alguns dos elementos comumente associados a ARTE: o conceito de REPRESENTAÇÃO DO REAL, recrutado por muitas pessoas, ou EXPRESSÃO DE IDEIAS/ EMOÇÕES; ideias relativas a cores e suas misturas, sons, composições, interpretação; às formas como podemos nos sentir frente a um quadro, uma sonata, uma narrativa [...].

É impossível que alguém recrute o conceito ARTE sem pensar, pelo menos, em um desses elementos, visto que a forma como o concebemos envolve inevitavelmente a presença deles. Além do mais, o recrutamento de frames ocorre de forma singular no caso da arte literária, porque, como as pessoas valorizam muito mais o símbolo que o seu próprio referente (MONTEIRO, 2002), a palavra escrita goza de um acesso quase irrestrito à sua mente, acionando especialmente frames relativos às emoções, já que os leitores associam os diferentes enredos com as suas experiências pessoais, para construírem o sentido profundo da narrativa.

As próprias narrativas e histórias consagradas também seguem roteiros relativos às condições em que personagens viveram um sentimento específico e às consequências que esse sentimento trouxe, vide o caso do apaixonamento de Romeu e Julieta ou da inveja que Iago tem de Otelo, etc. (KÖVECSES, 2006, p. 88-89; idem, p. 222-223).

Sumarizando, a língua desempenha uma função simbólica ao fornecer prompts de acesso a determinadas unidades de informação mental, chamadas conceitos. Estes são formados tanto a partir das características intrínsecas ao seu núcleo como também das experiências que um indivíduo tem com ele; e podem abarcar diversos tipos de entidades, que compartilham os mesmos traços ou provocam os mesmos tipos de sensações, comportando-se como categorias influenciadas pela cultura e pelos estados emocionais dos indivíduos. Por isso, quando falamos de um conceito como BELEZA, ou ARTE, estamos, na verdade, recrutando sistemas conceptuais inteiros, provocando o aparecimento de frames cognitivos, que são especialmente importantes na literatura porque, por um lado, os leitores os utilizam para acessarem o sentido mais profundo de uma obra e, por outro, as próprias histórias são baseadas em roteiros que obedecem a frames específicos.

QUANTO ÀS CATEGORIAS ESTÉTICAS

Passamos, agora a descrever os conceitos/categorias do belo, do sublime e do grotesco, os traços que compõem os seus núcleos, as experiências emocionais que podem provocar em um indivíduo, as redes conceptuais integradas a eles e quais tipos de entes literários (personagens, situações, enredos) eles podem abarcar, segundo as concepções filosóficas dos autores do século XVIII Edmund Burke (2016) e Victor Hugo (2014). O primeiro explora as categorias do belo e do sublime na constituição da natureza, na arquitetura, nas artes e na linguagem, enquanto o segundo descreve as propriedades do grotesco na produção narrativa lírica e teatral.

O "belo", descrito por Burke (idem, p. 56-64), está associado, para além da "perfeição" de proporções, aos "afetos amorosos" que atuam nos diversos níveis de relacionamento estabelecidos pelos seres humanos com as entidades do mundo (consideramos neste artigo a alegria, a ternura e a saudade), envolvendo os conceitos de simpatia; imitação e ambição (idem, p. 54).

Os objetos tidos como belos são aqueles que atraem, despertando emoções gerais relacionadas ao prazer: na literatura e no cinema, grande parte dos heróis clássicos, como Ulisses e Penélope, que causavam simpatia aos leitores gregos, por representarem o ideal de amor e de fidelidade que a sua sociedade prezava, estando também presente nas mulheres protagonistas dos filmes de Alfred Hitchcock, através da ambição, por figurarem como representantes do padrão de beleza feminina ocidental da época (BURKE, 2016; VICTOR HUGO, 2014).

Na contemporaneidade, porém, tais protótipos foram largamente questionados mais de uma vez, porque as características "atrativas" mudaram muito, deixando de partir apenas dos ideais

moral e estético para incluírem também a identificação entre o personagem [ou a situação] e o leitor/espectador, como acontece com os anti-heróis do cinema, da literatura e dos quadrinhos.

Quanto ao sublime, o autor defende que ele está relacionado aos sentimentos que derivam de um ambiente de dor, remetendo às ideias do incompreensível, incomensurável ou oculto, e às características conceptuais de obscuridade; poder; privação; vastidão; infinito; dificuldade e magnificência (idem, p. 51-52; 61-79). Expressa a expectativa do surgimento de uma dor hipotética ou o alívio da sua retirada, estando ligado a determinados afetos que correspondem à perspectiva da autopreservação (que tange a sensação de segurança pessoal), dos quais selecionamos a expectativa, o assombro e o desconforto (idem).

Essa talvez seja a categoria que sofreu menos mudanças: nas religiões antigas, era ocupada pelas deidades; nas obras clássicas, os seres mitológicos como o ciclope ou a medusa; nos contos de fadas e histórias populares, bruxas, vampiros, fantasmas, o Rumpelstiltskin, o Saci, a Mula-sem-Cabeça. Os medos são diferentes de sociedade para sociedade, mas as características compartilhadas por todos eles são muito semelhantes. Contudo, é importante comentar que, por mais que o sublime se origine em um ambiente de "dor", isso não significa que as emoções relacionadas a ele são sempre negativas; pelo contrário: pode-se experimentar a expectativa de um presente maravilhoso, ou um tipo de assombro positivo, chamado "deslumbramento".

Hugo (2014, p. 26) defende que o grotesco engloba os traços (que na literatura e na arte aparecem bem marcados) do feio, do disforme e da sombra, muitas vezes associados aos sentimentos e atitudes humanos considerados socialmente inaceitáveis, como o ciúme, o ódio, a inveja, etc., e às características cômicas da gafe, da imperfeição e da desinformação, ocupando sempre o lugar do real próximo às imperfeições.

As emoções relacionadas a ele podem variar bastante, mas, para a composição deste modelo, elencamos a raiva, o nojo e a compaixão, conceituada, aqui, como sinônimo de "pena", relativa à identificação empática do observador com as fragilidades retratadas pelo objeto, geralmente representante de uma classe de pessoas vulneráveis (pobres, marginalizados, doentes, etc.) (idem, p. 27-61).

Na literatura, exemplos de personagens grotescos clássicos podem ser o Quasímodo (cujo nome deriva, segundo o romance, da expressão em latim para "quase feito" ou "mal-feito", "mal-formado") e Cláudio Frollo, que causa diversas gradações de raiva e nojo nos leitores em suas atitudes durante a história. Na modernidade, porém, essa categoria talvez até se confunda com a do belo, por causa da mesma qualidade da aproximação com a condição humana que as duas apresentam.

Entretanto, pelo contexto de utilização, tanto na literatura como no cinema, pode-se notar as diferenças entre elas: enquanto ficamos "apaixonados" pelos personagens belos, acabamos experimentando algum nível de pena, raiva ou mesmo "damos boas risadas" com os personagens grotescos.

Ademais, é necessário reconhecer que, apesar dessas categorias terem sido exploradas pelos autores citados, elas não são as únicas existentes. Aliás, é muito pouco provável que se encontre algum texto moderno que se encaixe perfeitamente em apenas uma delas, como revelaram os resultados da nossa pesquisa, visto que a totalidade dos excertos analisados apresentam características que despertaram nos leitores sentimentos de mais de uma (senão de todas) as categorias estudadas, posicionando-se em regiões de intersecção, como veremos nas próximas seções.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com a finalidade pôr à prova a efetividade das teorias descritas, apresentamos nesta seção os procedimentos da pesquisa de natureza quali-quantitativa que realizamos com um grupo focal composto por 50 falantes nativos de português (dos quais 70% são mulheres; 28% homens e 2% autodeclarados não-binários), de idades entre 17 e 58 anos (40% até 20 anos;

44% de 21 a 29 e 16% acima dos 30), que, com relação às suas formações acadêmicas e profissões, responderam 68% ser estudantes do ensino médio ou da graduação; 16% profissionais de diversas áreas do terceiro setor e 16% exercer atividade profissional e estudar concomitantemente.

A pesquisa objetivou catalogar os tipos de sentimentos experimentados e identificados por esses sujeitos durante a leitura de trechos literários, visando o enquadramento deles em uma ou mais das categorias estéticas já expostas, e foi realizada através da aplicação de um questionário digital, enviado por WhatsApp ou acessado via QR Code, no qual constaram, em primeiro lugar, instruções gerais e uma legenda explicativa dos estados emocionais pesquisados (retratadas na imagem abaixo), de modo a restringir a variedade de respostas possíveis e o escopo dos sentimentos e suas qualificações ao recorte do nosso estudo.

Figura 1: Fac-símile das instruções para a realização do questionário da pesquisa

Instruções para responder ao questionário:

1) Selecione uma opção em todas as linhas;

2) Em cada linha, você vai selecionar a intensidade de cada sentimento, considerando a seguinte escala:

0= Não aparece
1= Pouco Intenso
2= Pouco Intenso a Moderado
3= Moderado
4= Moderado a Intenso
5= Intenso

3) Se tiver alguma dúvida sobre os sentimentos apresentados, utilize a legenda a seguir:

- Alegria (o trecho me remete a um sentimento alegre);
- Ternura (eu poderia descrever esse trecho como "fofo");
- Saudade (me lembra de um bom momento que já vivi);
- Expectativa (mal pude esperar para ver o que acontece no final);
- Assombro (esse trecho me assusta);
- Desconforto (algo no trecho não me deixa confortável);
- Nojo (isso me deixa enojado);
- Raiva (me deixou enfurecido);
- Compaixão (fiquei com "dó" do que aconteceu aqui).

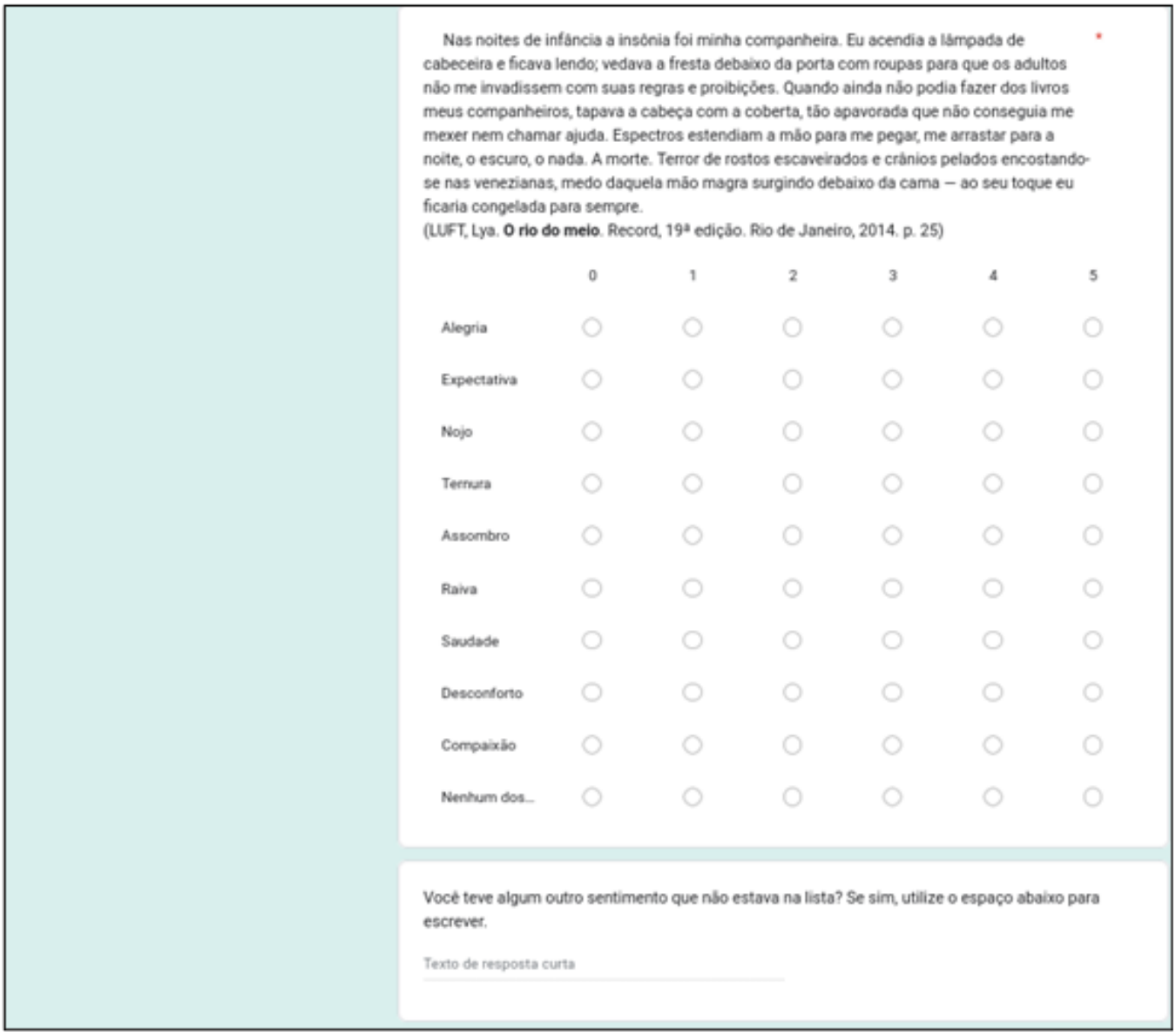
* Sempre que precisar, retorne a essa lista para uma maior clareza.

Utilize o tempo que for necessário para responder a este questionário.

Fonte: do autor.

Após essas instruções, incluímos os tópicos do questionário, cada um composto por um trecho literário e uma grade de múltipla escolha, com os nove sentimentos representantes das categorias e um gradiente de intensidade com os números de 0 a 5 (sendo 0 = não aparece e 5 = intenso), para que fosse informado o grau da ocorrência de cada estado durante a leitura. Foi acrescentada ainda a opção "nenhum dos anteriores" e requisitado, no caso de seleção diferente de "intensidade 0" (doravante i0), que o pesquisado apresentasse por extenso uma alternativa que se parecesse mais com o que estava vivenciando emocionalmente, apresentado a seguir:

Figura 2: Fac-símile de um dos tópicos da pesquisa, destacando a estrutura



Fonte: do autor.

Quanto aos trechos escolhidos, primeiramente realizamos um recorte socioespacial e histórico, preferindo as obras publicadas no Brasil entre os anos 1960 e 1990. Depois, selecionamos três autores do período, representantes de localidades diversas: Carolina Maria de Jesus, mineira mas residente de São Paulo no período em que compôs a sua obra; Lya Luft, nascida e falecida no Rio Grande do Sul; e Nelson Rodrigues, do Rio de Janeiro.

De cada um deles escolhemos um exemplar paradigmático: de Jesus, Quarto de Despejo; de Luft, O Rio do Meio; de Rodrigues, três contos d'A Vida Como Ela É [...]. Depois de compiladas as respostas, analisamos os dados, para a obtenção resultados numéricos palpáveis, visando a composição de um modelo de classificação estética utilizável e que atendesse aos rudimentos do método científico, para apresentá-lo como uma alternativa ao modelo tradicional, considerando que a construção de sentido literário afeta emocionalmente o leitor e que as emoções vividas por ele na leitura, parametrizadas pela cultura, afetam a construção de sentido literário. Para tanto, organizamos os dados em gráficos (agrupados por marcador e divididos por intensidade) e tabelas (evidenciando a porcentagem da incidência de seleções de intensidade em cada marcador). Submetemos, então, esses dados ao cálculo da somatória dos valores (em porcentagem), para verificar o contraste entre as seleções diferentes de i0 e as iguais a i0, conforme apresentamos a seguir:

$$Tm(\%) = i1(\%) + i2(\%) + i3(\%) + i4(\%) + i5(\%) - i0(\%)$$

Na fórmula, Tm(%) representa o total percentual de resultados diferentes de i0 no marcador [referente à emoção espanto, por exemplo]; i1(%), i2(%), i3(%) [...]. representam o número (em porcentagem) das respostas dadas no slot do gradiente relativo à intensidade [1, 2, 3...]. Os dados referentes aos slots de intensidade selecionados foram levados em consideração como critério de desempate, ou seja, se um excerto teve a mesma porcentagem de respostas diferentes de i0 e mais de um marcador, aquele que apresentou maior número de respostas iguais ou próximas de i5 foi considerado mais relevante. Preliminarmente, os resultados encontrados demonstraram que, em maior ou menor grau, quase todos os sentimentos foram selecionados por um ou outro pesquisado em cada trecho. Isso se deve ao fato de que, como já expusemos, o leitor recruta frames relativos à sua experiência pessoal para a interpretação do texto, de modo que tipos de estados emocionais diversos podem estar relacionados a uma mesma cena.

Além dos dados numéricos, também consideramos as respostas apresentadas por extenso, identificadas e relacionadas aos marcadores pré-estabelecidos, quando possível, que contaram também como fatores de desempate para a obtenção dos resultados finais. Analisamos ainda os fatores intrínsecos à expressão linguística materializada, ao texto, e os discutimos enquanto prompts para o surgimento dos frames ideacionais que motivaram cada estado emocional, assumindo que é a produção de sentido da materialização da linguagem que está sob análise, e seus efeitos sobre o receptor.

Como exemplo, apresentamos o excerto, os dados coletados e a interpretação preliminar do excerto 6, a seguir:

"[...] Achei o dia bonito e alegre. Fui catando papel." (Jesus, 2021, p. 100).

De acordo com os resultados do questionário, classificamos este trecho preliminarmente como "belo", por causa das intensidades dos estados emocionais que despertou nos pesquisados. Os marcadores que merecem destaque são: alegria, com 64% de respostas diferentes de i0; ternura, com 74%; expectativa, 54%; e compaixão, com 70%. Os primeiros dois marcadores pertencem à categoria do belo, o terceiro, à do sublime, e o último, à categoria do grotesco. No marcador "nenhum dos anteriores", encontramos 12% de respostas diferentes de i0, e as alternativas apresentadas pelos pesquisados foram: "esperança", que está associada ao marcador expectativa, e "amor". O conceito de amor enquanto sentimento é talvez o mais difundido no ocidente, englobando tanto o eros clássico

como também o fileos, conceito grego muitas vezes traduzido ao português como “caridade”. O primeiro dos amores é raiz da palavra erotismo e está relacionado com o desejo sexual e também com a punção, ou a vontade, que guia decisões “apaixonadas”. A caridade, por sua vez, segundo Edwards (2015, p. 22), é definida pelo senso comum como “[...] aquela disposição de esperar e pensar o máximo dos outros, e adquirir uma boa interpretação de suas palavras e comportamentos; e algumas vezes a palavra é usada para uma disposição de se fazer doação aos pobres.”, tratando-se de um sentimento que, grosso modo, pode ser equiparado à compaixão. Neste caso, parece que a associação é verdadeira, já que não há nenhum elemento no texto que sugira a presença de eros.

O trecho é peculiar por se tratar do único registro da autora em seu diário no dia 25 de julho de 1958. Não como outras porções da narrativa (em que ela descreve suas relações com os vizinhos e tece opiniões sobre a situação política e econômica do país), cada um dos dois períodos traz uma informação única que se relaciona com a outra através apenas da informação pragmática sobre o contexto geral da obra. O primeiro período mostra um juízo de valor muito claro e objetivo sobre o dia (“bonito e alegre”), sem fornecer quaisquer outras informações sobre o clima, a temperatura, permitindo a cada leitor o recrutamento de um frame diferente, para fornecer os parâmetros “bonito e alegre”, abrindo um leque de possibilidades sobre os tipos de dias aos quais se poderia atribuir esses valores mas fechando o espaço para quaisquer outras atribuições avaliativas. Isso se refletiu no aparecimento significativo dos sentimentos de alegria e ternura. O período seguinte, por sua vez, fornece uma informação sobre a atividade da narradora de “sair catando papel”, desempenhada por uma parcela específica da população que vive em situação de pobreza extrema e, por isso, culturalmente considerada digna de compaixão, o que explica o aparecimento massivo do marcador. Verificamos, então, que os resultados, a priori, poderiam ser considerados contrastantes, mas se devem ao caráter “agridoce” da cena narrada: um dia bonito e alegre na vida de uma pessoa socialmente marginalizada. A expectativa gerada pelo trecho, por sua vez, permanece até o fim do livro sem que seja suprida, na esperança dos leitores de que a situação descrita pela narradora página após página seja alterada. Os elementos do texto, contudo, corroboram com as respostas dadas ao questionário para o enquadramento do excerto na categoria do belo.

Dado o exemplo de como procedemos com a análise dos excertos isolados, passamos à catalogação dos resultados e à classificação dos excertos nas categorias estéticas, na próxima seção. É possível aferir, como veremos, que, na maioria dos casos, a porcentagem de seleções diferentes de 10 e as respostas alternativas dos colaboradores apontaram para uma mesma categoria, validando as nossas projeções iniciais.

DISCUSSÃO DOS DADOS E RESULTADOS DA PESQUISA

Depois de compilados e catalogados os dados obtidos na análise dos excertos e nas respostas ao questionário, submetemo-los ao cálculo da somatória das respostas diferentes de 10 nos marcadores mais relevantes, adicionada à porcentagem das respostas alternativas consolidantes. As categorias que apresentaram maior pontuação e que tiveram comprovação nos elementos materiais do texto foram eleitas para classificar os excertos. Abaixo, apresentamos uma tabela com a compilação desses achados:

TABELA 1 - Resultados finais da pesquisa, com destaque para os resultados inconclusivos

Trecho	Categoria principal	Evidência		Total
		Total de seleções diferentes de io nos marcadores (%)	Respostas alternativas enquadradas na categoria (%)	
1	sublime	~80,7%	10%	~90,7%
2	sublime	84%	8%	92%
3	grotesco	~73,4%	10%	~83,4%
4	**sublime grotesco**	**38% 39%**	**inconclusivo (6%)**	**44% 45%**
5	**belo sublime grotesco**	**36% 34% ~33,4%**	**0 0 8%**	**36% 34% ~41,4%**
6	belo	54%	0%	54%
7	belo	~88,7%	8%	~96,7%
8	sublime	~53,4%	4%	~57,4%
9	sublime	~73,4%	10%	~83,4%

Fonte: Elaboração do autor.

É verdade que alguns comentários devem ser tecidos sobre os resultados finais apresentados, a começar pelos trechos que estão seguramente situados em áreas de intersecção categorial: o 4 e o 5 (em destaque). O primeiro apresentou diferença de apenas 1% entre os resultados obtidos na categoria do sublime e do grotesco; e as respostas alternativas dadas pelos sujeitos da pesquisa foram inconclusivas. Se aberto para uma amostra populacional mais abrangente, esse excerto revelaria dados importantes sobre os impactos do relativismo cultural no processo de categorização. O excerto 5, por sua vez, teve como resultado final maior porcentagem de respostas relativas ao grotesco (após a soma da média dos marcadores com as respostas alternativas).

Contudo, sem a utilização do critério de desempate, a categoria foi a de menor pontuação entre as três. A diferença entre elas, todavia, é tão pequena que pode ser considerada inexpressiva; grosso modo, podemos afirmar que cada categoria teve 1/3 das seleções do grupo pesquisado, o que implica dizer que este pequeno trecho aglutina elementos de todas elas, não podendo ser facilmente encaixado em somente uma. É difícil também fazer uma previsão dos efeitos se o trecho fosse apresentado a uma amostra maior: pode ser que os resultados obtidos se mantenham, mas também é possível que a diferença entre os valores cresça exponencialmente e que uma categoria desponte como primeira na classificação. Como é muito arriscado fazer previsões estatísticas com base no comportamento humano, optamos por expor os resultados como eles apareceram e admitir a classificação como inconclusiva.

Sobre as categorias estéticas investigadas, podemos tirar duas conclusões. A primeira diz respeito às categorias do belo e do grotesco: se forem levadas em conta as definições que apresentamos neste artigo e os resultados obtidos na pesquisa, é possível afirmar que essas categorias estão muito mais próximas uma da outra do que as teorias tradicionais normalmente defendem, porque ambas ocorrem, na modernidade, em um ambiente de identificação com o objeto e suas características.

No caso do belo, o indivíduo se identifica com os aspectos que considera bons, agradáveis ou desejáveis, posicionando-se empaticamente ao acolher

as fragilidades retratadas no objeto; no grotesco, a identificação é com os aspectos indesejáveis, desagradáveis ou que o afetam negativamente, através do que a psicanálise costuma chamar de “projeção”, ou dá “pena” causada pela situação adversa em que se encontra o objeto.

Quanto ao sublime, é notável a presença numericamente significativa de seus marcadores em todos os trechos, por mais que, à primeira vista, os elementos da narrativa não apontem para nenhuma das características ligadas a ele. Defendemos que tal aparecimento se deve mais à descontinuidade das histórias apresentadas nos excertos do que ao seu conteúdo semântico. Seria uma simplificação grosseira afirmar que, como o sublime ocorre em ambientes permeados por gradações de ansiedade, pode-se dizer que ele esteve presente em todos os excertos pesquisados. Entretanto, para uma análise mais profunda da categoria, há que se investigar até que ponto os gatilhos de ansiedade gerados pelas manifestações linguísticas se configuram como indicativos do sublime e até que ponto eles não estão relacionados com nenhuma das suas características.

Por fim, afirmamos que o método apresentado neste trabalho se faz válido para a classificação das obras de arte, mas apenas a partir de uma análise potencialmente numérica, visto que, no grupo pesquisado, é possível verificar um resultado satisfatório na categorização da maioria dos trechos, mesmo que, em alguns dos casos o processo tenha sido mais complexo. Ele não se configura, outrossim, como um método eficiente para análise das impressões individuais, que depende de investigações mais profundas dos frames específicos recrutados por cada leitor no contato com os textos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos apresentando os principais achados e inferências da pesquisa, as generalizações que construímos a partir deles, a sua pertinência e as lacunas que deixa para serem preenchidas posteriormente. Os achados mais pertinentes foram: (1) linguagem, emoção e cultura se relacionam na construção de significado, que depende do recrutamento de frames cognitivos capazes de despertar alguns tipos de sentimentos nos falantes; (2) a literatura tem importante papel no dimensionamento e redimensionamento das emoções, porque seus enredos são construídos a partir de frames associados a estados emocionais e seus desdobramentos; (3) a categorização da experiência com obras de arte [literária] não envolve somente os seus chamados "aspectos intrínsecos", mas também a forma como elas afetam cognitivamente os seus apreciadores; (4) é possível classificar uma obra em uma categoria estética a partir da investigação dos estados emocionais que ela causa no leitor, com restrições.

As generalizações que realizamos a partir desses achados foram: (1) nenhum dos textos pesquisados se configurou como exemplar da categoria, e pode ser levantada a hipótese de que a literatura da modernidade apresenta essa característica de um modo geral; (2) as categorias do grotesco e do belo estão, de certa forma, relacionadas, porque ambas envolvem a identificação do observador com o objeto representado, seja pela via positiva ou pela via negativa; (3) a presença da categoria do sublime em um texto pode estar relacionada não a características da história e dos personagens, mas ao fato da sua inconclusão.

As lacunas e perguntas deixadas por este trabalho para serem respondidas posteriormente, no avanço do fazer científico estão descritas neste parágrafo. A primeira diz respeito aos resultados que se mostraram inconclusivos e respostas inesperadas: como já expomos, o modelo é válido para análises generalizantes (em um contexto cultural específico), mas falha ao se deparar com resultados minoritários, individuais ou contrários à tendência geral, de modo que importa propor uma forma de analisar os fatores que contribuíram para o aparecimento desses resultados. Quanto ao surgimento massivo de elementos da categoria do sublime (majoritariamente o marcador "expectativa"), considerações posteriores se fazem necessárias sobre as razões desse aparecimento, respondendo à pergunta: a expectativa é sempre demonstrativo da presença do sublime nos elementos textuais ou ela se deve a outros fatores que não têm relação propriamente com a natureza do enredo, dos personagens ou do desfecho?

Por fim, nossa análise se faz pertinente transdisciplinarmente, ao oferecer contribuições a todos os campos envolvidos. Para os estudos linguísticos, ela contribui para a ampliação da compreensão sobre a construção de sentidos na mente, lançando luz sobre as emoções enquanto elementos envolvidos nos processos de conceptualização, categorização e construção de frames de experiência. Para as ciências da mente, ele oferece uma nova perspectiva sobre o surgimento de estados emocionais no cérebro e a sua relação com a linguagem, que não só externaliza as percepções dos indivíduos sobre esses estados mas também é capaz de ocasioná-los. A estética literária também pode se beneficiar do modelo de categorização proposto para incorporar em suas análises o componente experiencial, que pode abrir os horizontes para novas construções sobre a apreensão de sentido literário, a partir da forma como o apreciador de arte compreende o objeto.

REFERÊNCIAS

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. **Dimensões da palavra**. in: Revista filologia e linguística portuguesa, n. 2, 1998, p. 81-118.

BURKE, Edmund. **Investigação filosófica sobre a origem de nossas ideias do sublime e da beleza**. Edipro. São Paulo, 2016.

BYBEE, Joan. **Língua, uso e cognição**. Cortez. São Paulo, 2016.

DAMÁSIO, António. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. Companhia das letras, 12a reimpressão. São Paulo, 2022.

DELBECQUE, Nicole. **A linguística cognitiva: compreender como funciona a linguagem**. Instituto Piaget. Lisboa, 2006.

EDWARDS, Jonathan. **Caridade e seus frutos: um estudo sobre o amor em 1 Coríntios 13**. Fiel. São José dos Campos, 2015.

EVANS, Vyvyan; GREEN, Melanie. **Cognitive linguistics: an introduction**. Edinburgh University Press. Edimburgo, 2006.

HUGO, Victor. **Do grotesco e do sublime: tradução do prefácio de Cromwell**. Perspectiva. São Paulo, 2014.

KÖVECSES, Zoltán. **Metaphor, language, and culture**. in: D.E.L.T.A. (Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada): Metaphor and cognition. v. 1, 1⁄2, n. esp. 1992, p. 739-757.

KÖVECSES, Zoltán. **Language, mind and culture: a practical introduction**. Oxford University Press, 2006.

MLODINOW, Leonard. **Emocional: a nova neurociência dos afetos**. Zahar. Rio de Janeiro, 2022.

MONTEIRO, José Lemos. **Linguagem e mal-estar**. in: Revista mal-estar e subjetividade. n. 1, v. II, 2002, p. 64-78.

NOLEN-HOEKSEMA, Susan et al. **Atkinson & Hilgard: introdução à psicologia**. Cengage, 2a edição. São Paulo, 2022.

WOLFE, Tom. **O Reino da Fala**. Rocco. Rio de Janeiro, 2017.

EDUCAÇÃO DOMICILIAR OU HOMESCHOOLING COMO DIREITO HUMANO FUNDAMENTAL AOS NEURODIVERGENTES INSOCIÁVEIS

CÉLIA ROSENTHAL ZISMAN

Professora Doutora do Programa de Mestrado em Direito, na Pós-Graduação stricto sensu da UNIFIEO. E-mail: celia.rosenthalzisman@gmail.com

PATRÍCIA DA COSTA BELLO

Mestranda em Direito Constitucional pelo Centro Universitário FIEO – UNIFIEO. E-mail: patriciacostabello@hotmail.com

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

RESUMO:

O artigo introduz a educação como direito social forte no texto literal da Constituição vigente. Em seguida, trabalha a incidência desse direito aos neurodivergentes insociáveis a partir do exame da interpretação literal e dos métodos hermenêutico – concretizador e normativo – estruturante para, ao final, compreender que o homeschooling precisa ser visto como um programa pedagógico vital à educação e ensino desse grupo de educandos que associam a obrigatoriedade da frequência escolar presencial a uma forma de violação psicoemocional e física. Projeta a educação domiciliar como um direito humano fundamental reconhecido pela Corte Interamericana de Direitos Humanos no caso “Comunidades Quilombolas de Alcântara vs. Brasil.

Palavras-chave: Direito à Educação; Direito Humano Fundamental; Neurodivergentes Insociáveis; Homeschooling.

INTRODUÇÃO

Enquanto direito social, conforme predicado oriundo da vontade da Constituição, a educação assenta sua base nos direitos fundamentais, reivindicando do Poder Público prestações positivas para consolidá-la e torná-la efetiva à população brasileira.

Ao alcance dos objetivos estruturais, o Estado Democrático de Direito opera a educação para assegurar o desenvolvimento nacional a partir do axioma que preconiza a redução das desigualdades sociais através de o ensino solidário, despido de laços preconceituosos e discriminatórios indo na direção de uma sociedade livre, justa e altruística.

A vitalidade, o dinamismo e o caminhar da sociedade moderna evidenciam a existência de grupos singulares, dentro de um todo, que reclamam que o direito à educação lhes seja fornecido de modo ímpar e conjugado ao ensino regular, forte nas limitações das circunstâncias pessoais apresentadas como, somente mencionando um exemplo, a dificuldade de socialização.

Os neurodivergentes insociáveis estão agendados nesse recorte e veem no homeschooling a via metodológica acertada ao ensino e aprendizagem satisfatórios, além de visualizarem a educação caseira como essencial ao desenvolvimento educacional – cognitivo, iniciando na primeira formação ou educação básica até que estejam minimamente preparados à futura interação social.

O Estado Brasileiro é embrionário nesse assunto porque, sob enfoque legislativo, ainda não há a legislação correspondente e, sob a lente jurídica, a educação caseira infirma por inexistência de lei federal que a regulamente como modalidade de ensino dirigida aos neurodivergentes insociáveis.

Nada obstante, a falta de texto legal não deve engessar o intérprete constitucional de admitir o homeschooling como método pedagógico específico aos educandos com restrição social dada a qualidade do direito social fundamental em que a educação está estabelecida.

Quando o Poder Público descumpre sua obrigação constitucional por não efetivar políticas públicas educacionais direcionadas a esse segmento da população estudantil brasileira afronta, por conseguinte, as diretrizes basilares e estruturais da democracia que vão além das linhas territoriais brasileiras pois violam o direito à educação enquanto direito humano que, protegido pela Convenção Americana e Protocolo de San Salvador, torna o Brasil passível de condenação na Corte Interamericana de Direitos Humanos como ocorreu no caso Comunidades Quilombolas de Alcântara versus Brasil em sentença proferida na data de 21 de novembro de 2024.

O direito à educação em casa é uma realidade na sociedade moderna e se torna indispensável aos neurodivergentes com dificuldade de interação social.

Isso porque, a obrigatoriedade de matrícula e frequência presencial no ensino básico regular tem potencial para representar uma violação psicoemocional e até física desses educandos que, na grande maioria da educação pública, seguem desacompanhados de profissional habilitado como psicopedagogo ou psicoterapeuta, apenas citando alguns modelos, ao atendimento das singularidades, sendo essa a problemática enfrentada no curso do artigo.

O objetivo geral do trabalho, então, é analisar que a violação ao direito de educação e ensino advém da demora do Poder Legislativo em cumprir sua função constitucional a assegurar os fundamentos do Estado Democrático de Direito e, quando o Poder Judiciário abandona o ativismo judicial nesse recorte por adotar a interpretação literal do texto legal sem abraçar a interpretação constitucional, igualmente, soma à violação desse direito enquanto mola propulsora a assegurar os direitos fundamentais e humanos.

Os objetivos específicos são: compreender que a educação é direito social fundamental e que deve ser analisado à luz da interpretação constitucional; definir que a educação, enquanto gênero, incide sobre os educandos com dificuldade de socialização; analisar que a omissão institucional do Parlamento desatende a vontade da Constituição; compreender que o uso da interpretação literal do texto e não do sentido constitucional pelo Poder Judiciário desatende o anelo da Constituição; entender que a educação caseira, igualmente nominado como homeschooling, é uma política pública vital aos neurodivergentes insociáveis.

Para encarar os aspectos envolvidos no problema apresentado será feita uma pesquisa aplicada, com abordagem qualitativa, adotando como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica, com revisão da literatura abrangendo artigos científicos e livros atuais e clássicos, além da pesquisa jurisprudencial doméstica e externa identificando as exemplificações que servem ao propósito do artigo.

O DIREITO À EDUCAÇÃO À LUZ DA CONSTITUIÇÃO DE 1988

Enquanto direito difuso e pertencente aos direitos fundamentais sociais, a educação consagra a responsabilidade solidária entre Poder Público e família, integrando princípios diretivos e orientadores a garantir sua efetividade aos educandos, independentemente dos nichos a que pertençam.

Dissertando acerca das normas principiológicas dirigidas ao direito à educação, Gilmar Mendes cita a "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e a autonomia universitária, gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, gestão democrática do ensino público, garantia de padrão de qualidade de piso salarial profissional nacional para os professores da educação pública, nos termos da lei federal (CF, art. 206)."[1]

E, enquanto norma programática, incabível ao Poder Público usar de discricionariedade ao desenvolvimento desse direito social fundamental porque, segundo Eliane Ferreira de Sousa, a Carta vigente "elevou o direito à educação ao status de direito público subjetivo".

Nesse contexto, o sentido de realização desse direito é forte a ponto de afastar qualquer recusa do Estado em efetivá-lo. E não basta só a garantia do direito à educação, fazem-se necessárias ações paralelas que permitam à sociedade as condições de chegar até a escola e manter-se nela, bem como a asseguração de sua qualidade pelo Estado."[2]

Infira que o direito à educação, por conta de sua qualidade, direção e propósito constitucional, atua como força motriz que ampara o Estado Democrático de Direito porque a ele pertence.

Alexandre de Moraes, citando o julgamento do RE 888815/RS, compreende que inexiste vedação absoluta à educação caseira, mas o Pleno do STF entendeu que, enquanto espécie do ensino domiciliar utilitarista, o homeschooling é possível "com regulamentação, participação e fiscalização do Estado, por meio de lei editada pelo Congresso Nacional, uma vez que o próprio texto constitucional permite e consagra a coexistência de instituições públicas e privadas como um dos princípios regentes do ensino, exigindo de ambas o absoluto respeito aos princípios, preceitos e regras aplicáveis ao ensino."[3].

Dessarte, por ser direito fundamental social conforme implantação constitucional e ser adjetivado como direito público subjetivo (art. 208, § 1º, CF/88), coube à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/96 – destacar a obrigação do Poder Público consoante artigo 4º, que estabelece:

> O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

A preocupação legal com esse núcleo da população educacional singular ocorre porque, segundo Edson Ricardo Saleme, "o acesso ao ensino fundamental, segundo a Constituição e a lei (art. 5º da LDB), fazem parte dos direitos subjetivos do indivíduo."[4]

Em que pese o dever compulsório legal, o Poder Público falha na entrega efetiva desse direito fundamental social quando o recorte trata das especificidades

1 MENDES, Gilmar F.; BRANCO, Paulo Gustavo G. SÉRIE IDP - *Curso De Direito Constitucional*. 16ª edição. Rio de Janeiro: Saraiva Jur, 2021. E-book. p.346. ISBN 9786555593952. Disponível em: https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786555593952/. Acesso em: 18 jun. 2025.

2 SOUSA, Eliane Ferreira de. Série IDP - *Direito à Educação - Requisito para o desenvolvimento do País,* 1ª edição. Rio de Janeiro: Saraiva, 2012. E-book. p.30. ISBN 9788502146655. Disponível em: https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788502146655/. Acesso em: 18 jun. 2025.

3 MORAES, Alexandre de. *Direito Constitucional*, 41ª edição. Rio de Janeiro: Atlas, 2025. E-book. p.925. ISBN 9786559777143. Disponível em: https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786559777143/. Acesso em: 18 jun. 2025.

4 SALEME, Edson R. *Direito constitucional*. 5ª edição Barueri: Manole, 2022. E-book. p.390. ISBN 9786555766370. Disponível em: https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786555766370/. Acesso em: 29 jun. 2025.

dos neurodivergentes, especialmente os que detêm dificuldades de interação social, justificando-se na falta de recursos financeiros e humanos e na "resistência à mudança por parte de alguns professores e gestores escolares; falta de coordenação entre diferentes setores governamentais e ausência de uma abordagem sinérgica para promover a Educação Inclusiva". [5]

Objeto do estudo apresentado que assenta no homeschooling uma solução metodológica plausível aos passos iniciais de uma educação de qualidade dirigida e inclusiva.

O DIREITO À EDUCAÇÃO E OS NEURODIVERGENTES INSOCIÁVEIS

Por muito tempo agrupados como minoria sem direito algum, as pessoas com deficiência física, intelectual, sensorial ou múltipla; as dislexias ou hiperativas; autistas e outras com demais transtornos funcionais particulares eram vistas como anormais e, em casos mais graves, merecendo ser tratadas através do isolamento domiciliar ou em clínicas ou hospitais psiquiátricos.

Tratamento restrito a medicamentos e limitação de espaço físico, eis que impensável era compreender que esses pacientes tinham capacidade intelectual ao desenvolvimento cognitivo dissociada da deficiência comportamental.

Helenira Fonseca de Alencar e Roberta Vieira Barreto Gomes afirmam que somente no final do século XX, os predicados como incomuns ou fora dos padrões sociais foram requalificados, e de forma correta, como neurodivergentes a partir dos estudos de Judy Singer, socióloga australiana e precursora na edificação do conceito de neurodiversidade.[6]

A pioneira difundiu a compreensão que os neurodivergentes pertencem à diversidade humana e, portanto, enquanto categoria social, "não requerem cura ou tratamentos clínicos invasivos". Nessa perspectiva, devem ser compreendidos e respeitados.[7]

Diante dessa perspectiva e sem a pretensão de negar o surgimento de outras classificações, os atuais nichos componentes do gênero neurodivergência - Pessoas com TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, autistas e as que detêm altas habilidades ou superdotação – AH/SD, dentre outros neuroatípicos – têm o direito público subjetivo de receber educação de qualidade e direcionada porque, segundo a legislação doméstica, a educação é direito de todos e dever do Poder Público em assim fornecê-la aos educandos singulares.

A educação aos neurodivergentes envolve as seguintes modalidades conforme base legal: educação inclusiva (art. 28 da Lei n. 13.146/15 e art. 58 da Lei n. 9.394/96); atenção educacional especializada (art. 58, § 1º da Lei n. 9.394/96); plano educacional dirigido (art. 59 da Lei n. 9.394/96) e professores especializados (art. 59, III da Lei n. 9.394/96), sem desprezar, contudo, o surgimento de congêneres.

Entretanto, a legislação interna agrupa essas formas educacionais dentro da obrigatoriedade à frequência presencial nas escolas de ensino básico, fundamental e médio, inaplicável ao homeschooling dada a ainda ausência de previsão legal. [8]

Importa destacar o censo realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio

5 ANDRADE, Selmileia Franciane de *et al. Políticas públicas para a educação inclusiva na educação básica: avanços, desafios e perspectivas*. *IOSR Journal of Nursing and Health Science*, v. 12, n. 4, ser. 4, p. 01–08, jul./ago. 2023. e-ISSN: 2320–1959 | p-ISSN: 2320–1940. Disponível em: https://www.iosrjournals.org/iosr-jnhs/papers/vol12-issue4/Ser-4/A1204040108.pdf. Acesso em: 29 jun. 2025.

6 ALENCAR, Helenira Fonseca de. GOMES, Roberta Vieira Barreto e BARBOSA, Heloísa Fonseca. *Neurodiversidade: Aspectos Históricos, Conceituais E Impactos Na Educação Escolar*. Escola em Tempo de Conexões. ISBN 978-65-86901-50-4. DOI 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.111, v. 2, páginas 2125-2142. Acesso em: 29 jun.2025.

7 SINGER, Judy. *Why can't you be normal for once in your life? From a 'problem with no name' to the emergence of a new category of difference.* In Corker M., & French S. (Eds), Disability discourse, 59–67. Buckingham: Open UP, 1999. Acesso em: 29 jun. 2025.

8 No exercício do poder familiar, os pais têm a obrigação legal de dirigir a criação e a educação de seus filhos consoante termos do artigo 1.634, III, do CC. Nesse viés, o Estatuto da Criança e do Adolescente inclui expressamente a matrícula na rede regular de ensino fundamental como uma responsabilidade educacional dos genitores, cuja evasão escolar e reiteração de faltas injustificadas atrai o dever funcional do dirigente ou diretor do Estabelecimento de Ensino de comunicar o episódio ao Conselho Tutelar às providências legais, segundo redação dos artigos 55 e 56 da Lei nº 8.069/90. A exigência e sanção expõem a obrigatoriedade da frequência presencial educacional, inclusive dos neurodivergentes insociáveis, afastando-se, conforme interpretação literal, o *homeschooling* como opção pedagógica de ensino. Método hermenêutico insuficiente ao atendimento das singularidades desse nicho e de provê-los do direito humano fundamental à educação e à segurança desse direito.

Teixeira – INEP que identificou, segundo censo escolar de 2024, o crescimento do número de matrículas de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) em 44,4% relativo ao ano de 2023, saltando de 636.202 para 918.877 educandos nesse período.[9]

Atribui ao Órgão do Governo o considerável aumento pelo autodeclarado esforço na educação inclusiva cuja singularidade detectada promoveu a oferta de salas multifuncionais aos neurodivergentes que, em uma leitura detalhada da notícia, não tratou dos neuroatípicos insociáveis.

EDUCAÇÃO DOMICILIAR: UM EXAME À LUZ DO ORDENAMENTO JURÍDICO INTERNO E DA INTERPRETAÇÃO CONSTITUCIONAL

Antagonista da educação compulsória, o homeschooling surgiu nos Estados Unidos da América (EUA) mediante razões pontuais, dentre tais: A ausência de acesso ao ensino formal.

Segundo Sandra Elaine Aires de Abreu, os praticantes dessa modalidade de ensino não tinham acesso à educação formal porque eram escravos que usavam da clandestinidade para aprender, os de baixa renda, os religiosos protestantes na proteção das crenças e dogmas, os "que faziam parte de programas educacionais por correspondência, e também, diplomatas e missionários que realizavam em sua maioria currículos por correspondência, uma vez que estavam afastados geograficamente das escolas de seu país". [10]

O caso Wisconsin v.Yoder, 406 U.S., decidido pela Suprema Corte dos Estados Unidos em 1972 é emblemático na discussão acerca da educação doméstica dado que reconheceu a relatividade da educação compulsória. Duas eram as vertentes no julgamento: frequência escolar obrigatória de Wisconsin ou respeito à liberdade de decisão familiar da comunidade Amish, que rejeitava a matrícula dos filhos na high school.

A Suprema Corte dos Estados Unidos decidiu, então, que a educação compulsória afrontava o direito de liberdade religiosa da comunidade Amish que, defendendo o modo de vida simples e rejeitando o progresso tecnológico, compreendia ser dispensável a continuidade dos estudos de seus filhos no ensino médio. [11]

Os pioneiros da educação doméstica foram John Holt, professor da Universidade de Harvard, e o filósofo Ivan Illich que apontaram a distinção da metodologia de ensino como via alternativa de educação onde "os alunos substituem a frequência constante na escola pela educação doméstica, e as aulas são lecionadas nas próprias residências, pelos genitores ou professores particulares contratados pela família."[12]

Não é difícil perceber que a educação caseira atrai a responsabilidade dos pais ou responsáveis na assunção da educação formal de seus filhos dentro do ano escolar integral cuja intromissão, não invasiva, do Poder Público dar-se-á apenas no momento da avaliação final a certificar o sucesso ou insucesso do método domiciliar de educação.

Apesar dessa singular intervenção estatal, a prática homeschooliana não desacelera eis que assentada nas entranhas dos EUA que tem nos founding fathers - Abraham Lincoln, Benjamin Franklin, George Washington, Thomas Jefferson, apenas para citar alguns - seu cartão de visita, estendendo-se a mais de 60 países conforme Associação Nacional de Educação Domiciliar – ANED.[13]

No Brasil, todavia, a educação no lar não é direito público subjetivo por ausência de previsão legal, sendo essa a compreensão jurídica que prevalece na jurisprudência brasileira e firmada pelo Supremo Tribunal Federal

9 *Crescem matrículas de alunos com transtorno do espectro autista* — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br. Acesso em: 29 jun.2025

10 ABREU, Sandra Elaine Aires de. O *Homeschooling*: Desafios desta Prática no Brasil. Repositório.aee.edu.br. Acesso em: 29 jun.2025.

11 MARINELI LOPES, Rafaella.; BEÇAK, Rubens. *Homeschooling*: Constitucionalidade e Efeitos. Anais do Congresso Brasileiro de Processo Coletivo e Cidadania, *[S. l.]*, v. 10, n. 10, p. 192–207, 2023. Disponível em: https://revistas.unaerp.br/cbpcc/article/view/2852. Acesso em: 29 jun. 2025.

12 FÁVERO, Altair. MORÉS Rigoni, Larissa. AGOSTINI, Camilla. (2021). Ponderações introdutórias: O *homeschooling* como futuro da educação? 10.13140/RG.2.2.23199.69287. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication. Acesso em: 29 jun.2025.

13 ANED - Associação Nacional de Educação Domiciliar - Associe-se. Disponível em: www.anped.digital.com.br. Acesso em: 29 jun.2025.

nos julgamentos do Recurso Extraordinário (RE) 1492951 e do Recurso Extraordinário com Agravo (ARE) 1459567 os quais adotaram na interpretação literal da Constituição segundo o texto legal.

No Recurso Extraordinário com Agravo (ARE) 1459567, o ministro Alexandre de Moraes manteve a decisão do Tribunal de Justiça de Santa Catarina – TJSC, que julgou inconstitucional a legislação do Estado - Lei Complementar estadual 775/2021 - que previu a possibilidade do homeschooling enquanto método pedagógico ao consagrado direito social e fundamental de educação.[14]

No Recurso Extraordinário (RE) 1492951, por sua vez, o ministro Flávio Dino manteve a decisão do Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios – TJDFT o qual julgou a inconstitucionalidade formal da Lei distrital nº. 6.759/2020, que institucionalizou o homeschooling no âmbito daquele Estado.[15]

Não obstante, no Parlamento tramita o Projeto de Lei Complementar n. 118/2025 com duplo objetivo: admissão e oferta do homeschooling na educação básica aos estudantes de quatro a dezessete anos de idade e autorização do Distrito Federal e Estados a regulamentá-lo por lei, suprindo assim a lacuna formal apontada pelo Supremo Tribunal Federal.[16]

A crítica a ser feita assenta na adoção da interpretação literal do texto constitucional pela Corte maior, sem elucidar o sentido inserido na norma que enseja o debate à luz dos métodos de interpretação destacando a via hermenêutica – concretizadora e normativa – estruturante.

Em linhas mais simples. Enquanto perdurar a inexistência de legislação específica acerca do tema, a questão sobre o direito à educação na espécie homeschooling não falece porque, na qualidade de direito social fundamental, sua interpretação deve ir além do exame literal do texto escrito dada a obrigação do operador do direito em se debruçar na busca do sentido ou anelo constitucional.

Daí, nessa incansável busca da efetivação ao direito à educação, haver o encontro da janela dirigida ao homeschooling, especialmente na educação básica, como via metodológica excepcional aos neurodivergentes insociáveis até que o obstáculo comportamental possa ser levantado ou reduzido, possibilitando a inserção dos educandos na coletividade.

José Joaquim Gomes Canotilho aduz que a interpretação constitucional "consiste em atribuir um significado a um ou vários símbolos linguísticos na constituição com o fim de se obter uma decisão de problemas práticos normativos - constitucionalmente fundada."[17]

O intérprete deve extrair a vontade da Constituição e fazê-la aplicar sobre a moldura destacada da sociedade, notadamente, quando direitos sociais fundamentais são tratados e debatidos à luz do caso concreto, que afasta a interpretação literal abraçada pelo Supremo Tribunal Federal.

Nessa perspectiva do anelo constitucional, Ingo Wolfgang Sarlet aduz três dimensões importantes da interpretação específica as quais articuladas sobre as seguintes vertentes, a saber:

> (a) interpretar a constituição significa procurar o direito contido nas normas constitucionais; (b) a interpretação constitucional consiste em atividade complexa que se traduz na "adscrição" de um significado a determinado enunciado (texto normativo); (c) a interpretação constitucional (portanto, o ato-atividade de interpretar) tem como 'produto' o significado atribuído ao texto.[18]

E os métodos hermenêutico – concretizador e normativo – estruturante auxiliam o intérprete a descobrir qual o sentido da norma constitucional sobre dado caso concreto que pontua um direito social fundamental, cuja

14 Supremo Tribunal Federal. Acesso em: 29 jun.2025.

15 *Idem; ibidem.*

16 https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2510978. Disponível em: www.camara.leg.br. Acesso em: 29 jun.2025.

17 Canotilho, J. J. Gomes. *Direito constitucional e teoria da constituição*, 7ª edição, p. 1200.

18 MITIDIERO, Daniel F.; MARINONI, Luiz Guilherme B.; SARLET, Ingo W. *Curso de direito constitucional*. 12. ed. Rio de Janeiro: Saraiva Jur, 2023. E-book.

incidência torna imprescindível sua decomposição ao encontro das vertentes exigidas pelo dinamismo das relações jurídico-sociais.

Uadi Lammêgo Bulos compreende que a premissa metodológica hermenêutico – concretizador "busca suprir deficiências normativas, preenchendo, se necessário for, lacunas constitucionais. Ao contrário do método tópico, que parte do caso concreto para a norma, o hermenêutico-concretizador parte da Constituição para o problema, valendo-se das pré-compreensões do intérprete sobre o tema (pressupostos subjetivos), o qual atua como se fosse um mediador entre a norma e o caso concreto, que brota da realidade social (pressupostos objetivos). O intérprete, nesse método, atua num verdadeiro círculo hermenêutico, porque seu pensamento "vaivém", até encontrar a saída para o problema (Hans-Georg Gadamer)."[19]

E, acerca do método normativo – estruturante, o citado autor afirma que "o intérprete constitucional não pode separar o programa normativo, inserido nas constituições, da realidade social (Friedrich Müller)."[20]

Os métodos interpretativos convergem que o estudo da questão fática deva partir do texto constitucional, iniciando com a identificação do direito social fundamental tratado e como a decomposição do tema se ajusta na exigência do problema social.

A educação é direito social fundamental e, como tal, absorve princípios e exige do intérprete a busca de sua razão, que ocorre mediante uso dos métodos interpretativos para solucionar uma questão social, a saber: educação dos neurodivergentes insociáveis na educação básica.

O homeschooling pertence ao gênero Educação. Sem demora, deve ser visto como método pedagógico de ensino especializado, multidisciplinar e dirigindo aos neuroatípicos insociáveis cuja exigência da frequência presencial representa para esse nicho uma violência psicoemocional porque despreparados para o convívio coletivo na educação básica que, dada as singularidades, têm potencial para serem vítimas de agressão física, inclusive [21]. A pesquisa publicada pela UNICEF - Comunidade Escolar na Resposta às Violências – destaca tipos distintos de hostilidade contra crianças e adolescentes praticados na escola, citando alguns modelos: bullying, cyberbullying, exclusão social e discriminação e expressa a intersetorialidade como mecanismo de identificação, prevenção e resposta à violência.

João Batista do Nascimento, por outro lado, aponta a resistência dos professores à pedagogia inclusiva por crença enraizada que os neurodiversos são incapazes de acompanhar o currículo regular e a própria cultura escolar como fatores impeditivos ao enriquecimento escolar desse nicho. [22]

À vista disso, equivoca-se o Supremo Tribunal Federal quando decide a matéria com base unicamente na falta de legislação sobre, pois sob esse prisma, certamente o homeschooling será rejeitado porque visto como modalidade de ensino em concorrência à educação presencial.

A educação é um direito social fundamental. E a domiciliar deve ser compreendida como método pedagógico de ensino ao lado do regular, aplicado na educação básica aos neurodivergentes insociáveis com a supervisão e diretrizes estatais na preparação à sociabilidade em ambiente escolar em séries maiores.

O tema ganha proporções além das linhas jurídico - territoriais brasileiras. A educação reporta um direito humano e, como tal, obriga o Poder Público a atender a esse nicho da população sem reservas, cujo método domiciliar vai além de uma metodologia de ensino, mas representa o direito de estar seguro na educação.

p.96. ISBN 9786553624771. Disponível em: https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786553624771/. Acesso em: 30 jun. 2025.

19 BULOS, Uadi L. *Curso de direito constitucional*. 16ª edição. Rio de Janeiro: Saraiva Jur, 2023. E-book. p.344. ISBN 9786553624818. Disponível em: https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786553624818/. Acesso em: 30 jun. 2025.

20 *Ibidem*, p. 344.

21 comunidade-escolar-na-resposta-às-violências.pdf. Disponível em: https://www.unicef.org. Acesso em: 30 jun.2025.

22 NASCIMENTO, João Batista do *et al. Educação inclusiva e neurodiversidade: estratégias pedagógicas para a inclusão de alunos com distúrbios de aprendizagem*. IOSR Journal of Business and Management, [S.l.], v. 26, n. 10, p. 01–12, out. 2024. Disponível em: <https://www.iosrjournals.org/iosr-jbm/papers/Vol26-issue10/Ser-3/A2610030112.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2025

O DIREITO À EDUCAÇÃO: DIREITO HUMANO FUNDAMENTAL

Visto que a Constituição Federal, em seu artigo 205, aduz o direito à educação como direito de todos, portanto, direito difuso, e um dever de responsabilidade solidária entre Poder Público e família com o propósito ao "pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho."

Ricardo Castilho enumera, em cronologia, a legislação internacional sobre direito à educação em direitos humanos, a saber:

> 1945 Carta das Nações Unidas;
>
> 1948 Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU;
>
> 1948 Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem;
>
> 1959 Declaração dos Direitos da Criança;
>
> 1960 Convenção Relativa à luta contra as Discriminações em Matéria de Ensino;
>
> 1963 Declaração da Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial;
>
> 1965 Declaração sobre o Fomento entre a Juventude dos Ideaismde Paz, Respeito Mútuo e Compreensão entre os Povos, e Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial;
>
> 1966 Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos e Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais;
>
> 1974 Recomendação da Educação para a Compreensão, Cooperação e a Paz Internacionais e a Educação Relativa aos Direitos Humanos e as Liberdades Fundamentais;
>
> 1978 Declaração sobre a Raça e os Prejuízos Raciais;
>
> 1979 Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher;
>
> 1984 Convenção contra Tortura e Outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanas ou Degradantes;
>
> 1985 Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça de Menores – Regras de Beijing;
>
> 1985 Convenção Interamericana para Prevenir e Sancionar a Tortura;
>
> 1988 Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre DireitosmHumanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais em Culturais – Protocolo de San Salvador;
>
> 1989 Convenção sobre os Direitos da Criança;
>
> 1989 Convênio sobre Povos Indígenas e Tribais e Convenção sobre o Ensino Técnico e Profissional;
>
> 1990 Carta das Cidades Educadoras;
>
> 1990 Diretrizes das Nações Unidas para a Prevenção da Delinquência Juvenil – Diretrizes de Riad;
>
> 1994 Convenção Interamericana para Prevenir, Sancionar e Erradicar a Violência contra a Mulher – Convenção de Belém do Pará. Declaração de Princípios – Pacto para o Desenvolvimento e a Prosperidade: Democracia, Livre Comércio e Desenvolvimento Sustentável nas Américas;
>
> 1997 Convenio sobre Reconhecimento de Qualificações relativas à Educação Superior na Região Europeia;
>
> 1998 Recomendação revisada relativa ao Ensino Técnico e Profissional;
>
> 1999 Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência;
>
> 2001 Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural;
>
> 2007 Marco de Princípios Reitores;
>
> 2001 Resolução de San José da Costa Rica – Carta democrática Interamericana. Declaração de México sobre a Educação em Direitos Humanos na América Latina e no Caribe;
>
> 2010 Recomendação da OEA sobre a Educação em Direitos Humanos na Educação Formal das Américas."[23]

A evolução legislativa apresentada revela a importância externa que o direito à educação adquiriu. Deixa a análise meramente doméstica para ser tratado como direito humano.

Em recente julgamento, a Corte Interamericana de Direitos Humanos no caso

23 CASTILHO, Ricardo. Educação e direitos humanos. Rio de Janeiro: Saraiva Jur, 2016. E-book. p.144. ISBN 9788547209001. Disponível em: https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788547209001/. Acesso em: 09 jul. 2025.

"Comunidades Quilombolas de Alcântara vs. Brasil", com sentença proferida em 21 de novembro de 2024, reconheceu que o Estado Brasileiro descumpriu políticas públicas de educação da comunidade quilombola de Alcântara quando deixou de promover um ambiente educacional cultural àquele conjunto e, por via de consequência, condenando-o " pela violação dos direitos à proteção da família, à alimentação adequada, à moradia adequada, à participação na vida cultural e à educação, protegidos pelos artigos 17 e 26 da Convenção Americana, em relação ao artigo 1.1 do mesmo instrumento, e pelo artigo 13 do Protocolo de San Salvador."[24]

A Corte entendeu que o Brasil incorreu em discriminação estrutural ante o descaso com o direito humano à educação que contribuiu parra os "altos índices de pobreza e os baixos níveis de desenvolvimento socioeconômico da população quilombola local, sofrendo condenação monetária por danos materiais e imateriais."[25]

Fácil perceber que o direito fundamental e internacionalmente reconhecido à educação associado está ao desenvolvimento social e econômico de uma classe, portanto, do próprio Estado Democrático de Direito que expressa como objetivos estruturantes a garantia do desenvolvimento nacional, a redução das desigualdades sociais e a promoção do coletivo, afastando-se preconceitos e demais formas de discriminação.

À vista disso, o homeschooling decodifica o direito de estar seguro como parte componente e dirigida aos neurodivergentes insociáveis.

EDUCAÇÃO DOMICILIAR: O DIREITO DE ESTAR SEGURO COMO PARTE DO DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO

Em 27.05.2025, a Organização das Nações Unidas publicou o relatório temático A/HRC/59/41 acerca do direito de estar seguro na educação como parte do direito à educação, que compreende o homeschooling, cujo texto foi submetido ao Conselho de Direitos Humanos na Quinquagésima Nona Sessão no período de 16.06-11.07.2025.

Importa ressaltar que o relatório sob enfoque foi aprovado sem votação na 31.ª reunião de 7 de julho de 2025.26

A Relatora Especial, Farida Shaheed, propôs "definir o direito à segurança na educação como o direito de estudantes, educadores e pessoal não docente de serem protegidos contra qualquer violação de sua integridade física, sexual ou psicoemocional, bem como contra práticas que possam prejudicar ou colocar em risco relacionamentos saudáveis dentro e fora do ambiente educacional e a livre expressão de identidades, em todos os espaços e processos educacionais, inclusive os digitais. A segurança implica que todas as pessoas possam desfrutar e exercer seus direitos humanos em todos os aspectos da educação, sem discriminação, medo ou retaliação."[27]

Reconhece a Relatora que "o artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, o artigo 13 do Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e o artigo 29 da Convenção sobre os Direitos da Criança, especificam que a educação deve ser dirigida ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e da dignidade e deve fortalecer o respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais."[28]

Como segurança psicoemocional, Farida Shaheed considerou como essencial os serviços de saúde mental "pois permitem que os estudantes lidem com ansiedade, bullying e pressão acadêmica." [29]

Sob a ótica dos neurodivergentes insociáveis, o homeschooling serve como via de proteção à violência

24 Corte Interamericana de Direitos Humanos - Sentenças. Disponível em: https://corteidh.or.cr/index.cfm?lang=pt. Acesso em: 02 jul.2025.

25 *Ibidem*, p.94.

26 https://www.ohchr.org/en/hr-bodies/hrc/regular-sessions/session59/res-dec-stat. Acesso em: 05 ago.2025.

27 A/HRC/59/41: O direito de estar seguro na educação - Relatório do Relator Especial sobre o direito à educação - Versão editada antecipadamente | ACNUDH. Disponível em: https://www.ohchr.org/en/hr-bodies/hrc/regular-sessions/session59/documentation. Acesso em: 05 ago.2025.

28 *Idem*, p.4.

29 *Idem*, p.8.

psicoemocional e física que um ambiente escolar compulsório possa trazer como, por exemplo, bullying, desrespeito, medo e retaliação, dificultando ou impedindo a capacidade de socialização.

Dessarte, para esse nicho de educandos, o homeschooling aplicado na educação básica é fundamental tanto pelo ambiente físico que estão acostumados a estar, quando pela metodologia singular a ser aplicada seja pelos pais ou responsáveis, seja pelos professores contratados, submetidos a regras educacionais específicas, que devem incluir a preparação à socialização minimamente possível quando o estudante alcançar outro nível de escolaridade.

O Comitê sobre os Direitos da Criança compreende que a educação caseira atua como meio de promoção do direito à educação, além de ser um método pedagógico ao respeito da dignidade e liberdade de expressão da criança. [30]

Por outro lado, o Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais destaca que a educação deve alcançar a segurança física dos estudantes. "Conforme a meta 4.a dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, as instalações educacionais devem oferecer ambientes de aprendizagem seguros, não violentos, inclusivos e eficazes para todos."[31]

Destacando exemplo do homeschooling na Finlândia, Farida Shaheed "observou a experiência positiva relatada nas Ilhas Åland, onde, para garantir os direitos educacionais das crianças em ensino domiciliar, as autoridades trabalham em estreita colaboração com os pais e fornecem serviços de saúde e apoio psicológico escolar. Uma abordagem semelhante é vista em Portugal, onde o ensino domiciliar é acompanhado pelo acesso a serviços estatais de saúde, apoio psicológico e social, uma variedade de medidas de proteção e um sistema de monitoramento. Surgem diferentes questões quando crianças em ensino domiciliar são vistas como mais vulneráveis à radicalização, o que pode levar a uma fiscalização adicional das famílias educadoras com base em percepções infundadas de risco e viés discriminatório, especialmente contra famílias muçulmanas."[32]

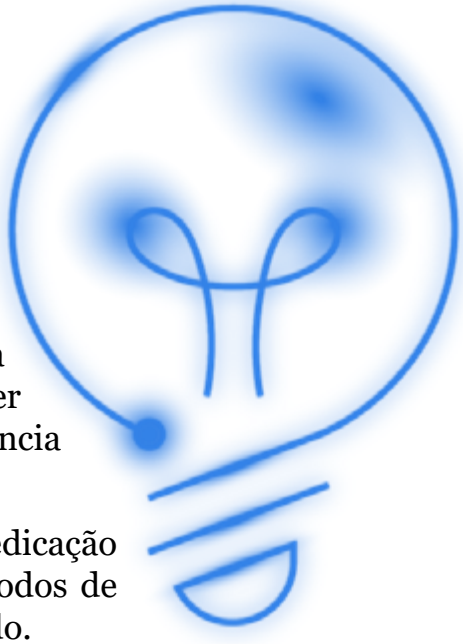
Dessarte, a educação caseira é uma realidade presente e de funcionalidade reconhecida em nível mundial forte na sua adoção por mais de 60 (sessenta) países, além de ser defendida na UNESCO como instrumento educacional componente no direito de estar seguro como parte do direito humano à educação.

30 *Idem*, p.5.

31 *Idem*, p.5,

32 *Idem*, pp.19-20.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Enquanto direito social fundamental, o direito à educação atua em duas frentes de responsabilização solidária envolvendo o Poder Público, pais ou responsáveis do educando dada sua importância basilar e estrutural ao Estado Democrático de Direito.

Nesse viés, a educação deve ser vista como gênero. E, forte na predicação constitucional e na repartição de competência, admitem-se métodos de ensino e aprendizagem ajustados conforme o nicho a que é dirigido.

Em linhas mais simples. Os educandos sem dificuldade ou óbice mínimo de socialização se submetem ao regramento geral que dita a obrigatoriedade da frequência escolar presencial em estabelecimento de ensino. Por outro lado, ao grupo dos neurodivergentes insociáveis, enquanto espécie, o homeschooling se apresenta como solução necessária ao desenvolvimento cognitivo que, ao lado da preparação à futura socialização feita ao longo da educação básica, protege os educandos da violência psicoemocional seja na forma de bullying, seja na obrigatoriedade da frequência escolar que, para esse grupo, não deixa de ser uma verdadeira agressão ambiental.

Assim, quando o Supremo Tribunal Federal infirma o homeschooling como direito subjetivo público conforme julgamentos realizados do Recurso Extraordinário (RE) 1492951 e Recurso Extraordinário com Agravo (ARE) 1459567, equivoca-se por sobrepor a interpretação literal às interpretações hermenêutico – concretizador e normativo – estruturante constitucional, que auxiliam o intérprete a descobrir qual o sentido da norma maior acerca do direito à educação, enquanto direito social fundamental, cuja incidência torna imprescindível o exame das espécies e decomposição ao encontro das vertentes exigidas pelo dinamismo das relações jurídico-sociais.

Logo, reconhecer a existência de famílias educadoras domiciliares é um avanço a assegurar a execução do direito humano à educação especializada e direcionada aos neurodivergentes insociáveis que, em repetição, são cidadãos brasileiros e o Poder Público tem a obrigação internacional de promovê-la seja com recursos, seja mediante redes de apoio ou na administração de revelar modelos eficientes de supervisão baseados na singularidade do grupo sob enfoque, que detém direito de ser educado e de receber uma educação ímpar ao desenvolvimento de futura socialização em ambiente educacional.

REFERÊNCIAS

ABREU, Sandra Elaine Aires de. **O *Homeschooling:* Desafios desta Prática no Brasil. R**epositório.aee.edu.br.

ALENCAR, Helenira Fonseca de. GOMES, Roberta Vieira Barreto e BARBOSA, Heloísa Fonseca. **Neurodiversidade: Aspectos Históricos, Conceituais e Impactos na Educação Escolar.** Escola em Tempo de Conexões. ISBN 978-65-86901-50-4. DOI 10.46943/VII. CONEDU.2021.02.111, v. 2.

ANDRADE, Selmileia Franciane de et al. **Políticas públicas para a educação inclusiva na educação básica: avanços, desafios e perspectivas.** IOSR Journal of Nursing and Health Science, v. 12, n. 4, ser. 4, p. 01–08, jul./ago. 2023. e-ISSN: 2320–1959 | p-ISSN: 2320–1940.

BULOS, Uadi L. **Curso de direito constitucional.** 16ª edição. Rio de Janeiro: Saraiva Jur, 2023.

CANOTILHO, J. J. Gomes. **Direito constitucional e teoria da constituição**. 7ª edição. São Paulo: Editora Almedina Brasil, 2003.

CASTILHO, Ricardo. **Educação e direitos humanos.** Rio de Janeiro: Saraiva, 2016.

FÁVERO, Altair. MORÉS Rigoni, Larissa. AGOSTINI, Camilla. **Ponderações introdutórias: O homeschooling como futuro da educação?** 2021. 10.13140/RG.2.2.23199.69287.

LOPES, Rafaella Marineli Lopes. BEÇAK, Rubens. ***Homeschooling:* Constitucionalidade e Efeitos.** [s/d].

MENDES, Gilmar F.; BRANCO, Paulo Gustavo G. Série Idp. **Curso de Direito Constitucional.** 16ª edição. Rio de Janeiro: Saraiva Jur, 2021.

MITIDIERO, Daniel F.; MARINONI, Luiz Guilherme B.; SARLET, Ingo W. **Curso de direito constitucional.** 12ª edição. Rio de Janeiro: Saraiva Jur, 2023.

MORAES, Alexandre de. **Direito Constitucional.** 41ª edição 2025. Rio de Janeiro: Atlas, 2025.

NASCIMENTO, João Batista do et al. **Educação inclusiva e neurodiversidade: estratégias pedagógicas para a inclusão de alunos com distúrbios de aprendizagem.** IOSR Journal of Business and Management, [S.l.], v. 26, n. 10, p. 01–12, out. 2024.

SALEME, Edson R. **Direito constitucional.** 5ª edição. Barueri: Manole, 2022.

SINGER, Judy. ***Why can't you be normal for once in your life? From a 'problem with no name' to the emergence of a new category of difference***. In Corker M., & French S. (Eds), Disability discourse, 59–67. Buckingham: Open UP, 1999.

SOUSA, Eliane Ferreira de. Série IDP - **Direito à Educação - Requisito para o desenvolvimento do País.** Rio de Janeiro: Saraiva, 2012.

Sites

www.aned.digital.com.br

www.camara.leg.br

www.corteidh.or.cr

www.gov.br/INEP

www.ohchr.org

www.stf.jus.br

www.unicef.org

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: INCLUSÃO DE ALUNO COM SÍNDROME DE ASPERGER

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. Professora de Educação Infantil pela Prefeitura de São Paulo. E-mail: clarice.maias@gmail.com

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

RESUMO:

Trata de uma monografia sobre a Síndrome de Asperger, que faz parte do grupo de TEA (transtornos Espectro Autista) e sua interação na escola além do reconhecimento de sua família. O objetivo é compreender e descrever a Síndrome de Asperger perante a visão escolar e familiar na sua diversidade. Uma pesquisa de cunho bibliográfico com estudo de autores, neuropsiquiátricas, psicólogos e demais especialistas na área. Para o entendimento de que o Asperger seja visto, diagnosticado e inserido na escola. O interesse neste assunto foi para obter conhecimentos além do que já tinha, para poder apoiar e até mesmo colaborar com o aprendizado dos que sofrem com essa síndrome. Sabendo que muitos portadores não têm e não tiveram diagnóstico por que não obtém características marcantes o que dificulta seus familiares buscarem ajuda especializada. Uma síndrome que seu portador poderá ter uma vida absolutamente normal, desde que tenha o apoio e ajuda o mesmo que seja diagnosticado cedo.

Palavras-chave: Educação; Autismo; Transtornos; Asperger.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo principal apresentar e discutir os conceitos sobre a Síndrome de Asperger, que segundo estudos, é uma patologia que faz parte do grupo conhecido como transtorno do Espectro Autista o TEA.

Sem causas conhecidas acredita-se que possa ser hereditário, de causas naturais independente de fatores sociais, étnicos e de raça. Uma síndrome acometida em sua maioria dos casos a meninos, detectado após aos 3 anos e realmente confirmados entre 5 e 11 anos.

Com interesses limitados e dificuldades de se socializar é considerado um autista de alta funcionalidade, essa criança terá uma vida normal e poderá frequentar a escola regularmente, mais que precisa ser diagnosticada na idade certa para que na adolescência essa criança não apresente casos de depressão o que ocorre com frequência. Uma síndrome que não tem cura e os medicamentos não são indicados para essa síndrome, mais pelas enfermidades que ela pode causar.

Este estudo apresenta como a Síndrome de Asperger pode ser desenvolvida para o desempenho satisfatório do portador na escola e na sociedade. O laudo confirma uma suspeita e a partir daí a criança terá que ser assistida por especialistas e professores diferente dos demais, já que ele tem dificuldade de interação e entender os sinais que estão presentes no seu dia-a-dia.

Para a escola essas crianças geram muitas dúvidas, mas com dedicação dos profissionais e das famílias entendendo suas dificuldades, respeitando seus limites ela conseguirá se desenvolver como todas as crianças.

A Síndrome de Asperger é desconhecida por muitos, o que gera conflitos nos pais e educadores, por causa da inteligência da criança e ao mesmo tempo ele tem pouca dedicação às aulas.

Como podemos interagir com eles na escola e até mesmo na sociedade. Confundidos com crianças mal-educadas, arrogantes, dissimuladas e até mesmo antissociais, sofrem demais até por não entenderem o porquê passam por isso. Assim o papel da escola será crucial para o entendimento de todos e a responsabilidade de ajudá-lo a se estabelecer normalmente em qualquer ambiente.

Entender quem são os portadores da S.A. (Síndrome de Asperger), afim de estabelecer técnicas de aprendizagem independente de laudos.

Analisando a melhor forma de adaptar e incluir esse aluno na escola, desenvolvendo técnicas para que ocorra de forma simples e fazendo o portador se sentir em um ambiente confortável. Já que os portadores são muito sensíveis e inocentes, precisando se sentir seguros e motivados sempre que possível.

CONHECENDO A SÍNDROME DE ASPERGER

A Síndrome de Asperger é um transtorno de espectro autista, diferente do autismo clássico não causa atraso de retardado do desenvolvimento cognitivo ou intelectual. Conhecido como o transtorno do espectro porque são síndromes que possuem características parecidas.

Recebe esse nome, porque o seu percursor de pesquisas foi o psiquiatra e pesquisador Hans Asperger, observando que era uma síndrome acometida a meninos e que por sua vez tinham um problema social grave, falta de empatia, dificuldades de fazer amizades, e um interesse acima do esperado quando o assunto era de seu agrado. Também se referia às crianças como "pequenos professores", porque seu vocabulário era precoce.

As pesquisas sobre esta síndrome são feitas desde 1944, e através da DSM (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) era englobado o autismo e suas patologias como esquizofrenia infantil e ao longo dos anos foi estudado e a conclusão é que elas são diferentes.

Em 1978 começaram os estudos para que o autismo fosse considerado uma patologia a partir da esquizofrenia. Só em 1994 que se tem novos critérios para o autismo e se inclui outras patologias como a síndrome de Asperger. Em 2007 foi criado o dia da conscientização do autista e através dessa data passou a ser divulgada e popularizado o autismo e todas as síndromes que fazem parte do grupo TEA, como a síndrome de Asperger.

Segundo KREVELEN (1991 apud WILLIANS, 1995) Síndrome de Asperger é considerada uma desordem do fim do espectro do autismo.

Comparando indivíduos dentro desse espectro ele notou que as crianças com autismo de baixo funcionalidade "vivem em seu próprio mundo", enquanto que as crianças com autismo de alta funcionalidade, vivem em nosso mundo, mas do seu jeito. Dessa forma a criança autista que vive em seu mundo, vai precisar de formas alternativas para que seu aprendizado seja satisfatório, e que chamem sua atenção. Estabelecendo uma ligação para que não fique separada dos demais. Além de movimentos repetitivos, dificuldade com a linguagem verbal e não verbal, sempre precisará de uma equipe multidisciplinar para acompanhar seu desenvolvimento. Já as crianças com Asperger são consideradas de altas funcionalidades, porém irão se desenvolver mesmo com suas dificuldades (KREVELEN, 1991 apud WILLIANS, 1995);

"Assim como qualquer outra condição, os sintomas da SA podem apresentar variações de acordo com a pessoa que possui, além de também variarem muito de intensidade ou gravidade"(BRITES).

Com movimentos estereotipados, comportamento repetitivo, falta de coordenação motora, dificuldade de socializar, comunicação comprometida e seus interesses limitados, também possui obsessão por um determinado assunto e os demais não lhe chamam atenção. Alguns com movimentos repetitivos de acordo com a situação que está passando no momento, um exemplo é estar à espera de uma outra criança passar a bater palmas ou roer unhas. A falta de coordenação motora pode ser grossa ou fina dependendo da criança, e em muitos casos a fina está mais presente (BRITES, s/d).

A dificuldade de socializar é que a criança com S.A não consegue fazer amigos na mesma faixa etária que a sua, por se comportarem de maneira estranha em certas situações o que faz com o que seus amigos o julguem como esquisitos, crianças mais velhas ou mais novas eles se adaptam com mais facilidade o que não será via de regra por que cada um tem suas características próprias.

Em alguns casos a comunicação é comprometida, precisando até mesmo de tratamento com fonoaudiólogo, e para estabelecerem um contato visual, perceber sentimentos, interpretar gestos e comentários irônicos normalmente eles não entendem. Segundo GRANDIN (2015, p.39) " o problema é o que está no meu cérebro autista não é necessariamente o que está no cérebro autista de outra pessoa. "

Segundo o autor (2015), suas causas ainda são um mistério e as pesquisas apontam que pode ser porque existe um traço de autismo na família ou até

mesmo uma anormalidade no funcionamento da estrutura do cérebro. Como não se sabe ao certo nada ainda é descartado, o que temos certeza é que não está ligado com a forma que os pais educam seus filhos, também não depende de fatores sociais, econômicos ou étnicos (GRANDIN, 2015).

A síndrome de Asperger não causa problemas cognitivos e nem intelectual da criança, seu diagnóstico ocorre por volta dos 3 anos e sua confirmação ocorre entre os 5 e 11 anos sempre lembrando que eles poderão ter uma vida normal. Por muitos anos se achou que era uma síndrome apenas de meninos, mas hoje em dia as pesquisas mostram que as meninas também desenvolvem, com um percentual menor. Os meninos apresentam de 3 a 9 vezes mais casos do que as meninas e as estimativas mostram que cada 10.000 crianças, de 16 a 36 anos, possuem a síndrome de Asperger (GRANDIN, 2015).

Infelizmente esses dados são referentes aos países E.U.A, Europa e Japão que as pesquisas são mais exigentes. Com todos esses sintomas, ainda é difícil o diagnóstico principalmente pelos pais. Tudo porque as crianças possuem um QI acima do normal, com o vocabulário aprimorado que faz com que os pais relutem em admitir alguma síndrome por parecerem superdotados. Outro fator que os pais também não levam em consideração é o interesse restrito e obsessão por apenas um assunto, mal interpretado os pais acabam incentivando sem saber o porquê ele age assim, achando uma atitude normal da criança (GRANDIN, 2015).

Crianças com Síndrome de Asperger se adaptam com rotinas com facilidade e sair delas causam um desconforto onde ficam receosos e ansiosos temendo o que pode acontecer, mantê-lo em sua rotina diária, irá facilitar para o portador. Mas na escola principalmente não consegue manter uma rotina diária e conversar com ele antes para não o pegar de surpresa é uma boa alternativa (GRANDIN, 2015).

ASPERGER NÃO É DESAFIO IMPOSSÍVEL, SABENDO DETECTAR E TRABALHAR SEMPRE TERÁ ÊXITO

De acordo com Segar (2007), ter um Asperger em sala de aula será um desafio, o que para o educador é apenas um estímulo a mais. E a sua astúcia será de suma importância para que essa criança se adapte, aprenda e seja mais do que se espera. Afinal a visão de um aluno para inclusão é de que ele jamais vai ser o que todos esperam e que sua inclusão com as demais pessoas será falha.

Sabe-se que um Asperger é um autista de alta funcionalidade e que essa síndrome é uma desordem do fim do espectro autista, e que com todas suas limitações pode ter uma vida normal. Através dessas três informações principais do seu déficit, pode-se criar estratégias para que tudo ocorra em sala e na escola da melhor maneira.

De acordo com Segar (2007, p. 24) podemos afirmar:

> A principal área de atenção à medida que a criança se move através da escola é a promoção de uma interação social mais apropriada, ajudando essa criança a atingir uma melhor sociabilidade. Treino formal e didático em habilidades sociais pode ser feito tanto em sala de aula quanto em ação mais individualizada (SEGAR, 2007, p.24).

Conhecendo que um Asperger não se sente à vontade com mudanças na sua rotina, é muito ansioso e tem medo do que não conhece o desafio a princípio será mantê-lo em um ambiente previsível ou até mesmo colocá-lo como observador junto ao educador “como um ajudante”, mostrando que a surpresa, não será nada que o atinja diretamente.

Quando se é informado antes ele não irá se assustar e sem esse medo tudo irá ocorrer como planejado. Com suas dificuldades de interação, na escola o que causa mais desconforto é que além de serem egocêntricas eles não entendem ironias, brincadeiras e metáforas muito usado por crianças nas escolas. Tudo isso tem que ser mediado com Asperger, a partir do momento que ele passa entender o que estão querendo dizer e o que pode se tornar bullying passa despercebido (SEGAR, 2007).

Segundo o autor (2007), sempre incentivar os alunos sobre a capacidade acadêmica dessa criança com situações cooperativas como memória, vocabulário e outras atitudes que chamam atenção dos demais incentivando sua aceitação perante a turma.

A inteligência de um Asperger passa alguns limites do ser humano, pois mesmo ele não entendendo os sentimentos dos outros eles conseguem reagir perante isso de forma correta. O que faz ele se sentir melhor é quando pode estar em contato com seus colegas mesmo que seja para ajudá-los e também será uma forma de aproximação aos demais que o educador irá gerar,

> Muitos alunos estudantes com Síndrome de Asperger respondem bem a estímulos visuais: esquemas, mapas, listas, figuras, etc. Sob esse aspecto são muito parecidas com crianças com autismo. Em geral, tentar ensinar baseando no concreto. Evitar linguagem que possa ser interpretada erroneamente por crianças Asperger, como sarcasmo, linguagem figurada confusa, figuras de linguagem, etc. Procurar interromper e simplificar conceitos da linguagem mais abstratos (SAGAR, 2007, p.24).

Outros autores ressaltam que, entender que o seu maior prejuízo é o de interação social e com isso surgem todas as outras dificuldades. Encorajar esse aluno, incentivar e colocá-lo presente nas aulas sem fazer com que ele se sinta ridicularizado ele vai se adaptar a esse ambiente e por sua vez irá se adaptar nos demais também.

Muitas coisas serão explicadas nos mínimos detalhes, mas ele mesmo irá atrás de suas dúvidas e ignorá-las. A cabeça precisa estar no lugar e o coração calmo, assim tudo o que foi feito será válido. Stainback e Stainback (1999, p. 4) destacam que:

> Este fato é bastante interessante na medida em que a socialização é um aspecto importante para uma inclusão escolar bem-sucedida, pois a convivência dos alunos com necessidades educacionais especiais em ambientes comuns e as interações sociais que estabelecem servem para aumentar uma variedade de habilidades comunicativas, cognitivas e sociais, bem como para proporcionar aos alunos proteção, apoio e bem-estar no grupo (STAINBACK, 1999).

Compreender e entender como reage um Autista com Asperger é uma tarefa complexa, mesmo para quem conhece a criança ou entende na teoria como reage à síndrome. Aos 3 anos uma criança está na fase de conhecer o mundo, com suas percepções aguçadas e a necessidade de se movimentar explorando tudo o que está ao seu redor.

Uma criança com Asperger têm seu QI elevado e já se interessa por assuntos restritos, não tendo uma atividade diária como as demais crianças. Seu comportamento faz com que as pessoas não entendam que ele precisa de ajuda, e apenas acreditam que eles cresceram antes que os demais, essa é a opinião de pessoas leigas no assunto. Já um profissional com o mínimo de conhecimento nas características e possíveis sintomas irá investigar melhor e encaminhá-lo ao especialista que chegará ao diagnóstico final. Isso demora por essas atitudes, já mencionadas onde diagnóstico pode ser dos 5 aos 11 anos (STAINBACK, 1999).

EDUCAÇÃO ESPECIAL

Segundo pesquisas, a educação especial e inclusiva é distinta em termos, porém diferentes em suas aplicações. Para tanto, vale-se de esclarecimento quanto aos dois segmentos apresentados. Enquanto a Educação Especial tem por premissa o atendimento à pessoa com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento em instituições especializadas, a Educação Inclusiva versa as políticas públicas de reestruturação da cultura e das práticas vivenciais nas escolas, nesse sentido a inclusão se faz por meio da educação especial que concede suporte a pessoa com deficiência, enquanto a inclusão busca alternativas para ingresso desse sujeito no mercado de trabalho respeitando suas limitações (ASSUNÇÃO JOSÉ, 2004).

Quadro 1: Os eixos da cada terminologia

EDUCAÇÃO ESPECIAL	EDUCAÇÃO INCLUSIVA
●Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular. ●garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular. ●fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem. ●assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino. ●adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade; ●formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado. ●implantação de salas de recursos multifuncionais. As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.	●acesso para estudantes com deficiência à educação inclusiva em suas comunidades locais. ●ressignificação da educação escolar, garantindo o sucesso para a aprendizagem de todos. ●buscar adaptações curriculares que atendam às necessidades e expectativas do aluno, assegurando uma educação de qualidade para todos. ●provisão de recursos de todas as instâncias governamentais e de iniciativa privada, a fim de garantir o sucesso e a permanência de todos na escola. ●o rompimento de barreiras arquitetônicas e principalmente atitudinais. ●formação continuada para o professor, com previsão e provisão de recursos necessários a sua capacitação. ●garantia de um projeto pedagógico que possibilite resgatar a cidadania e o direito do aluno, possibilitando a construção de seu projeto de vida. ●capacitar a escola para atender a todos os alunos.

Fonte: Disponível em<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/109.pdf> em: 06 jun. 2023.

O profissional da educação que irá atuar diretamente com crianças, adolescentes, adultos e seniores com deficiência deve compreender formas de atendimento na área valendo-se de estratégias metodológicas específicas que tratem a educação especial e inclusão de forma assertiva. Vale salientar que a Educação Especial e Inclusão está articulada com a Base Nacional Comum Curricular (B.N.C.C.) e contempla o ensino universal a todos os cidadãos.

Aspectos conceituais acerca da educação especial e inclusão

Segundo trabalho de Jannuzzi (2004), a historicidade acerca da educação Especial e inclusão vêm sofrendo inúmeros percalços que levam a crer a necessidade de novas mudanças em atendimento às pessoas com deficiência.

Desde o período industrial brasileiro na década de 30, o Brasil vivenciou um crescente número de trabalhadores que precisam de qualificação para o trabalho, sendo incumbido de discernir nesse processo as instituições precursoras SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e SENAI – Serviço Nacional Industrial.

Dentre as recentes instituições de ensino, ficou atribuída a formação integral do trabalhador para as diversas áreas do mercado em atendimento a necessidade nacional. Nesse sentido, percebe-se que há uma demanda que apresenta alguma deficiência e, portanto, deve ser atendida de forma igualitária em suas limitações,

> A partir de 1930, a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência: a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando a peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular, outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas ,há surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e outros de reabilitação geralmente particular a partir de 1500, principalmente, tudo isso no conjunto da educação geral na fase de incremento da industrialização do BR, comumente intitulada de substituição de importações, os espaços possíveis deixados pelas modificações capitalistas mundiais (JANNUZZI, 2004, p.34).

As Organizações não Governamentais (O.N.Gs) e Instituições Filantrópicas ficaram incumbidas de realizar projetos a fim de atender a demanda nacional, visto que não havia ainda políticas públicas assertivas acerca do atendimento à pessoa com deficiência.

Nessa perspectiva, surge em 1954 o movimento das Associações dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) que institui atendimento às pessoas com deficiência, sobretudo com amparo da organização da National Association for Retarded Children dos Estados Unidos da América.

Mesmo com tantos avanços, a educação especial apresenta constantes revisões sendo necessário um aprofundamento em suas políticas públicas e formas de atendimento nas diversas áreas do conhecimento,

> Há muito tempo, a educação nacional mostra o quanto é preciso reformar para atender a todos os alunos e garantir o desenvolvimento de suas escolas, nesse sentido, a vontade política de enfrentar a transformação da qualidade da política de apoio sempre foi a prioridade da política. À custa de não ter que aumentar substancialmente o custo da parcela da educação na renda nacional e nos orçamentos públicos, apoiar a adoção de intervenções compensatórias ou direcionadas que podem apresentar números indicativos e aumentar a participação dos alunos no sistema escolar. Status e persistência (FERREIRA & FERREIRA, 2004, p. 33).

As concepções acerca da educação especial e inclusiva ganham no século presente, novos olhares, levando em consideração a necessidade de dialogar com instituições afins da educação, saúde e desenvolvimento social, bem como ministério do trabalho em prol de unificar forças no atendimento e qualificação para o mercado de trabalho.

De acordo com Ferreira & Ferreira (2004), há uma ligação entre as instituições, sendo necessárias oficializar, todavia a criança matriculada em centros de atendimento especial passa a frequentar as redes de ensino regular. Esse processo permite uma inclusão da criança com deficiência e ao mesmo tempo uma aprendizagem aos demais discentes e colegiados quanto às pessoas com alguma deficiência.

Cabe-se no momento de inclusão de crianças e adolescentes nas redes públicas e particulares de ensino uma reflexão quanto à formação dos profissionais da educação, uma vez que deve haver um entendimento sobre as deficiências e distúrbios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A síndrome de Asperger, faz parte do TEA, que são transtornos do espectro autista. Muitas não são conhecidas pelas pessoas e o principal por educadores ou corpo docente.

Com isso acontece de muitas crianças ficarem sem diagnósticos e passam pelas fases da vida sob pressão dos pais, da sociedade e da escola sem entender o porquê isso acontece. Na maioria dos casos são crianças inteligentes acima da média e por isso até os pais demoram a identificar suas características. Rotulados na escola como crianças antissociais, chatas e arrogantes, passam a juventude tentando buscar a melhora sem êxito.

Um Asperger têm dificuldade de interagir porque não consegue se expressar verbalmente como as outras crianças. Essa dificuldade, como a de ter movimentos estereotipados, faz com que ele se mostre diferente, mais visto perante aos amigos como orgulhoso e chato.

Mas são crianças que mesmo com essas características vão acompanhar o ensino com as outras. O que pode diferenciar ele das demais crianças é a necessidade de chamar atenção, pois a sua ansiedade faz com que eles não consigam se aquietar.

E sua fala bruta causa estranheza com os demais por acharem que essa criança é brava, amarga e até mesmo que não gosta de ninguém.

A família nesse processo de reconhecimento da síndrome, é o mais difícil. Afinal as pessoas não estão preparadas para ter um filho especial, mesmo que seja de um grau de comprometimento leve.

Na escola, os pais precisam apoia-lo porque seguir uma rotina é muito importante para que ele não se perca nas atividades ou esqueça as mesmas. Um Asperger não têm sintomas que dê trabalho para intervir em aspectos gerais, pois seu cognitivo é normal.

Sendo assim integrá-lo na escola e na sociedade não é uma tarefa complicada o que não pode deixar de lado é que para alguns fatos do dia-a-dia deverá ser explicado a ele com uma riqueza maior de detalhes, já que não entendem metáforas e também são inocentes a ponto de não entender algumas maldades.

REFERÊNCIAS

BECKER, Fernando. **A origem do conhecimento e aprendizagem escolar**. Artmed, Porto Alegre, 2003.

BOSSA, Nádia A. **Do nascimento ao início da vida escolar: o que fazer para os filhos darem certo?** In Revista Psicopedagogia. Vol. 17, São Paulo, Salesianas, 1998.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo Barreiras para a aprendizagem**: **Educação incluída** 7ª Ed. MEDIAÇÃO. Porto Alegre, 2007.

CHALITA, Gabriel. **Educação: a solução está no afeto.** 8 ed., São Paulo: Editora Gente, 2001

COLL, César. **Aprendizagem Escolar e Construção do Conhecimento**. Artmed. São Paulo, 1994 p. 50-51.

COSTA, Auredite Cardoso. **Psicopedagogia e psicomotricidade: pontos de intersecção nas dificuldades de aprendizagem**. 5ª ed. Vozes, Petrópolis-RJ, 2007

CURY, Augusto**. Pais brilhantes, professores fascinantes.** Rio de Janeiro: Sextante, 2008.

FERNÁNDEZ. A**. A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e da família**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

JOSÉ, Elisabete da Assunção. **Problemas de Aprendizagem**. 12ª Ed. ÁTICA, São Paulo, 2004, p. 11-12. 17-25.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente.** 11 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, Taís. **A primeira ensinante: mãe e filho e as relações de aprendizagem.** São Paulo: Vetor, 2002.

ORIENTAÇÕES CURRICULARES: **Expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil.** Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, 2007.

PIAGET, VYGOTSKY, WALLON: **teorias psicogenéticas em discussão**/ Yves de La Taille, Marta Kohl de Oliveira, Heloísa Dantas. São Paulo: Summus, 1992.

PIVA, JE M. **Psicopedagogia e a influência da afetividade no processo de ensino aprendizagem.** Pedagoga. Missionária Educadora/Igreja Batista Pioneira. Acadêmica do Curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia/ IDEAU.2010. Acesso em: 05 set 2024.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Emílio ou Da educação. São Paulo: Martins Fontes, 1995.SMOLKA, Ana Luiza B. GÓES, Maria Cecília R. de. **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento. Coleção Magistério, formação e trabalho pedagógico**. 2ed. Campinas: us, 1993.

SCOZ BJL, Barone LMC, Campos MCM, Mendes MH. **Psicopedagogia: contextualização, formação e atuação profissional.** Porto Alegre: Artes Médicas; 1991.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância.** Lisboa: Editorial Estampa 1975.

_____. **Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil** / Izabel Galvão. 17. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. – (Educação e conhecimento).

WEISS, M. L.L**. A criança na instituição escolar. In: Bossa, N.; Oliveira. V.B. (orgs.) Avaliação psicopedagógica da criança de 7 a 11 anos.** Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **Psicopedagogia clínica - uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

WERLANG, Sandra Danieli. **Afetividade e aprendizagem na Educação Infantil.** Porto Alegre, 2010. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

A MÃO DE OBRA PRISIONAL

CRISTIANO FONTOURA CORRALLES

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

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

RESUMO:

A execução da Política Nacional de Trabalho no contexto do Sistema Penitenciário (Decreto 9.450/2018) tem apresentado resultados aquém do esperado em relação à contratação de trabalhadores prisionais. Este estudo aborda as barreiras enfrentadas nesse processo e destaca algumas práticas eficazes que podem contribuir significativamente para a tão almejada ressocialização, além de promover economia de recursos e aumentar a arrecadação de receitas para os cofres públicos através dos Fundos Penitenciários. A pesquisa visa incentivar a contratação de mão de obra prisional, tanto na prestação de serviços quanto na produção, por parte da Administração Pública e do setor privado. A metodologia utilizada incluiu uma revisão bibliográfica, consulta a portais públicos e envio de perguntas para as instituições encarregadas da gestão prisional, somada à vivência do autor como Coordenador de Trabalho e Renda do Departamento Penitenciário Nacional. A conclusão oferece recomendações para a implementação da Política Nacional de Trabalho dentro das unidades prisionais, buscando facilitar a ressocialização e, por conseguinte, aumentar a arrecadação de receitas e promover economia nos recursos públicos.

Palavras-chave: PNT; Sistema Penitenciário; Trabalhadores Prisionais; Administração Pública; Ressocialização.

INTRODUÇÃO

No Brasil, a população carcerária é de 668.360 indivíduos em estabelecimentos prisionais e 156.719 em regime de prisão domiciliar (BRASIL; DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL, 2021), somando um total de 825.079 pessoas consideradas detidas pela legislação penal.

Dentre esses, apenas 97 mil estão envolvidos em atividades de trabalho. Diante desse panorama, é evidente o imenso desafio que os ex-detentos enfrentam para conseguir uma colocação no mercado de trabalho, seja ela formal ou informal. Além de lidar com o preconceito que dificulta a aceitação de sua mão de obra, a maioria dos detentos não possui as qualificações técnicas necessárias para desempenhar qualquer função.

No Brasil, a reincidência criminal representa um desafio significativo. No entanto, “as porcentagens de reincidência reportadas em pesquisas brasileiras diferem consideravelmente dependendo da definição de reincidência utilizada. De qualquer forma, os dados são sempre elevados, com as menores estimativas girando em torno de 30%”, podendo alcançar até 70% ou 80% em certas regiões do país (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2015).

Conforme informações do anuário de segurança pública, foi registrado um gasto de R$ 412,8 milhões do Fundo Penitenciário Nacional (sob a gestão da União) para iniciativas relacionadas ao sistema prisional brasileiro durante o mesmo intervalo. Assim, nota-se uma discrepância significativa nos investimentos direcionados ao sistema prisional, o que resulta em uma escassez de vagas para detentos e na falta de eficácia na promoção de uma ressocialização adequada, afetando as taxas de reincidência.

Diante da limitação de recursos e da vulnerabilidade na segurança pública, é fundamental aprimorar a Política Nacional de Trabalho e Renda no Sistema Prisional (PNAT). A capacitação e a inclusão de presos e ex-presos no mercado de trabalho podem contribuir para a redução da reincidência criminal e para o aumento da arrecadação das finanças públicas.

SEGURANÇA PÚBLICA E SEGURANÇA PRIVADA

A finalidade original da prisão era a contenção temporária de indivíduos até que ocorressem os julgamentos, que, em diversas ocasiões entre os séculos XVIII e XIX, resultaram em punições corporais, mutilações, flagelações e ordálias, estas últimas com um caráter punitivo, além da possibilidade de morte como consequência das sanções anteriores.

Embora essa etapa representa um avanço em relação às práticas de resolução de conflitos realizadas de maneira privada, onde a vítima buscava solucionar seus problemas com base em suas próprias razões, é vital lembrar que, mesmo com o Estado reivindicando para si o direito de punir, tais atos não poderiam persistir, dada a total ineficácia e o progresso da sociedade.

Após essa fase, buscou-se no sistema prisional uma forma de pena que provocasse menos dor, abandonando práticas brutais em adição a métodos mais humanizados voltados para a reabilitação. Cesare Beccaria, em sua obra "Dos Delitos e das Penas", adotou um estilo que pode ser descrito como socrático para analisar e revelar, de maneira reflexiva, a gênese da punição. Entre as questões que ele levantou, podemos destacar:

> De onde surgem as penas e qual é o fundamento do poder de punir? Que tipos de punições podem ser aplicadas a diversas categorias de crimes? A pena capital se revela de fato produtiva, imprescindível e vital para assegurar a segurança e a ordem na sociedade? A prática de torturas e a imposição de sofrimento são justas? Elas alcançam as metas que as leis almejam? Quais estratégias são mais eficazes para prevenir a criminalidade? Essas mesmas sanções geram resultados semelhantes em diferentes períodos históricos? Qual é o impacto delas sobre os costumes sociais? (BECCARIA, 1764).

Na atualidade, a intenção principal era utilizar a punição como um meio de inibir aqueles que cometem delitos, para que não os repetissem. Entretanto, além dessa função punitiva, a pena também desempenha um papel educacional e de repressão.

Assim, indivíduos com tendências criminosas, utilizando seus mecanismos de autocontrole, conseguem se conter para não cometer infrações, evitando assim a possibilidade de prisão.

Apesar de tais considerações, é importante destacar a perspectiva que nos leva a mais uma transformação da pena, como prevista em nossa Lei de Execução Penal (Lei No. 7.210/1984 - LEP).

Ela estabelece que, além de ser punitiva e repressiva, a pena deve incorporar um aspecto de humanização. Esse conceito deve ser compreendido de maneira abrangente, significando que a punição não pode desumanizar o indivíduo encarcerado, tratando-o como um ser irracional, e deve também, ao final do processo, promover a reintegração social daquele que sofreu a sanção, atendendo, assim, a uma função utilitária. No entanto, essa abordagem utilitarista não foi refletida nas legislações prisionais brasileiras durante o período colonial.

Naquela época, as sanções não apenas restringiam a liberdade, mas também incluíam agressões físicas e mutilações, além de impor ao condenado a execução de trabalho forçado e sem remuneração. Acreditava-se que a recuperação do detento era possível apenas por meio da disciplina imposta pelo trabalho. Somente em 1824, com a aprovação da Constituição imperial, após a independência em 1822, é que essas penas violentas, como açoites, tortura e a pena de morte, foram eliminadas do sistema jurídico brasileiro.

Na obra de (ALBERGARIA, 1987), é destacado que "a reintegração social do detento como finalidade da pena eliminou do trabalho seu caráter de punição, opressão e exploração".

Nesse contexto, segundo o autor, o detento não se encontra apenas cerca de obrigações, mas também de direitos:

O detento não possui apenas obrigações a seguir, mas é também detentor de direitos que precisam ser reconhecidos e protegidos pelo Estado. O prisioneiro não é um alienado do direito, não está à margem do sistema jurídico, uma vez que mantém uma relação legal com o Estado.

Excetuando-se os direitos que podem ser perdidos ou restringidos devido à condenação, sua posição jurídica se equipara à dos indivíduos que não foram condenados.

A ressocialização envolve uma série de características, incluindo a proteção e a prática de direitos, possibilitando que o detento se torne útil tanto para si quanto para a comunidade. Dessa maneira, ao deixar a prisão, ele pode reassumir sua cidadania plena, promovendo seu recentramento na vida social e no ambiente de trabalho. Essa reintegração leva à sua inclusão nos processos produtivos e de consumo.

Entretanto, os altos custos associados à manutenção do sistema prisional (como construção, pessoal, suprimentos e serviços de apoio) tornam esse processo bastante dispendioso para os recursos públicos disponíveis. Diante de um panorama de crescente demanda, devido ao elevado índice de criminalidade e à necessidade de inclusão nas instituições prisionais, é necessário tomar medidas.

A Lei de Execução Penal (LEP) estabelece em seu artigo 10 que a "assistência ao preso e ao internado é uma obrigação do Estado, visando à prevenção do crime e à reintegração social". No artigo 11, são enumeradas as formas de assistência: material, saúde, jurídica, educacional, social e religiosa. É importante ressaltar que o trabalho não é visto como uma forma de assistência, mas sim como uma obrigação, conforme indicado no artigo 28 da LEP: "O trabalho do condenado, considerado um dever social e condição para a dignidade humana, terá um caráter educativo e produtivo".

É importante ressaltar que a busca pela utilização da força de trabalho vai além de uma questão econômica; envolve também a formação profissional. Assim, ao conquistar a liberdade, o indivíduo pode escolher entrar no mercado de trabalho, tanto formal quanto informal, ou, através da liberação dos recursos acumulados em sua conta, iniciar um negócio.

Dessa maneira, ao conseguir se sustentar e a seus dependentes, essa pessoa teria a real alternativa de evitar retornar à criminalidade, ao contrário do que acontece com aqueles que não tiveram acesso a programas de reintegração social e acabam sem opção a não ser cometer novos delitos.

A exploração do trabalho de detentos em prol da administração pública levará em conta as experiências exitosas adotadas em certas regiões do país para a edificação ou renovação de equipamentos públicos, como hospitais, instituições de ensino, centros de acolhimento infantil, asfaltamento de ruas, praças, além da produção de artigos utilizados por órgãos públicos, como mobiliário e uniformes.

Essa abordagem substituirá os contratos de licitação, com os recursos sendo direcionados para remunerar o trabalho e adquirir os materiais necessários para a produção.

A empregabilidade no setor privado pode ocorrer em diversas áreas, incluindo a confecção de móveis, metalurgia, confecção de vestuário, serviços técnicos e serviços gerais, entre outros segmentos.

Há diferentes perspectivas sobre esse tema. De acordo com Foucault (1999), o emprego oferecido aos detentos seria apenas uma forma de explorar sua força de trabalho e impor disciplina, visando torná-los submissos a uma dinâmica de poder. Dessa forma, essa prática não atuaria como um meio de reintegração social, mas funcionaria como uma espécie de troca. Vamos analisar:

> A atividade que o preso realiza para suprir suas próprias necessidades transforma o criminoso em um trabalhador submisso. É nesse contexto que surge a importância de uma compensação pelo trabalho prisional; essa compensação impõe ao encarcerado a concepção “moral” do salário como requisito para sua sobrevivência. O salário induz o surgimento de um “afeto e hábito” em relação ao trabalho; oferece a esses infratores, que não conseguem distinguir entre o que é meu e o que é seu, a noção de propriedade – “aquela conquistada com esforço”. Além disso, ensina a eles, que viveram de forma irresponsável, o valor da prevenção, da economia e da projeção do futuro; em suma, ao estabelecer uma medida para o trabalho realizado, possibilita mensurar o empenho do preso e os avanços de sua reabilitação. O salário do trabalho prisional não recompensa uma produção; atua como um motor que impulsiona transformações pessoais: trata-se de uma construção jurídica, pois não reflete uma “doação” livre de uma força de trabalho, mas sim um recurso que se acredita ser eficiente nas abordagens de correção. Qual é a finalidade do trabalho penal? Não se trata de um ganho; nem mesmo do desenvolvimento de uma habilidade prática; mas da criação de uma dinâmica de poder, de uma estrutura econômica vazia, de um modelo de submissão pessoal e de sua adaptação a um sistema produtivo (FOUCAULT, 1999, p. 204).

Uma crítica frequente sobre a contratação de detentos para trabalho é a alegação de que os empregadores, ao optar por esse grupo, estariam desconsiderando os candidatos que estão em liberdade, fazendo com que um preso ocupe uma posição que poderia ser destinada a outra pessoa.

Além disso, o argumento de que é possível remunerar menos os trabalhadores encarcerados poderia levar a uma competição injusta no mercado de trabalho.

A afirmação sobre a possibilidade de concorrência desleal não deveria sequer ser considerada, uma vez que não existe proibição para que os empregadores contratem ex-detentos ou pessoas que estão cumprindo pena. Desse modo, se um empregador se sentir prejudicado, ele também pode optar por contratar desse grupo.

No entanto, muitos empresários não estão dispostos a investir na formação dessas pessoas, uma vez que esse processo pode ser demorado e oneroso. Comparativamente, aqueles que optam por selecionar apenas indivíduos que estão livres têm a possibilidade de conduzir um processo seletivo, incluindo entrevistas, para escolher o candidato que melhor se encaixa nas exigências da vaga.

Há diversos documentos jurídicos que possibilitam e salvaguardam a realização do trabalho. Alguns deles focam especificamente nas atividades desenvolvidas em estabelecimentos prisionais, ao passo que outros tratam de maneira mais ampla do trabalho tradicional.

Este estudo não almeja explorar toda a regulamentação internacional referente ao tema, o que provavelmente seria impraticável. No entanto, serão destacados alguns dos regulamentos que estão mais em sintonia com a "jurisdição" nacional ou que integram essa jurisdição.

Iniciando pela Constituição Federal, podemos deduzir que:

Art. 1º A República Federativa do Brasil, composta pela união indissolúvel dos Estados, Municípios e do Distrito Federal, se estabelece como um Estado Democrático de Direito, tendo como seus princípios fundamentais: [...] III - a dignidade da pessoa humana; IV - os valores sociais relacionados ao trabalho e à livre iniciativa;

Nesse contexto, é fundamental ressaltar que a dignidade do ser humano não pode ser reduzida a um castigo. Este conceito abrange o trabalho para a obtenção de meios de sobrevivência, o valor inerente da pessoa, sua autonomia e o valor coletivo. Segundo Barroso (2010), "no âmbito jurídico, o valor inerente à dignidade humana exige a proteção da dignidade da pessoa e dá origem a diversos direitos fundamentais". O autor menciona como primeira prioridade, de uma perspectiva natural, "o direito à vida"; na sequência, "o direito à igualdade"; depois, "o direito à integridade física" e, em quarto lugar, "o direito à integridade moral ou psíquica".

Barroso (2010) acrescenta que a dignidade da pessoa humana também envolve a "autonomia da vontade", que representa "o aspecto ético da dignidade, associado à razão e à prática da vontade de acordo com certas normas" e a salvaguarda do mínimo necessário para a vida. Em última análise, o valor comunitário encerra "um elemento social" que "reflete uma visão relacionada a valores comuns na sociedade, de acordo com seus padrões civilizatórios ou seus ideais de uma vida plena".

Na Constituição Federal, no Título VII "Da Ordem Econômica e Financeira", os "Princípios Gerais da Atividade Econômica" são estabelecidos, sendo que o Artigo 170 dispõe que: "A ordem econômica, sustentada na valorização do trabalho humano e na livre iniciativa, visa garantir a todos uma vida digna, em conformidade com os princípios da justiça social, observando os seguintes fundamentos: [...] VIII – busca pelo pleno emprego." Dessa forma, a dignidade humana está intimamente ligada aos direitos sociais, incluindo o direito ao trabalho, conforme indicado nos artigos 6º a 11º da CRFB/1988. Contudo, alguns desses direitos podem ser restringidos em razão das consequências de uma sentença penal condenatória.

O artigo 5º, §1º da Constituição Federal estabelece que as normas que definem os direitos

e garantias fundamentais devem ser aplicadas de imediato. Em seu § 3º, a norma determina que os tratados e convenções internacionais relativos aos direitos humanos, desde que aprovados por ambas as Casas do Congresso Nacional em dois turnos, com o voto favorável de três quintos de seus membros, terão o mesmo valor de emendas constitucionais. Ademais, de forma protetora, o Art. 5º da CRFB/1988 estipula que "XLVII – está vedada a imposição das seguintes penas: a) a morte, exceto em caso de guerra declarada, conforme o art. 84, XIX; b) penas perpétuas; c) trabalhos forçados; d) banimento; e) penas de caráter cruel".

O Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), através da Coordenação de Trabalho e Renda (COATR), divulgou a NOTA TÉCNICA Nº 9/2021/COATR/CGCAP/DIRPP/DEPEN/MJ (RESENDE, 2021). Essa Nota Técnica destaca o Maranhão como o estado com a maior proporção de detentos atuando em atividades de trabalho. Neste contexto, serão apresentados alguns casos desse estado que poderiam servir de referência para outras regiões do país.

As reclusas da Unidade Prisional de Ressocialização Feminina (UPFEM) deram início à produção de mais de 8 mil ovos de Páscoa e trufas de chocolate.

> Mais de 40 mulheres que estão em regime fechado já participaram do curso de formação profissional voltado para doces e confeitaria. Nosso propósito é prepará-las para que, no futuro, possam encontrar uma nova oportunidade de trabalho", afirmou o secretário Murilo Andrade, da SEAP. Os ovos de Páscoa são produzidos através de cursos oferecidos pelo programa Rumo Certo, criado pelo Governo do Estado por meio da Secretaria de Administração Penitenciária (SEAP), que visa proporcionar às internas a chance de se qualificarem para o mercado de trabalho. O chocolate é a matéria-prima principal nesta linha de produção, criando uma oportunidade de treinamento para um futuro mais promissor. "É um aprendizado para que, ao sairmos daqui, possamos trabalhar com o que aprendemos e conquistar nossa própria renda", declarou Suelma F. S. (SECRETARIA DE ESTADO DE ADMINISTRAÇÃO PENITENCIÁRIA - SEAP DO MARANHÃO, 2021b).

Assim, é válido questionar qual governo estadual não desejaria conseguir uma economia de 64% na aquisição de mobiliário para as instalações de órgãos públicos. Para reforçar a noção de economia, a utilização de mão de obra de detentos para a fabricação de uniformes destinados às escolas públicas, e até mesmo privadas, com os recursos obtidos sendo revertidos ao Sistema Prisional, favorece a criação de indústrias de confecção dentro das prisões, uma vez que esses produtos são de consumo contínuo. Anualmente, há a necessidade de renovar os uniformes, seja pelo desgaste, seja por mudanças de tamanho ou design (SEAP DO MARANHÃO, 2021b)

O estado de Santa Catarina ocupa o segundo lugar na relação apresentada na Nota Técnica anteriormente mencionada, com 28,18% dos detentos participando de atividades laborais. Este estado demonstra resultados notáveis na execução da ressocialização através do trabalho no sistema prisional, como destaca o secretário Leandro Lima:

Os resultados positivos do sistema penitenciário em Santa Catarina são fruto da imposição de punições de forma equitativa e respeitosa. Fatores como a valorização dos profissionais que atuam no sistema e a possibilidade de trabalho para os internos, que destinam uma parte dos seus salários ao estado como forma de retribuição, ajudam a garantir que o sistema funcione de maneira construtiva e formativa, além de preservar um elevado padrão de disciplina e gerenciamento.

A utilização dessa mão de obra gera fundos para os Fundos Penitenciários Rotativos do estado de Santa Catarina. Os resultados dessa arrecadação evidenciam a capacidade de economizar e investir nas instituições prisionais. Por exemplo, as arrecadações dos anos foram as seguintes: 2014 – R$ 7.886.902,63; 2015 – R$ 10.596.969,06; 2016 – R$ 12.530.805,67; 2017 – R$ 17.388.436,44; e, 2018 – R$ 24.379.371,04 (DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL (BRASIL, 2019).

Setenta e cinco por cento dos ganhos ficam com o reeducando, enquanto vinte e cinco por cento são retidos pela unidade prisional, destinados a melhorias que proporcionam ao Estado um alívio financeiro. Essa arrecadação, que inclui os 25% provenientes de convênios com entidades públicas ou privadas, além das receitas geradas pela comercialização de produtos fabricados nas oficinas do Fundo Rotativo, tem o objetivo de diminuir o custo por apenado na unidade. Dessa forma, busca-se promover a autonomia financeira e administrativa da instituição, com o intuito de alcançar uma maior autossuficiência e independência em relação ao Estado.

Os fundos rotativos são claramente descritos por (LAZAROTTO et al., 2020), que afirmam:

> A Constituição Federal dedica uma parte aos orçamentos públicos, que se concretizam em leis complementares voltadas para a organização e planejamento da administração financeira e patrimonial. Nesse contexto, uma das atribuições da Administração Pública e sua estrutura financeira é a criação de fundos (CF, 1988, Art. 165. § 9º II). Os fundos especiais são formados por receitas específicas que, por meio de legislação, estão atreladas à realização de certos objetivos ou serviços, permitindo a implementação de regulamentos próprios para a aplicação desses recursos. As alocações de receitas orçamentárias, que são vinculadas a esses fundos especiais, ocorrem através de dotações estabelecidas na Lei Orçamentária ou em créditos adicionais (Lei 4.320/64 - Art. 71 a 74). A legislação sobre controle orçamentário (Lei 4.320/64 Art. 13) estabelece que, além dos fundos especiais, é possível criar Fundos Rotativos, que são classificados como despesas de capital na forma de investimento financeiro. Com base nesses fundamentos legais e visando uma administração pública mais eficaz do sistema prisional, o Estado de Santa Catarina criou Fundos Rotativos, destinados à compra, transformação e revenda de produtos, assim como à prestação de serviços e à realização de despesas correntes e de capital (LAZAROTTO et al., 2020).

A Lei Estadual nº 3308, datada de 9 de setembro de 1963, e suas modificações, instituiu o fundo rotativo em Santa Catarina e determina que:

Art. 2º Os recursos financeiros do Fundo são compostos por: I – as verbas estabelecidas no orçamento geral do Fundo; II – os provenientes da prestação de serviços e da venda de produtos; III – as doações, subvenções e apoios de entidades da Administração direta e indireta, em níveis federal, estadual e municipal; IV – as receitas geradas por convênios firmados entre Estados e instituições públicas e privadas, cuja execução seja responsabilidade da Secretaria da Justiça; V – os oriundos da venda de materiais ou equipamentos considerados inservíveis; VI – outras receitas que forem especificamente alocadas a ele (BRASIL, 1988).

Um recurso empregado pela administração deste estado é o chamamento público (SECRETARIA DE ESTADO DA ADMINISTRAÇÃO PRISIONAL E SOCIOEDUCATIVA - SAP DE SANTA CATARINA, 2021c) (SECRETARIA DE ESTADO DA ADMINISTRAÇÃO PRISIONAL E SOCIOEDUCATIVA - SAP DE SANTA CATARINA, 2021a) com o objetivo de firmar contratos entre as autoridades governamentais e o setor privado, visando à disponibilização de oportunidades de emprego para os detentos.

O padrão adotado por Santa Catarina inspirou a elaboração de uma Nota Técnica pelo Departamento Penitenciário Nacional (BORDIGNON e colaboradores, 2019) com o objetivo de promover e incentivar a adoção desse modelo por outras unidades da federação. Desde essa iniciativa, diversos estados têm procurado maneiras de implementar esse sistema.

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 trajetória da decisão sobre a imposição da pena de privação da liberdade no Brasil passou por significativas mudanças. Inicialmente, houve uma detenção enquanto se aguardava o julgamento, que muitas vezes resultava em punições físicas ou até execução.

Em um segundo momento, a prisão começou a ser vista como uma punição definitiva, embora apenas refletisse um aspecto punitivo. Atualmente, a pena de prisão deve não apenas ter um caráter punitivo, mas também desempenhar funções educativas e de reintegração social.

O Brasil enfrenta uma realidade alarmante de violência e criminalidade: a taxa de homicídios intencionais atinge 23,6 por 100 mil habitantes, ultrapassando as 50 mil mortes em 2020. Em certos estados, a taxa de homicídios por 100 mil habitantes ultrapassa 40. Além disso, foram contabilizados 60.460 casos de estupro (BUENO; LIMA, 2021).

O empenho demonstrado em diversas instituições penitenciárias na implementação da PNAT merece ser valorizado como um feito extraordinário. É sabido que o sistema de prisões é muitas vezes considerado afastado da sociedade, tanto no que se refere aos detentos quanto aos servidores públicos. Nesse contexto, não há nada mais digno do que observar um servidor público desempenhando sua função com atenção às normas estabelecidas.

É importante destacar que a intenção deste estudo não é sugerir que a formação e a contratação de ex-detentos é a solução mágica que resolverá todas as questões sociais. Contudo, se as posturas não forem alteradas, os resultados continuarão os mesmos: elevado índice de reincidência criminal, fortalecimento de grupos criminosos e um aumento nas taxas de criminalidade, entre outras repercussões sociais.

O estudo documental, que começou abordando o desenvolvimento da prisão e depois se concentrou nas legislações que justificam o uso da mão de obra, culmina com a exibição de boas práticas.

Essa abordagem evidencia uma alternativa viável para a ressocialização de detentos, contribuindo para a economia do governo e aumentando a receita, visando a sustentabilidade do sistema e, quem sabe, a construção de uma sociedade mais justa e segura.

Portanto, embora este não seja um estudo que aborde o tema de forma definitiva, é recomendada a ampla disseminação das informações apresentadas, especialmente para as instituições prisionais e seus profissionais.

Além disso, sugere-se a realização de novas pesquisas que visem mostrar os resultados obtidos por indivíduos detentos e ex-detentos que estiveram envolvidos em atividades de ressocialização (como educação, emprego e geração de renda) ao longo de sua estadia na prisão, assim como as facilidades ou obstáculos que enfrentaram na busca por emprego após a liberdade.

REFERÊNCIAS

BARROSO, Luís Roberto. **A dignidade da pessoa humana no direito constitucional contemporâneo: natureza jurídica, conteúdos mínimos e critérios de aplicação.** [S.l: s.n.], 2010.

BECCARIA, Cesare. **Dos delitos e das penas.** Eletrônica ed. [S.l: s.n.], 1764.

BRASIL. **Livro Branco de Defesa Nacional**. [S.l: s.n.], 2020.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1999.

LAZAROTTO, Kellyn Regina; DA SILVA, Dirceu Rodrigues; ZANI, Alecsandro. **Fundo Rotativo do Sistema Prisional do Estado de Santa Catarina: Case regional Chapecó.** Revista Brasileira de Execução Penal, v. 1, n. 1, p. 197–211, 2020.

RESENDE, Antonio Henrique Santos. **NOTA TÉCNICA No 9/2021/COATR/CGCAP/DIRPP/DEPEN/MJ.** [S.l: s.n.], 25 Jan 2021.

ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DISLEXIA: SUBSÍDIOS TEÓRICOS E APONTAMENTOS PRÁTICOS

DÉBORA RAVACHE MARIALVA

Graduada em Normal Superior e Pedagogia pela UNIVAP - Universidade do Vale do Paraíba (2006); Especialista em Neurociências e Aprendizagem pela Faculdade FGP (2025); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na EMEI Luis Gama, Diretoria Regional de Ensino Jaçanã Tremembé, Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Atualmente exercendo a função de Auxiliar de Vida e Gestão Escolar.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

RESUMO:

O presente artigo, que se vale de uma metodologia qualitativa de revisão bibliográfica, tem por objetivo apontar o que é a dislexia, seus tipos, o diagnóstico e possibilidades de intervenção. A Dislexia é um transtorno específico de aprendizagem que acomete em torno de 3% a 5% das crianças em idade escolar e cerca de 20% da população mundial. Se caracteriza pela dificuldade na aquisição e fluência da leitura e da escrita, e um rendimento rebaixado em habilidades metacognitivas, especialmente relacionadas à consciência fonológica, apesar do estudante ter um desenvolvimento cognitivo dentro dos padrões de normalidade. Quanto aos tipos, podemos encontrar na literatura a Dislexia Fonológica, na Dislexia de Superfície, a Dislexia Mista, a Dislexia com Déficit no Processamento Fonológico, a Dislexia com Déficit no Processamento Visual/Dislexia Visual e Dislexia com Déficit nos Processamentos Fonológico e Visual. Para intervenção, é indicado se trabalhar com atividades de percepção visual e auditiva, consciência fonológica e o ensino sistemático e explícito da relação fonema e grafema, como ocorre no método fônico.

Palavras-chave: Dislexia; Transtornos de Aprendizagem; Alfabetização.

INTRODUÇÃO

Mais do que nunca na História da Educação Escolar a inclusão tem se erguido como estândar e lema a ser conquistado e construído por todos os atores que compõem a paisagem escolar.

Dentre as questões a serem refletidas, a alfabetização de crianças com dislexia continua, apesar do tema já ser de longa data veiculado, tratado e discutido, um grande desafio, especialmente para os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Sendo assim, o presente artigo visa, por meio de uma pesquisa de revisão bibliográfica de artigos e demais produções científicas pertinentes, apontar o que é esse transtorno, seus tipos, o diagnóstico e possibilidades de intervenção, a fim de repertoriar o docente com suporte teórico e propostas práticas que nortearão o processo de alfabetização da criança disléxica.

Ainda, pensando nos professores de Educação Infantil, também serão listados alguns sinais da dislexia nesta etapa da Educação Básica, especialmente no que tange às crianças de 4 e 5 anos que já revelam indicadores que podem servir de alerta, inclusive, de serem citados nos relatórios de avaliação do processo pedagógico.

REFLEXÕES TEÓRICAS

Conforme Rodrigues e Ciasca (2016), a Dislexia se caracteriza como um transtorno específico de aprendizagem que acomete em torno de 3% a 5% das crianças em idade escolar. Aurich et al. (2023, p. 711) destacam que a "dislexia do desenvolvimento é um transtorno específico da aprendizagem caracterizado por uma dificuldade persistente e inesperada na leitura de palavras, e que afeta cerca de 20% da população mundial", conforme dados da American Psychiatric Association (APA), de 2022.

Sendo assim, se caracteriza por dificuldades na aquisição e fluência da leitura e da escrita, apesar do estudante ter um desenvolvimento cognitivo dentro dos padrões de normalidade. Quem apresenta dislexia, geralmente, têm déficits no processamento fonológico das palavras e um rendimento rebaixado em habilidades metacognitivas relacionadas à leitura.

A dislexia se encontra abarcada em uma categoria mais ampla no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM 5, se enquadrando no âmbito dos "Transtornos do Neurodesenvolvimento", como "Transtorno Específico de Aprendizagem". Para este manual, o diagnóstico se dá quando há, ao menos, um dos seguintes sintomas:

1. Leitura de palavras é feita de forma imprecisa ou lenta, demandando muito esforço. A criança pode, por exemplo, ler palavras isoladas em voz alta, de forma incorreta (ou lenta e hesitante); frequentemente, tenta adivinhar as palavras e tem dificuldade para soletrar-las;

2. Dificuldade para compreender o sentido do que é lido. Pode realizar leitura com precisão, porém não compreende a sequência, as relações, as inferências ou os sentidos mais profundos do que é lido;

3. Dificuldade na ortografia, sendo identificado, por exemplo, adição, omissão ou substituição de vogais e/ou consoantes;

4. Dificuldade com a expressão escrita, podendo ser identificados múltiplos erros de gramática ou pontuação nas frases; emprego ou organização inadequada de parágrafos; expressão escrita das ideias sem clareza.

Entretanto, a simples presença de um ou mais sintomas não significa que a criança tenha dislexia, uma vez que estes podem ser decorrentes de fatores variados, o que inclui: deficiência (intelectual e sensorial, por exemplo), síndromes neurológicas diversas, transtornos psiquiátricos, problemas emocionais e fatores de ordem socioambiental (pedagógico, por exemplo) (RODRIGUES; CIASCA, 2016, p. 88).

Na confluência desta questão, o DSM 5 considera que, além dos sintomas apontados, é necessário se levar em consideração os seguintes critérios:

Persistência da dificuldade por pelo menos 6 meses (apesar de intervenção dirigida);

Habilidades acadêmicas substancial e qualitativamente abaixo do esperado para a idade cronológica (confirmado por testes individuais e avaliação clínica abrangente);

As dificuldades iniciam-se durante os anos escolares, mas podem não se manifestar completamente até que as exigências acadêmicas excedam a capacidade limitada do indivíduo, como, por exemplo: baixo desempenho em testes cronometrados; leitura ou escrita de textos complexos ou mais longos e com prazo curto; alta sobrecarga de exigências acadêmicas;

As dificuldades não são explicadas por deficiências, transtornos neurológicos, adversidade psicossocial, instrução acadêmica inadequada ou falta de proficiência na língua de instrução acadêmica.

Embora a dislexia seja de conhecimento da maioria dos professores, inclusive, tendo-a estudado nos cursos de formação docente inicial e continuada, na prática, muitos educadores ainda têm dificuldade em sistematizar o processo de alfabetização de uma criança disléxica. Sobre isso, podemos refletir com Rodrigues e Ciasca (2016, p. 89) que:

> Apesar disso, a sensação que se tem é que ainda há dificuldade em se lidar adequadamente com esse transtorno, principalmente no contexto escolar. Como consequência, não é incomum termos de um lado o professor, que se sente frustrado e impotente por não saber lidar adequadamente com essa problemática, e de outro, o aluno, que vivência o constante sentimento de fracasso no curso do seu desenvolvimento. Várias são as explicações para tal realidade, porém chama-se a atenção para o desconhecimento sobre o transtorno e a ideia errônea de que a intervenção na dislexia é objeto apenas daqueles que atuam na clínica (RODRIGUES; CIASCA; 2016, p. 89).

Diante disso, as pesquisadoras supracitadas reiteram que é essencial que os professores assumam uma nova postura em relação ao processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita dos educandos com dislexia, identificando precocemente os problemas dela oriundos.

Signor (2015), por sua vez, traz uma outra abordagem que se contrapõe ao que ela chama de centralidade positivista da dislexia, pautada no paradigma sociointeracionistas, entendendo o transtorno como algo decorrente de uma multiplicidade de fatores, especialmente, afetivos, socioeducacionais,pedagógicos, linguísticos, culturais e políticos, entendendo a dislexia do desenvolvimento como um processo de patologização da educação

> Ressalte-se que os adeptos da segunda corrente não relativizam a existência dos problemas que se traduzem nas dificuldades de aquisição e desenvolvimento da escrita. Postula-se, conforme esse ponto de vista, que deficiências sensoriais e/ou intelectual, transtorno do espectro autista, síndromes genéticas diversas, paralisia cerebral, disfasia, entre outras condições de (provável) caráter orgânico, podem comprometer a aprendizagem da criança, e que, portanto, requerem recursos suplementares à educação formal. Adicionalmente, entende-se que aspectos emocionais significativos de base (familiares), aliados (ou não) a condições educacionais desfavoráveis, entre outros fatores de cunho social, podem trazer prejuízos à trajetória da criança na escola. Acredita-se que há uma infinidade de razões que podem interferir na relação da criança com a sua aprendizagem e que necessitam ser investigadas. O que se nega, na vertente sociointeracionista, é que a dita dislexia e o suposto TDAH sejam decorrentes de uma condição neurobiológica do sujeito. Entende-se que esses fenômenos são construídos socialmente (SIGNOR, 2015, p. 73).

Seguindo essa linha de raciocínio, estudiosos sociointeracionistas questionam a gama de critérios diagnósticos que, segundo eles, patologizar estudantes, que por terem um comportamento ou interesses distintos dos demais, com ritmos de aprendizagem diferenciados, vivenciam a estigmatização escolar, o que implica em um processo de deterioração da subjetividade do indivíduo aprendente, prejudicando a aprendizagem e socialização do educando. Assim:

> Considera-se também o contexto mais amplo que envolve as chamadas dificuldades escolares, ou seja, é preciso que se problematizam os aspectos sociais e educacionais que permeiam a realidade brasileira. Conforme dados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), que visa, entre outras, à avaliação das competências leitoras, temos uma realidade inquietante: apenas 25% da população brasileira é considerada plenamente alfabetizada, isto é, consegue interpretar textos de maior complexidade enunciativa e realizar inferências. Esse dado conduz ao seguinte questionamento: vivemos em um país de disléxicos ou o Brasil atravessa um problema linguístico socialmente relevante? (Ibidem, p. 70).

Para os interacionistas, se atendo aos dados referentes ao analfabetismo do povo brasileiro, onde um grande contingente de estudantes chegam ao quinto ano do Ensino Fundamental sem saber ler, nem escrever, “é possível que se reflita sobre a qualidade do sistema educativo neste país e em que medida o sistema produz os chamados distúrbios de leitura e escrita” (SIGNOR, 2015, p. 73), haja visto que essas habilidades não são desenvolvidas de forma satisfatória na escola.

Com base nessa lógica, para esses pesquisadores, tendo em vista que o sistema educacional funciona com grande precariamente, é possível entender o

alto encaminhamento de estudantes aos consultórios de profissionais de saúde para que recebam um "o laudo" sobre suas dificuldades, refletindo, na verdade, a ineficácia do sistema educacional que, na visão sociointeracionistas, se sustenta na sua permeabilidade ao discurso científico da área da saúde.

> Cabe dizer que no sociointeracionismo o sujeito não é reduzido a um organismo ou a um cérebro apartamento das suas inserções socioculturais. Considera-se que os sujeitos são multifacetados, pois constituídos em múltiplas dimensões, atravessados por suas interações sociais e, desse modo, é necessário avaliar em profundidade a qualidade das interações sociais pelas quais a criança está submetida para que se faça um diagnóstico preciso do que pode estar dificultando o processo da escolaridade (SIGNOR, 2013, p. 122)

Apesar de terem panoramas diferentes para compreender a dislexia e duas dificuldades, é importante diferenciar a dislexia da alexia, como o faz Carvalhais e Silva (2007), pesquisadores na área na Universidade de Aveiro:

> A dislexia de desenvolvimento é uma dificuldade de aprendizagem da leitura e escrita que afeta a aquisição da literacia por um número significativo de crianças e adolescentes em idade escolar. No que concerne à definição do termo dislexia, não se trata de uma questão consensual suscitando opiniões contraditórias, e conduzindo a um quadro teórico confuso e diversificado. Um dos aspectos que parece ainda ser consensual é a distinção entre dislexia de desenvolvimento e dislexia adquirida ou alexia. A alexia resulta da perda da capacidade de decodificar e compreender a linguagem escrita, anteriormente adquirida, em consequência de uma lesão cerebral.

Para Carvalhais e Silva (2007), da mesma forma que existem inúmeras definições e perspectivas sobre a origem e o que venha a ser a dislexia, há diferentes teorias sobre suas causas, como explicitam:

> Entre as várias teorias explicativas das causas da dislexia de desenvolvimento apontam-se teorias cognitivas, de base neurobiológica, teorias genéticas e hereditárias e teorias que se apoiam em fatores ambientais. Inicialmente, a dislexia esteve relacionada com as dificuldades de processamento visual (Bronner, 1917; Orton, 1937). Neste sentido, as dificuldades de leitura e escrita seriam resultado de problemas ao nível da discriminação visual, dos movimentos oculares e da memória visual. Mais tarde, sobretudo a partir da década de 70, surgiram novos estudos no sentido de explicar as causas subjacentes à dislexia de desenvolvimento. Hoje se encontra bem estabelecida a noção de que a dislexia é uma desordem de base neurológica com origem genética, como comprovaram Fisher e DeFries (2002) nos seus estudos. Estes verificaram que a incidência da dislexia entre gémeos monozigóticos era de 68% e, dizigóticos, cerca de 8%. Já Grigorenko e colaboradores (1997) procuraram identificar os genes implicados na dislexia. Neste sentido, os cromossomas 15 e 6 foram identificados. Ao cromossoma 15 estariam associadas dificuldades ao nível da leitura global, pictográfica da palavra e ao cromossoma 6 o défice fonológico (CARVALHAIS; SILVA, 2007).

Para autores que entendem a dislexia como um fenômeno que ter origem neurobiológica, como Alves (2015) e Capovilla (2002), alguns sinais da dislexia já podem ser notados na Educação Infantil, sendo eles:

Dificuldade (atraso) na aquisição da linguagem oral;

Desenvolvimento motor afetado: atraso e dificuldade ao engatinhar, caminhar, sentar, [...];

Palavras mal pronunciadas, com trocas fonêmicas;

Dificuldade em entender o que ouve;

Persistência linguagem infantilizada além do esperado para a faixa etária;

Problemas com a memória de curto prazo, como lembrar instruções;

Dificuldade em decorar músicas, ainda que sejam do repertório infantil;

Dificuldade na escrita do próprio nome;

Dificuldades em nomear pessoas, cores, objetos e figuras geométricas, com uso excessivo de palavras substitutas ou imprecisas (como coisas, negócio);

Noções e termos deficitários de lateralidade e orientação espaço-temporal (perto, longe, dentro, fora, frente, atrás);

Representações gráficas, como desenhos, abaixo do esperado para a faixa etária, com perfuração de garatujas e desenhos pré-esquemáticos;

Desinteresse por letras;

Dificuldades em tarefas que exijam habilidades de consciência fonológica, tais como fazer rimas ou identificar objetos cujo nome começa com o mesmo som.

Já no Ensino Fundamental, especialmente, nos anos iniciais, a dificuldade na decodificação de palavras pode atrapalhar outras questões relacionadas à leitura (soletração e fluência), à escrita e, em alguns casos, no que se relaciona à matemática e a linguagem lógica, uma vez que que pode haver associação entre déficit do processamento da consciência fonológica com defasagem na aritmética (ALVES, 2015; CAPOVILLA, 2002).

Rodrigues e Ciasca (2016) alertam que ainda há outros sintomas que afetam o desenvolvimento integral do sujeito, tais quais o comprometimento da linguagem como um todo, além de "sintomas de desatenção, dificuldade de coordenação motora, prejuízo das funções executivas e comorbidades psiquiátricas (como depressão, ansiedade e transtornos disruptivos)" (Idem, p. 88).

Segundo Aurich et al (2023), existem diferentes hipóteses sobre as causas da dislexia. A hipótese mais difundida é a de que esta seria causada por um déficit no processamento fonológico, contudo, cada dificuldade que caracteriza o transtorno estaria relacionada a prejuízos específicos em diferentes mecanismos do processamento da leitura de palavras isoladas, que podem ser representados pelo modelo cognitivo de Dupla Rota.

> De acordo com o modelo, o processamento da leitura de uma palavra isolada inicia-se com a sua análise ortográfica-visual, em que ocorrem três etapas: identificação das letras dentro da palavra, codificação da posição das letras dentro da palavra e ligação das letras à palavra. Déficits particulares nessas etapas são classificados como dislexias periféricas. Em seguida, é possível realizar a leitura por meio da rota fonológica, pela conversão grafema-fonema, ou por meio da rota lexical, pelo reconhecimento ortográfico da palavra, e déficits particulares nessas fases são classificados como dislexias centrais. (AURICH et al, 2023, p. 713).

Quanto aos tipos, podemos encontrar na literatura a Dislexia Fonológica, na Dislexia de Superfície, a Dislexia Mista, a Dislexia com Déficit no Processamento Fonológico, a Dislexia com Déficit no Processamento Visual/Dislexia Visual e Dislexia com Déficit nos Processamentos Fonológico e Visual.

De acordo com Aurich et al (2023), a Dislexia Fonológica tem sintomas principalmente relacionados com a capacidade de reconhecer os sons da fala na leitura, com acentuada dificuldade na leitura de pseudopalavras e/ou palavras não familiares, uma vez que se tem prejuízo no processamento auditivo e malformação cortical. Logo, a dislexia fonológica seria, então, caracterizada pela falta de precisão via leitura fonológica, com preservação da precisão via estratégia lexical.

Já a Dislexia de Superfície, geralmente, está associada ao desempenho abaixo do esperado na leitura e escrita de palavras isoladas irregulares, com tendência à regularização de palavras e com prejuízo na rota lexical. O critério para o diagnóstico da dislexia de superfície está no uso impreciso da rota lexical, associado ao uso preciso da rota fonológica, ou seja, desempenho em leitura inferior a 65% na tarefa de palavras irregulares e superior ou igual a 75% na tarefa de pseudopalavras.

Ainda, conforme Aurich et al (2023), a Dislexia Mista pode ser definida como uma união de prejuízos presentes na dislexia fonológica, ou disfonética, e na dislexia de superfície, ou diseidética, apresentando confusões espaciais como característica presente nesse subtipo, o que leva ao desempenho inferior em atividades de ortografia, aritmética e coordenação motora, além da presença de erros de substituição semântica.

Já a Dislexia com Déficit no Processamento Fonológico revela prejuízo no processamento fonológico, principalmente na consciência fonológica.

> Assim, a consciência fonológica refere-se tanto à consciência de que a fala pode ser segmentada quanto à habilidade de manipular tais segmentos, e se desenvolve gradualmente à medida que a criança vai tomando consciência do sistema sonoro da língua, ou seja, de palavras, sílabas e fonemas como unidades identificáveis (CAPOVILLA & CAPOVILLA, 2000, p 37).

A Dislexia com Déficit no Processamento Visual/Dislexia Visual, por sua vez, revela prejuízo no processamento visual, relacionado ao processamento de múltiplos elementos visuais (como formas visuais e contornos de figuras geométricas) e à atenção visual (número de elementos visuais distintos que podem ser processado simultaneamente em uma exibição visual), sendo que:

> A dislexia visual é definida por alterações de processamento visual, manifestando-se pela leitura de palavras de forma invertida e dificuldades para identificar as letras que são imagens especulares uma da outra, tanto em leitura quanto em escrita. Além da dificuldade na leitura, pode haver prejuízos no domínio visual não restritos ao processamento de texto, apresentando déficits também em outros tipos de tarefas que requerem o processamento visual, como as motoras e as visuomotoras (AURICH et al, 2023, p. 715).

Por fim, a Dislexia com Déficit nos Processamentos Fonológico e Visual pode ser definida por prejuízos específicos nos processamentos tanto visual, quanto fonológico.

APONTAMENTOS PRÁTICOS

A ação docente e o processo pedagógico na alfabetização de crianças com dislexia se pauta, inicialmente, na escuta atenta do sujeito e das suas necessidades para, assim, traçar o percurso que melhor atenda às necessidades reais do sujeito-educando em sua singularidade, de modo que:

> Em se tratando de intervenção, há consenso de que o ensino infantil e as séries iniciais representam uma "janela de oportunidades" para se prevenir problemas com a leitura (assim como outros problemas de aprendizagem). Além disso, na ausência de intervenção se observa aumento de discrepância de desempenho, quando comparado aos seus pares, ao longo das séries posteriores (RODRIGUES; CIASCA, 2016, p. 89).

Contudo, Rodrigues e Ciasca (2016) apontam possibilidades gerais para nortear a alfabetização de crianças disléxicas, conforme se segue:

Estimular a habilidade das crianças prestarem atenção aos sons de forma seletiva, ou seja, discriminação e denominação de sons diversos (reais ou gravados), identificação e sequências de sons e sons faltantes em uma sequência anterior; localização de sons diversos; ouvir um determinado som e associá-lo à sua fonte; identificação de frases sem sentido; percepção auditiva, atenção e concentração; capacidade de compreender e de seguir ordens sequenciais (RODRIGUES; CIASCA, 2016).

Usar rimas para introduzir os sons das palavras. Pode-se usar como estratégias: orientação verbal, músicas, parlendas, poesias infantis com rimas, figuras diversas, dentre outros. Dentre as possibilidades destacam-se: trabalhar a atenção e aprimorar a consciência para os sons da fala; enfatizar a rima por meio do movimento (físico-corporal); introduzir o conceito de que qualquer palavra pode ser rimada; criação de rimas (RODRIGUES; CIASCA, 2016).

Desenvolver a consciência de que a fala é constituída por sequência de palavras, ou seja, que frases são cadeias linguísticas pelas quais transmitimos nosso pensamento. Ainda, que estas são compostas de sequência de palavras com significados e que a ordem das palavras é que dá significado (ou não) à frase (RODRIGUES; CIASCA, 2016).

Desenvolver a capacidade de analisar as palavras em sílabas, separando-as e sintetizando-as. Para tanto, pode-se utilizar explicação verbal, jogos com movimentos físicos (palmas, por exemplo), jogos com figuras, objetos reais, dentre outros. A ideia é fazer com que a criança perceba que as palavras são formadas por sequência menores da fala (as sílabas) e que as sílabas correspondem às pulsações do som da voz, bem como aos ciclos de abertura e fechamento das mandíbulas (RODRIGUES; CIASCA, 2016).

Desenvolver a consciência de que as palavras contêm fonemas. Explicação verbal, espelhos, observação dos colegas ao falar, cartões com figuras, dentre outros, podem ser utilizados como estratégias. Nesse sentido, se poderá: explorar, comparar e contrastar o ponto e o modo de articulação; isolar, acrescentar e excluir fonemas (iniciais, mediais, finais); comparar palavras com mesmo fonema inicial; compreensão de que palavras contém fonemas; compreender que fonemas têm identidades separadas e essas podem ser reconhecidas e distinguidas e, por fim, auxiliar a criança a se atentar para a pronúncia dos fonemas (RODRIGUES; CIASCA, 2016).

Introduzir a relação entre grafema/fonema, utilizando-se de explicação verbal, espelhos, observação dos colegas ao falar, cartões com figuras, dentre outros. Aos poucos, a criança deve compreender o princípio do sistema alfabético. É aconselhável que isso seja feito gradativamente, introduzindo, por exemplo, dois fonemas, encontros consonantais e análise e síntese dos fonemas (RODRIGUES; CIASCA, 2016).

Introduçãogradativadasletras e da escrita. Aqui o professor inicia a associação entre as letras com os fonemas (iniciais e finais) das palavras e a escrita dos mesmos(RODRIGUES; CIASCA, 2016).

Além dos procedimentos citados acima, os métodos multissensoriais, que aliam recursos visuais, auditivos e táteis-cinestésicos (como “boquinhas” e “multigestos”) tem ganhado cada vez mais espaço e relevância, tanto no contexto clínico, como escolar, tendo em vista que se:

> permite uma maior exploração sensorial e o desenvolvimento de diferentes capacidades perceptivas do aprendiz, buscando associar percepções táteis e cinestésicas aos estímulos visuais e auditivos presentes no ensino das correspondências entre grafemas e fonemas, facilitando, assim, a alfabetização (MORESCHI; BARRERA, 2017, p. 73).

Ressalta-se que é importante, especialmente para as crianças disléxicas mais velhas, que as avaliações sejam realizadas de forma oral, evitando testes de múltipla escolha que podem confundir o estudante e, ainda, fornecer tempo extra para a realização de tarefas e atividades.

Para além das possibilidades traçadas acima, por fim, ressalta-se a importância do apoio emocional e encorajamento à criança para a superação das dificuldades no seu processo de alfabetização, por meio de um ambiente acolhedor e livre de estigmas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Dislexia é um transtorno específico de aprendizagem que acomete cerca de 3% a 5% das crianças em idade escolar - 20% da população mundial, sendo expoente a dificuldade na aquisição e fluência da leitura e da escrita, apesar da cognição estar dentro dos padrões de normalidade

O diagnóstico se dá quando há, ao menos, um dos seguintes sintomas: Leitura de palavras é feita de forma imprecisa ou lenta, demandando muito esforço; dificuldade para compreender o sentido do que é lido; dificuldade na ortografia; dificuldade com a expressão escrita, podendo ser identificados múltiplos erros de gramática ou pontuação nas frases; emprego ou organização inadequada de parágrafos; expressão escrita das ideias sem clareza.

Para que o indivíduo tenha o diagnóstico de dislexia, é necessário que os sinais estejam presentes, ao menos, durante 6 meses (apesar de intervenção dirigida); bem como, que as habilidades acadêmicas estejam abaixo do esperado para a idade cronológica (confirmado por testes individuais e avaliação clínica abrangente); assim como, que as dificuldades tenham se iniciado durante os anos escolares, embora possam se manifestar completamente especialmente quando as exigências acadêmicas excedam a capacidade do indivíduo.

Para intervir no processo de alfabetização de crianças com dislexia e garantir sua aprendizagem, o professor pode estimular a atenção e percepção visual e auditiva; explorar ritmos, por meio de cantigas e versos literários; trabalhar a segmentação sintática da fala (de que uma frase é composta por várias palavras e que estas têm relação entre si); ajudar na compreensão da segmentação silábica das palavras (que as palavras podem ser divididas em pedaços menores, que são as sílabas); ensinar de forma explícita e sistemática os fonemas e suas respectivas representações. Dados sugerem que o método fônico se ajusta mais às reais necessidades da criança com dislexia.

Sendo assim, mais importante do que saber sobre as características do diagnóstico e possíveis procedimentos para a intervenção e engendramento do processo pedagógico, é salutar que o professor tenha uma escuta amorosa, ativa e sensível às reais necessidades do estudante com dislexia, compreendendo e aceitando-o no âmbito da sua singularidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rauni Jandé Roama et al. **Teste para Identificação de Sinais de Dislexia: processo de construção.** Estudo psicologia. (Campinas) [online]. 2015, vol.32, n.3, p.383-393.

AURICH, M. M. et al. **Subtipos de Dislexia do Desenvolvimento Descritos no Português Brasileiro: Uma Revisão Integrativa.** Psico-USF, v. 28, n. 4, p. 711–726, out. 2023.

CAPOVILLA, A; CAPOVILLA, F. **Problemas de leitura e escrita**: c**omo identificar, prevenir e remediar, numa abordagem fonológica.** São Paulo, SP: Memnon, 2000.

CAPOVILLA, F. **Neuropsicologia e Aprendizagem – Uma Abordagem Multidisciplinar.** 2002.

CARVALHAIS, L. S. DE A.; SILVA, C. **Consequências sociais e emocionais da dislexia de desenvolvimento: um estudo de caso.** Psicologia Escolar e Educacional, v. 11, n. 1, p. 21–29, jan. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/6hzxH48Z8RZc9nhxWttbdvC/ Acessos em 02 mar. 2025.

MORESCHI, Mariana dos Santos Moretto; BARRERA, Sylvia Domingos. **Programa Multissensorial/ Fônico: Efeitos em pré-escolares em risco de apresentarem dificuldades de alfabetização**. Psico (Porto Alegre), Porto Alegre , v. 48, n. 1, p. 70-80, 2017 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext & pid=S0103-53712017000100008 & lng=pt\ nrm=iso>. Acessos em 02 mar. 2025.

RODRIGUES, Sônia das Dores; CIASCA, Sylvia Maria. **Dislexia na escola: identificação e possibilidades de intervenção.** Rev. psicopedag., São Paulo , v. 33, n. 100, p. 86-97, 2016 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext & pid=S0103-84862016000100010 & lng=pt\ nrm=iso>. Acessos em 02 mar. 2025.

SIGNOR, R. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: uma análise histórica e social.** Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 13, n.4, p. 1145-116, dez 2013. Disponível em https://www.scielo.br/j/rbla/a/JqcXgNXWDDLSyHgJQkJdyCJ Acessos em 02 mar. 2025.

_____. **Dislexia: uma análise histórica e social.** Revista Brasileira de Linguística Aplicada. 15(4), 971–999. Disponível em https://doi.org/10.1590/1984-639820158213 Acessos em 02 mar. 2025.

A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR DE SOCIOLOGIA NAS ESCOLAS

DENIELA VEIGA RODRIGUES

Graduada em Formação Ciências Sociais – IBRA, 2023; Pós graduação em Direitos Humanos e Segurança Pública– IBRA, 2023.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

RESUMO:

Em meados da década de 1980, no âmbito do processo de democratização da sociedade brasileira, aprofunda-se a visão da educação como mecanismo de transformação social e agente atenuador das desigualdades sociais nesse momento a Sociologia passa a ser vista como um dos instrumentos de reflexão crítica sobre a sociedade. Sendo assim, ela é introduzida como disciplina obrigatória no ensino médio. O presente estudo visa aprofundar as concepções dos professores sobre a importância da Sociologia no ensino médio e na formação cidadã de seus alunos. O estudo identificou que apesar do ensino da Sociologia reproduzir o estabelecido nos documentos oficiais, ou seja, estar sendo relacionado à construção do pensamento crítico dos alunos, a concepção de cidadania dos professores, entretanto, está atrelada à uma visão tradicional como usufruto de direitos e cumprimento de deveres. Concepções distintas de cidadania convivem, portanto, no processo de reintrodução da Sociologia no ensino médio: aquelas presentes nos documentos oficiais e as defendidas pelos professores na perspectiva de assegurar que sejam respeitados os direitos prescritos legalmente.

Palavras-chave: Sociologia; Brasil; Educação.

INTRODUÇÃO

Vivemos atualmente em um momento onde presencia-se enormes transformações acontecendo na educação, onde em cada dia da sua profissão o professor/pesquisador é desafiado a buscar novas alternativas e métodos de ensino que possibilitem ao aluno alcançar o seu máximo de potencial, objetivando o desenvolvimento de seu senso crítico, despertando seu interesse para o campo das pesquisas, capacitando-os para serem formadores de opiniões, cidadãos responsáveis e com atitudes de valores.

O professor, educador e pesquisador quando estão no dever de ensinar, transmitem e buscam tudo que as oportunidades em sala lhe oferecem, estão dispostos a enfrentar e quebrar paradigmas em nome da formação qualitativa da educação, para posteriormente alcançar enfim, a transformação da sociedade em um meio onde a responsabilidade e o conhecimento sejam indissolúveis e impermeáveis.

O professor de Sociologia por meio de seus registros e fascínios pelo passado, explicativo com as questões do presente e de expectativas para o futuro, possui capacidades e conhecimento, em conjunto com as demais áreas de ensino de transmitir e produzir com os alunos alternativas desafiadoras no processo de construção do ensino aprendizagem.

Sendo assim a sociologia desenvolve um trabalho concreto, para o qual as outras ciências sociais não estão adequadamente equipadas; ocupa-se da interconexão do social e procura analisá-la.

Neste sentido, ou seja, na medida em que analisa não tanto os aspectos específicos da sociedade enquanto tais, como as suas ligações estruturais e de condicionamento recíproco, a sociologia tem uma função de generalização e um efeito de exteriorização.

Este aspecto crítico, tão difundido, evoca a função social específica da sociologia e a sua vocação profunda na sociedade atual. Nesse sentido consegue-se defender e justificar o ensino da Sociologia como uma ferramenta de aprendizado e acesso ao conhecimento formal e científico, sendo a sociologia necessária e indispensável como disciplina integrante do currículo escolar.

Assim, descobrimos que somos responsáveis pela nossa própria aprendizagem e que possuímos condições de relacionarmos com educação uns com os outros, e o aluno tem a possibilidade de descobrir que é responsável por sua própria maneira de aprender e que tem condições de interagir com seu grupo e com o professor, passando a vê-lo como um orientador que não tem todas as respostas prontas, mas que está disposto a auxiliá-lo no processo de aprender.

Para alcançar os objetivos propostos, utilizou-se como recurso metodológico, a pesquisa bibliográfica, realizada a partir da análise pormenorizada de materiais já publicados na literatura e artigos científicos divulgados no meio eletrônico.

A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR DE SOCIOLOGIA NAS ESCOLAS

O movimento de introdução da sociologia na formação docente fez parte de um movimento maior vivenciado em âmbito nacional de institucionalização das ciências sociais, vinculado ao impulso da organização universitária, que por sua vez estava associado às grandes transformações políticas e institucionais surgidas no Brasil após 1930.

O licenciado em Ciências Sociais, futuro professor de Sociologia, possui como responsabilidade enfrentar questões referentes à realidade em que seus alunos estão inseridos, como propugnam os documentos oficiais.

Cabe assim, aos cursos de Licenciatura em Ciências Sociais fornecer-lhes um saber profissional sobre sua área de atuação, bem como oferecer-lhes orientações que os possibilitem tomar decisões adequadas ao desenvolvimento de seu trabalho, cujo delineamento é apresentado nos documentos oficiais e que se circunscreve ao exercício da cidadania.

Aprender a ensinar Sociologia como preparação para o pleno exercício da cidadania constitui-se como um dos principais desafios atuais da formação dos profissionais que irão ministrar aulas da disciplina, posto ser no processo da formação que eles irão adquirir bagagem de conhecimentos, atitudes e práticas que lhes permitam desempenhar à docência com responsabilidade.

É durante esse processo que apropriam-se dos conhecimentos específicos e desenvolvem instrumentos que lhes permite escolher e articular suas metodologias aos conceitos, temas e teorias.

O estudo de sociologia, bem como, a de outras ciências humanas buscam contribuir na formação do jovem não somente com o conhecimento de dados históricos e científicos, mas sim apurando o seu senso crítico e de questionamento.

Ao desmistificar ideologias e desenvolver o pensamento crítico e reflexivo das novas gerações, pode-se continuar sonhando, e construindo um país, não de iguais, mas sim mais justo para todos aqueles que apenas querem viver.

O ensino de sociologia de forma reflexiva e crítica incentiva os jovens a serem mais atuantes na sociedade buscando melhorias para o meio em que vivem. Os jovens passaram a ter mais visibilidade como grupo distinto quando, no século XX, surgiram movimentos juvenis demonstrando sua cultura, por meio de manifestações envolvendo traços culturais e políticos.

A obrigatoriedade da disciplina de sociologia no currículo do Ensino Médio desde 2008 vem contribuído para a formação crítica dos jovens, tornando-os mais atuantes na sociedade em que vivemos.

Devido à esse motivo, é que toda a sociedade deveria posicionar-se contra a Medida Provisória elaborada pelo Ministério da Educação e defendida pelo Ministro da Educação Mendonça Filho, na qual, segundo essa medida, ocorrerá uma reforma que flexibiliza o conteúdo que será ensinado aos alunos, retirando a obrigatoriedade da disciplina de sociologia da grade curricular do Ensino Médio.

Por essa medida, a Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais lançou uma campanha contra a proposta de excluir do Ensino Médio as disciplinas de filosofia e sociologia argumentando como defesa destas disciplinas, em particular a sociologia, por ser de suma importância para a formação da opinião crítica e cidadã da juventude, pois esta disciplina oferta um referencial científico para a compreensão dos grandes dilemas impostos neste século XXI,

> É notório que a Sociologia, enquanto disciplina, é recente e ainda vem evoluindo e conquistando espaços no âmbito escolar, principalmente no ensino médio. Porém, desde sua obrigatoriedade em 2008, muitos paradigmas foram rompidos e estão sendo superados, mas ainda não é o suficiente para que esse componente curricular seja considerado importante e necessário na formação do aluno. Nesse aspecto, "a disciplina traz novos desafios interpretativos sobre os resultados, os direcionamentos e em quais condições a Sociologia vem sendo colocada em prática" (RAIZER et al., 2017, p. 16).

A pedagogia baseada na transmissão para memorização e repetição é o modelo de ensino mais utilizado na maioria das escolas e universidades do Brasil, especialmente nas aulas de sociologia, mas os professores e professoras estão cada vez mais compelidos à utilização de novas tecnologias de informação e comunicação, no entanto permanecem poucos atentos à necessidade de modificar a sala de aula centrada na pedagogia da transmissão. Nem sempre as soluções encontradas significam avanços na educação. O essencial não é somente a tecnologia, mas sim novas estratégias pedagógicas capazes de comunicar e educar em nosso tempo.

Sabe-se que não é possível assumir a condição de professor (a) utilizando práticas tradicionalistas, pois vive-se em um mundo de mudanças e crises diversas, tanto nos modos e meios de produção de bens e serviços quanto nos processos de formação e reconstrução de saberes e conhecimentos nesta sociedade da informação.

Em uma sociedade em constantes transformações, o conhecimento é cada vez mais flexível tornando-se de extrema importância repensar o papel da escola como um local de educação significativa que possa não apenas acompanhar as mudanças societárias, mas também compreender e transformar por intermédio dos sujeitos a sociedade na qual estamos inseridos.

A formação do professor é um processo básico para transformar a escola em um verdadeiro ambiente de construção de saberes e conhecimentos úteis para a vida cotidiana.

Contemporaneamente, sabe-se que todo processo de construção do conhecimento ocorre pela cultura, devido à isso a importância fundamental de criar ambientes desafiadores, no sentido de constantes problematizações das práticas pedagógicas. Inúmeras são as possibilidades metodológicas para a construção de um ensino onde professores e alunos possam dialogar problematizando e atualizando as questões e os desafios do conhecimento.

As perspectivas e desafios na educação devem possibilitar que professor e alunos tenham autonomia, sejam criativos e capazes de inovar métodos na busca da produção do conhecimento.

O professor precisa participar desse processo de mudança e ser consciente de que ele não vai apenas receber o novo, mas tornar-se crítico para superar na prática docente as atitudes que são inadequadas.

Quando inova-se as propostas de trabalho docentes se apontam outra maneira de representar o conhecimento escolar baseado na aprendizagem da interpretação da realidade, orientada para o estabelecimento de relações entre a vida dos alunos e professores e o conhecimento que as disciplinas e outros saberes da vivência dos alunos.

Tudo isso visa favorecer o desenvolvimento de estratégias de indagação, interpretação e apresentação do processo seguido ao estudar um tema ou um problema que por sua complexidade favorece o melhor conhecimento dos alunos, docentes, de si mesmos e do mundo em que vivem.

O professor é um agente de transformação social importante e também influente na vida escolar de seus alunos. Tem papel na formação e construção social dos indivíduos em sociedade.

Nesse sentido, é por intermédio do professor de Sociologia, que o aluno na maioria das vezes é estimulado a pensar, analisar e produzir seu conhecimento sociológico,

> Dessa forma, o estudante poderá desenvolver um modo crítico de olhar, assim como de pensar as realidades ao seu redor não apenas pela aprendizagem teórica, mas também através das experiências vivenciadas. Portanto, o objetivo do ensino de sociologia é, de "proporcionar a aprendizagem do modo próprio de pensar de uma área do saber aliada à compreensão de sua historicidade" (SARANDY, 2001).

As finalidades do trabalho sociológico em sala de aula são a formação do aluno com capacidades analíticas, interpretativas, argumentativas e conhecimentos para a vivência em sociedade.

O professor de Sociologia é a base para essa formação sociológica na plenitude, destacando-se como intermediário na produção do conhecimento, por meio da sinergia que ocorre entre aluno e professor. Essa, é essencial, para a formação e construção do conhecimento sociológico.

Mills (1975, p. 202), [. . .] deve começar com o que interessa ao indivíduo mais profundamente, mesmo que pareça trivial e barato. Deve usar materiais e proceder de modo a permitir ao estudante adquirir crescente visão racional de tais preocupações, e de outras que adquirirá no processo de sua educação.

E o educador deve tentar desenvolver homens e mulheres que podem, e que por si mesmos o farão, continuar o que ele iniciou: o produto final de qualquer educação libertadora é simplesmente o homem. [. . .] indivíduo livre e racional.

É importante que o professor de Sociologia, seja um profissional consciente de suas atribuições, com conhecimento nas diversas metodologias educacionais, conhecendo as teorias sociológicas, entendendo a realidade social da escola na qual está inserido, compreendendo seus alunos e quais as formas de como trabalhar com eles em sala de aula, para assim desenvolverem o conhecimento sociológico,

> Os desafios postos para que se desenvolvam efetivamente as potencialidades educativas das ciências sociais nas escolas são muitos e complexos. A trajetória intermitente da disciplina de Sociologia no sistema escolar e sua débil tradição pedagógica demandam uma continuidade e um aprofundamento da discussão coletiva sobre as finalidades formativas da disciplina e suas possibilidades didáticas, tanto nos espaços acadêmicos, como nas escolas (JINKINGS, 2013, p.107).

Todo esse processo afeta o ensino da Sociologia, pelo fato de como a comunidade escolar e a sociedade consideram a importância da Sociologia no meio escolar e a visão referente ao trabalho dos professores da disciplina.

Além dos conflitos de ordem cultural, há também a questão da formação do professor que leciona a disciplina, situação preocupante que é revelada nas pesquisas[4], que na grande maioria das escolas brasileiras são professores de outras áreas de conhecimento que atuam nas aulas de Sociologia.

Deve portanto o ensino de sociologia no Ensino Médio, ter sempre, independente do conteúdo programado, um objetivo de desenvolver no aluno uma perspectiva sociológica, ou seja, contribuir para uma formação que proporcione nos estudantes através de diferentes olhares, realidades culturalmente “distantes” de uma perspectiva capaz de questionar suas realidades e a sociedade a qual pertence,

> Cursos excessivamente conceituais e teóricos, onde o aluno está diante de uma Sociologia que parece não ter significado algum. É o aprendizado da teoria pela teoria. Outros professores, na busca de evitar esse tipo de curso, se dirigem ao oposto: descartam o aprendizado dos autores clássicos e abordam apenas as questões conjunturais presentes na sociedade brasileira. O limite desta outra concepção de conteúdos não leva em consideração de que é impossível a análise da sociedade brasileira contemporânea, sem associar essa análise ao arcabouço teórico da Sociologia. São cursos que, ao se prenderem na simples descrição dos acontecimentos sociais, tornam-se puramente jornalísticos (MEKSENAS, 1995).

Nesse aspecto, a prática cotidiana, as experiências e vivências individuais fazem parte de um conhecimento no qual através de uma metodologia adequada e de um conjunto de conceitos teóricos elaborados poderá trazer à sala de aula o questionamento da realidade.

Para que tal objetivo seja alcançado é preciso um desenvolvimento de metodologias nas quais desenvolvam uma postura cognitiva, e que não permaneçam apenas fincadas nas teorias sociológicas, mas sim que possam abordar, seja através de exemplos, filmes, teatros, músicas ou mesmo trabalho de pesquisa que aproximem a compreensão da sociologia à realidade do estudante, trazendo assim a sala

de aula uma curiosidade da qual ao longo dos anos os estudantes vão deixando de lado.

Pode-se perceber que vem sendo montada uma estrutura para atender às novas especificidades do ensino médio quanto à formação de jovens com capacidade de refletir criticamente sobre suas realidades e exercer sua cidadania. Isto vem sendo igualmente estimulado nas reformulações feitas nas instituições formativas de professores com vistas a assegurar que a Sociologia permita,

> O estudo e o conhecimento da realidade social, em si mesma dinâmica e complexa, a compreensão dos processos sociais e seus mecanismos e a percepção de nossa própria condição enquanto atores sociais capazes de intervir na realidade. Essas competências e habilidades fornecem os elementos necessários para a formação de uma pessoa, de um cidadão e de um profissional, seja em que área for, consciente de sua posição, potencialidades e capacidade de ação (SARANDY, 2004, p. 123).

Pode-se dizer que a sociologia nasce como instrumento de questionamento, e firma-se no pensamento crítico, mas não no pensamento crítico isolado e sim ao lado das demais disciplinas humanísticas, como história e geografia.

O objetivo da sociologia ao lado de tais disciplinas é de contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico, promovendo nos alunos o contato com a realidade deles, bem como, o confronto com realidades distantes e culturalmente diferentes, permitindo o "distanciamento" e a "aproximação" de realidades. Tais conceitos sociológicos trabalhados em sala de aula levam o aluno ao desenvolvimento da consciência crítica,

> O conhecimento sociológico é mais profundo e amplo do que a simples formação técnica – representa uma tomada de consciência de aspectos importantes da ação humana e da realidade na qual se manifesta. Adquirir uma visão sociológica do mundo ultrapassa a simples profissionalização, pois, nos mais diversos campos do comportamento humano, o conhecimento sociológico pode levar a um maior comprometimento e responsabilidade para com a sociedade em que se vive (COSTA, 1997, p. 37).

O(a) professor que leciona a disciplina de Sociologia é um dos atores que têm a oportunidade de orientar e preparar os jovens nos últimos anos do ensino básico que estão no processo de construção de identidade, de conhecimentos, por meio de ferramentas conceituais e teóricas mínimas fornecendo-lhes a oportunidade de olhar a realidade com estranheza e de forma desnaturalizada.

Cabe destacar que a inserção de um novo componente curricular na escola é sempre um movimento extremamente conflituoso, visto que trata-se de um movimento de luta por espaço entre os diversos sujeitos que compõem o sistema educacional, tomando como elemento central a sua própria formação acadêmica.

Dessa maneira, surgem entre esses mesmos sujeitos que lutam por espaço para a sua disciplina específica, persistem internamente após lograr êxito em alcançar a conquista desse espaço,

> Trata-se de compreender suas práticas e símbolos como a manifestação de um novo modo de ser jovem, expressão das mutações ocorridas nos processos de socialização, que coloca em questão o sistema educativo, suas ofertas e as posturas pedagógicas que lhes informam (DAYRELL in: MORAES, 2010, p. 66).

Diante destes pressupostos, é necessário se fazer, pensar o ensino do componente curricular Sociologia no Ensino Médio, como um articulador dos conhecimentos das Ciências Sociais e o desenvolvimento de competências de investigação e compreensão da realidade dos estudantes de ensino médio, atendendo.

O que já era disposto no artigo que o supervisor pedagógico, enquanto facilitador das relações na escola, esteja sempre atento às interações existentes entre professores e alunos, criando situações que levem o educador a avaliar sua prática, bem como propiciando momentos de formação em serviço, de modo que o professor tenha a oportunidade de fundamentar seu fazer educativo, buscando uma aproximação com seus alunos.

Sendo assim, pode-se observar que a Sociologia desempenha um papel fundamental na formação dos estudantes.

Principalmente, quando consideramos a escola parte crucial para formação de seres humanos, tal como na concepção de Mota. O diverso conteúdo do currículo escolar possibilita ao estudante compreender o mundo de diversas maneiras, por oferecer as mais diversas ferramentas ao desenvolvimento cognitivo daquele,

> Pode-se concluir que as propostas curriculares em questão pressupõem a existência de um novo profissional não viciado nos livros e manuais didáticos, um professor pesquisador, interessado em conhecer a realidade próxima de seus alunos, que domine conceitos da Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem e que tenha uma formação adequada para dar conta dos conteúdos específicos de sua área de atuação mas que também domine noções da Filosofia e da Sociologia da Educação assim como da Pedagogia (REIS, 2003).

Formar para o exercício da cidadania não será possível em uma perspectiva de ensino que limite à escola a um papel meramente instrutivo. Dicotomiza-se neste modelo os ambientes dedicados à educação e à instrução.

Por um lado, estão aqueles dedicados à educação, possivelmente entendidos como restritos aos limites da família, da igreja e de outras esferas capazes de pensar, e de oferecer, uma formação de valores humanos norteadores do comportamento.

À escola, por outro lado, caberia a instrução do conhecimento científico, estático, apresentado como a verdade descoberta pelo método e pela pesquisa.

O professor atuaria neste contexto como um guardião desse conhecimento que seria depositado nas pessoas dos alunos, elevando-os à condição de instruídos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa possui cunho bibliográfico com pesquisa em artigos, revistas, livros e materiais da internet.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O papel do professor como agente transformador da realidade, atuando como mediador da aprendizagem, é de suma importância, despertando nos alunos seu senso crítico e reflexivo que a disciplina de sociologia desperta.

Pois o educador fazendo uso das ferramentas que possui, somando ao seu conhecimento e aliando à prática norteadora e esclarecedora que a sociologia carrega, é capaz de motivar as futuras gerações para novas descobertas, clarear o entendimento que horas parece encoberto pela ignorância e o conformismo.
No entanto, cabe destacar que o conteúdo a ser trabalhado na disciplina de sociologia deve estar repleto de conscientização, por meio do estudo e identificação das relações de poder ocorridas no passado e presente, levando educador e educando a assumirem e perceberem sua situação social, optando por uma participação mais ativa na história e na sociedade.

O professor e aluno conscientizam-se do poder de mudança e transformação social que possuem através do conhecimento sociológico. Ensinar sociologia significa impregnar de sentido a prática pedagógica cotidiana, na perspectiva de uma escola cidadã.

Cabe salientar que a escola é reprodutora na medida em que trabalha com determinados conhecimentos produzidos e acumulados pelo mundo científico, mas transformadora visto que promove uma apropriação crítica desse mesmo conhecimento tendo em vista a melhoria da qualidade de vida da sociedade global.

A atuação do professor de sociologia, nesse contexto, transcende a simples transmissão de conteúdos. Ele deve fomentar o diálogo, valorizar a escuta e estimular a análise crítica da realidade vivida pelos alunos, contextualizando os saberes sociológicos com os acontecimentos locais, nacionais e globais.

Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem se torna mais significativo, pois conecta o conhecimento à vivência concreta dos estudantes, despertando neles o desejo por transformação e engajamento social.

Portanto, a prática pedagógica em sociologia precisa ser pautada por valores como empatia, justiça social, equidade e respeito à diversidade.

Esses princípios devem permear o cotidiano escolar e orientar o trabalho docente, para que a escola não apenas reproduza as estruturas sociais existentes, mas contribua ativamente para a formação de sujeitos conscientes, capazes de questionar, propor e agir em prol de uma sociedade mais justa e democrática.

REFERÊNCIAS

COSTA, Cristina. Revista: **Sociologia: Introdução à ciência da sociedade.** 2.ed. São Paulo: Moderna, 1997.

DAYRELL, J.T. **A Juventude no contexto do Ensino da Sociologia; questões e desafios.** In MORAES, A, C. Sociologia: Ensino Médio. Brasília: MEC/SEB, 2010.

JINKINGS.N.M.T. **A sociologia em escolas de Santa Catarina.** Revista Inter-legere. Educação e Sociedade. 2013. Disponível em: https://w.w.w.periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/4407. Acesso em 12 Maio 2023.

MEKSENAS, Paulo. **O ensino de Sociologia na Escola Secundária.** In: Leituras & Imagens, Grupo de Pesquisa em Sociologia da Educação. Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC, pp 67-79, 1995.

MILLS, W. C. **A imaginação sociológica**. 4ª ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1975.

RAIZER. L. et al. **O ensino da disciplina de Sociologia no Brasil: diagnóstico e desafios para a formação de professores.** Revista Espaço Acadêmico- n.190- Março/2017. Disponível em: http:// w.w.w.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/35759. Acesso em 11 Maio 2023.

REIS, M. **Subsídios para reflexão sobre os cursos de formação de professores na área de ciências humanas.** In: MORTATTI, M. R. L. Formação de Professores propostas para ação reflexiva no ensino fundamental e médio. Araraquara: JM Editora, 2003.

SARANDY, F. M. S. 2004, **A Sociologia volta à Escola: um estudo dos manuais de Sociologia para o ensino Médio no Brasil.** Dissertação de Mestrado em Sociologia. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

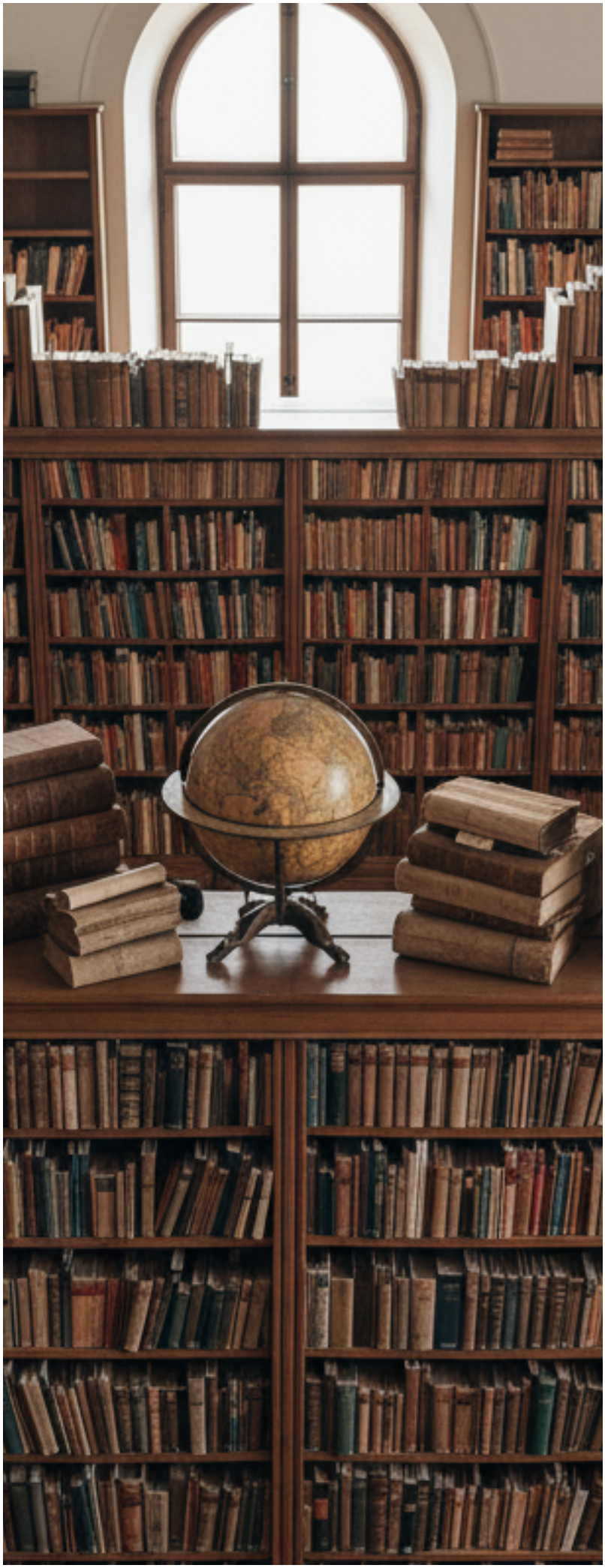
_____. **Reflexões acerca do sentido da sociologia no Ensino Médio.** Desenvolver a perspectiva sociológica: objetivo fundamental da disciplina no Ensino Médio. Revista Espaço Acadêmico. Ano I, nº5. Out. 2001.

A PROTEÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS NO SISTEMA INTERNACIONAL E BRASILEIRO

DENIELE RAMOS BRESOLIN SCHIAVO

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

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Os Direitos Humanos é um tema constantemente debatido, tanto por sua relevância histórica relacionada à falta de proteção, quanto pela sua inclusão em legislações nacionais e internacionais. A implementação desses direitos começou no cenário global com a fundação da Organização das Nações Unidas, que promulgou a Declaração Universal dos Direitos Humanos. No entanto, ao longo do tempo, tornou-se evidente a necessidade de uma proteção mais regionalizada, que levou à criação de instituições como o Tribunal Europeu de Direitos Humanos. No contexto brasileiro, a análise da Constituição revela diferentes versões até se chegar à atual, que consagra e assegura os direitos humanos, fundamentando-se no princípio da dignidade da pessoa humana. No entanto, o que ocorre quando esses direitos são desrespeitados? De que maneira a ONU e as legislações internas atuam para investigar essas violações

Palavras-chave: Direitos Humanos; Legislações; Nações Unidas; Dignidade. Violações.

INTRODUÇÃO

Desde a formação das sociedades civilizadas, o conceito de liberdade e de direitos fundamentais sempre fez parte da essência humana. Na contemporaneidade, em períodos de conflito, esses direitos essenciais foram desrespeitados. Reconhecendo a necessidade de protegê-los, surgiram os Direitos Humanos.

Direitos que anteriormente constavam em diversas legislações nacionais, embora não fossem identificados como Direitos Humanos, ganharam destaque internacional com a fundação da ONU e a adoção da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Esse conceito passou a ter validade em todos os países membros da organização. Os países que integraram a Declaração em suas legislações internas, seja via tratados internacionais ou acordos bilaterais, obtêm a obrigatoriedade de cumpri-la. No Brasil, uma vez assinado, o tratado é ratificado, adquirindo assim a força de uma lei.

Este trabalho acadêmico examina os Direitos Humanos estabelecidos em legislações nacionais e internacionais, bem como em declarações e convenções.

A análise se concentra em como esses direitos são defendidos e promovidos nos países que assinaram a Declaração Universal dos Direitos Humanos e em convenções regionais relacionadas à sua proteção, como a Comissão Americana de Direitos Humanos.

Essa abordagem regional foi desenvolvida para permitir um monitoramento mais próximo dos Direitos Humanos, assegurando também a aplicação de sanções ao Estado que descumprir ou violar esses direitos.

Examinar a relevância dos Direitos Humanos envolve não apenas a sua verificação, mas também a promoção efetiva desses direitos. Infelizmente, é imprescindível intensificar a vigilância para evitar a violação dos Direitos Humanos, o que levou a ONU a implementar mecanismos de supervisão.

Isso assegura aos indivíduos suas liberdades civis, bem como seus direitos sociais e econômicos.

A Constituição Brasileira assegura a proteção dos Direitos Humanos, não se limitando apenas ao contexto internacional.

Esses direitos asseguram ao cidadão brasileiro a liberdade de expressão, a liberdade religiosa, o direito à vida, bem como acesso à educação e à saúde.

Em resumo, os Direitos Humanos, que representam os direitos fundamentais do ser humano, são atemporais. Esses direitos necessitam de uma promoção mais intensa, tanto em nível nacional quanto internacional.

A PROTEÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS NO SISTEMA INTERNACIONAL E BRASILEIRO

Para entender e estabelecer de maneira mais clara os direitos humanos, é fundamental examinar a legislação que os define, sua aplicação e os mecanismos de proteção.

Um dos documentos mais relevantes nesse contexto é a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Portanto, é essencial, em primeiro lugar, definir o que se entende por direitos humanos.

A ONU define que se tratam de “proteções jurídicas universais que salvaguardam pessoas e comunidades contra atos ou negligências por parte dos governos que ameaçam a dignidade humana”.

São direitos que devem ser assegurados a todos os seres humanos, independentemente de sua nacionalidade, classe social, etnia, gênero, religião ou orientação política.

Os direitos humanos são considerados direitos essenciais. Ao entender o conceito de Direitos Humanos, torna-se inevitável o interesse em investigar e avaliar o progresso desses direitos na sociedade contemporânea.

Contudo, para compreender o presente, é fundamental conhecer o contexto histórico que o antecede.

Ao iniciar a investigação sobre Direitos Humanos, uma autora notável é Arendt (1951), que afirma que, antes que qualquer direito seja listado em legislações e documentos oficiais, é essencial entender que o direito primordial de cada ser humano é "o direito de ter direitos", assim como o direito de fazer parte de uma comunidade que assegure esses direitos.

Antes de abordar a declaração em si, é fundamental apresentar o contexto histórico que deu origem à ONU, a entidade responsável pela concepção e elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Em um resumo histórico sucinto, no século VI, há relatos de sociedades onde os escravos receberam liberdade e puderam praticar sua religião.

Isso pode ser visto como uma maneira de assegurar certas liberdades aos indivíduos, contribuindo para a formação de um conceito primário dos direitos humanos.

Em 1628, o Parlamento britânico redigiu a Petição de Direito, que tratava de várias garantias de liberdade para os cidadãos.

Em 1776, os Estados Unidos proclamaram sua Independência, anteriormente uma colônia britânica, e na sua Declaração de Independência estão elencados direitos essenciais, como o direito à vida e à liberdade.

A independência dos Estados Unidos motivou transformações na França, resultando na notável Revolução Francesa entre 1789 e 1799.

As muitas fatalidades e eventos significativos para o povo francês culminaram na elaboração da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, em 1789.

Esse documento assegurava aos cidadãos franceses os direitos fundamentais à liberdade, propriedade e segurança, tornando-se um marco essencial na fundamentação de normas que promovem a dignidade humana.

Após o término da Segunda Guerra Mundial, o clima global era marcado por incertezas e instabilidade. Com milhões de pessoas perdendo a vida e diversas cidades em ruínas, os países envolvidos enfrentavam grandes devastações.

É importante destacar os casos das bombas atômicas lançadas sobre Hiroshima e Nagasaki, assim como o holocausto na Alemanha, que resultou na morte de milhares de judeus.

> O atual Direito Internacional dos Direitos Humanos é um acontecimento que emergiu após a guerra. Seu progresso está relacionado com as terríveis transgressões contra os direitos humanos cometidas durante a era de Hitler, além da convicção de que muitos desses abusos poderiam ser evitados por meio da criação de um sistema internacional eficaz de proteção dos direitos humanos (BUERGENTHAL, 2017).

Nesse cenário, surgiu a convicção de que os direitos fundamentais precisam ser resguardados, sendo imperativa a formação de uma entidade global para cumprir essa função.

Depois de diversas conversas em nível global, em abril de 1945, delegados de cinquenta

nações se encontraram com o objetivo de fomentar a paz no mundo e evitar conflitos futuros, momento em que a ONU começou a ser concebida.

Assim, no dia 24 de outubro de 1945, a Organização das Nações Unidas foi oficialmente estabelecida, com a missão de promover a paz e a segurança globais, além de incentivar a colaboração entre as nações.

No cenário global, a ONU desempenha um papel fundamental na defesa dos Direitos Humanos. No entanto, reconhecendo que a entidade não é capaz de monitorar todos os Estados Membros ou as minorias em cada país de forma eficaz, é necessário adotar uma abordagem regional para complementar a proteção universal de maneira mais detalhada.

Exemplos disso são o Tribunal Europeu de Direitos Humanos na Europa, a Corte Interamericana de Direitos Humanos na América e o Tribunal Africano dos Direitos Humanos e dos Povos na África.

Trindade (2013) apontou que "Os tribunais internacionais de direitos humanos têm, de forma bastante compreensível, procurado facilitar o acesso direto dos indivíduos a suas jurisdições", destacando a importância dos tribunais internacionais, não apenas para regionalizar a proteção, mas também para garantir um acesso mais próximo a esses direitos.

Levando em conta a Declaração Universal dos Direitos Humanos e buscando fortalecer a proteção dessas liberdades fundamentais, em 1950, foi realizada a Convenção Europeia de Direitos Humanos. Este tratado internacional é exclusivo para os Estados Membros do Conselho da Europa.

A convenção teve como objetivo garantir coletivamente os direitos enunciados na Declaração, estabelecendo normas sobre direitos como o de viver, o respeito à vida privada e à família, a liberdade de expressão, a liberdade de pensamento, consciência e religião, o direito a um recurso efetivo, bem como a proibição da tortura e de tratamentos ou punições desumanas e degradantes, além da cláusula contra a discriminação no exercício dos direitos e liberdades reconhecidos por esta Convenção, entre outros.

A Convenção, em seus artigos a partir do 19, estabeleceu o Tribunal Europeu dos Direitos Humanos, enfatizando o direito a um recurso eficaz.

Este tribunal se define como "uma instância internacional localizada em Estrasburgo, composta por um número de magistrados correspondente ao de Estados Membros do Conselho da Europa que aderiram à Convenção para a Proteção dos Direitos do Homem e das Liberdades Fundamentais."

É importante destacar que, durante esse período, a Europa vivia um momento inicial de reerguimento após a Segunda Guerra Mundial, uma época caracterizada pela completa indiferença em relação aos Direitos Humanos.

Assim, a criação de um espaço para buscar reparação em caso de violação dos princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos e da convenção ofereceu aos cidadãos europeus uma ínfima esperança de que, finalmente, os Direitos Humanos seriam de alguma forma resguardados.

A proteção seria assegurada por meio de legislações nacionais de cada país integrante da União Europeia, normas que devem preservar os Direitos Humanos.

Além disso, poderá haver ação contra os Estados Membros em conjunto com o Tribunal Europeu dos Direitos Humanos, caso haja violação de algum direito fundamental protegido pela Convenção Europeia dos Direitos do Homem.

A Justiça da Europa determina que, de alguma maneira, esses direitos serão salvaguardados.

Caso uma situação não tenha relação com o direito da União Europeia, é responsabilidade das autoridades nacionais, especialmente dos tribunais, salvaguardar os direitos fundamentais.

Quando a Carta não se aplica, esses direitos ainda são protegidos em nível nacional, de acordo com os diferentes sistemas constitucionais.

Os Estados-Membros contam com amplas normas sobre direitos fundamentais, cujo cumprimento é garantido pelas cortes nacionais.

Uma das maneiras mais significativas de salvaguardar os Direitos Humanos é garantir que sejam reconhecidos como

direitos essenciais, cuja proteção é uma responsabilidade do sistema judicial em nível nacional.

Assim, o indivíduo se torna ciente de que pode estar sofrendo uma violação e que possui a chance de buscar reparação.

CABRAL (2017) afirma que "A responsabilidade de cada país em cumprir as decisões emitidas pelo TEDH é, portanto, uma consequência do compromisso que esse mesmo país assumiu, o qual, anteriormente, negligenciou sua obrigação fundamental de assegurar os direitos reconhecidos na Convenção."

É amplamente reconhecido que a ONU se empenha na defesa dos Direitos Humanos, abrangendo direitos individuais, direitos judiciais, liberdades civis, direitos econômicos e políticos, além dos direitos sociais e culturais, incluindo o direito à vida digna.

A atuação ocorre de duas maneiras diferentes: uma tradicional e outra não tão tradicional. A abordagem tradicional é realizada por meio de Tratados, no entanto, desde sua formação, o Conselho de Direitos Humanos da ONU, que antes era conhecido como Comissão de Direitos Humanos, implementou mecanismos de proteção que não estavam inicialmente previstos nos tratados internacionais.

O Conselho criou, então, o Conselho Econômico e Social, conhecido como ECOSOC, e a Assembleia Geral, com o intuito de definir como essa abordagem não convencional seria implementada.

A solução adotada foi estabelecer sistemas de supervisão nos países, denominados Grupos de Trabalho e Relatores Temáticos.

MAZZUOLI (2014, p.84) discorre a respeito dessas abordagens alternativas:

> O Conselho teve êxito em monitorar a condição dos direitos humanos em várias nações, atuando por sua própria iniciativa e determinação. Diferentemente dos procedimentos habituais dos mecanismos tradicionais, a Comissão não se limitava a analisar os relatórios apresentados pelos governos; ela realizava investigações de forma autônoma sobre a situação dos direitos humanos em questão, fundamentando-se em dados confiáveis obtidos de governos, ONG 's ou pessoas (MAZZUOLI, 2014, p.84).

O ECOSOC, por meio de suas deliberações, permitiu diversas investigações com o objetivo de avaliar, nos países que assinarem os acordos, se estão ou não respeitando os tratados.

A abordagem não convencional de salvaguardar os Direitos Humanos também surgiu a partir dessas deliberações, que supervisionaram nações que não integram as Nações Unidas.

Conforme mencionado anteriormente, a Organização das Nações Unidas estabeleceu o Alto Comissariado para os Direitos Humanos, cuja função é fiscalizar, promover e salvaguardar os direitos fundamentais.

É fundamental construir vínculos de colaboração intensa, suporte técnico e comunicação contínua com as administrações, as entidades nacionais de direitos humanos, as organizações da sociedade civil, as equipes dos países e agências da ONU, entre outros.

Nossa missão é aprimorar a formação desses agentes para fortalecer a promoção e defesa dos direitos humanos, alinhando-nos às normas internacionais.

Uma alternativa para esse acompanhamento é o sistema de Revisão Periódica Universal, que foi estabelecido pelo Conselho.

Estabelecer uma avaliação global regular, fundamentada em dados concretos e fidedignos, para garantir que cada Estado cumpra suas responsabilidades e compromissos relacionados aos direitos humanos, de maneira a promover a universalidade e a equidade no tratamento de todos os Estados.

Todos os países que fazem parte da ONU são obrigados a submeter sua revisão. Após essa etapa, o país poderá receber sugestões. Ao receber essas sugestões, o país deverá tomar uma posição, concordando ou não com elas, uma vez que essas decisões têm implicações tanto para a ONU quanto para a população nacional, conforme estipulado pelo Conselho.

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

A Corte Internacional de Justiça, conhecida como Corte de Haia, é a principal instituição judiciária da ONU e tem como função solucionar disputas entre países. Assim, apenas um país pode processar outro país.

No contexto dos direitos humanos, um exemplo recente é a denúncia que a Gâmbia fez contra Mianmar, com base na Convenção para a prevenção e repressão do genocídio.

Após a descoberta de evidências que apontam a violação dessa Convenção, Mianmar terá a obrigação de impedir atos de genocídio e assegurar que suas forças armadas não pratiquem tal crime.

A princípio, Mianmar precisará apresentar relatórios que comprovem a conformidade com as determinações do Tribunal, e após a análise desses documentos, o Tribunal tomará uma decisão definitiva sobre o caso.

O Tribunal Penal Internacional, apesar de não ser uma entidade da ONU, mantém uma colaboração recíproca com ela.

Esse tribunal atua de forma autônoma, processando indivíduos acusados de crimes como genocídio, violações contra a humanidade e delitos de guerra, além de lidar com ameaças à paz e à segurança globais.

Para que um crime seja analisado, é necessário que tenha ocorrido alguma investigação ou sentença no sistema jurídico do país onde o ato foi perpetrado. O Tribunal foi estabelecido pela assinatura do Estatuto de Roma, que foi adotado pela justiça brasileira em 2002.

A principal diferença entre o Tribunal e a Corte reside no fato de que o primeiro analisa casos envolvendo pessoas físicas, em vez de processar Estados que estão sendo acusados de delitos.

A competência do Tribunal abrange exclusivamente os Estados-membros e aqueles que reconhecem sua jurisdição. Além disso, quando o Conselho de Segurança da ONU encaminha um caso ao procurador do Tribunal, isso pode ocorrer independentemente do país do acusado ou do local onde o crime ocorreu.

Em 2020, o Tribunal tomou a decisão de iniciar uma investigação para examinar as alegações de crimes de guerra e violações dos direitos humanos que teriam acontecido no Afeganistão.

Essa investigação ficará a cargo da procuradora-chefe do Tribunal, Fatou Bensouda, que enfatizou que a data da decisão é um passo significativo em busca de justiça para todas as pessoas impactadas pelo conflito no Afeganistão, além de representar um avanço importante no contexto da justiça penal internacional.

A função da ONU ultrapassa a simples interação com os Estados Membros e seus dirigentes; ela está intimamente relacionada ao atendimento às pessoas, às comunidades e à restauração da dignidade humana.

Conforme aborda Casella (2012, p. 309):

> No âmbito da ONU, integra-se o esforço para restaurar a dignidade humana após as atrocidades perpetradas pelo nazifascismo. Contudo, a principal transformação reside na abordagem, que passa a priorizar a criação de um sistema de proteção dos direitos humanos que seja essencialmente internacional (CASELLA, 2012, p. 309).

A recuperação resulta, sobretudo, do aprendizado com os erros cometidos durante as Guerras Mundiais. Com essa visão, nasceu a Iniciativa Direitos em Primeiro Lugar, uma estratégia da ONU voltada para a prevenção de genocídios e a proteção contra violações em larga escala dos direitos humanos.

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

A nova estratégia abrange a capacitação de colaboradores da ONU para que entendam os mandatos e obrigações das Nações Unidas no que diz respeito aos direitos humanos, oferecendo aos países membros dados precisos sobre indivíduos em situações vulneráveis ou expostos a violações; buscar uma maior harmonia por meio do fortalecimento da interação com a Assembleia Geral, o Conselho de Segurança e o Conselho de Direitos Humanos da ONU; além de garantir um apoio mais ágil e consistente para as equipes atuantes antes da eclosão de uma crise.

Direitos em Primeiro Lugar é uma abordagem que transformou a perspectiva da ONU em diversos aspectos. A prevenção foi finalmente reconhecida como crucial para a salvaguarda.

Ciente de que uma maneira bastante eficiente de prevenir é criar conhecimento, a ONU possui diversas iniciativas por meio de suas agências, que fomentam diálogos, despertam a consciência e promovem o progresso nas comunidades ao redor do mundo.

Existem inúmeras iniciativas relevantes, destacando-se algumas, como o movimento Vidas Negras, que combate a violência direcionada à juventude negra no Brasil.

Outro exemplo é o He for She, conhecido em português como Eles por Elas, uma campanha de apoio da ONU Mulheres em prol da igualdade de gênero.

Além disso, há a iniciativa Zero Discriminação, que visa promover o respeito à diversidade e lutar por justiça social, equidade e igualdade.

Também se inclui a ajuda comunitária em nações afetadas por desastres naturais, abordando a questão dos refugiados e englobando diversos direitos, como acesso à vida, educação e moradia, entre outros.

Todas essas ações são contemporâneas e estão abertas a voluntários; é suficiente ter disponibilidade e se inscrever no site da ONU. O objetivo é salvaguardar e promover os Direitos Humanos, abrangendo também aqueles que possuem esses direitos.

A Organização das Nações Unidas, neste ano de 2020, diante da pandemia provocada pelo COVID-19, reconheceu que a crise impactaria os direitos humanos em diversas dimensões, incluindo a econômica, social, cultural, além de influenciar os direitos civis e políticos.

Assim, buscou se fazer presente da maneira mais adequada possível. A Organização destacou que há uma pessoa atrás de cada máscara e que o vírus não deve ser utilizado como base para discursos de ódio ou discriminação.

O medo e a intolerância não solucionam crises; a abordagem mais eficaz é a implementação de políticas públicas claras, disseminação de informações e colaboração entre as pessoas para garantir a proteção da saúde global.

Em relação a informações relevantes e na tentativa de salvaguardar o direito à vida, a ONU lançou uma iniciativa mundial voltada para o combate à desinformação e para ampliar a difusão de informações confiáveis, denominada Verified, ou Verificado em português.

Verificada sob a coordenação do Departamento de Comunicação Global (DCG) da ONU, proporcionará informações relativas a três tópicos: ciência – com foco na proteção de vidas; solidariedade – visando incentivar colaborações locais e globais; e soluções – para sustentar assistências a grupos afetados.

Além disso, impulsiona programas de recuperação que enfrentam a crise climática e que lidem com as causas fundamentais da pobreza, desigualdade e fome.

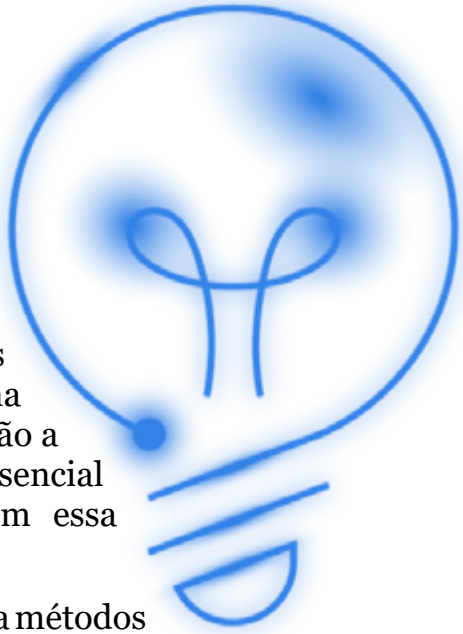
Essa ação demonstra que a Organização tem se esforçado e conseguido permanecer comprometida com suas diretrizes de proteção dos direitos humanos em nível global, adaptando-se de maneira eficiente à realidade contemporânea, bem como às especificidades de cada país e situação.

A efetividade alcançada por meio da colaboração entre os países que assinaram o acordo, ao atuarem em conjunto com a entidade e entre si, envolvendo legislações, a implementação de tratados e em ações tanto locais quanto globais.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia empregada é a pesquisa bibliográfica e documental, através do método analítico – descritivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Ao examinar, de maneira preliminar, a trajetória histórica dos Direitos Humanos em uma perspectiva global, que resultou na formação da ONU e da DUDH, além da implementação da proteção a esses direitos tanto em âmbito internacional quanto nacional, é essencial estudar os sistemas jurídicos globais que realmente garantem essa proteção.

Deve-se considerar o papel contemporâneo da ONU, que emprega métodos inovadores para investigar os países que são signatários.

Assim como aqueles que não assinaram os compromissos relacionados aos Direitos Humanos.

Adicionalmente, é crucial observar a participação da ONU na promoção desses direitos por meio de suas agências, como a UNESCO, e iniciativas como a Direitos Humanos em Primeiro Lugar.

Por fim, é importante examinar o Brasil sob uma perspectiva histórica, considerando suas constituições que já abordaram a questão da pena de morte, mas que posteriormente asseguraram o Habeas Corpus, especialmente durante a Ditadura, quando atos institucionais possibilitaram e evidenciaram a prática abusiva de poder através da tortura de cidadãos.

Somente em 1988 foi promulgada a atual Constituição, a qual enfatiza o ser humano, suas liberdades, além do dever do estado de garantir direitos iguais e fornecer garantias básicas que respeitem o princípio fundamental da dignidade da Pessoa Humana. Essa análise permite uma visão abrangente da situação atual dos Direitos Humanos em um contexto global.

A realidade atual indica que esses direitos não são totalmente e adequadamente resguardados. Isso enfatiza a importância de sua promoção.

A promoção, em nível nacional, deve ocorrer não apenas nas instituições educativas, mas de forma abrangente, por meio de políticas públicas e pela efetiva implementação dos direitos previstos na constituição, como o fundamental direito à educação.

No que diz respeito à abrangência dos Direitos Humanos, considerando que cada indivíduo pertence à comunidade global, é vital encontrar soluções para a colaboração internacional na defesa dos Direitos Humanos de grupos que demandam atenção especial, como os refugiados e aqueles em contextos de conflito armado.

Portanto, chega-se à conclusão de que, embora se possa examinar tanto os aspectos históricos quanto os contemporâneos, uma proteção efetiva e contínua dos Direitos Humanos ainda não é alcançada em nenhum país.

Existem indivíduos vivendo em condições precárias, mulheres desprovidas de direitos, crianças afetadas por conflitos, refugiados que perdem a vida no mar ao buscar abrigo em nações vizinhas.

A lista é interminável, mas a expectativa de que esses cenários melhorem é limitada. Os Direitos Humanos persistirão enquanto a humanidade existir, e a luta pela sua verdadeira proteção deve continuar.

REFERÊNCIAS

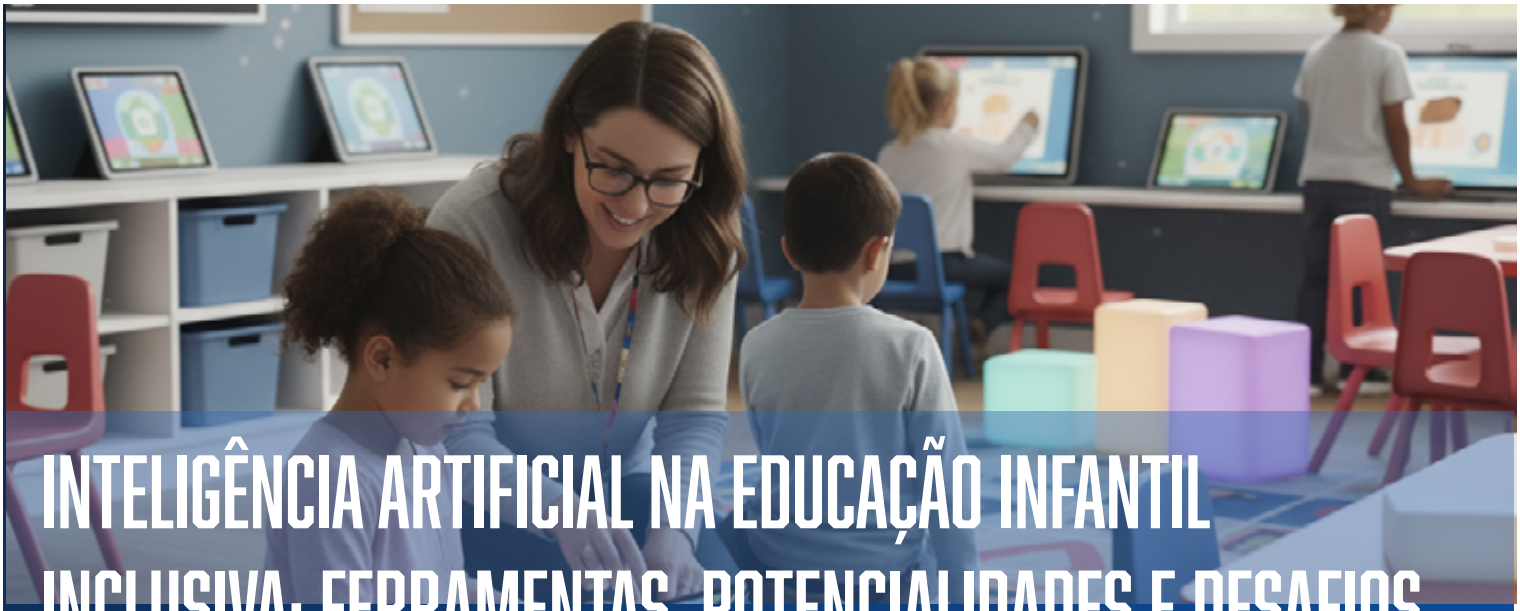
ARENDT, Hannah. **Origens do Totalitarismo – Antissemitismo, Imperialismo, Totalitarismo.** Trad. Roberto Raposo. 1 ed., São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

CABRAL, José António dos Santos. **A relação entre as decisões dos tribunais internacionais e as decisões dos tribunais supremos – efeito direto e reabertura do processo.** Disponível em: https://www.stj.pt/wpcontent/uploads/2017/04/santos_cabral.pdf. Acesso em: 21 de Julho 2025.

MAZZUOLI, Valério de Oliveira. **Curso de direitos humanos**. 1ed., São Paulo,

MÉTODO, 2014.

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



INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA: FERRAMENTAS, POTENCIALIDADES E DESAFIOS

EDMILSON SOUSA ROCHA

Mestre em ciências da Religião e docente na Faculdade Campos Elíseos – FCE. Lattes: https://lattes.cnpq.br/2243384894883251

NAJARA GABRIELA LUZIN CARDOSO

Estudante do curso Formação Pedagógica em Pedagogia da Faculdade Campos Elíseos – FCE. Lattes: http://lattes.cnpq.br/4572078327024566

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

RESUMO:

A inserção da Inteligência Artificial (IA) na Educação Infantil tem provocado reflexões sobre seus impactos no processo de ensino-aprendizagem, especialmente quando se trata do atendimento a crianças com deficiência ou necessidades específicas. Este artigo, de caráter bibliográfico, tem como objetivo analisar as ferramentas, potencialidades e desafios da aplicação da IA na Educação Infantil Inclusiva. Para isso, parte-se da compreensão dos fundamentos do desenvolvimento infantil segundo autores como Piaget, Vygotsky e Wallon, relacionando-os com práticas pedagógicas baseadas em tecnologia. São apresentados os principais transtornos e condições contemplados pela inclusão como Transtorno do Espectro Autista, deficiência intelectual, sensorial e paralisia cerebral e discute-se como ferramentas baseadas em IA, como aplicativos adaptativos, assistentes virtuais e tradutores automáticos, podem atuar como mediadoras da aprendizagem. Também são analisadas as barreiras à implementação dessas tecnologias, incluindo desigualdade de acesso, formação docente e questões éticas. A partir da taxonomia de Bloom, propõe-se uma rampa de aprendizagem com base em IA, respeitando os diferentes níveis cognitivos das crianças. Conclui-se que, embora promissora, a IA só poderá cumprir um papel transformador se for orientada por princípios pedagógicos humanizados, sensíveis à infância e comprometidos com a equidade.

Palavras-chave: Inteligência Artificial; Educação Infantil Inclusiva; Tecnologia Assistiva.

INTRODUÇÃO

A revolução digital tem impactado diretamente os modos de ensinar e aprender, e entre as transformações mais significativas está a incorporação da Inteligência Artificial (IA) no contexto educacional.

Essa tecnologia, antes restrita a áreas técnicas e industriais, começa a ocupar espaço também nas salas de aula, oferecendo recursos inovadores para personalização do ensino, análise de dados pedagógicos e mediação da aprendizagem. Segundo Moran (2020), “a inteligência artificial na educação pode oferecer caminhos personalizados de aprendizagem, respeitando o tempo, o estilo e as necessidades de cada estudante”, o que torna seu uso especialmente promissor em contextos de diversidade.

Contudo, quando se trata da Educação Infantil Inclusiva, o debate em torno da IA ganha contornos ainda mais complexos e urgentes, pois envolve não apenas inovação, mas também o compromisso ético e social com a equidade e a acessibilidade.

Para Mantoan (2015), “incluir é reconhecer que todos têm o direito de estar juntos, aprender juntos e crescer juntos”, o que exige uma prática pedagógica sensível às diferenças e ao potencial de cada criança.

O entendimento sobre o desenvolvimento infantil é essencial para que a tecnologia seja aplicada de forma coerente com as necessidades das crianças pequenas. Piaget (1975) afirma que “a inteligência é aquilo que fazemos quando não sabemos o que fazer”, destacando a importância do processo de descoberta e construção ativa do conhecimento.

Nesse sentido, tecnologias baseadas em IA devem ser pensadas não apenas como facilitadoras, mas como provocadoras do pensamento infantil, respeitando o estágio de desenvolvimento cognitivo.

Vygotsky (2000), por sua vez, ressalta o papel da interação social na aprendizagem ao afirmar que “aquilo que a criança consegue fazer hoje com ajuda, conseguirá fazer sozinha amanhã”.

A IA, se bem utilizada, pode atuar como uma mediação entre o aluno e o conhecimento, desde que não substitua a interação humana, elemento essencial no processo de construção de significados.

Wallon (2007) complementa essa perspectiva ao enfatizar que “a criança é um ser em constante transformação, cujos aspectos emocionais, sociais e cognitivos são indissociáveis no processo educativo”.

Portanto, qualquer tecnologia aplicada à educação infantil precisa ser sensível à totalidade do desenvolvimento da criança, especialmente no caso de estudantes com deficiência, cujas experiências são ainda mais singulares.

Sob uma perspectiva ética, Kant (2004) reforça a centralidade da dignidade humana, ao declarar: “age de tal maneira que trates a humanidade, tanto na tua pessoa como na de qualquer outro, sempre como um fim e nunca como um meio”.

Essa máxima ilumina o uso da IA na educação inclusiva: é preciso garantir que a tecnologia seja meio para a emancipação, e não ferramenta de padronização ou exclusão disfarçada de inovação.

A Educação Infantil representa uma fase crucial do desenvolvimento, em que aspectos cognitivos, afetivos e sociais são profundamente estimulados. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) afirma que "o direito de aprender deve ser garantido desde os primeiros anos de vida, com ênfase na inclusão, no respeito à diversidade e no acolhimento das singularidades".

Nesse cenário, ferramentas baseadas em IA que se adaptam ao perfil de cada criança podem representar um avanço, mas também levantam questões éticas, metodológicas e estruturais que não podem ser ignoradas.

Diante disso, surge a seguinte indagação: de que maneira as ferramentas de Inteligência Artificial podem contribuir, de forma ética e eficiente, para promover uma educação infantil verdadeiramente inclusiva?

Essa pergunta norteia o presente estudo, que tem como objetivo analisar as principais ferramentas baseadas em IA aplicadas ao contexto da Educação Infantil Inclusiva, explorando suas potencialidades pedagógicas e os desafios envolvidos em sua implementação.

O presente artigo, de caráter bibliográfico, busca contribuir com reflexões teóricas e práticas sobre a integração entre tecnologia e inclusão, compreendendo a IA não como solução definitiva, mas como instrumento que, se bem orientado, pode fortalecer políticas educacionais inclusivas desde os primeiros anos escolares.

Como afirma Kenski (2012), "a tecnologia não substitui o professor, mas amplia suas possibilidades de atuação e reinventa a sala de aula", o que reforça a importância de se pensar a IA como aliada e não substituta de uma educação humanizada e comprometida com a diversidade.

A Educação Infantil e a Perspectiva Inclusiva

A Educação Infantil representa a base do desenvolvimento humano, sendo o espaço em que as crianças vivenciam suas primeiras experiências sistematizadas de socialização, aprendizagem e expressão.

Nessa etapa, é fundamental que o ambiente escolar favoreça não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o emocional, motor e social de cada criança, respeitando sua individualidade e diversidade.

A perspectiva inclusiva na Educação Infantil busca garantir o direito de todas as crianças à aprendizagem, ao cuidado e à participação ativa nos contextos educativos.

Conforme preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), "a educação infantil deve assegurar condições e recursos para a inclusão de todas as crianças, considerando suas especificidades e necessidades".

Trata-se de um compromisso com a equidade, que exige práticas pedagógicas flexíveis, acessíveis e intencionalmente inclusivas.

Nessesentido,osfundamentos do desenvolvimento infantil ajudam a compreender as necessidades específicas dessa fase. Para Jean Piaget (1975), a criança constrói ativamente seu conhecimento por meio da interação com o meio e da manipulação de objetos, o que exige ambientes ricos em estímulos sensoriais, simbólicos e motores. "A inteligência se constrói através de sucessivas adaptações ao meio", afirma o autor, reforçando a importância de contextos escolares dinâmicos e desafiadores, sobretudo para crianças com deficiências, que podem necessitar de recursos diferenciados para alcançar essas experiências.

Vygotsky (2000), por sua vez, enfatiza o papel da mediação social no processo de aprendizagem, ao afirmar que "toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro no nível social e depois no nível individual".

A inclusão, sob essa ótica, não é apenas um direito legal, mas um caminho pedagógico para o desenvolvimento, uma vez que a interação com os pares e adultos qualificados favorece a construção de significados e amplia as zonas de desenvolvimento proximal.

Wallon (2007) amplia essa compreensão ao integrar as dimensões afetiva, motora e cognitiva no processo educativo. Segundo o autor, "a criança é um ser integral, e sua aprendizagem não pode ser separada de sua afetividade e de suas emoções".

Essa visão exige da escola uma atuação sensível, capaz de acolher as manifestações da criança em sua totalidade, e propõe que o espaço educativo seja um lugar de convivência, acolhimento e respeito mútuo, especialmente no caso de crianças com deficiência, cujas expressões nem sempre seguem os padrões esperados.

A inclusão, nesse contexto, não se limita à presença física do estudante com deficiência em sala de aula. Trata-se de garantir a sua real participação e aprendizagem.

Mantoan (2015) destaca que "a inclusão implica mudança de paradigmas, pois desafia a escola a rever suas estruturas, métodos e valores, para atender à diversidade de forma plena e equitativa".

Para Aranha (2003), a educação inclusiva se ancora na valorização da diferença como princípio, e não como obstáculo, "pois é na diversidade que se ampliam as possibilidades de ensinar e aprender".

Portanto, compreender a Educação Infantil a partir de uma perspectiva inclusiva exige considerar não apenas as legislações e políticas públicas, mas também os aportes teóricos que elucidam como as crianças aprendem, interagem e se desenvolvem. Essa base é essencial para refletir sobre o uso de tecnologias como a Inteligência Artificial de forma ética, sensível e orientada ao bem comum.

A Inteligência Artificial na Educação: Definições e Abordagens Contemporâneas

A Inteligência Artificial (IA) refere-se a sistemas computacionais capazes de realizar tarefas que normalmente exigiriam inteligência humana, como reconhecimento de padrões, tomada de decisão, resolução de problemas e adaptação ao ambiente.

Na educação, essa tecnologia tem sido explorada em

diferentes níveis de ensino, com potencial para personalizar trajetórias de aprendizagem, automatizar processos e ampliar a acessibilidade, especialmente para estudantes com deficiências.

Segundo Russell e Norvig (2013, p. 1), "a Inteligência Artificial é o estudo de agentes que recebem percepções do ambiente e realizam ações que maximizam suas chances de alcançar objetivos".

Aplicada à educação, essa definição ganha novos contornos, pois envolve não apenas eficiência técnica, mas também intencionalidade pedagógica e sensibilidade humana.

Autores como Luckesi et al. (2016) argumentam que a IA pode desempenhar diferentes funções na sala de aula: como assistente (automatizando tarefas administrativas), como ferramenta de ensino adaptativo (ajustando conteúdos e estratégias ao ritmo de cada aluno) e como mediadora da aprendizagem, interagindo com os dados dos estudantes para fornecer feedbacks personalizados.

Esse uso, no entanto, requer atenção às especificidades do público infantil, considerando sua fase de desenvolvimento e o contexto sociocultural.

No campo internacional, observa-se uma crescente adoção de tecnologias baseadas em IA nos sistemas educacionais.

Segundo relatório da UNESCO (2021), mais de 30 países já implementam projetos de IA na educação básica, com destaque para a China, que investiu cerca de 1 bilhão de dólares em programas de IA voltados à personalização do ensino, e os Estados Unidos, que concentram o maior número de startups educacionais com base em inteligência artificial.

Enquanto isso, em países da América Latina, o avanço é mais tímido: segundo a mesma fonte, apenas 12% das escolas públicas brasileiras utilizam qualquer tipo de tecnologia inteligente de apoio à aprendizagem, refletindo desigualdades estruturais e desafios de conectividade.

Além disso, a IA oferece recursos especialmente relevantes para a educação inclusiva, como softwares de leitura de tela com reconhecimento de voz, aplicativos que convertem textos em imagens ou sons, e plataformas que utilizam algoritmos para detectar dificuldades de aprendizagem em tempo real.

De acordo com Souza e Castilho (2022, p. 47), "a inteligência artificial pode ser uma aliada na identificação precoce de barreiras de aprendizagem, possibilitando intervenções mais eficazes e equitativas".

Contudo, é importante destacar que o uso da IA na educação exige mediação pedagógica qualificada. Kenski (2012, p. 39) alerta: "não é a tecnologia que inova, mas o uso que dela se faz no processo de ensino e aprendizagem".

Ou seja, os dispositivos por si só não garantem qualidade nem inclusão, é a ação do educador em diálogo com os recursos que efetivamente transforma a experiência de aprendizagem.

Portanto, embora a IA represente um avanço significativo nas possibilidades educacionais, seu uso requer uma abordagem crítica e ética, especialmente na educação infantil, onde o papel do afeto, da interação e do brincar é insubstituível.

Ao refletir sobre sua incorporação em contextos inclusivos, é essencial garantir que a tecnologia seja meio e não fim, apoio e não substituição.

FERRAMENTAS BASEADAS EM IA APLICADAS À EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA

O avanço das tecnologias digitais tem ampliado significativamente as possibilidades de mediação pedagógica, sobretudo no que diz respeito à inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil.

Nesse contexto, ferramentas baseadas em Inteligência Artificial (IA) vêm ganhando destaque por sua capacidade de personalizar experiências de aprendizagem, oferecer recursos acessíveis e promover intervenções mais responsivas às necessidades individuais dos alunos.

Dentre as soluções mais utilizadas na atualidade, destacam-se os assistentes virtuais com reconhecimento de voz, que podem ser integrados a tablets e computadores para auxiliar crianças com limitações motoras ou visuais. Esses

dispositivos permitem que a criança interaja com o conteúdo por meio de comandos verbais, facilitando sua autonomia.

Como aponta Rodrigues (2021, p. 58), "a mediação tecnológica, quando bem planejada, pode se tornar uma extensão da comunicação da criança, ampliando suas possibilidades de expressão e participação".

Outro exemplo são os softwares adaptativos, que utilizam algoritmos de IA para identificar padrões de aprendizagem e adaptar o conteúdo conforme o desempenho do aluno.

Essa personalização é fundamental no contexto da educação inclusiva, pois respeita o tempo e o modo particular de cada criança aprender. De acordo com Lucky et al. (2016), sistemas adaptativos baseados em IA podem "ajustar a complexidade das tarefas, o tipo de estímulo e o formato da atividade de acordo com a resposta individual do estudante".

Também é crescente o uso de aplicativos educativos com suporte multissensorial, que combinam sons, imagens, movimentos e interações táteis. Tais recursos favorecem crianças com transtornos do espectro autista, deficiência intelectual ou dificuldades de comunicação.

Wallon (2007) já ressaltava a importância de integrar corpo, emoção e cognição no processo de ensino-aprendizagem, ao afirmar que "a criança apreende o mundo não apenas pelo intelecto, mas pelo movimento, pela afetividade e pela experiência concreta".

Além disso, destacam-se ferramentas como os tradutores automáticos de Libras (Língua Brasileira de Sinais), que, com apoio de IA, realizam a transcrição em tempo real de conteúdos falados em linguagem de sinais, promovendo a acessibilidade comunicacional. Tais tecnologias tornam o ambiente mais inclusivo e garantem que crianças surdas tenham acesso à mesma informação dos colegas ouvintes.

No entanto, o uso dessas ferramentas ainda é desigual entre os países. De acordo com a UNESCO (2021), em países como Coreia do Sul e Finlândia, mais de 80% das instituições de educação infantil já utilizam algum tipo de tecnologia assistiva com suporte de IA.

Enquanto no Brasil esse índice é inferior a 20% nas redes públicas, o que evidencia barreiras estruturais, financeiras e de formação docente. A implementação eficaz dessas soluções exige, portanto, formação continuada dos profissionais da educação, infraestrutura tecnológica adequada e políticas públicas que garantam equidade no acesso.

Como afirmam Mitre e Pimenta (2022, p. 73), "a tecnologia só se torna inclusiva quando aliada a práticas pedagógicas intencionais, éticas e centradas no desenvolvimento integral da criança".

Portanto, embora ainda haja desafios, as ferramentas baseadas em IA oferecem caminhos promissores para a promoção de uma Educação Infantil inclusiva, sensível às necessidades das crianças e alinhada às exigências contemporâneas do ensino-aprendizagem.

POTENCIALIDADES DA IA PARA A APRENDIZAGEM INCLUSIVA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A aprendizagem na Educação Infantil envolve processos sensoriais, emocionais, cognitivos e sociais, que precisam ser respeitados e estimulados com intencionalidade pedagógica. A Inteligência Artificial (IA), quando aplicada de forma ética e planejada, pode ampliar significativamente as possibilidades de inclusão e desenvolvimento na primeira infância, especialmente por meio de ferramentas que respeitam o ritmo e as particularidades de cada criança.

Segundo Bloom (1956), a aprendizagem pode ser organizada em níveis crescentes de complexidade: lembrar, compreender, aplicar, analisar, avaliar e criar. Com base nessa taxonomia, é possível pensar uma rampa de aprendizagem mediada por IA que promova o desenvolvimento progressivo de habilidades, respeitando o estágio de cada criança, inclusive aquelas com deficiência ou com necessidades educacionais específicas.

O quadro abaixo mostra o exemplo de Rampa de Aprendizagem com IA (Taxonomia de Bloom):

Quadro 1: Taxonomia de Bloom

Nível da Taxonomia	Ação esperada	Exemplo com IA	Possibilidades Inclusivas
Lembrar	Reconhecer, identificar	Aplicativo com imagens e voz que apresenta nomes de objetos	Apoio a crianças com TEA ou deficiência intelectual com reforço visual e auditivo
Compreender	Classificar, explicar	Ferramenta que adapta histórias interativas com perguntas simples	Personalização do enredo conforme a linguagem da criança
Aplicar	Utilizar em situações concretas	Robôs educativos que ensinam rotinas e comportamentos	Suporte à aprendizagem funcional de crianças com atraso no desenvolvimento
Analisar	Relacionar, diferenciar	Plataformas que identificam padrões de erro nas atividades	Intervenções adaptadas para dificuldades específicas
Avaliar	Julgar, justificar	Softwares que propõem escolhas com feedbacks	Estímulo ao pensamento crítico desde cedo, respeitando o ritmo
Criar	Produzir, inventar	Ferramentas que permitem criar histórias com voz, imagem e movimento	Estímulo à expressão criativa de crianças com deficiência comunicacional

Fonte: do autor.

Esses recursos podem ser articulados ao currículo escolar de forma lúdica, afetiva e interativa. Wallon (2007) defende que a aprendizagem infantil ocorre de forma integrada, envolvendo emoção, ação e cognição.

Para ele, "o afeto é a força propulsora do desenvolvimento da criança", e, nesse sentido, tecnologias sensíveis e responsivas, como os sistemas baseados em IA, podem contribuir para a criação de ambientes afetivamente significativos.

Além disso, ao personalizar os estímulos conforme as respostas da criança, a IA contribui para o fortalecimento do vínculo entre o aprender e o sentir. Vygotsky (2000) reforça essa ideia ao afirmar que "o aprendizado desperta processos internos de desenvolvimento que, uma vez ativados, passam a operar em nível mais elevado".

Assim, a IA não apenas acompanha o desenvolvimento, mas pode provocá-lo, desde que orientada por uma mediação pedagógica intencional. É importante destacar que a IA também favorece o monitoramento contínuo do progresso da criança.

Professores podem utilizar relatórios automáticos gerados por plataformas inteligentes para ajustar práticas, identificar barreiras e planejar intervenções com maior precisão. Segundo Mitre e Pimenta (2022, p. 74), "o uso pedagógico da IA na educação infantil deve estar centrado no desenvolvimento integral e na valorização da criança como sujeito ativo do processo educativo".

Portanto, as potencialidades da IA para a aprendizagem inclusiva na primeira infância residem em sua capacidade de personalizar experiências, estimular múltiplas linguagens, reduzir barreiras de comunicação e respeitar as singularidades infantis, ampliando as oportunidades de participação plena e significativa no ambiente escolar.

Transtornos, Deficiências e Condições Atendidas pela Educação Inclusiva: Interfaces com a Inteligência Artificial

A Educação Inclusiva se fundamenta na valorização da diversidade humana e no reconhecimento de que todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sensoriais, emocionais ou sociais, têm direito à educação de qualidade em ambientes comuns de ensino.

No contexto da Educação Infantil, esse princípio se concretiza por meio da identificação e atendimento às necessidades específicas de crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

Entre as condições mais atendidas pela Educação Inclusiva estão:

- Transtorno do Espectro Autista (TEA)
- Deficiência intelectual
- Deficiência visual
- Deficiência auditiva
- Paralisia cerebral
- Altas habilidades/ superdotação
- Transtornos de déficit de atenção com ou sem hiperatividade (TDAH)
- Síndrome de Down, entre outras.

Essas condições exigem adaptações curriculares, recursos específicos e estratégias pedagógicas flexíveis. Nesse cenário, a Inteligência Artificial emerge como uma aliada poderosa, pois pode fornecer meios de comunicação alternativos, adaptação de conteúdo, mediação personalizada e monitoramento contínuo do progresso das crianças (SILVA; ALMEIDA, 2020).

Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Crianças com TEA apresentam padrões de comportamento repetitivos e dificuldades de comunicação social. Segundo o DSM-5 (APA, 2014), o espectro é amplo e varia em níveis de suporte necessários. A IA pode colaborar significativamente ao oferecer assistentes sociais digitais, aplicativos que desenvolvem habilidades socioemocionais e plataformas com feedback visual e auditivo adaptável. Silva e Almeida (2020, p. 89) destacam que "ferramentas inteligentes que trabalham com pictogramas, reconhecimento facial e rotinas visuais são eficazes na estruturação da aprendizagem de crianças autistas". Além disso, o uso de robôs sociais com expressões programadas tem sido estudado como estratégia para promover o reconhecimento emocional e o engajamento em tarefas de interação (SILVA; ALMEIDA, 2020).

Deficiência Intelectual

A deficiência intelectual envolve limitações significativas nas habilidades cognitivas e adaptativas. Crianças com essa condição se beneficiam de repetição, apoio visual e estímulos multimodais, áreas em que a IA tem ampla aplicabilidade. Aplicativos com reconhecimento de padrões de erros e níveis progressivos de dificuldade contribuem para o desenvolvimento de competências básicas. De acordo com cp. 102), "os algoritmos de aprendizado de máquina permitem acompanhar o desempenho e personalizar a sequência didática de acordo com as respostas da criança com deficiência intelectual, respeitando seu tempo e estilo de aprendizagem" (SILVA; ALMEIDA, 2020).

Deficiência Visual e Auditiva

Para crianças com deficiência visual, recursos como leitores de tela inteligentes, sistemas de navegação por voz com IA e ambientes de realidade aumentada sonora são essenciais. Já para estudantes com deficiência auditiva, destacam-se os tradutores automáticos de Libras, softwares que transcrevem em tempo real e reconhecem sinais por vídeo. Segundo a UNESCO (2021), "a inteligência artificial assistiva amplia o acesso à linguagem e à informação, criando novas possibilidades de autonomia para estudantes com deficiência sensorial" (SILVA; ALMEIDA, 2020).

Paralisia Cerebral

Crianças com paralisia cerebral apresentam limitações motoras que afetam a fala, a escrita e a mobilidade. A IA pode ser aplicada em teclados virtuais com sugestões automáticas, comandos por voz, e sistemas de rastreamento ocular, que possibilitam o controle de dispositivos com os olhos. Tais tecnologias proporcionam autonomia e participação ativa no processo educativo (SILVA; ALMEIDA, 2020).

Altas Habilidades/ Superdotação

Embora muitas vezes negligenciada, a superdotação também faz parte da educação inclusiva. A IA pode ser utilizada

para desafiar cognitivamente essas crianças, propondo atividades em níveis avançados, com resolução de problemas complexos, programação lúdica, criação de jogos, entre outros. De acordo com Renzulli (2010), o enriquecimento curricular é essencial para manter o interesse e o engajamento de alunos com altas habilidades, e "a tecnologia pode ser um meio eficaz para sustentar esses programas de enriquecimento". Portanto, a IA aplicada à Educação Infantil Inclusiva não apenas auxilia na superação de barreiras específicas, como também amplia as possibilidades de mediação pedagógica, tornando o ensino mais adaptável, responsivo e humanizado. Contudo, seu uso deve sempre ser orientado por princípios éticos, pedagógicos e afetivos, valorizando o ser humano em sua singularidade (SILVA; ALMEIDA, 2020).

Desafios e Limites da Implementação da IA na Educação Infantil Inclusiva

Embora a Inteligência Artificial (IA) ofereça um campo fértil de possibilidades para a promoção de uma Educação Infantil mais inclusiva, sua implementação prática ainda enfrenta obstáculos significativos. Esses desafios envolvem aspectos estruturais, éticos, pedagógicos e humanos que precisam ser cuidadosamente considerados por educadores, gestores e formuladores de políticas públicas (SILVA; ALMEIDA, 2020).

Um dos principais entraves está na desigualdade de acesso à tecnologia, tanto por parte das instituições quanto das famílias. Em países como o Brasil, muitas escolas públicas de educação infantil ainda operam com recursos básicos, sem acesso estável à internet, computadores ou dispositivos móveis. Segundo dados do Censo Escolar de 2022 (INEP, 2023), mais de 40% das escolas de educação infantil da rede pública não possuem laboratório de informática ou equipamentos adequados para o uso de tecnologias digitais. Isso evidencia um abismo estrutural que impede a integração da IA de forma equitativa.

Outro ponto crítico diz respeito à formação dos professores. A maioria dos docentes da educação infantil não receberam, em sua formação inicial, preparo específico para o uso de tecnologias digitais, muito menos de ferramentas baseadas em IA. Como alertam Kenski e Moran (2013), "não basta disponibilizar recursos tecnológicos; é preciso preparar o educador para utilizá-los de maneira crítica, ética e pedagógica". Sem esse preparo, há o risco de a IA ser aplicada de maneira superficial ou ineficaz, desconsiderando as reais necessidades das crianças com deficiência.

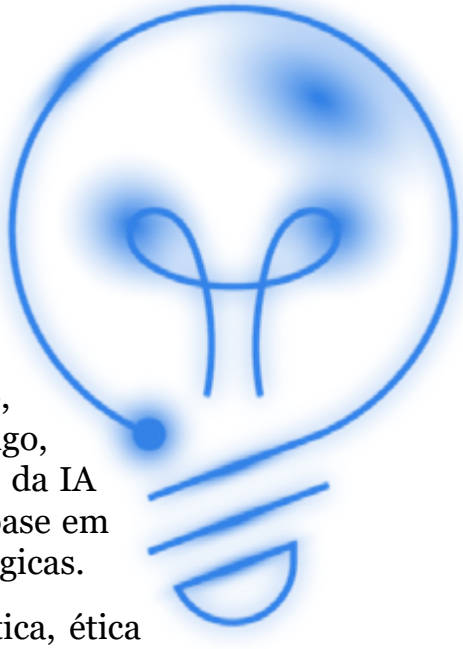
Além disso, surgem questões éticas delicadas, como a coleta e o tratamento de dados sensíveis de crianças pequenas, muitas com condições de saúde específicas. A proteção da privacidade e da identidade dos alunos deve ser prioridade absoluta. Como afirma a UNESCO (2021, p. 49), "o uso da inteligência artificial em contextos educacionais exige transparência, controle humano significativo e respeito aos direitos das crianças". É fundamental garantir que os algoritmos sejam usados para potencializar a aprendizagem, e não para classificar, rotular ou excluir.

Outro desafio relevante é o risco da desumanização do processo educativo. A educação infantil é, por excelência, o espaço da afetividade, do brincar e da construção de vínculos. Ainda que a IA possa automatizar certas tarefas ou personalizar estímulos, ela jamais substituirá o papel do educador como mediador afetivo, ético e cultural. Como bem coloca Wallon (2007), "é na relação com o outro que a criança constrói sua identidade e atribui sentido à experiência". A tecnologia deve ser suporte, e não protagonista.

Por fim, há também o desafio da padronização de soluções. Ferramentas com base em IA, especialmente aquelas desenvolvidas em contextos estrangeiros, nem sempre consideram a diversidade linguística, cultural e pedagógica brasileira. Há o risco de se importar modelos prontos que não dialogam com a realidade das crianças brasileiras, sobretudo aquelas em situação de vulnerabilidade social ou pertencentes a comunidades indígenas, quilombolas ou rurais.

Diante de tais desafios, é urgente que o uso da IA na Educação Infantil Inclusiva seja guiado por princípios de ética, justiça social, respeito à infância e compromisso com a diversidade. Não se trata de rejeitar a tecnologia, mas de compreendê-la criticamente e utilizá-la como instrumento de inclusão real, e não como mais uma barreira disfarçada de inovação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



A integração da Inteligência Artificial (IA) à Educação Infantil Inclusiva representa uma fronteira desafiadora e, ao mesmo tempo, promissora para a educação contemporânea. Ao longo deste artigo, buscou-se refletir sobre as ferramentas, potencialidades e limites da IA no contexto da inclusão educacional na primeira infância, com base em estudos teóricos, experiências práticas e diretrizes legais e pedagógicas.

Foi possível compreender que, quando utilizada de forma crítica, ética e sensível, a IA pode contribuir significativamente para a promoção da equidade, oferecendo recursos que respeitam o tempo, o estilo e as necessidades de aprendizagem de cada criança.

Ferramentas como assistentes virtuais, softwares adaptativos, tradutores automáticos e plataformas multissensoriais vêm se mostrando aliadas no processo de inclusão, sobretudo para crianças com transtornos do espectro autista, deficiência intelectual, visual, auditiva e paralisia cerebral.

Ao mesmo tempo, foi evidenciado que a implementação da IA na Educação Infantil enfrenta desafios estruturais e pedagógicos importantes, como a precariedade das infraestruturas escolares, a falta de formação específica dos docentes, os riscos de desumanização do processo educativo e as implicações éticas da coleta de dados sensíveis.

Também se destacou a necessidade de que tais tecnologias estejam alinhadas a concepções pedagógicas humanizadas, fundamentadas em autores como Piaget, Vygotsky e Wallon, que valorizam o desenvolvimento integral da criança, suas emoções, vínculos e interações sociais.

Diante disso, a questão norteadora deste estudo, “de que maneira as ferramentas de Inteligência Artificial podem contribuir, de forma ética e eficiente, para promover uma educação infantil verdadeiramente inclusiva?”, pode ser respondida com equilíbrio: a IA não é uma solução mágica ou substituta da ação docente, mas sim uma ferramenta que, quando inserida em projetos pedagógicos intencionais, pode ampliar possibilidades, reduzir barreiras e valorizar as singularidades de cada criança.

Como perspectiva futura, recomenda-se o fortalecimento de políticas públicas que garantam infraestrutura, conectividade e formação continuada, além do estímulo à produção de tecnologias educacionais sensíveis à realidade brasileira, especialmente das redes públicas. É urgente que a IA seja tratada como um instrumento a serviço da justiça social, e não como um fim em si mesma.

Assim, cabe aos educadores, gestores e pesquisadores assumir uma postura crítica, criativa e ética diante das inovações tecnológicas, reafirmando o compromisso com uma educação infantil verdadeiramente inclusiva, efetiva e transformadora.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Pedro F.; NUNES, Isabel R. **Tecnologia e deficiência intelectual: contribuições da inteligência artificial no planejamento pedagógico. Revista Educação e Contemporaneidade**, v. 30, n. 58, p. 97–113, 2021.

APA – AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Educação inclusiva: das intenções às ações**. São Paulo: Moderna, 2003.

BLOOM, Benjamin. **Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals.** New York: Longman, 1956.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC, 2008.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resultados**. Brasília: MEC/INEP, 2023.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2012.

_____; MORAN, José Manuel. **Tecnologias e ensino: inovação e diálogo.** Campinas: Papirus, 2013.

LUCKIN, Rosemary et al. **Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education**. London: Pearson, 2016.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2015.

MITRE, Tânia M.; PIMENTA, Sandra M. **Tecnologias digitais e inclusão na educação infantil: perspectivas e práticas. Revista Interação Educativa,** v. 26, n. 2, p. 65-82, 2022.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma educação inovadora.** Campinas: Papirus, 2020.

RENZULLI, Joseph S. **The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity**. In: AMBROSE, D. et al. (Eds.). International Handbook on Giftedness. Springer, 2010.

RODRIGUES, Carla A. **Inclusão e tecnologia: a mediação da comunicação infantil por dispositivos de voz.** Revista Educação e Linguagens, v. 7, n. 13, p. 55-70, 2021.

RUSSELL, Stuart; NORVIG, Peter. **Artificial Intelligence: A Modern Approach**. 3. ed. Upper Saddle River: Prentice Hall, 2013.

SILVA, Aline M.; ALMEIDA, Valéria F. **Tecnologias assistivas e autismo: perspectivas do uso da inteligência artificial na educação.** Revista Brasileira de Educação Especial, v. 26, p. 87-104, 2020.

UNESCO. **Artificial Intelligence and Education: Guidance for Policy-makers.** Paris: UNESCO, 2021.

_____. **Artificial Intelligence and Inclusion: Transforming Possibilities for Learners with Disabilities**. Paris: UNESCO, 2021.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A ARTE VISUAL COMO INFLUÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DAS CRIANÇAS COM DISLEXIA

EDUARDA CANCIAN DELINARDI

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Pontifícia Universidade Católica de Campinas (2022); Especialistas em Psicopedagogia pela Faculdade Pontifícia Universidade Católica de Minas (2025); em Neuroalfabetização pelo Instituto NeuroSaber (2025) e em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos (2025). Professora de Educação Básica de Ensino Fundamental I - Multidisciplinar- na EMEB "Profª. Maria Gonçalves Mourão" e Professora Substituta de Educação Básica – Multidisciplinar na EMEB "Salma Elmor Nassif".

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

RESUMO:

Este trabalho tem como objetivo geral discutir a interação das crianças com dislexia com a arte visual e o impacto dessa interação em seu desenvolvimento integral. Os objetivos específicos consistem em aprofundar o estudo sobre o que é dislexia, suas características e o impacto no processo de aprendizagem da leitura e escrita; discutir as potencialidades da arte para o desenvolvimento integral da criança; e detectar como a arte visual pode promover o desenvolvimento de crianças com dislexia. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com caráter bibliográfico, e foi realizada por meio da análise de artigos, livros e teses disponíveis nas bases da CAPES e no Sistema de Bibliotecas da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. O estudo fundamenta-se em autores como Henri Wallon (teoria do desenvolvimento integral da criança), David (2004), Coli (1995), Proença (2000), Porto (2015, 2016), Moura (2022), Albuquerque, Lima e Gonçalves (2017), entre outros. Wallon foi especialmente relevante ao propor que o desenvolvimento da criança se dá em quatro campos funcionais interdependentes: afetividade, ato motor, cognição e pessoa. Como resultado, verificou-se que há escassez de estudos que relacionem diretamente a arte visual à dislexia, apesar da literatura mostrar que crianças com dislexia tendem a apresentar habilidades criativas desenvolvidas. Conclui-se que a arte visual pode ser uma ferramenta importante para o desenvolvimento integral de crianças com dislexia, promovendo não apenas a expressão artística, mas também a autonomia, autoestima e habilidades cognitivas, contribuindo para o avanço na leitura e na escrita.

Palavras-chave: Arte Visual; Dislexia; Desenvolvimento Integral; Criatividade.

INTRODUÇÃO

A dislexia é um transtorno específico de aprendizagem, de origem neurobiológica, que se caracteriza pela dificuldade no reconhecimento preciso e fluente da palavra escrita, afetando diretamente a leitura, a escrita e a ortografia.

De acordo com a Associação Brasileira de Dislexia (1983), trata-se de uma condição de base genética que compromete principalmente a capacidade de decodificação fonológica, sem, contudo, estar relacionada a déficits de inteligência, visão ou audição. Crianças com dislexia, frequentemente, enfrentam desafios significativos em seu processo de escolarização, o que impacta não apenas o aspecto cognitivo, mas também o emocional, social e afetivo. Diante disso, torna-se essencial buscar estratégias pedagógicas que favoreçam seu desenvolvimento integral, promovendo o acolhimento e o respeito às suas singularidades no ambiente educacional.

No contexto escolar tradicional, os métodos de ensino estão majoritariamente baseados em práticas verbais e linguísticas, centradas na leitura e na escrita. Para alunos com dislexia, essas abordagens podem representar barreiras significativas à aprendizagem, gerando sentimento de frustração, insegurança e desmotivação.

Muitas vezes, esses estudantes são rotulados como desatentos ou desinteressados, quando, na verdade, possuem formas específicas de processar as informações que não são contempladas pelas metodologias convencionais. Assim, compreender a dislexia não apenas como uma dificuldade, mas como uma diferença no modo de aprender, é o primeiro passo para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e sensíveis.

Neste cenário, a arte visual, compreendida como linguagem expressiva e instrumento de mediação do conhecimento, surge como um potente recurso pedagógico. Muito além de sua função estética ou recreativa, a arte pode oferecer à criança com dislexia uma forma alternativa e significativa de expressão e comunicação, que valoriza outras formas de leitura do mundo.

Através do desenho, da pintura, da colagem e de outras manifestações visuais, é possível desenvolver habilidades fundamentais para o processo de aprendizagem, como a atenção, a memória visual, a organização espacial, a coordenação motora fina, a criatividade e a autoestima. A arte, nesse sentido, torna-se não apenas um suporte para o ensino, mas um caminho efetivo para o reconhecimento e o fortalecimento das potencialidades de cada aluno.

A escolha por este tema se justifica pela escassez de estudos que relacionem diretamente a arte visual ao processo de ensino-aprendizagem de alunos com dislexia. Embora haja ampla produção acadêmica no campo da neurociência e da psicologia sobre os aspectos clínicos e cognitivos da dislexia, ainda são poucos os trabalhos que dialogam com a pedagogia e, mais especificamente, com a educação artística como estratégia de intervenção educativa. Ao propor essa aproximação, o presente estudo busca contribuir para o alargamento das discussões sobre educação inclusiva e para o reconhecimento da arte como uma linguagem legítima e potente na promoção da aprendizagem.

O problema que norteia esta pesquisa é: como a arte visual pode contribuir para o desenvolvimento integral das crianças com dislexia? Essa indagação parte da constatação de que a escola, muitas vezes, não oferece alternativas metodológicas que dialoguem com o modo particular de aprender dessas crianças, deixando de explorar suas capacidades visuais, criativas e simbólicas. Ao valorizar a arte como linguagem simbólica, sensível e multifacetada, abrem-se caminhos para intervenções educativas mais inovadoras, plurais e significativas, capazes de acolher a diversidade cognitiva e afetiva dos educandos.

Dessa forma, o objetivo geral deste estudo é analisar como a arte visual pode favorecer o desenvolvimento integral de crianças com dislexia. Para isso, definem-se como objetivos específicos: (1) compreender o que é a dislexia e suas implicações no processo de aprendizagem; (2) discutir o papel da arte no currículo da Educação Básica e suas potencialidades educativas; (3) investigar como a arte visual pode ser utilizada como estratégia pedagógica para desenvolver habilidades cognitivas, afetivas e sociais em alunos com dislexia, respeitando suas especificidades e valorizando suas formas particulares de expressão.

A presente pesquisa é de natureza qualitativa, de cunho bibliográfico, e está fundamentada em autores que contribuem tanto para a compreensão da dislexia quanto para a valorização da arte como instrumento de desenvolvimento humano. A teoria de Henri Wallon (2007) é especialmente relevante neste trabalho, por compreender o desenvolvimento infantil como um processo global e integrado, em que os aspectos afetivos, motores, cognitivos e sociais se inter-relacionam. Além de Wallon, este estudo se baseia nos aportes de David (2004), que aborda o pensamento não verbal em crianças com dislexia; de Moura (2022), que analisa os fatores neurobiológicos e neurocognitivos do transtorno; e de autores como Coli (1995), Proença (2000) e Porto (2015; 2016), que discutem a arte como linguagem formadora e promotora da sensibilidade.

O estudo está estruturado em três seções principais: a primeira aborda os conceitos de arte e dislexia, bem como as possibilidades de articulação entre essas duas áreas no contexto escolar; a segunda apresenta os aspectos metodológicos da pesquisa, explicitando a abordagem qualitativa e os procedimentos adotados na coleta e análise de dados bibliográficos; e a terceira discute os resultados à luz da fundamentação teórica, destacando as contribuições da arte visual para a aprendizagem e o desenvolvimento integral de crianças com dislexia.

Acredita-se que, ao integrar práticas artísticas ao processo de aprendizagem, é possível criar um ambiente educacional mais acolhedor, que respeite as diferentes formas de aprender e valorize os talentos e as potencialidades individuais. Crianças com dislexia, muitas vezes rotuladas apenas por suas dificuldades, podem encontrar na arte visual um espaço de protagonismo, no qual suas competências visuais, criativas e expressivas são estimuladas e reconhecidas. Essa valorização é essencial para fortalecer sua autoestima, promover sua autonomia e favorecer uma aprendizagem mais significativa e prazerosa.

Além disso, é necessário considerar que a inclusão não se limita à presença física do aluno na escola, mas implica o direito de aprender com qualidade, por meio de estratégias que dialoguem com suas especificidades. Nesse sentido, a arte visual se apresenta como um campo fértil para a construção de saberes, contribuindo não só para o desenvolvimento de habilidades acadêmicas, mas também para o fortalecimento da identidade, da autonomia e da autoconfiança do educando com dislexia. Através da arte, é possível oferecer aos alunos um espaço onde se sintam pertencentes, capazes e respeitados em sua singularidade.

Diante disso, este estudo pretende ampliar a compreensão sobre os benefícios da arte visual no contexto da educação inclusiva, especialmente no que se refere ao atendimento de alunos com transtornos de aprendizagem. Ao lançar um olhar atento para as contribuições dessa linguagem artística no cotidiano escolar, espera-se oferecer subsídios teóricos e práticos que inspirem educadores a repensarem suas práticas pedagógicas e a promoverem uma educação mais sensível, criativa e transformadora. Em tempos em que tanto se fala sobre inclusão, é fundamental que a escola seja, de fato, um espaço onde todas as crianças possam se desenvolver plenamente, e a arte visual pode representar um dos caminhos mais ricos e promissores para alcançar esse ideal.

ARTE VISUAL E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM DISLEXIA

A fundamentação teórica desta pesquisa se constrói a partir de dois eixos principais: a arte como linguagem educativa e o desenvolvimento de crianças com dislexia no contexto escolar. Ambos os eixos se entrelaçam ao considerar que os processos de aprendizagem não se limitam à decodificação de letras e palavras, mas envolvem múltiplas formas de expressão, percepção e interação com o mundo.

Nesse sentido, a compreensão de que a arte visual pode contribuir para o desenvolvimento integral da criança está ancorada na proposta de Henri Wallon (2007), que concebe a criança como um ser total, cujas dimensões — afetiva, cognitiva, motora e social — se desenvolvem de maneira integrada e interdependente.

Segundo Wallon, o processo educativo deve atender à totalidade do sujeito, respeitando os tempos e as manifestações próprias da infância, sem dissociar razão e emoção. Tal perspectiva é essencial para pensar a educação de crianças com dislexia, que, por muitas vezes, vivenciam experiências escolares marcadas por frustrações, isolamento e baixa autoestima. A pedagogia da arte, ao considerar a criança como sujeito ativo, criativo e sensível, oferece possibilidades reais de reconfiguração dessas vivências e de fortalecimento da identidade do aluno.

No campo da arte, autores como Colli (1995), Porto (2015; 2016) e Proença (2000) destacam a importância das expressões visuais como formas de construção de significados. A arte, longe de ser apenas decorativa ou ilustrativa, é compreendida como uma linguagem própria, que amplia a percepção, a sensibilidade e a capacidade de simbolização.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), a arte deve ser tratada como uma área do conhecimento, sendo valorizada por sua função formadora, cultural e estética. Os PCNs apontam que o contato com as diversas linguagens artísticas permite à criança desenvolver sua sensibilidade, imaginação, iniciativa, senso crítico e capacidade de expressão, aspectos fundamentais para sua formação integral.

No que se refere à dislexia, a pesquisa se apoia nos estudos de David (2004), Moura (2022), Albuquerque, Lima e Gonçalves (2017), Teixeira (2010) e na definição da Associação Brasileira de Dislexia (1983). A dislexia é compreendida como um transtorno específico de aprendizagem, de base neurobiológica, que afeta principalmente as habilidades de precisão e fluência na leitura e na escrita.

Ela pode estar associada a déficits na consciência fonológica, na memória verbal de curto prazo e na nomeação automática rápida, sem, no entanto, comprometer a inteligência geral do indivíduo. As dificuldades enfrentadas por crianças disléxicas no contexto escolar vão além do desempenho acadêmico, interferindo também em sua autoestima, confiança e motivação.

Moura (2022) contribui para essa compreensão ao destacar os fatores neurobiológicos e neurocognitivos da dislexia. Segundo a autora, o transtorno está relacionado a diferenças no funcionamento cerebral que impactam a forma como os sons da linguagem são processados. Isso gera desafios específicos na alfabetização, especialmente quando os métodos tradicionais não consideram tais particularidades. Assim, o fracasso escolar não decorre de falta de esforço ou de capacidade, mas da inadequação das estratégias pedagógicas às necessidades dos alunos.

Nesse contexto, a escassez de abordagens pedagógicas voltadas à valorização das potencialidades desses alunos reforça a necessidade de ampliar a discussão sobre práticas inclusivas. A arte visual, nesse sentido, apresenta-se como uma possibilidade concreta e fecunda de explorar outras formas de aprendizagem, que se afastam do modelo exclusivamente verbal e textual. Muitos disléxicos são reconhecidamente criativos, possuem forte imaginação

visual e alto potencial em tarefas que envolvem a percepção espacial e a manipulação de imagens (DAVID, 2004). Tais características, muitas vezes negligenciadas pela escola, podem ser exploradas e valorizadas por meio de experiências artísticas bem conduzidas.

A arte visual também pode atuar como uma ponte entre o mundo interno e o externo da criança disléxica, favorecendo a elaboração simbólica de experiências e sentimentos que, muitas vezes, não conseguem ser expressos verbalmente. O uso de materiais diversos, como tintas, argila, colagens e elementos naturais, possibilita o desenvolvimento de múltiplas formas de expressão, permitindo que a criança se reconheça e seja reconhecida por aquilo que é capaz de produzir. Como ressalta Proença (2000), a arte propicia à criança um espaço de liberdade criativa, no qual ela pode experimentar, inventar, imaginar e comunicar-se, respeitando seus próprios ritmos e modos de ser.

Além disso, conforme apontam Albuquerque, Lima e Gonçalves (2017), muitos estudantes com dislexia possuem um estilo de aprendizagem predominantemente visual-espacial. Isso significa que aprendem melhor por meio de imagens, esquemas, desenhos e representações gráficas, ao invés de longas sequências textuais. A proposta de atividades de arte visual, quando planejadas de maneira intencional e sensível, pode não apenas ampliar o repertório expressivo dos alunos, mas também contribuir para o desenvolvimento de habilidades fundamentais, como atenção, concentração, planejamento, organização e sequenciamento de ações.

A arte, nesse caso, não deve ser compreendida como um mero reforço ou complemento às disciplinas centrais, mas como uma área legítima de construção de conhecimento. Seu papel na aprendizagem de crianças com dislexia não se restringe a oferecer momentos de relaxamento ou lazer, mas a criar condições concretas para que essas crianças possam desenvolver competências cognitivas, afetivas e sociais em um ambiente mais acolhedor e responsivo às suas necessidades.

Vale destacar que as experiências com arte visual também favorecem o trabalho em grupo, a cooperação e a troca de experiências entre os alunos, contribuindo para a construção de vínculos sociais e para o sentimento de pertencimento. Muitas vezes, crianças com dislexia se sentem excluídas ou isoladas por não acompanharem o ritmo da turma nas atividades convencionais. Quando têm a oportunidade de se expressar por meio da arte, essas crianças podem vivenciar o sucesso, o reconhecimento e a valorização de suas produções, o que impacta positivamente em sua autoestima e motivação para aprender.

Por fim, ao reconhecer a arte como linguagem, como instrumento de mediação e de desenvolvimento, e ao compreender a dislexia como um transtorno que exige estratégias diversificadas de ensino, é possível construir práticas pedagógicas mais acolhedoras, que promovam a inclusão e o desenvolvimento integral das crianças. A mediação estética e simbólica proporcionada pela arte amplia o repertório comunicativo dos alunos, ressignifica suas experiências e os aproxima de um aprendizado mais prazeroso, interativo e significativo. Assim, a arte visual se configura não apenas como um recurso didático, mas como um caminho sensível e potente de transformação das experiências escolares de crianças com dislexia.

A valorização das múltiplas linguagens, entre elas a linguagem visual, é um passo importante rumo a uma educação que respeita as diferenças e reconhece os diversos modos de ser, pensar e aprender. Ao criar espaços em que as crianças possam se expressar por meio da arte, a escola contribui para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, em que todos tenham a oportunidade de se desenvolver plenamente — não apesar de suas diferenças, mas por meio delas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa é de base bibliográfica, com abordagem qualitativa e de caráter descritivo e exploratório. A opção por uma abordagem qualitativa justifica-se pela natureza do objeto de estudo, que envolve aspectos subjetivos, emocionais e cognitivos do processo de aprendizagem de crianças com dislexia, assim como a análise da arte visual como instrumento de desenvolvimento integral. A pesquisa qualitativa permite compreender as experiências e os sentidos atribuídos pelos sujeitos e pelos pesquisadores aos fenômenos sociais e educacionais, favorecendo uma leitura mais ampla, sensível e contextualizada da realidade investigada.

Por meio da pesquisa bibliográfica, foi possível reunir e analisar materiais já publicados, como livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais que abordam os dois eixos centrais do trabalho: o transtorno específico de aprendizagem denominado dislexia e a arte visual como linguagem simbólica e educativa. Esses materiais foram selecionados com base em critérios de relevância teórica, atualidade e contribuição para o campo da educação inclusiva. A investigação visou identificar, sistematizar e refletir sobre os conhecimentos já produzidos, ao mesmo tempo em que buscou apontar lacunas e possibilidades de ampliação de práticas pedagógicas mais sensíveis às necessidades dos alunos com dislexia.

A pesquisa teve como fundamentos teórico-metodológicos os estudos de Henri Wallon (2007), David (2004) e Moura (2022), cujos aportes permitiram estruturar a discussão sobre o desenvolvimento da criança, os desafios da dislexia e as potências da linguagem visual no contexto escolar. Wallon oferece uma perspectiva integrada do desenvolvimento infantil, enfatizando a importância da afetividade, da motricidade, da cognição e das interações sociais como dimensões indissociáveis. Sua teoria fundamenta a concepção de criança como sujeito total e em constante transformação, o que respalda a valorização de práticas pedagógicas que dialoguem com as múltiplas dimensões do ser.

David (2004), por sua vez, contribui com reflexões sobre o pensamento não verbal, ressaltando que crianças com dislexia possuem, frequentemente, uma habilidade imagética aguçada, o que torna a arte visual uma via de expressão potente para esses sujeitos. Moura (2022), com base em estudos da neurociência e da neuropsicologia, explica os aspectos neurobiológicos da dislexia, como alterações na memória de trabalho, na consciência fonológica e na decodificação da linguagem escrita, oferecendo embasamento científico sobre as dificuldades enfrentadas pelos alunos disléxicos.

Foram analisados documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), que reconhecem a arte como área do conhecimento e defendem sua inserção efetiva no currículo da Educação Básica, não apenas como prática lúdica, mas como componente essencial para o desenvolvimento integral dos estudantes. Também foram consultadas publicações disponíveis em bases acadêmicas como CAPES, Scielo, Google Acadêmico e o Sistema de Bibliotecas da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, com o objetivo de garantir a diversidade e a confiabilidade das fontes utilizadas.

A análise dos materiais foi realizada de forma interpretativa e crítica, respeitando o contexto de produção de cada obra e estabelecendo relações entre os diferentes autores, teorias e práticas. Essa abordagem permitiu identificar pontos de convergência entre os estudos sobre dislexia e arte, ao mesmo tempo em que revelou a carência de produções que articulem esses temas de maneira integrada. O caráter exploratório da pesquisa foi essencial para levantar novas questões e hipóteses sobre o papel da arte visual como ferramenta de apoio à aprendizagem, ampliando o olhar sobre os modos diversos de ensinar e aprender.

Além dos autores mencionados, foram fundamentais para a reflexão os trabalhos de Coli (1995), Proença (2000) e Porto (2015; 2016), que discutem o papel da arte na formação do sujeito sensível, criativo e crítico. Esses autores entendem a arte não apenas como forma de expressão estética, mas como linguagem significativa que permite à criança representar o mundo, comunicar sentimentos, elaborar experiências e desenvolver o pensamento simbólico. Tais contribuições revelam-se especialmente importantes no contexto da dislexia, onde a expressão verbal está comprometida e a linguagem visual pode emergir como recurso compensatório e libertador.

A sistematização dos dados ocorreu por meio de fichamentos, resumos analíticos, quadros comparativos e categorização temática, o que facilitou a organização dos conteúdos e a estruturação da análise. As categorias principais desenvolvidas foram: (1) dislexia e seus impactos no desenvolvimento escolar; (2) concepções de arte na educação; (3) contribuições da arte visual para o desenvolvimento integral; e (4) práticas inclusivas mediadas pela arte. Essas categorias permitiram uma leitura transversal dos textos e uma interpretação que respeitou tanto a complexidade dos temas quanto os objetivos do estudo.

A metodologia adotada mostrou-se adequada para os fins da pesquisa, pois permitiu construir um corpo teórico consistente, alinhado às demandas da educação inclusiva e às necessidades específicas das crianças com dislexia. A análise dos dados possibilitou elaborar proposições pedagógicas que valorizam a arte como instrumento de inclusão, bem como compreender os limites e as potencialidades da atuação docente nesse campo.

Os resultados indicam que a arte visual pode, de fato, funcionar como uma ponte entre os desafios e as possibilidades dos alunos com dislexia, oferecendo caminhos alternativos para o desenvolvimento da linguagem, da autoestima e da autonomia. A investigação aponta ainda para a urgência de uma formação docente que inclua o conhecimento sobre os transtornos de aprendizagem e a valorização das múltiplas linguagens no cotidiano escolar, superando visões reducionistas e práticas homogeneizadoras.

Assim, conclui-se que a pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, ao se debruçar sobre produções consolidadas no campo da educação e da psicologia, contribui para ampliar o repertório de práticas educativas voltadas à diversidade. Ao reconhecer a arte como linguagem legítima e potente, capaz de transformar a relação da criança com o saber e com ela mesma, este estudo reforça a importância de políticas educacionais e ações pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento pleno de todos os alunos, especialmente aqueles que enfrentam barreiras na trajetória escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo principal analisar como a arte visual pode favorecer o desenvolvimento integral de crianças com dislexia. A partir da revisão teórica realizada, foi possível constatar que o problema de pesquisa — como a arte visual pode contribuir para o desenvolvimento integral das crianças com dislexia? — foi contemplado ao evidenciar que a arte, enquanto linguagem expressiva e simbólica, pode funcionar como uma ferramenta pedagógica eficaz e inclusiva no processo de ensino-aprendizagem desses alunos.

Os resultados obtidos ao longo da pesquisa indicam que, embora existam muitos estudos sobre a dislexia nos campos da neurociência e da psicologia, ainda são escassas as abordagens que relacionam diretamente essa condição às práticas artísticas dentro do contexto educacional. Essa lacuna reforça a relevância da discussão proposta neste trabalho, que buscou articular os conhecimentos sobre dislexia com as contribuições da arte visual para o desenvolvimento cognitivo, emocional, motor e social da criança — tal como propõe Henri Wallon em sua teoria do desenvolvimento integral.

Foi possível compreender que a arte visual oferece à criança com dislexia oportunidades de expressão não verbal, estimula a criatividade, a percepção, a concentração e a autoestima, além de contribuir para o fortalecimento das relações interpessoais e para a construção de uma aprendizagem mais significativa. Nesse sentido, a arte não apenas complementa o processo pedagógico, mas pode ser vista como caminho alternativo e potente para a superação das dificuldades impostas pela dislexia.

Como contribuição, este estudo propõe uma reflexão sobre a necessidade de um olhar mais sensível e ampliado por parte dos educadores diante das singularidades de seus alunos. Incentiva-se, assim, a valorização das linguagens artísticas como estratégias pedagógicas inclusivas, que respeitam os diferentes modos de aprender e favorecem o pleno desenvolvimento das crianças. A arte, neste contexto, deve ser vista como uma via legítima de construção de conhecimento, e não apenas como uma atividade complementar ou secundária no planejamento escolar.

Entende-se, portanto, que o investimento em práticas pedagógicas que incluam a arte visual exige também uma formação docente continuada, capaz de proporcionar aos professores o conhecimento necessário para integrar essas linguagens de forma significativa ao currículo. A presença da arte como eixo estruturante da prática educativa deve ir além de atividades pontuais ou meramente ilustrativas, assumindo um papel central na promoção da aprendizagem e da inclusão. A preparação do professor para lidar com a diversidade de estilos de aprendizagem, especialmente no caso de alunos com dislexia, torna-se um elemento fundamental para a construção de ambientes escolares mais justos e equitativos.

Além disso, este estudo reforça a importância de que a escola seja um espaço onde todos os alunos, independentemente de suas dificuldades, possam se reconhecer, se expressar e se desenvolver de forma plena. Acredita-se que a arte visual, ao promover experiências sensoriais, estéticas e emocionais, colabora ativamente para a formação de sujeitos mais autônomos, críticos e criativos — aspectos fundamentais para a cidadania e a convivência social.

Embora esta pesquisa não tenha se aprofundado em estudos de campo ou práticas em contextos reais de sala de aula, ela abre possibilidades para futuras investigações que envolvam a aplicação concreta de propostas artísticas com crianças com dislexia. Tais estudos podem contribuir para consolidar a arte como um componente efetivo das estratégias de ensino voltadas à diversidade e à inclusão, ao mesmo tempo que permitem avaliar os impactos reais dessas práticas no cotidiano escolar.

Por fim, espera-se que esta reflexão possa inspirar professores, pesquisadores e gestores educacionais a ampliarem suas concepções sobre o papel da arte no processo educativo, reconhecendo seu valor como ferramenta de acolhimento, expressão e transformação. A educação verdadeiramente inclusiva é aquela que reconhece e potencializa as diferenças, e a arte visual tem muito a oferecer nesse caminho.

Conclui-se que a arte visual, quando intencionalmente integrada ao processo educacional, pode representar uma ponte entre as dificuldades e as potencialidades dos alunos com dislexia, promovendo uma educação mais humana, criativa e inclusiva. Ao colocar em evidência as múltiplas formas de aprender, a arte ajuda a romper com a lógica homogênea do ensino tradicional e a construir novos sentidos para a experiência escolar, tornando a aprendizagem mais significativa, afetiva e conectada às vivências dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Danielle Andrade de; LIMA, Janaciara Kely Fontes de; GONÇALVES, Luciene Maria. **DISLEXIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: Refletindo Sobre o Olhar dos Professores.** Orientadora: Sandra A. S. Santiago. 2017. 49 f.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; MAHONEY, Abigail Alvarenga. **A psicogenética Walloniana e sua contribuição para a Educação.** In: GUNTERT, Ingo Bernd; GUNTERT, Juliana de Villemor A. Psicologia e Educação. 11. ed. São Paulo: Ltda, 2011. Cap. 5. p. 101-127.

ALVES, Rauni Jandé Roama; NAKANO, Tatiana de Cássia. **Desempenho Criativo e suas Relações com Diferentes Medidas de Inteligência em Crianças com Dislexia do Desenvolvimento**. Scielo , Campinas: Scielo , ed. 28, ano 2015, p. 280-291,

BRASIL. **Lei Diretrizes e Bases nº 5.692.** Diário Oficial da União. seção 1, Brasília, 11 ago. 1971.

BATTISTONI FILHO, Duílio. **Pequena História da Arte**. Campinas: Papirus, 1984. 131 p.

BUENO, Luciana Estevam Barone. **As Manifestações das Artes Visuais.** In: BUENO, Luciana Estevam Barone. Linguagem das Artes Visuais. 1 ed. Curitiba: Intersaberes, 2012. p. 66-95.

CAVALCANTE, Ana Cecília Moraes Oliveira. **DISLEXIA E PROCESSO DE CRIAÇÃO EM ARTES VISUAIS: UMA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA**. Orientador: Elsieni Coelho da Silva. 2018. 45 f. TCC (Graduação) - Curso de Artes Visuais, UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA CURSO DE ARTES VISUAIS, Uberlândia, 2018.

DAVID, Ronald d. **Associação Brasileira de Dislexia**: abd. ABD. 1983. Disponível em: https://www.dislexia.org.br/quem-somos/. Acesso em: 21 set. 2021.

FERREIRA, E. B.; FERREIRA, J. T. C.; ALVES, Â. C. F. **Dislexia e educação: deveres e dilemas.** 2017.

FRANZ, Teresinha Sueli. **Artes Visuais no ensino fundamental na atualidade**. Da Pesquisa, [s. l.], v. 2, n. 4, p. 303-310, 26 nov. 2019.

FREITAS, Neli Klix. **Arte e ensino de Artes Visuais: percursos e possibilidades em educação inclusiva**. Da Pesquisa, [s. l.], v. 4, n. 6, p. 191-198, 11 dez. 2009.

GIL, Antônio Carlos. Que é pesquisa?. In: GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar o Projeto de Pesquisa**. 4 ed. São Paulo : Atlas, 2002. p. 17-17; 56.

GOMES, Isabelle Sena; CAMINHA, Iraquitan de Oliveira. **Guia para estudos de revisão sistemática: uma opção metodológica para as Ciências do Movimento Humano.** Movimento, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 395-411, 2014.

KAUARK, Fabiana da Silva; MANHÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique. A pesquisa: Pesquisa Qualitativa . In: KAUARK, Fabiana da Silva; MANHÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique. **Metodologia da Pesquisa: Um Guia Prático**. Bahia: VIA LITTERARUM, 2010. p. 26.

KAUARK, Fabiana da Silva; MANHÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique. **A pesquisa: Pesquisa Descritiva.** In: KAUARK, Fabiana da Silva; MANHÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique. Metodologia da Pesquisa: Um Guia Prático. Bahia: VIA LITTERARUM, 2010. p. 28

MOURA, O. **Portal da Dislexia**. Acedido em 16.ago. 2022, de https://dislexia.pt.Organização SOCIAL. Associação Portuguesa de Dislexia. Porto: 2000/2022. Disponível em: https://www.dislex.co.pt/quem-somos.html. Acesso em: 15 ago. 2022. ORGANIZAÇÃO SOCIAL. Passos da Criança. Curitiba :2004.

RATIER, Rodrigo; MONROE, Camila. **Vygotsky e o conceito de pensamento verbal : Para Vygotsky ,é o pensamento verbal que nos ajuda a organizar a realidade em que vivemos**. Minas Gerais : Pensadores da Educação, 2010. E-book (5p.) P & B.

PORTO, Humberta Gomes Machado. **Filosofia e Arte**. In: PORTO, Humberta Gomes Machado. Estética e História da Arte. Tradução: . São Paulo: Person Education do Brasil, 2016. cap. 2. p. 68-86,

_____. **Arte e Educação**. São Paulo: Person Education do Brasil, 2015.

SILVA, André Pontes. **MÉTODO REPETITIVO PARA DISLÉXICOS: COMO DIAGNOSTICAR E DESENVOLVER HABILIDADES DE LEITURA EM DISLÉXICOS.** Educação: Teoria e Prática. v. 29, n. 61, p. 478-491, 27 ago. 2019

SILVA-PERDIGÃO, Marilete Geralda da. **A PSICOGENÉTICA WALLONIANA E O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM.** Cadernos De Pesquisa, [s. l.], v. 21, n. 3, p. 41-53, 29 dez. 2014.

SOUZA, Leonardo da Conceição; SOUZA, Tiago da Silva. **A IMPORTÂNCIA DA ARTE NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA.** Revista Científica Eletrônica de Ciências Aplicadas da Fait, Itapeva, v. 14, n. 1, p. 1-10, maio de 2019.

TEIXEIRA, LUZIMAR. Dislexia: **História da Dislexia.** In: SCIELO. Atividade Física Adaptada e Saúde. São Paulo, 2010.

TOLSTÓI, Leon. **O que é arte?** 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

O PAPEL DO PROFESSOR DE HISTÓRIA NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

ELIANA GEVIGIER

Especialista em História pela Faculdade Campos Elíseos - FCE (2025).

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

RESUMO:

A presente pesquisa tem como objetivo refletir sobre o papel do professor de História na construção de uma educação antirracista no contexto das escolas públicas brasileiras, considerando a importância da formação docente e das práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social. Parte-se do reconhecimento do racismo como um fenômeno estrutural, enraizado nas instituições brasileiras e reproduzido ao longo do tempo também por meio da educação escolar. Nesse sentido, o ensino de História assume um papel estratégico, pois lida com memórias, identidades e interpretações do passado, sendo capaz de contribuir para a desconstrução de estereótipos e para a valorização das contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros. A pesquisa discute o impacto da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, no cotidiano escolar. Com base em autores como Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga e Silvio Almeida, são analisadas as possibilidades e limites do professor de História na promoção de uma prática antirracista, destacando-se os desafios relacionados à formação, aos materiais didáticos e à cultura institucional das escolas. A metodologia adotada é a pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa. O trabalho aponta, por fim, caminhos para uma prática docente mais crítica, reflexiva e comprometida com os princípios da equidade racial, enfatizando a necessidade de políticas públicas que garantam formação continuada e condições adequadas para o exercício dessa missão educacional.

Palavras-chave: Educação Antirracista; Ensino de História; Professor; Relações Étnico- Raciais; Escola Pública.

INTRODUÇÃO

O racismo é uma problemática histórica e estrutural da sociedade brasileira, marcada por séculos de escravidão, desigualdade social e exclusão dos povos afrodescendentes. Mesmo após a abolição formal da escravidão, em 1888, seus efeitos permanecem vivos nas instituições, nas relações sociais e nos espaços escolares.

Nesse contexto, a escola assume um papel fundamental no combate ao racismo, especialmente por meio do trabalho dos professores, que atuam diretamente na formação de uma consciência crítica e cidadã. Entre esses educadores, o professor de História tem um papel central, uma vez que lida com narrativas, memórias, identidades e interpretações do passado que moldam a compreensão do presente.

Este trabalho tem como tema o papel do professor de História na construção de uma educação antirracista. A delimitação da pesquisa volta-se para a atuação do professor do Ensino Fundamental II e Ensino Médio nas escolas públicas, considerando os desafios, possibilidades e práticas pedagógicas antirracistas, com base na Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana.

O problema de pesquisa que norteia este estudo é: Como o professor de História pode contribuir, de forma efetiva, para a construção de uma educação antirracista na escola pública brasileira? Essa indagação parte da constatação de que, apesar dos avanços legislativos e das diretrizes curriculares, o racismo ainda se manifesta no cotidiano escolar, e a história ensinada frequentemente silencia as contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros.

A pesquisa tem como objetivo geral refletir sobre o papel do professor de História na construção de uma educação antirracista. Como objetivos específicos, busca-se: investigar práticas pedagógicas que valorizem a história e cultura afro- brasileira no ensino de História; analisar os desafios enfrentados pelos professores na implementação de uma abordagem antirracista; e, apontar caminhos possíveis para a formação e atuação docente comprometida com os princípios da equidade racial.

A justificativa deste trabalho reside na necessidade de fortalecer a formação crítica dos alunos, promovendo o reconhecimento da diversidade étnico-racial e combatendo preconceitos dentro da escola. O ensino de História pode contribuir de forma significativa para a valorização da identidade negra, para a construção de um currículo mais inclusivo e para a desconstrução de estereótipos historicamente consolidados. Além disso, compreender como os professores estão lidando com essa missão permite repensar práticas, materiais didáticos e políticas públicas educacionais.

A metodologia utilizada é de caráter qualitativo, baseada em pesquisa bibliográfica, com levantamento e análise de obras de autores que discutem a educação antirracista, o ensino de História e as políticas públicas voltadas para a educação das relações étnico-raciais. A fundamentação teórica terá como base os estudos de Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga, Petronilha Gonçalves e Silvio Almeida, entre outros, além de documentos legais como a Lei 10.639/03, as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).Obs. Iniciar todos os parágrafos com espaçamento de (1,25 cm) conforme normas da ABNT.

EDUCAÇÃO, RACISMO E HISTÓRIA: FUNDAMENTOS PARA UMA PRÁTICA ANTIRRACISTA

A compreensão do racismo como um fenômeno estrutural é essencial para o desenvolvimento de uma educação comprometida com a equidade e com os direitos humanos. No Brasil, embora o discurso da democracia racial tenha sido amplamente difundido ao longo do século XX, as desigualdades raciais permanecem como um traço profundo da sociedade. O conceito de racismo estrutural, conforme proposto por Silvio Almeida (2019), nos ajuda a entender que a discriminação racial não é apenas resultado de atitudes individuais, mas está arraigada nas instituições, nas práticas sociais e nas formas de organização do Estado.

Essa compreensão do racismo como estrutural aponta para a necessidade de ações coletivas e políticas públicas voltadas à sua superação. A escola, como uma dessas instituições sociais, tanto pode reproduzir o racismo quanto ser um espaço de resistência e transformação. Nesse sentido, pensar a prática docente em perspectiva antirracista é fundamental para romper com lógicas excludentes e promover a valorização da diversidade étnico-racial. Para o autor: "o racismo estrutural se manifesta na forma como o Estado funciona, na organização da economia, nas práticas das empresas e nas instituições educacionais. Ele está presente na naturalização das desigualdades e na forma como certos corpos são inferiorizados cotidianamente" (ALMEIDA, 2019, p. 27).

A educação, portanto, não pode se isentar do debate racial. Pelo contrário, deve assumir uma postura ativa, pautada na promoção dos direitos, na valorização das identidades negras e no enfrentamento às práticas discriminatórias. A Lei nº 10.639/2003 surge nesse contexto como uma resposta às lutas do movimento negro por uma educação que reconheça a contribuição dos africanos e afro-brasileiros na formação do país.

A promulgação dessa lei alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro- Brasileira em todas as escolas do país. Essa mudança legislativa foi um marco importante, pois reconheceu a ausência dessas temáticas nos currículos escolares e propôs sua inclusão de forma sistemática. Além disso, ela reforça a ideia de que a educação é um instrumento de transformação social.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais (BRASIL, 2004) detalham os princípios e objetivos da lei, propondo ações pedagógicas que promovam o respeito à diversidade, a equidade de oportunidades e a valorização das culturas negras. Segundo o documento, é papel da escola desenvolver práticas que combatam o racismo e que estimulem a formação de identidades positivas nos estudantes negros.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2018, também incorporou essas diretrizes, orientando que o ensino da História considere diferentes sujeitos sociais e valorize as contribuições dos povos africanos, indígenas e afro- brasileiros. Assim, a legislação educacional brasileira, embora avance na perspectiva antirracista, ainda encontra desafios para sua implementação efetiva.

O professor de História ocupa um lugar central nesse processo. Como mediador do conhecimento histórico, ele pode promover uma leitura crítica do passado, incluindo as experiências de populações marginalizadas e desconstruindo narrativas que reforçam a exclusão.

Munanga (2005, p. 41) observa que "a História ensinada nas escolas brasileiras, por muito tempo, ignorou as contribuições africanas, restringindo o negro ao papel de escravizado", "Uma História antirracista não se limita a inserir conteúdos pontuais sobre a África ou a escravidão. Ela exige a revisão de paradigmas, a valorização de outras epistemologias e a reconstrução de uma narrativa que inclua os sujeitos negros como agentes históricos" (MUNANGA, 2005, p. 42).

Essa revisão historiográfica é essencial para que a disciplina de História cumpra seu papel social e político. A abordagem tradicional, eurocêntrica e colonial, invisibiliza os sujeitos racializados e reforça estereótipos. Ao reconstruir essas narrativas, o ensino de História contribui para a

formação de uma consciência crítica e para o fortalecimento da identidade de estudantes negros.

A formação docente, nesse contexto, é um aspecto fundamental. Muitos professores não se sentem preparados para abordar as relações étnico-raciais em sala de aula, seja por falta de formação inicial adequada ou pela ausência de materiais didáticos específicos. Oliveira (2016, p. 80) afirma que "a implementação da Lei 10.639/03 depende, sobretudo, da sensibilização e capacitação dos professores".

A resistência à implementação das diretrizes antirracistas também revela o quanto o racismo está naturalizado nas instituições escolares. Muitas escolas ainda tratam a temática como pontual, restringindo-a a datas comemorativas como o Dia da Consciência Negra, sem integrá-la de forma contínua ao projeto político-pedagógico. Isso limita o potencial transformador da legislação.

A valorização da cultura afro-brasileira, por sua vez, deve ser transversal ao currículo, perpassando todas as áreas do conhecimento. No caso da História, essa valorização pode ocorrer por meio do estudo das civilizações africanas pré-coloniais, das formas de resistência à escravidão, das lideranças negras e das contribuições culturais dos afrodescendentes na formação do Brasil. "Não se trata de incluir os negros apenas como vítimas da opressão, mas também como protagonistas de lutas, saberes, práticas e produções que moldaram a sociedade brasileira" (GOMES, 2005, p. 58).

A presença de autores e autoras negras nos materiais didáticos também é fundamental. A ausência dessas vozes contribui para a manutenção de um currículo monocultural e descolado da realidade social dos estudantes. A pluralidade de referências fortalece o sentimento de pertencimento e amplia os horizontes culturais de toda a comunidade escolar.

A legislação antirracista deve ser compreendida como resultado das lutas históricas do movimento negro no Brasil. Desde o século XIX, intelectuais e ativistas têm denunciado o mito da democracia racial e exigido políticas públicas que reconheçam as desigualdades raciais. A educação é um dos principais campos dessas disputas.

A articulação entre teoria e prática é outro desafio para os professores. Mesmo com o respaldo legal, muitas vezes falta apoio institucional para o desenvolvimento de projetos pedagógicos voltados à equidade racial. A formação continuada, os grupos de estudo e as redes de colaboração entre docentes podem contribuir para fortalecer essas ações. Segundo o autor: "A prática pedagógica antirracista requer intencionalidade, reflexão e compromisso político. Não se trata apenas de transmitir conteúdos, mas de transformar concepções, atitudes e relações dentro da escola" (GONÇALVES, 2014, p. 35).

A história do Brasil é marcada por processos de exclusão e resistência. Ao compreender isso, o ensino de História pode se tornar um instrumento de libertação. A valorização das lutas dos quilombos, dos movimentos negros urbanos, das organizações estudantis e culturais é fundamental para mostrar que a história também é feita por aqueles que resistem à opressão.

A legislação educacional não é suficiente por si só. É preciso que haja vontade política, engajamento docente e envolvimento da comunidade escolar para que seus princípios se concretizem. O racismo, por ser estrutural, exige ações estruturais para ser combatido.

A escola, enquanto espaço de sociabilidade e produção de saberes, tem um papel decisivo na formação de subjetividades e na construção de uma sociedade mais justa. Ao assumir o compromisso com a educação antirracista, ela contribui para a construção de um futuro mais equitativo.

Cabe ao professor de História utilizar sua disciplina como um instrumento de emancipação. Através da problematização das fontes, da contextualização crítica dos fatos e da escuta ativa dos estudantes, ele pode abrir caminhos para uma aprendizagem significativa e libertadora.

A consciência histórica é um dos objetivos centrais do ensino de História. Desenvolver essa consciência significa formar sujeitos capazes de compreender seu lugar no mundo, reconhecer as estruturas que os oprimem e agir para transformá-las.

"O ensino de História pode ser uma ferramenta poderosa de combate ao racismo,

desde que compromissado com a verdade histórica, com a justiça social e com o reconhecimento da diversidade humana" (FONSECA, 2019, p. 86). Conclui- se, assim, que o racismo estrutural demanda uma resposta estrutural por parte da educação. A legislação antirracista, ao lado de práticas pedagógicas comprometidas, tem o potencial de romper com a lógica da exclusão e promover a equidade racial.

O professor de História, ao incorporar essa perspectiva em seu trabalho, fortalece a cidadania dos estudantes e contribui para a construção de uma escola mais democrática, plural e comprometida com os direitos humanos. A superação do racismo passa necessariamente pela educação. Uma educação que reconhece, respeita e valoriza a diversidade étnico-racial é condição fundamental para a construção de uma sociedade verdadeiramente justa e igualitária.

O PROFESSOR DE HISTÓRIA E SUA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Segundo estudos (2019), a atuação do professor de História no combate ao racismo escolar é um ponto central para a consolidação de práticas pedagógicas voltadas à equidade racial. Por ser responsável por mediar o conhecimento sobre os acontecimentos do passado e suas consequências no presente, este docente ocupa um lugar privilegiado na promoção de uma educação antirracista.

O papel desse professor vai além da simples exposição de conteúdos curriculares. Ele deve ser capaz de problematizar a história oficial e promover a inclusão de narrativas que valorizem os povos africanos e afro-brasileiros, historicamente invisibilizados nas versões eurocêntricas do passado. Como destaca Fonseca (2019, p. 92), "ensinar História é também ensinar a olhar criticamente para os silêncios, omissões e desigualdades produzidas historicamente".

Para isso, é necessário que o professor compreenda o racismo como um fenômeno estrutural e reconheça que ele está presente nas práticas escolares e nos materiais didáticos. De acordo com Silvio Almeida (2019, p. 35), "o racismo é um sistema que organiza desigualdades sociais, econômicas e simbólicas, sustentado por estruturas institucionais e culturais".

A formação inicial do professor de História, entretanto, ainda carece de uma abordagem mais aprofundada sobre as relações étnico-raciais. Muitos cursos de licenciatura não oferecem disciplinas específicas ou não integram esse tema de forma transversal. Essa lacuna compromete a capacidade do docente de atuar criticamente frente ao racismo.

Além da formação inicial, a formação continuada é fundamental para fortalecer o repertório teórico e prático dos professores. Encontros, oficinas e grupos de estudos sobre a temática racial são estratégias importantes para o aprimoramento das práticas pedagógicas. Como lembra Gomes (2005, p. 59), "a prática antirracista deve ser construída com intencionalidade, reflexão e compromisso político".

A legislação educacional brasileira oferece respaldo para essa atuação, mas sua implementação ainda é desigual. A Lei 10.639/2003, por exemplo, garante a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, mas sua aplicação depende do engajamento dos profissionais da educação.

Muitos professores relatam dificuldades em abordar o tema, seja por falta de formação, medo de tratar de assuntos considerados delicados, ou mesmo pela ausência de apoio institucional. Essa realidade revela a necessidade de políticas públicas mais efetivas para a consolidação de uma educação antirracista.

O ambiente escolar, muitas vezes, reproduz o racismo estrutural presente na sociedade. Estudantes negros enfrentam preconceito, exclusão e violência simbólica no cotidiano escolar. O professor de História deve estar atento a essas dinâmicas e atuar como mediador de conflitos e promotor da igualdade racial.

"A sala de aula é um espaço político. A neutralidade do professor, diante das desigualdades raciais, é uma forma de perpetuar o racismo. Assumir uma postura antirracista exige coragem, preparo e sensibilidade" (GOMES, 2012, p. 66). O currículo também precisa ser revisado, pois muitas vezes apresenta uma visão distorcida ou superficial sobre os povos africanos. A

abordagem limitada ao período da escravidão, sem destacar as culturas africanas pré-coloniais ou as contribuições dos afrodescendentes, reforça estereótipos e invisibiliza trajetórias de resistência.

Trabalhar com fontes históricas diversas é uma das formas de ampliar a compreensão dos estudantes. Documentos, relatos orais, imagens, músicas e obras literárias podem ser utilizados como ferramentas para enriquecer o ensino e valorizar as múltiplas vozes da história. A interdisciplinaridade também é uma estratégia eficaz. Projetos que envolvam as disciplinas de História, Geografia, Língua Portuguesa, Artes e Sociologia favorecem uma abordagem mais integrada e sensível à complexidade das questões étnico-raciais.

"A educação antirracista não é tarefa exclusiva de uma disciplina, mas um compromisso coletivo da escola. É preciso romper com a fragmentação do conhecimento e construir um projeto pedagógico que valorize a diversidade" (MUNANGA, 2005, p. 48). O uso da literatura afro-brasileira nas aulas de História pode proporcionar aos alunos novos referenciais de identidade e pertencimento.

Autores como Conceição Evaristo, Cuti e Carolina Maria de Jesus oferecem olhares sensíveis e tocantes sobre a experiência negra no Brasil.

Filmes, documentários e produções audiovisuais também são recursos valiosos. Obras como "Amistad", "Doze Anos de Escravidão", "Atlântico Negro" e "Quilombo" ajudam a contextualizar os conteúdos e a desenvolver a empatia dos estudantes. É necessário, porém, que o uso desses recursos venha acompanhado de mediação crítica. O professor deve provocar reflexões, fazer conexões com o presente e estimular o pensamento autônomo. A prática pedagógica deve ser dialógica, participativa e transformadora. Desse modo: "Ensinar História é, acima de tudo, ensinar a pensar historicamente. Isso significa desenvolver nos estudantes a capacidade de identificar permanências, rupturas e conexões entre passado e presente. No caso da educação antirracista, isso é ainda mais importante" (FONSECA, 2019, p. 96).

A escuta ativa dos estudantes é outro aspecto relevante. Criar espaços para que eles compartilhem suas experiências, percepções e vivências contribui para a construção de vínculos e para o fortalecimento da autoestima dos alunos negros. Além disso, o professor de História deve estar atento às práticas escolares que excluem ou marginalizam. Avaliações, regras disciplinares, distribuição de tarefas e representações simbólicas podem estar carregadas de preconceitos implícitos que precisam ser revistos.

É importante também reconhecer as resistências que podem surgir. Nem todos os membros da comunidade escolar compreendem a importância da educação antirracista. Por isso, o trabalho de sensibilização e formação deve envolver toda a equipe pedagógica. "A atuação antirracista do professor é um processo contínuo. Envolve aprendizado, autocrítica, reposicionamento e diálogo constante com os estudantes e com os colegas de trabalho" (GONÇALVES, 2014, p. 38).

A valorização da história local e das lideranças negras da comunidade é outra prática potente. Ao mostrar que homens e mulheres negras contribuíram ativamente para a construção de suas cidades e bairros, o professor ajuda a quebrar o mito da inferioridade racial. Incluir datas significativas no calendário escolar, como o 20 de novembro (Dia da Consciência Negra), é uma forma de institucionalizar o debate racial. No entanto, essas ações devem ir além do simbólico e fazer parte de uma política pedagógica consistente.

A construção de uma educação antirracista passa também pela valorização da diversidade nos materiais pedagógicos. É preciso garantir que crianças e jovens negros se vejam representados positivamente nos livros, cartazes, jogos e outras mídias educativas. O professor de História, ao adotar uma postura crítica e consciente, contribui para formar cidadãos mais empáticos, solidários e preparados para viver em uma sociedade plural. Sua prática pode inspirar mudanças reais na vida dos estudantes.

A escola precisa ser um espaço onde o combate ao racismo seja parte da rotina, e não uma exceção. Isso só será possível se os professores assumirem essa responsabilidade como parte de sua função social. A resistência ao racismo deve

ser incorporada aos projetos políticos pedagógicos das escolas. A construção de uma escola democrática, inclusiva e justa exige planejamento, compromisso institucional e atuação docente intencional.

Portanto, o professor de História é uma peça-chave nesse processo. Sua formação, suas escolhas metodológicas e sua postura ética influenciam diretamente a forma como os estudantes compreendem a história, a si mesmos e o mundo ao seu redor. Finalizando, é urgente que se reconheça o potencial transformador da atuação docente. O professor de História que compreende o peso de sua função e se engaja em uma prática antirracista contribui para uma educação libertadora, capaz de romper com as desigualdades raciais e construir novos caminhos de cidadania.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E DESAFIOS DO PROFESSOR DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Segundo Trancoso (2020), a construção de uma educação antirracista na escola brasileira exige que o professor de História adote estratégias pedagógicas capazes de promover reflexão crítica sobre desigualdades raciais e valorização da cultura afro-brasileira e africana. A atuação docente não se limita à transmissão de conteúdo, mas implica responsabilidade ética e política na formação de cidadãos conscientes.

O planejamento das aulas deve contemplar a análise crítica dos livros didáticos e outros materiais pedagógicos, para desconstruir narrativas eurocêntricas e incluir autores e personagens negros historicamente silenciados. Oliveira (2016, p. 79) destaca que "a análise dos livros didáticos após a Lei 10.639/03 revela avanços, mas ainda evidencia lacunas na representação das culturas afro-brasileiras, exigindo intervenção crítica do professor".

Metodologias ativas, como debates, estudo de casos e pesquisas orientadas, permitem que os alunos se tornem protagonistas do aprendizado, promovendo reflexão crítica e consciência histórica. Trancoso (2020) aponta que essas práticas transformam a aprendizagem em processo dinâmico, incentivando questionamentos sobre desigualdades e injustiças sociais,

> O professor de História deve atuar como mediador, promovendo reflexões que questionem estruturas de poder, preconceitos e estereótipos. A aprendizagem se torna significativa quando os alunos conseguem relacionar o passado histórico às experiências sociais do presente, compreendendo a persistência do racismo estrutural em diferentes contextos (ALENCAR, 2018, p. 102).

O uso de fontes históricas diversificadas, como documentos, relatos orais e produções artísticas, contribui para uma abordagem mais inclusiva, permitindo múltiplas perspectivas e desenvolvendo empatia e compreensão crítica sobre a história de populações negras.

Projetos interdisciplinares que articulam História, Artes, Literatura e Sociologia possibilitam aprendizagem contextualizada e significativa, conectando conteúdos escolares à realidade social dos estudantes e fortalecendo a identidade cultural. A implementação de atividades culturais, como oficinas de dança, música e teatro, fortalece a autoestima dos alunos e valoriza a diversidade cultural. Gomes (2005, p. 55) observa que essas práticas promovem inclusão social e reconhecimento da identidade negra,

> As práticas pedagógicas antirracistas exigem não apenas conhecimento histórico, mas sensibilidade e compromisso político do docente. A educação se torna instrumento de transformação social quando o professor consegue articular teoria e prática em atividades que valorizem a diversidade étnico- racial (MUNANGA, 2005, p. 88).

A resistência de parte da comunidade escolar e a falta de formação específica são desafios recorrentes. Superá-los exige perseverança, atualização contínua e apoio institucional, garantindo que o professor possa atuar de maneira eficaz e consistente.

O conhecimento e a aplicação da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais são fundamentais para orientar a prática docente. Essas normas legitimam a inclusão de conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira

e africana no currículo escolar (BRASIL, 2004).

A promoção de debates sobre racismo, discriminação e preconceito permite aos alunos compreender a relevância da equidade racial e desenvolver habilidades socioemocionais, como empatia e respeito à diversidade (FONSECA, 2019). O professor atua também na mediação de conflitos, promovendo um ambiente escolar seguro e inclusivo, orientando os alunos sobre respeito mútuo e valorização da diversidade cultural,

> O enfrentamento do racismo na escola não é responsabilidade exclusiva do professor de História, mas sua ação é decisiva para provocar mudanças estruturais e culturais no ambiente educacional. A construção de uma educação antirracista exige compromisso coletivo e participação ativa de todos os segmentos escolares (GONÇALVES, 2014, p. 35)

O uso de tecnologias digitais amplia as possibilidades pedagógicas, permitindo pesquisas, produções multimídia e apresentações que evidenciem a história e a cultura negra de forma interativa e envolvente. A problematização da história local e regional, explorando memórias e relatos de comunidades negras, aproxima o conteúdo escolar da realidade social dos estudantes, tornando o aprendizado mais concreto e significativo.

O trabalho coletivo entre docentes de diferentes áreas fortalece práticas interdisciplinares e o projeto pedagógico da escola, promovendo reflexão sobre diversidade, inclusão e equidade racial. O acompanhamento contínuo dos resultados pedagógicos permite avaliar a eficácia das estratégias, utilizando portfólios, pesquisas e apresentações como instrumentos de mensuração do engajamento e aprendizado dos alunos.

Parcerias com famílias, instituições culturais e organizações sociais potencializam a educação antirracista, fortalecendo a valorização da diversidade e ampliando oportunidades de aprendizagem fora da escola. A análise crítica de representações midiáticas e culturais ajuda os alunos a desconstruir estereótipos e preconceitos presentes em conteúdos televisivos, literários e digitais, fortalecendo a consciência crítica. O planejamento curricular deve ser flexível, permitindo ajustes contínuos de acordo com necessidades da turma e contexto social, garantindo relevância e consistência na educação antirracista, A prática antirracista na Educação é um processo contínuo que requer reflexão crítica constante, atualização do conhecimento e estratégias pedagógicas inovadoras, com foco na formação integral do estudante e na promoção de uma sociedade mais justa e democrática (ALMEIDA, 2019, p. 112).

O desenvolvimento de atividades lúdicas e criativas, como dramatizações e jogos pedagógicos, facilita o engajamento dos alunos e a compreensão de temas complexos relacionados ao racismo e à história afro-brasileira. A avaliação formativa, em que os estudantes refletem sobre seu aprendizado e percebem a relevância das questões raciais, consolida a consciência crítica e o protagonismo discente.

A educação antirracista deve ser integrada a todos os momentos da prática escolar, articulando conteúdos formais e informais, consolidando valores éticos e cidadania. O professor de História, ao atuar como agente de transformação social, contribui decisivamente para a formação de alunos críticos, conscientes de sua história e aptos a atuar em prol da equidade racial.

Conclui-se que a prática pedagógica antirracista exige planejamento, formação docente, engajamento comunitário e metodologias diversificadas. O sucesso depende da articulação entre teoria e prática, garantindo que o ensino de História seja instrumento de inclusão, valorização cultural e justiça social.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de base bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa, com caráter exploratório e descritivo, tendo como objetivo compreender o papel do professor de História na construção de uma educação antirracista. O enfoque qualitativo possibilita analisar de forma detalhada os conteúdos e práticas pedagógicas, permitindo

interpretar e refletir sobre os fenômenos relacionados à inclusão racial no ambiente escolar.

A pesquisa bibliográfica envolveu a seleção e análise de livros, artigos científicos, teses e dissertações que abordam o ensino de História, a educação antirracista e a formação de professores. Essa abordagem permitiu identificar os principais desafios e estratégias utilizadas no campo pedagógico, bem como compreender a importância da atuação docente para a promoção da equidade racial.

Outro aporte teórico importante foi o trabalho de Alencar (2018), que investiga a prática pedagógica do professor de História e o uso de conteúdos que evidenciam a contribuição da população negra na formação do Brasil. O autor ressalta a importância de incluir conteúdos que promovam a valorização cultural e a desconstrução de estereótipos raciais dentro da sala de aula.

Além disso, Moura (2010) oferece subsídios sobre políticas educacionais e diretrizes curriculares que incentivam a inclusão racial e a formação de professores conscientes de sua responsabilidade social. Seu estudo fornece ferramentas analíticas para compreender o impacto das ações docentes na promoção de uma educação antirracista.

A pesquisa também contou com a análise de documentários, filmes educativos e materiais didáticos, que abordam de maneira prática e contextualizada os problemas do racismo estrutural. Esses materiais forneceram exemplos de metodologias e estratégias que podem ser aplicadas no ensino de História para estimular a reflexão crítica dos estudantes.

O procedimento metodológico adotado consistiu em uma leitura crítica e comparativa das obras selecionadas, identificando convergências e divergências nos conceitos apresentados pelos autores. Essa análise permitiu compreender como diferentes perspectivas teóricas dialogam com a prática pedagógica do professor de História.

Foram observados também artigos científicos recentes, publicados entre 2015 e 2023, que investigam experiências de escolas e professores que implementaram práticas antirracistas em suas aulas. A análise desses estudos possibilitou identificar métodos de ensino, atividades interdisciplinares e projetos escolares eficazes no combate ao racismo.

Os dados obtidos foram organizados de forma temática, considerando os principais eixos: papel do professor, estratégias pedagógicas, desafios enfrentados e impactos da educação antirracista no contexto escolar. Essa categorização facilitou a interpretação dos resultados e a síntese das informações mais relevantes.

Para a análise, foram aplicados critérios de validade científica, verificando a credibilidade das fontes e a relevância dos conteúdos em relação ao tema proposto. Esse cuidado metodológico assegura que as conclusões sejam fundamentadas em evidências confiáveis e em teorias consolidadas.

Os resultados apontam que a atuação do professor de História é determinante para a construção de uma educação antirracista. Práticas que valorizam a diversidade, promovem o debate crítico e incluem conteúdos históricos sobre populações negras contribuem para a formação de alunos mais conscientes e engajados socialmente.

Conclui-se que, por meio da pesquisa bibliográfica e documental, foi possível compreender a complexidade do papel do docente na educação antirracista, identificar desafios e estratégias de atuação, e apresentar subsídios teóricos que podem orientar práticas pedagógicas mais inclusivas e transformadoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo refletir sobre o papel do professor de História na construção de uma educação antirracista, considerando os desafios e as possibilidades presentes no contexto das escolas públicas brasileiras.

Ao longo do trabalho, foi possível compreender que o racismo não se manifesta apenas como preconceito individual, mas se configura como um fenômeno estrutural, presente em diferentes instituições sociais, incluindo o sistema educacional. Essa compreensão reforça a necessidade de práticas pedagógicas intencionais para a promoção da equidade racial.

O ensino de História se revela um espaço estratégico para o enfrentamento do racismo, por permitir a problematização do passado e a valorização das culturas afro-brasileiras e africanas. O professor de História, nesse cenário, assume um papel central como mediador e agente transformador, sendo responsável por desconstruir narrativas eurocêntricas e incluir vozes historicamente silenciadas. Conforme Munanga (2005), a educação antirracista contribui para a construção de identidades plurais e para o fortalecimento do respeito à diversidade cultural e étnica.

Contudo, a efetividade dessa atuação depende de formação teórica sólida, compromisso político e suporte institucional. A falta de preparo docente específico, a escassez de materiais didáticos adequados e a resistência de parte da comunidade escolar continuam sendo obstáculos significativos para a implementação de práticas antirracistas. Nesse sentido, investir na formação inicial e continuada de professores torna-se imprescindível, garantindo que estejam aptos a mediar debates críticos e promover aprendizagens significativas.

Além disso, políticas públicas consistentes, como a implementação da Lei 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, são fundamentais para estruturar ações escolares antirracistas. Tais políticas orientam a inclusão obrigatória de conteúdos sobre história e cultura afro- brasileira e africana, consolidando a educação como instrumento de transformação social e de promoção da igualdade racial (GOMES, 2012; GONÇALVES, 2014).

O engajamento da escola como um todo, incluindo gestores, professores, estudantes e famílias, é crucial para a consolidação de uma cultura antirracista. A educação não deve se limitar a ações pontuais, mas ser compreendida como um compromisso contínuo de toda a comunidade escolar. Projetos pedagógicos bem estruturados, que envolvam debates, oficinas culturais e análise crítica de materiais didáticos, são capazes de sensibilizar e transformar o ambiente escolar (OLIVEIRA, 2016; FONSECA, 2019).

Outro ponto relevante é o impacto da educação antirracista na construção da cidadania. Ao promover a valorização da diversidade e o respeito às diferenças, a escola contribui para a formação de cidadãos críticos, conscientes de seu papel social e preparados para atuar em uma sociedade plural. Trancoso (2020) reforça que práticas pedagógicas inclusivas fortalecem a democracia e incentivam a participação ativa dos alunos na construção de um mundo mais justo.

A pesquisa também evidencia que o professor de História deve ser incentivado a criar metodologias inovadoras, que integrem tecnologias digitais, produção textual, estudos de caso e projetos interdisciplinares. Essas estratégias possibilitam o engajamento dos alunos e a problematização de questões contemporâneas, relacionadas à desigualdade racial, preconceito e discriminação, fortalecendo a educação como instrumento de transformação social (ALMEIDA, 2019).

Em síntese, a construção de uma educação antirracista é um processo contínuo e multifacetado, que envolve a articulação entre teoria, prática pedagógica, políticas públicas e engajamento comunitário. O professor de História exerce papel central nesse processo, contribuindo não apenas para o aprendizado de conteúdos históricos, mas também para a formação de sujeitos críticos, conscientes e preparados para enfrentar desigualdades e promover a equidade racial.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo estrutural.** São Paulo: Pólen, 2019.

BRASIL. **Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: MEC/ SECAD, 2004.

_____. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http:// basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 10 jul. 2025.

FONSECA, Selva Guimarães. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores: apostando na formação de professores/as para as relações étnico-raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 47-72.

GOMES, Nilma Lino. **A política do reconhecimento e os desafios para uma educação antirracista.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 63-80, 2012.

GONÇALVES, Petronilha Beatriz. **Educação das relações étnico-raciais: das Diretrizes Curriculares à prática escolar**. Revista do Centro de Educação da UFSM, Santa Maria, v. 39, n. esp., p. 23-42, 2014.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** Petrópolis: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, Roseli de Jesus. **A cultura afro-brasileira e o ensino de História: uma análise dos livros didáticos após a Lei 10.639/03.** Cadernos Cedes, Campinas, v. 36, n. 98, 2016, p. 79-92.

LIMA, Carla Regina de; SANTOS, Helena. **Educação antirracista: práticas e desafios contemporâneos.** Revista Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 2, 2020, p. 301-320.

SILVA, Ricardo; MORAES, Ana. **Estratégias pedagógicas para a inclusão racial na educação básica.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 101, n. 255. 2021. p. 45-68.

DEMOCRACIA NA GESTÃO ESCOLAR: LIDANDO COM A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE

GABRIELA AZEVEDO MORETTI

Bacharel em Artes Visuais pelo Centro Universitário Belas Artes de São Paulo (2011) e licenciada em Artes pelo Claretiano (2015). Pós Graduada em Psicopedagogia e Arteterapia na Faculdade Paulista de Artes - SP (2012). Cursou Pedagogia (2012-2015) na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO com projeto de Iniciação Científica (2014/15) e de monitoria (2013/14) vinculado a disciplina de Arte e Educação, porém concluiu Pedagogia no Claretiano (2016). Mestre em Arte-Educação pela ECA/USP (2025) e atua como Professora de Educação Infantil, EMEI Ângelo Martino, na Rede Municipal de SP.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

RESUMO:

O presente artigo problematiza a descentralização dos processos decisórios da gestão escolar a partir da expansão da participação democrática da comunidade escolar como um todo. Esse princípio se opõe ao pensamento hegemônico presente no cotidiano escolar e na teoria científica, centrado e tecnicista. Levantando pontos relevantes, o artigo suscita as competências e práticas democráticas necessárias para a dispersão de poder na tomada de decisão da gestão escolar contando com o amplo envolvimento da comunidade, culminando na autonomia da escola.

Palavras-chave: Gestão Escolar; Gestão Democrática; Comunidade.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo pensar a democracia na gestão escolar. Aborda reflexões sobre como se dá a relação da participação da comunidade neste cenário. Para tanto foram adotadas como principais referências bibliográficas os autores: Vitor Henrique Paro, José Carlos Libâneo, Heloisa Luck, Luiz Fernandes Dourado e José Augusto Dias.

Antes de referenciar-se sobre a participação democrática escolar e os fatores que contribuem para uma participação democrática, faz-se necessário introduzir de forma sintética sobre Gestão Escolar. Heloisa Luck (2003) analisa os desafios da gestão escolar, sua abrangência e suas limitações pensando nas novas concepções que a escola tem enfrentado.

As práticas democráticas, na qual o autoritarismo é quebrado, são questões levantadas pela autora para discorrer sobre as implicações quanto à gestão. Há, nos dias de hoje, grupos interessados em realizar parcerias para auxiliar no desenvolvimento da educação, da sociedade; pensa-se em mudanças formando um sujeito crítico, pensante e criativo; mudar para "aprender para compreender a vida, a si mesmo e a sociedade, como condições para ações competentes na prática da cidadania" (LÜCK, 2003, p.12), sendo a escola um ambiente que dê oportunidade para que todas essas experiências aconteçam.

Traz-se a problemática de que educar não é mais somente responsabilidade da escola, que não é mais a direção quem controla e cria normas para a escola. A educação teve uma ampliação: transformar indivíduos em serem participantes de uma sociedade atuando de forma crítica e capazes de transformações; educar como um dever do Estado, um direito da sociedade. Há, assim, a quebra da hierarquia existente no âmbito escolar.

A gestão ganha nova condução a partir do momento que lida com organizações vivas, ou seja, a nova dinâmica de gestão escolar incentiva o trabalho coletivo e dinâmico que enriqueça o trabalho pedagógico na escola e elimine a burocracia.

Há a descentralização e passa haver um compartilhamento das decisões. Esta gestão deve envolver a comunidade nas tomadas de decisões da escola, na busca de melhorias no âmbito escolar, preocupada com a relação que estabelecerá com a comunidade na qual está inserida ao ser uma instituição social.

A autonomia da escola e as competências dos gestores ainda parecem um desafio difícil de ser alcançado. Na concepção científico racional, prevalece uma visão mais burocrática e tecnicista da escola. A escola é tida como uma realidade objetiva e neutra que deve funcionar racionalmente, podendo, portanto, ser planejada, organizada e controlada de modo a alcançar melhores índices de eficácia e eficiência.

As escolas que operam dentro desse modelo dão um maior peso à estrutura organizacional, à definição rigorosa de cargos e funções, à hierarquia de funções, às normas e regulamentos, à direção centralizada e ao planejamento com pouca participação das pessoas. A gestão escolar reflete diferentes posições políticas e concepções do papel da escola e da formação humana da sociedade. Envolve, necessariamente, planejamento, organização, direção, coordenação e controle.

Libâneo (2004) entende gestão democrática participativa por aquela que valoriza a participação no processo de tomada das decisões, e, aposta na construção coletiva dos objetivos e do funcionamento da escola através do diálogo. Na gestão escolar participativa todos são co-responsáveis para o funcionamento da escola.

O compromisso coletivo em busca de resultados educacionais fortalece a gestão e supera a limitação da fragmentação, constrói ações articuladas de trabalho em equipe. Este artigo é um momento para alinhavar a teoria da gestão escolar com os fatores que contribuem para a participação da comunidade.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No que se refere aos procedimentos metodológicos, a investigação é qualitativa, feita por meio de fontes secundárias, em especial de fontes bibliográficas. Esta pesquisa se fundamenta na linha de pensamento de Libâneo (2004), Lück (2003) e Paro (2000) ao abordarem as temáticas sobre a assunto discutido neste artigo.

SOBRE A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

O 4º Encontro de Gestão Educacional ocorrido no auditório Paulo Freire da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, em 2013, sob o tema "Eleições de Diretores nas Escolas Municipais de Nova Iguaçu: Um dos Caminhos à Gestão Democrática", foi possível compreender em que grau de problemas estamos envolvidos, quando lidamos com a perspectiva de uma gestão escolar democrática.

A gestora Marilene Passos, de uma escola municipal do bairro de Vila de Cava, apresentou-nos o seguinte quadro: ela fazia a gestão de uma escola com 977 alunos que funcionava em três turnos oferecendo Ensino Fundamental e Ensino de Jovens e Adultos (EJA). De acordo com a política educacional da cidade, um gestor pode solicitar um auxiliar adjunto para a gestão, a cada 14 salas de aula. Segundo a gestora, "há escolas que possuem 14 salas, como a nossa, porém só funcionam em dois turnos, o que torna o critério mal elaborado".

No caso da professora Marilene, a situação se agravou pelo fato de seu único adjunto ter abandonado o cargo, deixando-a sozinha na gestão da escola. Assim sendo, ela relatou que o seu contato com os pais se dá na fila de entrada da escola, quando ela se desloca para receber os alunos.

Ela presta contas ao governo das atividades escolares, cuida dos projetos paralelos como o "Escola Aberta", por exemplo, que funciona nos finais de semana, lida com o financeiro, com o pedagógico e com o administrativo da escola. Neste encontro a diretora comentou: "... em alguns dias chego às 7h na escola e saio às 22h. Costuma-se dizer que estamos apagando incêndios!".

Com a mudança de prefeito e de política educacional, a eleição de diretores passou a ser direta com votos dos funcionários, professores e pais. Essa proposta durou apenas um mandato e o fato é que no mandato seguinte, de um opositor, as eleições diretas foram extintas e os diretores voltaram a receber indicações políticas de vereadores ou do próprio prefeito.

O processo eleitoral não garante uma gestão democrática, mas pode favorecer esta gestão e pode aumentar a autonomia da instituição escolar. Como afirma Paro "[...] o próprio método de escolha condiciona, em certa medida, seu compromisso, não com o Estado, como fazem as opções do concurso e da nomeação, mas com os servidores e usuários da escola" (PARO, 1996, p.10). Mais adiante trataremos com detalhes deste assunto. Esse relato do encontro de gestão serve para situar-nos frente ao desafio da gestão escolar democrática em nosso país. Nos vemos frente a condições e circunstâncias que ameaçam e condicionam as possibilidades de uma gestão democrática.

Percebe-se que a relação da gestão com a comunidade fica circunscrita, basicamente, aos encontros na fila de entrada da instituição e, quando as eleições são diretas, ao voto nesta comunidade. Ao se questionar à gestora sobre outras possibilidades de interferência da comunidade na gestão escolar, ela lembrou-se de que alguns pais participam das atividades recreativas da escola e dos projetos de finais de semana.

O que, parece caracterizar, ainda, uma compreensão limitada do papel desta comunidade como gestora partícipe do processo de construção da escola e da educação. Obviamente, não se pretende aqui apontar como sendo unicamente da gestão da escola, a responsabilidade pelo envolvimento da comunidade com os destinos das instituições escolares.

É notório que nossa sociedade vive, ainda, uma experiência democrática muito imatura que, obviamente, se refletirá em todas as relações que ela construa. Ainda não nos libertamos de muitos vínculos sociais do colonialismo, e eles se refletem em uma sociedade incapaz de cuidar de

si, de conquistar sua própria autonomia e de construir seus próprios caminhos.

A gestão democrática participativa defendida por Libâneo (2004) entende que o gestor deve incentivar o trabalho coletivo e dinâmico, para enriquecer o trabalho pedagógico na escola e eliminar a burocracia. Esta gestão deve envolver a comunidade nas tomadas de decisões da escola, na busca de melhorias no âmbito escolar, além de envolver funcionários e valorizar todos os que participam das tomadas de decisão para solução de problemas, que visem melhorar o processo pedagógico.

Os diretores participativos delegam poderes, compartilham autoridade e buscam experiências com seus colegas de trabalho. Uma gestão participativa carece de uma escola e de uma comunidade autônoma; precisa, também, de uma relação orgânica entre a direção e os membros da equipe escolar e, finalmente, não pode prescindir do envolvimento da comunidade no processo escolar.

Há que se pensar, também, que "a organização escolar democrática implica, não só a participação na gestão, mas a gestão da participação" (LIBÂNEO, 2004, p.143). A gestão participativa deve considerar que o processo educacional competente só será possível a partir do momento que todos os envolvidos se conscientizem que eles são responsáveis, havendo assim, uma maior eficácia no desempenho da própria gestão.

FATORES QUE CONDICIONAM UMA PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA NA GESTÃO ESCOLAR

- **Determinantes sócio-político:**

As condições de vida das camadas populares, como a falta de tempo e o cansaço, são fatores defendidos por Paro (2000), que levam à falta de participação da comunidade na escola: "este é um problema social cuja a solução definitiva escapa às medidas que se podem tomar no âmbito da unidade escolar" (PARO, 2000 , p.55). Nem mesmo a direção da escola está preocupada em marcar horários alternativos para que os pais possam estar presentes nas reuniões. Houve discussões no Congresso Nacional incentivando a participação dos pais na gestão escolar como, por exemplo, pais de alunos de escola pública se isentaram de horas de trabalho no emprego sem prejuízo salarial. Na luta contra o tempo, para a conquista de tempo para cuidar de seus próprios interesses, nos faz pensar na importância da participação democrática na escola pública, sendo este um fator que melhoraria o ensino e potencializaria movimentos populares e trabalhistas.

Dourado (2007) relata um panorama histórico das políticas governamentais, principalmente no âmbito Federal, para auxiliar os sistemas de ensino municipal e estadual na gestão da Educação Básica e analisa alguns planos e fundos que foram criados na última década para solidificar a participação da comunidade e dos diversos setores das escolas na gestão administrativa e financeira da mesma, levantando diversos problemas enfrentados por essa política educacional. Ele acentua como é importante atentar para a dimensão sociocultural de implantação das políticas públicas para a educação, uma vez que elas devem atingir os ambientes intra e extra-escolares, chegando a todas as relações sociais do universo escolar, já que a educação é uma prática social. A gestão educacional tem, portanto, um formato próprio caracterizado por fins político-pedagógicos e não por eficiência financeira, meramente. É muito comum e pertinente a crítica que se faz ao modelo empresarial adotado para as escolas pela política neoliberal. Há um comprometimento com metas, números, milhares de tabelas, mas a questão prioritária da escola, que é a pedagógica, fica esquecida. É vital que a premissa básica da relação entre os sistemas de ensino seja de concepção pedagógica e não empresarial ou de uma mera prestação de contas.

A eficiência das políticas no desafio de erguer uma educação pública ampla e de qualidade passa ainda pela descentralização do sistema de ensino. Com uma boa articulação entre os projetos de gestão do MEC, os projetos político pedagógicos das escolas, as secretarias de educação e a sociedade civil organizada haverá muito mais chance de sucesso nas

administrações escolares. Há, infelizmente, conflitos entre os próprios projetos de gestão do MEC que dificultam essa articulação e a autonomia dos diversos sistemas e instituições de ensino.

O entendimento da educação básica como uma política de Estado que obtenha continuidade a despeito de políticas circunstanciais dos governos, é fator chave para qualquer planejamento administrativo. Como vimos, no caso da escola de Nova Iguaçu, na qual a cada novo governo municipal, uma nova forma de lidar com as escolas era implantada, é óbvio que não se terá uma continuidade no trabalho desenvolvido e, consequentemente, não haverá êxito. A própria competição que ocorre entre os órgãos federados também representa um desafio a ser superado e substituído pela cooperação.

O caráter personalista de nossa política, que sempre enxerga o poder e a culpa na pessoa de seus governantes, acaba favorecendo a ingerência política nas instituições escolares.

É muito mais fácil culpar um prefeito ou um presidente pelos problemas com a educação pública, como também é muito fácil para um político ganhar méritos e importância com indicações e benesses referentes às unidades escolares. Vem daí a luta pelo sufrágio direto para eleição de diretores de escolas públicas.

- **Eleição direta para diretor da escola**

A luta em prol das eleições diretas para diretores de instituições escolares públicas (especialmente nos anos 80), ganhou grande importância por questões históricas e pela significância desta ação na sociedade brasileira, que ainda tem como expoente do processo democrático, o sufrágio direto e universal. Significância essa, que precisará ceder lugar a outro entendimento do processo de gestão democrática.

A supervalorização do processo eleitoral produz nos cidadãos o sentimento de dever cumprido frente aos processos democráticos quando ele ainda nem sequer se iniciou de fato. Assim sendo, partimos da ideia que se deve aproveitar a consciência que há na sociedade brasileira de que o voto caracteriza uma gestão democrática, mas deve-se ir além, mostrando que esta etapa apenas inicia o envolvimento da comunidade com essa gestão.

É notório que práticas eleitorais escolares ainda não foram assumidas como uma política de estado, mas sim de governos isolados. Esse fato impede que as escolas vivenciem plenamente as consequências e conquistas deste processo, pois de governo para governo há uma postura contrária ou favorável a essa prática.

Conforme observa Paro (2000): “O fato, aliás, de os políticos passarem a inscrever em suas plataformas eleitorais o compromisso com a eleição de diretores, indica sua sensibilidade para algo que passou a fazer parte dos desejos de parcelas da população envolvidas com a gestão da escola pública” (PARO, 2000, p. 376). Compreende-se, então, que já exista no inconsciente coletivo da sociedade brasileira, um anseio por uma política de estado que preze por eleições diretas no âmbito da gestão escolar.

Quando falamos da supervalorização do processo eleitoral, nos referimos, também, ao abandono do processo democrático, após o final do pleito. A concepção de gestor continua sendo a de “carregador de piano”, aquele que irá levar sobre si o peso que nós não temos condição de suportar. A imagem que o texto cria é suficiente para mostrar que a ideia é distorcida, nunca se carrega um piano sozinho.

O formato de gestão democrática e pública que funcionará é aquele que permite e necessita da participação de todos da instituição escolar e de todos da comunidade ao seu entorno, não somente dos pais. Não se pode conceber uma escola como depósito de filhos e nem mesmo como sendo a única responsável pela educação destas crianças. O processo de gestão democrática anunciado pelo voto aponta para um caminho de envolvimento constante e crescente da comunidade. Veja o que

apresenta Vitor Paro sobre esse assunto:

> No caso da escola pública, as reclamações, especialmente de diretores, dão conta de que a eleição do dirigente acaba, em grande medida, significando não a escolha de um líder para a coordenação do esforço humano coletivo na escola, mas muito mais uma oportunidade de jogar sobre os ombros do diretor toda a responsabilidade que envolve a prática escolar (PARO, 2000, p. 378).

Aqui cabe reforçar o conceito de organização pública, que é aquela que é de propriedade de todos e gerida coletivamente. Não se trata de uma instituição estatal destinada a atender à população, trata-se de uma organização que deve ser gerida e gerida pelo povo.

- **Determinante cultural**

O conceito de público na sociedade brasileira é pouco entendido. A má qualidade dos serviços públicos e, até mesmo a ausência destes serviços, pela não presença do estado em diversos segmentos sociais e em diversas comunidades carentes, torna mais difícil para grande parte da população entender quais são seus direitos e como deve agir em relação a eles. Faz-se referência, especialmente, à população de baixa renda que sempre viveu à margem dos serviços públicos. É fato que, atualmente, principalmente pela conquista da constituição de 88, se está estendendo a todos o direito à educação. Porém como lemos no texto de Paro:

> No caso da escola mantida pelo Estado, somente o costume de generalizado nos leva a chamá-la de pública, já que esta palavra constitui apenas um eufemismo para o termo "estatal", ou a expressão de uma intenção cada vez mais difícil de se ver concretizada. A escola estatal só será verdadeiramente pública no momento em que a população escolarizável tiver acesso geral e indiferenciado a uma boa educação escolar (PARO, 2000, p. 17).

Ainda há muito a se conquistar para que a escola seja entendida e vivenciada como pública, tanto pela qualidade do ensino apresentado nestas escolas como pelo entendimento da comunidade que está ao seu entorno de que ela é um pertence seu e precisa do seu cuidado e direção.

Alia-se a este conceito, a falta de tradição democrática nas instituições brasileiras. Comumente, ouvimos que o país vive seu primeiro grande momento democrático, após o final da ditadura militar. Muito embora se possa questionar a força dessa democracia que nos cerca, é bem provável que nunca tivemos momento mais longo e de maior importância dada a ela em toda a nossa história.

Deixamos de ser uma colônia, nos tornamos um império e finalmente uma república. Nossos grandes estadistas do período imperial, como Joaquim Nabuco, se opuseram ao início da república em nosso país, porque viam mais vantagens na administração monárquica do que na república que se propunha.

A instauração da república no Brasil foi feita no formato de um despojo de guerra, as elites dividiram entre si as riquezas do país e, para assegurar que o fizessem em tranquilidade, fecharam o congresso nacional (moldes ditatoriais). De lá pra cá tivemos a ditadura do Estado Novo com Getúlio Vargas, uma pequena, profunda e interrompida experiência democrática que se findou com o presidente João Goulart e, por fim, nos precedeu, a ditadura militar.

Ao mesmo tempo em que o Brasil engatinha no processo democrático, o mundo se encaminha para uma ditadura econômica neoliberal. Os poderes políticos se esvaziaram e os conglomerados econômicos assumiram as rédeas do mundo. Não por acaso, o Banco Mundial foi um dos grandes gestores da Conferência sobre Educação realizada em Jomtien, em 1990.

É difícil imaginar quando nossa sociedade terá a oportunidade de vivenciar com profundidade uma experiência democrática em seu seio, habilitando-a a trabalhar e a pensar o mundo coletivamente, num espaço de cooperação e não de competitividade. De outro modo, a vivência democrática que a escola possa oferecer às comunidades que a frequentam, será de grande valia na construção desta característica em nossa sociedade.

- **Determinante institucional**

É notório que a mídia divulga suas ideias de forma tendenciosa, muitas vezes, favorecendo os interesses das classes dominantes e omitindo as lutas das classes populares.

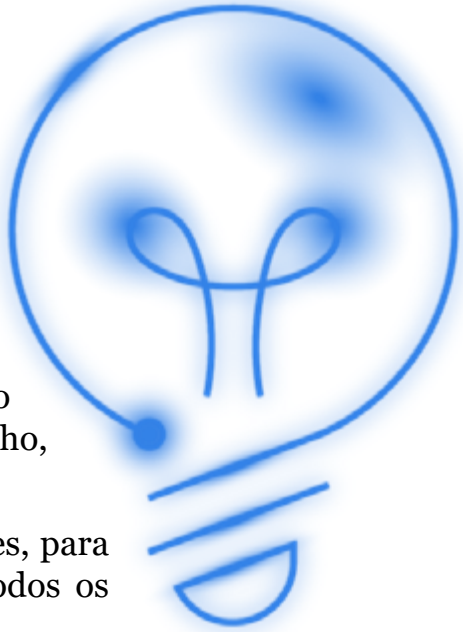
No rumo da história, os heróis que nos são contados provêm da elite dominante, sendo poucos heróis populares na qual essa camada pode se espelhar, desestimulando, assim, sua participação em um processo de liderança, nos movimentos sociais. Paro (2000) coloca que as camadas populares se sentem constrangidas em relacionar-se com pessoas que tenham mais escolaridade ou um nível econômico e social melhor.

Na sua grande massa, eles podem se sentir receosos em participar de movimentos sociais, havendo uma falta de liderança da classe trabalhadora. Permeando pelas condições econômico-sociais, a determinante institucional nos aponta para um pensamento de que é raro movimentos populares organizados de forma democrática lutando por seus objetivos e, para além disso, as instituições desempenham atividades de caráter assistencialista, atendendo às necessidades de forma solidária, com um caráter paternalista: "fazendo pela população, mas não dispondo ou prevendo mecanismos que possibilitem (ou levem) a comunidade a fazer por si" (PARO, 2000, p.62).

Na gestão da escola pública é visível a diversidade de pontos de vista, e a precariedade das condições de vida da população aponta para uma preocupação dos interesses pessoais imediatos. Egoísmo ou luta pela própria sobrevivência? Por fim, os pais entram no ciclo vicioso de que necessitam trabalhar o dia inteiro para sustentar a família e, consequentemente, ficam sem tempo para fazer outras coisas e cansados após uma longa jornada de trabalho.

Resta-lhes tempo apenas para participar na luta de soluções de curto prazo, mais imediatistas, como a falta de professores, sendo este um assunto muito mais importante do que uma gestão democrática e participativa (afinal se não há professores, não há aula e se não há aula, não há onde deixar os filhos enquanto os pais saem para trabalhar). Paro (2000) nos mostra que a liderança age de forma contraditória quando se trata do tema participação na escola pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



A democratização da gestão escolar envolve o compromisso de todos os envolvidos, direta ou indiretamente, no processo da educação e é um meio para que a escola realize o seu trabalho, oferecendo um ensino de qualidade.

Ela implica na superação de processos centralizados de decisões, para que as mesmas nasçam das discussões coletivas, envolvendo todos os segmentos da escola em um processo pedagógico dinâmico.

Ultimamente, muito tem sido questionado sobre a gestão escolar, principalmente nas escolas da rede pública, que têm por trás o poder governamental e suas atribuições, seja municipal, estadual ou federal.

A gestão escolar democrático-participativa oferece aos professores e às comunidades intra e extra-escolar, o desafio de perceber que a igualdade de oportunidade para a democracia, significa igualdade de oportunidades reais para todos que são desiguais e necessitam de possibilidades diferentes para se desenvolverem.

O profissional da educação passa, na construção e incorporação desse novo paradigma, por transformações em sua identidade profissional e social, deixando de ser, apenas, professor ensinador, dando lugar, também, ao professor formador humano, reflexivo, atuante, conhecedor e analista dos contextos sociais e institucionais, exercendo sua profissão e transformando, simultaneamente, seu local de trabalho.

Apesar de todas as conquistas alcançadas pela nossa rede de ensino, no fortalecimento e efetivação da gestão democrática, são muitos os desafios na superação de práticas patrimonialistas, centralizadoras e autoritárias ainda enraizadas nos espaços de gestão pública. Percebemos, assim, que tal democratização se trata de um processo longo, difícil de ser organizado.

Para avançarmos na efetivação da gestão democrática e na construção de um projeto de educação inclusivo, transformador e humano, necessitamos perceber as práticas excludentes ainda presentes na cultura escolar e promover uma ruptura com as mesmas.

Além disso, teorias supostamente concretas de exercício pleno da democracia demandam participação colaborativa e coletiva de todos, e não apenas dos pais dos alunos, uma vez que dentro da escola, esse envolvimento constante e crescente da comunidade permite que a educação proposta melhore, consideravelmente. Manifesta-se, então, a necessidade de se valorizar a educação como um fator que pode contribuir para o “despertar” dos cidadãos.

REFERÊNCIAS

DIAS, José Augusto. Gestão da escola. In: MENESES, João Gualberto de Carvalho et al. **Estrutura e Funcionamento da Educação Básica**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning. 2. ed. 2004.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas.** In: Educação & Sociedade. V. 28, N. 100. Campinas: Cedes, 2007. p. 921-946, Especial - Out.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa. 5. ed. 2004.

LÜCK, Heloísa. **Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores.** In: Em Aberto. V. 17, N.72. Brasília: INEP; Fev/Jun. p. 11-33.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Profissão docente e gestão democrática da educação.** Revista Extra-classe, v. 1, 2009. p. 210-217.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública.** São Paulo: Ática, 2000.

_____. **Eleição de diretores de escolas públicas: avanços e limites da prática**. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v.77, n.186, p. 376-395, maio/ago. 1996.

ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A IMPRESSÃO DO MUNDO

GENILDA BARBOSA ARAUJO

Graduada em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul - UNICSUL (2017); Graduação em Artes visuais pela Faculdade Campos Elíseos – FCE (2025); Especialista em Ensino Híbrido pela Faculdade Campos Salles - FCS (2023); Professora de Educação Infantil - Polivalente no CEI Enedina de Sousa Carvalho.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

RESUMO:

O estudo irá apresentar as Artes Visuais na Educação Infantil de modo a compreender a impressão do mundo pela criança. Sabe-se que as Artes Visuais nessa etapa da Educação Básica, desempenham um papel central no desenvolvimento integral das crianças, permitindo-lhes expressar e interpretar e recriar o mundo à sua volta. Dessa forma, tem-se como problema de pesquisa querer saber, qual a contribuição das Artes Visuais no desenvolvimento infantil? Nesse sentido, seu objetivo geral é apresentar as Artes Visuais na Educação Infantil com o enfoque de impressão do mundo. Para o desenvolvimento do trabalho partiu-se da metodologia de pesquisa bibliográfica, nesse sentido, foi feita a verificação da literatura, com a leitura de livros e fichamentos das principais ideias dos autores, que tratam sobre o tema, como Silva e Boriollo (2020), Barbieri (2012) Ostetto e Leite (2012). Com o intuito de construir conhecimentos para a escrita do trabalho, foram consultados cinco autores que servirão como base científica para sua construção. O resultado da pesquisa encontra-se na própria compreensão das Artes Visuais e a impressão de mundo na Educação Infantil precisa de uma nova conotação de abordagem, que o professor deve buscar formação para que possa compreender a Arte e suas possibilidades para as crianças, em uma nova perspectiva mais criativa e globalizada.

Palavras-chave: Artes; Linguagem; Criança; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Uma das linguagens presentes nos espaços organizados pelos professores da Educação Infantil é a linguagem das Artes Visuais, que tem lugar privilegiado na escola, pelas possibilidades que pode oferecer às crianças, de impressão do mundo, aprendizagem e desenvolvimento.

As Artes Visuais na Educação Infantil é um excelente campo de experiência, compreendido como arranjo curricular, que aborda as situações e experiências concretas, no cotidiano da escola da infância, relacionando essa linguagem aos demais conhecimentos e a realidade das crianças.

A escolha do tema justificou-se, pela necessidade de aprofundamento sobre a importância das Artes Visuais na Educação Infantil, como linguagem visual de impressão de mundo, que oferece às crianças diversas habilidades contribuindo para o seu desenvolvimento. Dessa forma, se pretendeu ampliar o conhecimento de modo que, houvesse a compreensão aprofundada sobre os estímulos mais adequados, para conduzir os processos de aprendizagem das crianças.

O problema da pesquisa esteve em querer saber, qual a contribuição das Artes Visuais no desenvolvimento infantil?

Tem-se como objetivo geral, apresentar as Artes Visuais na Educação Infantil, com o enfoque de impressão do mundo. Os objetivos específicos foram: descrever as Artes Visuais na Educação Infantil, caracterizar os espaços das Artes Visuais, para a impressão de mundo pelas crianças, e apresentar as Artes Visuais e sua importância na impressão do mundo por elas.

A Metodologia do presente trabalho constituiu-se, na pesquisa bibliográfica, com a revisão da literatura. Esta pesquisa foi realizada em bibliotecas, com a leitura de livros e artigos científicos. Nesse sentido, sua intenção foi a de consultar mais de cinco autores, que tratavam sobre o tema. Os parâmetros utilizados para a escolha das bibliografias foram: idioma em língua portuguesa, livros atualizados nos últimos vinte anos, e principalmente que trouxessem em seu sumário, os aspectos referentes ao tema de pesquisa. Nesse sentido, com a pesquisa bibliográfica, foi possível ampliar o repertório, aspecto relevante que favoreceu a dissertação do trabalho.

Dessa forma, se buscou as principais idéias junto aos autores: Silva e Boriollo (2020) que apresenta a Educação Infantil em contexto, Barbieri (2012) que faz um questionamento sobre a arte na infância e Ostetto e Leite (2012) que traz para as discussões à arte, à infância e a formação de professores, dentre outros.

O estudo foi organizado em dois tópicos, sendo que no primeiro tópico descreveram-se as Artes Visuais na Educação Infantil, aspecto relevante para a compreensão das concepções de professores, na mediação da temática às crianças.

Na primeira seção se descreveu os espaços das Artes Visuais, para a compreensão do ambiente de exploração e criação das crianças na impressão de mundo. Na segunda seção apresentaram-se, às Artes Visuais e sua importância, para a impressão de mundo pelas crianças, que precisam explorar, experimentar e interagir, em contextos artísticos para se desenvolverem. E no segundo tópico se apresentou os procedimentos metodológicos da pesquisa, com seus procedimentos e abordagens.

ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo estudos de Segundo Baroukh (2012), as Artes Visuais na Educação Infantil tem sido motivo, de grandes discussões nos últimos tempos, nas formações de professores em serviço e em instituições superiores de ensino, um dos motivos são as atividades estereotipadas, que vem sendo oferecido às crianças nas escolas da infância, um exemplo disso são as releituras de obras de grandes pintores do passado, o desenho dirigido, o desenho livre, o autorretrato, ou ainda os desenhos prontos impressos em folhas para as crianças pintarem dentro, onde muitos professores expõem tais atividades como arte nas salas de referências, a mesma atividade pintada pelas crianças.

Diante desse contexto, pesquisadores da Educação Infantil têm proposto muitas reflexões, sobre a abordagem das Artes Visuais na Educação Infantil, provocando os professores da infância, a pensar na linguagem da Arte oferecida às crianças, de forma mais contemporânea, transpondo sua realidade de forma real. Assim, para Baroukh (2012) às Artes Visuais sob a visão contemporânea, de uma sociedade pluralista precisa dialogar com o:

> Universo das crianças pequenas, porque trata de todos os assuntos do mundo, aqui e agora. Assim como os artistas contemporâneos, elas não estão preocupadas com as fronteiras entre as linguagens. O ensino da Arte deve estar conectado ao seu tempo. Se pensarmos na produção de arte contemporânea, os mais variados aspectos da vida ressoam nas poéticas dos artistas: aspectos sociológicos, científicos, antropológicos, cotidianos – tudo é assunto para a arte. A arte, como todas as outras áreas, permeia o dia a dia das crianças (BAROUKH, 2012, p. 25).

As crianças pensam os assuntos de forma ampla, aspecto que as aproxima muito dos artistas contemporâneos, que retratam em suas obras os mais variados temas, que estão latentes na sociedade e no mundo.

Segundo Baroukh (2012) às Artes Visuais na Educação Infantil são caracterizadas como uma linguagem que é fundamental ao desenvolvimento das crianças pequenas, isso porque ao mesmo tempo em que vivenciam experiências artísticas, elas exploram as materialidades e nas interações com o meio e com o outro, expõem suas emoções, idéias e impressões do mundo de maneira não verbal.

É na exploração e por meio da experimentação de diferentes materiais de artes, que as crianças aprendem, desenvolvem habilidades significativas e imprimem o mundo ao seu redor. As crianças nos contextos de Artes Visuais organizados na Educação Infantil são estimuladas a criar, imaginar e problematizar, tudo isso acontece por meio das interações, que estes espaços organizados com intencionalidades, possibilitam aos pequenos.

Para Smolka (2012, p. 31) é fundamental que os professores da Educação Infantil compreendam que, as "crianças vivem numa sociedade pluralista, estão inseridas nela, portanto, em seu cotidiano sofrem influência dessa sociedade e seus temas", assim é que as Artes Visuais, ou outra área de conhecimento deve ser abordada na escola da infância, de forma ampla, contemplando a todos, não apenas em um recorte da Arte, por julgar de forma errônea a sua relevância para as crianças.

Compreendeu-se que as crianças vivem numa sociedade pluralista, onde constantemente estão expostas a diferentes culturas, linguagens e formas de expressão. É nesse contexto de sociedade, que as Artes Visuais podem ser abordadas, na escola de educação Infantil, proporcionando vivências e experiências globais e integradas, aspecto fundamental para o desenvolvimento infantil, pois irá estimular o contato com a diversidade cultural e seus significados, que contribuirão para a impressão de mundo pelas crianças.

As vivências em Artes Visuais são importantes para as crianças, porque envolve o processo de construção e criação, permitindo que elas

explorem suas habilidades, e nas interações, potencialize as mesmas, entre diferentes perspectivas.

Para Ostetto e Leite (2012, p. 11) reconhecer a dificuldade de conquistar novos espaços, que construam novas práticas na Educação Infantil, na área da arte, tem crescido nas instâncias formadoras. Que debate a necessidade de trazer uma "outra dimensão na formação de professores, uma abordagem que vise ampliar olhares, escutas e movimentos sensíveis, para levar os professores a refletirem sobre suas práticas".

A formação de professores é fundamental, para ampliar os olhares e potencializar a mediação das Artes Visuais na Educação Infantil. Nesse sentido, os docentes da escola da infância, precisam se aperfeiçoar sensivelmente, de modo a reconhecer e valorizar, a riqueza de significados presentes nas produções infantis.

Ao mediar vivências e experiências em Artes Visuais, o professor deve atuar como facilitador, promovendo ambientes que favoreçam a exploração, a experimentação, a expressão e o diálogo. Tudo isso exige que o professor tenha sensibilidade e escutas atentas, para perceber as múltiplas dimensões do fazer artísticos compreendem-no como processo dinâmico, no qual as crianças podem construir conhecimentos e ressignificar experiências.

O professor da Educação Infantil precisa de uma nova abordagem em sua formação, isso porque muitos ainda reproduzem para as crianças, práticas de artes da sua infância, de quando ainda iam para escola, nesse sentido, as formações de professores precisam convidá-los para vivenciar novas práticas e refletir sobre as possibilidades da Arte Contemporânea na Educação Infantil.

Segundo Ostetto e Leite (2012) a formação de professores deve acontecer no formato de um:

> Convite da arte, que chega chamando ao ensaio de novos ares, ao dar-se conta do olhar, do ato de contemplar uma pintura, de entrar na dança, arriscando passos, de fazer, experimentar, sentir a sensação de caos, da frustração, do erro e também a satisfação da realização do acerto. Arte é isto: totalidade! É também o conhecimento de si, não pode ser pretexto para nada (OSTETTO & LEITE, 2012, p. 12).

As Artes Visuais na Educação Infantil precisa abordar e ensinar sobre como lidar com a contemporaneidade, de modo que todos os envolvidos em sua proposta possam perceber os caminhos de diálogos, que levam a outras possibilidades de ações, modo de olhar para as questões contemporâneas e poder buscar uma solução para elas.

De acordo com Baroukh (2012, p. 25) as crianças que frequentam a Educação Infantil são sinestésicas, ou seja, todos os sentidos estão despertos a cada momento. Elas são chamadas por aquilo que lhes interessa, por uma curiosidade que as põe em movimento.

É nessa perspectiva de Arte Contemporânea, com imagens, obras e objetos dos artistas contemporâneos, que a arte deve ser apresentada para as crianças da Educação Infantil, para que seja possível desenvolver experiências corporais, motoras, sensoriais, estéticas, afetivas, cognitivas, sociais e culturais.

OS ESPAÇOS DAS ARTES VISUAIS PARA A IMPRESSÃO DE MUNDO

Conforme Baroukh (2012), os espaços das Artes Visuais na Educação Infantil devem estar pautados no projeto pedagógico, que envolva as suas diversas linguagens, que também devem estar presentes nas experiências das crianças pequenas, sem separá-las. A abordagem das Artes Visuais na infância, não pode ser de modo fragmentado, pois elas não aprendem assim, suas aprendizagens ocorrem quando vivenciam uma situação de forma integral.

A organização dos espaços das Artes Visuais é um tema importante na Educação Infantil, eles devem ser organizados pelos professores, com diversas materialidades, baseadas nas ferramentas utilizadas pelos artistas contemporâneos, oferecendo às crianças, possibilidades de construção, criação e produção, respeitando sempre os seus interesses.

Segundo Baroukh (2012) o espaço na Educação Infantil por si só já é um educador de Arte, e o ambiente que criamos no espaço também e faz algumas indagações pertinentes:

> Como povoamos? Com plantas? Com trabalhos das crianças? Como são as cadeiras? São quebradas, riscadas? Como estão organizadas? Quando você entra no ambiente, tem vontade de participar dos espaços? Interagir com os materiais? Esta é uma das perguntas que podemos fazer ao organizar o espaço de arte para as crianças. A organização é uma das intervenções do professor, por isso, precisa ser planejada (BAROUKH, 2012, p. 46).

As crianças possuem interesses e escolhem os espaços de acordo com suas possibilidades, em um espaço de Arte organizado com argila, tinta, pincel, esponja, água, palitos de sorvete, madeiras, as crianças podem fazer coisas e objetos extraordinários.

A organização do espaço para fazer da Arte envolve pensar como as crianças podem ter acesso aos materiais, e quais as possibilidades de transformação daqueles materiais.

Os espaços da Educação Infantil segundo Baroukh (2012) é um potente educador de artes, pois oferece:

> Às crianças oportunidades de explorar, criar e aprender por meio de vivências que integram corpo, mente e sentidos. Quando planejado intencionalmente, o ambiente se torna um espaço ativo de aprendizagem, em que os elementos disponíveis – como materiais, objetivos e a organização espacial – inspiram e provocam a curiosidade e a expressão artística das crianças (BAROUKH, 2012, p. 47).

Os espaços para as vivências e experiências em Artes Visuais devem ser pensados para estimular, principalmente a autonomia das crianças, possibilitando que tenham acesso fácil a diferentes recursos, e que possam explorar de forma livre e criativa todas as materialidades (BAROUKH, 2012).

Os espaços para as vivências e experiências em Artes Visuais agem como mediadores ao integrar estética, funcionalidade e elementos culturais. Os professores da Educação Infantil também podem organizar espaços como ateliês de experimentações ou áreas ao ar livre, que se constituem como ambientes que convidam à descoberta, e promovem interações significativas às crianças e na impressão do mundo (BAROUKH, 2012).

Para Ostetto e Leite (2012) a criança da Educação Infantil é a grande protagonista de todo o processo de aprendizagem, nesse sentido, a organização do espaço deixa transparecer a:

> Atenção dada a ela, suas experiências, suas descobertas. Assim, os móveis, objetos e registros explicitam as possibilidades oferecidas e aguçam a curiosidade, a atenção e o desejo de produzir das crianças, que ao usarem esse espaço, dão conta de compreendê-lo, de apropriarem-se dele, de agirem sobre ele, lendo-o à medida que o usam (OSTETTO & LEITE, 2012, p. 27).

A organização dos espaços para a Arte na Educação Infantil é de grande importância para educar as crianças, para estimular a criação, e contribuir para o desenvolvimento infantil, mas para que essa organização seja possível, é importante que o professor compreenda as mudanças da abordagem da Arte de forma contemporânea, e oferecer diversos espaços e uma multiplicidade de materialidades, organizadas e oferecidas às crianças.

De acordo com Gobbi e Pinazza (2015, p. 27) a Arte na Educação Infantil deve ser "abordada junto às crianças como experiência extremamente inspiradora". O que é possível compreender uma experiência artística, em que intervém a inteligência e outros conhecimentos de outras áreas.

Entende-se que as crianças, quando se envolvem em ambiente de Arte, organizadas com materiais adequados para o seu fazer artístico, colocam todos os seus conhecimentos em relação, para criar e aprender.

Usando a diversidade de materiais, o professor permite que a criança use seu corpo de várias maneiras. É fundamental que as propostas e ações sejam preparadas para contemplar os interesses de todas as crianças.

AS ARTES VISUAIS E SUA IMPORTÂNCIA NA IMPRESSÃO DO MUNDO

As pesquisas de Barbieri (2012) apontam que as Artes Visuais possuem código manifesto que expressa pensamentos nas dimensões, sociais, econômicas, políticas, culturais, ambientais de uma determinada época e regionalidade, contudo, percebe-se que, sua composição faz parte de linguagem própria, cujo objetivo é compreender as mensagens dos artísticos, para que as crianças possam se desenvolver.

As Artes Visuais são importantes no desenvolvimento das crianças, porque proporcionam o processo de criação, levando-a a desenvolver a sua criatividade e o raciocínio, melhora o potencial de pensamento e realização de experiências, de exposição e solução de problemas em situações sociais e cotidianas.

Na escola de Educação Infantil, segundo Barbieri (2012) o ambiente das Artes Visuais, deve ser visto como algo que educa a criança e funciona como terceiro educador:

> A organização de um canto de Artes Visuais envolve as crianças nas vivências e experiências, possibilita a criação e expressão, assim como o faz de conta que envolve o pensar como as crianças podem ter acesso aos materiais e as possibilidades de transformação desse ambiente. Portanto entendemos que por plásticas a arte de plasmar, de modelar, de ver, que visa à percepção de mundo (BARBIERI, 2012, p. 65).

É preciso que o professor da Educação Infantil entenda que quando pensado com intencionalidade, o espaço em si da escola é um educador, e o ambiente de Artes Visuais, pode ser organizado inicialmente pelo adulto, mas deve ser reorganizado, a partir dos interesses das crianças, que interagem com os materiais disponíveis modificando-os.

Para Barbieri (2012) em Artes Visuais é preciso que o professor organize o espaço “para as crianças, nesse sentido, a organização é uma das intervenções do professor, por isso, precisa ser planejada”.

Os espaços para as vivências em Artes Visuais devem ser planejados, de forma a promover, a liberdade de exploração, a criatividade e a interação das crianças com diferentes materiais, texturas, formas e cores.

Destaca-se que esses ambientes, para as vivências e experiências em artes visuais, precisam ser compostos de possibilidades inspiradoras, permitindo às crianças à experimentação das múltiplas linguagens artísticas e a expressarem suas idéias, pensamento e sentimentos (BARBIERI, 2012).

As Artes Visuais e a impressão de mundo pelas crianças pressupõe espaços organizados, que são importantes e visam possibilitar, que as crianças circulem livremente, para escolher os materiais e ferramentas, de acordo com suas intenções criativas (BARBIERI, 2012).

Para Gardner (2007, p. 31) o processo que o ser humano utiliza, para compreender certa civilização, numa relação temporal, é o mesmo que: "o do artista com o apreciador, pois para adentrar nessa história, é fundamental entender o seu cenário".

A impressão do mundo e suas especificidades são feitas por meio da curiosidade, de quem queira compreendê-lo, nesse sentido, as Artes Visuais se apresentam com sua visualidade, e estética de modo a ser contemplada, mas antes de tudo, o apreciador necessita conhecer o cenário, ou seja, o que está nas entrelinhas de sua criação, para compreender também a mensagem que o artista quer comunicar.

Segundo Ferraz & Fusari (2001) a educação em Artes Visuais é, na verdade um movimento educativo e cultural que busca a:

> Constituição de um ser completo, total, dentro dos moldes do pensamento idealista e democrático, valorizando no ser humano os aspectos intelectuais, morais e estéticos, procura despertar sua consciência individual e harmonizada ao grupo social ao qual pertence (FERRAZ & FUSARI, 2001, p. 25).

Compreendeu-se que, é necessário repensar a abordagem de Artes Visuais, visto que na atualidade, esta propõe uma ação educativa criadora, ativa e centrada na criança, para que esta encontre um espaço, para o seu desenvolvimento pessoal, e social por meio de vivência, e

posse do conhecimento artístico e estético (FERRAZ & FUSARI, 2001).

A Arte é um movimento que busca novas formas de aprendizagem de Arte nas escolas, esse novo modo de pensar requer experiências que possibilitem aos estudantes, a aquisição de um saber global, que os auxilie na descoberta de novos caminhos, bem como na compreensão do mundo em que vivem, e suas contradições, uma metodologia onde o acesso aos processos e produtos artísticos deve ser tanto ponto de partida, como parâmetro para essas ações educativas escolares (FERRAZ & FUSARI, 2001).

Segundo Silva e Boriollo (2020) a ideia de que a criança da Educação Infantil, já se constitui como sujeito, é importante para as vivências e experiências em Artes Visuais, nesse sentido, o professor tem um:

> Papel importante na construção de ações e projetos realizados pelas crianças em Artes Visuais, mas deve participar junto com elas e não servir de modelo como resultado ideal. Caso consiga permitir às crianças a realização de um trabalho em conjunto, elas se sentirão mais estimuladas a participar das ações propostas, uma vez que seus saberes são valorizados (SILVA & BORIOLLO, 2020, p. 251).

É importante a compreensão de que não apenas a mediação das Artes Visuais é necessária para a impressão de mundo para as crianças, mas antes tem o movimento da formação do professor, para a sensibilidade, da organização dos espaços como terceiro educador, e do professor como parte integrante dessas vivências e experiências, que produz junto, não como um modelo, mas como aquele que incentiva que interage e organiza os espaços, que convidam e encantam as crianças, nesse movimento de impressão do mundo (SILVA & BORIOLLO, 2020).

Os projetos em Artes Visuais na Educação Infantil devem ter a parceria do professor junto com as crianças, atuando como mediador, incentivador e facilitador do processo criativo. Compreendeu-se que o professor de Educação Infantil, é fundamental para envolver as crianças, nas vivências de Artes Visuais para a impressão de mundo, isso porque ele irá planejar as ações, organizar os espaços e oferecer uma diversidade de materiais para as produções em artes.

Para Silva e Boriollo (2020) na Educação Infantil não se deve pensar em ensino de Artes Visuais, e, sim:

> Na possibilidade da criação de espaços para que as crianças vivenciam e experimentam as Artes Visuais, dentro da lógica infantil, que engloba a criação, a imaginação, a fantasia e o desejo. É pensar as Artes Visuais como veículo de potência para aguçar a curiosidade e novos olhares para o mundo, muitas vezes, diferentes do olhar dos adultos (SILVA & BORIOLLO, 2020, p. 251).

Compreendeu-se que os tipos de condução de ações educativas em escolas de Educação Infantil, devem ser pensados a partir do respeito às particularidades necessárias, para que as crianças possam aproveitar da melhor maneira, as ações educativas e artísticas para o seu desenvolvimento (BORIOLLO, 2020).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como metodologia, se definiu a pesquisa de base bibliográfica com a abordagem descritiva, partindo da revisão da literatura, que foi realizada em bibliotecas com a leitura de livros e artigos científicos. Segundo Gil (2002, p. 34) a pesquisa bibliográfica é então realizada com o intuito de:

> Levantar um conhecimento disponível sobre teorias, a fim de analisar, produzir ou explicar um objeto sendo investigado. Nesse sentido, essa pesquisa bibliográfica visa então, analisar as principais teorias de um tema e pode ser realizada em diferentes finalidades na tentativa da resolução de um problema (GIL, 2002, p. 34).

Seguindo esse pressuposto, compreendeu-se que a metodologia da pesquisa, é um conjunto detalhado e sequencial de métodos e técnicas científicas a que foram utilizadas ao longo da elaboração deste trabalho, cuja intenção foi conseguir alcançar o objetivo da pesquisa, proposto inicialmente, atendendo os critérios estabelecidos, para a busca de informações mais confiáveis (GIL, 2002).

O trabalho de pesquisa bibliográfica foi desenvolvido seguindo as seguintes etapas: coletas de materiais na biblioteca da faculdade, em livros e artigos científicos que foram selecionados, porque trouxeram a temática principal, dessa forma descrevendo as Artes Visuais na Educação Infantil, aspecto relevante para a compreensão das concepções de professores na mediação da temática as crianças. Discorrendo sobre os espaços das Artes Visuais, para a compreensão do ambiente de exploração, e criação das crianças na impressão de mundo. Apresentando as Artes Visuais e sua importância para a impressão de mundo pelas crianças, que precisam explorar, experimentar e interagir em contextos artísticos para se desenvolverem.

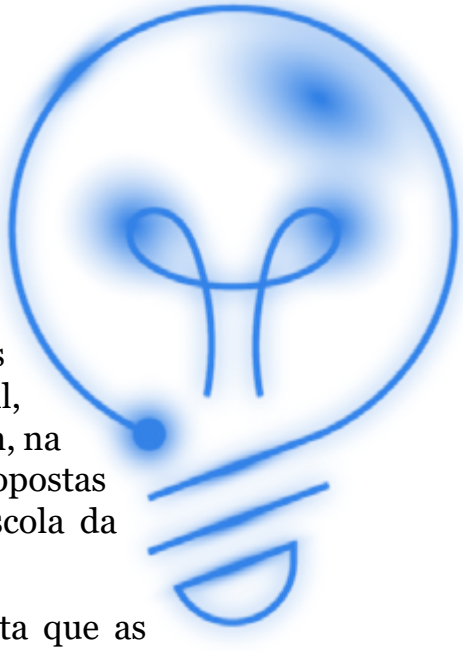
Segundo Severino (2007, p. 102) a observação tanto pode ser realizada como "processo mental para apreender as coisas e acontecimentos, comportamentos e atributos pessoais e concretas interrelações, quanto como técnica organizada, sendo um meio de medir por descrição, classificação e ordenação". Dessa forma, transcendendo a simples constatação dos dados, e permitindo a apreensão direta dos fenômenos.

Esta pesquisa teve como aportes os trabalhos de Silva e Boriollo (2020) que apresenta a Educação Infantil em contexto, Barbieri (2012) que faz um questionamento sobre a arte na infância e Ostetto e Leite (2012) que traz para as discussões a arte, a infância e a formação de professores, dentre outros.

Nesta pesquisa foram analisados alguns livros, que discutem e apresentam reflexões, sugestões que podem contribuir para uma maior compreensão, sobre as Artes Visuais na Educação Infantil para a impressão do mundo, usando os princípios e aspectos da Arte Contemporânea, com diversos recursos e a participação do professor nas interações com as crianças, favorecendo o desenvolvimento integral das crianças.

Nesse sentido, refletiu-se sobre a formação docente para o trabalho com Artes Visuais na Educação Infantil, para romper com atividades e o fazer artístico estereotipado, refletindo sobre a sua atuação, durante as vivências em espaços organizados para a aprendizagem infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Com a pesquisa realizada, foi possível refletir sobre as Artes Visuais e a impressão de mundo pela criança na Educação Infantil, assim como também, sobre a necessidade de uma nova abordagem, na formação de professores para compreender as mudanças, nas propostas de Artes Visuais, oferecidas às crianças, que fazem parte da escola da infância.

Compreendeu-se que as Artes na Educação Infantil, possibilita que as crianças explorem os seus sentidos, porque suas experiências são plurais, abarcam múltiplas habilidades, levando as crianças ao desenvolvimento e a impressão de mundo.

As Artes Visuais na Educação Infantil precisa ter a conotação da Arte Contemporânea, com o olhar para os artistas contemporâneos, e organizar os espaços para as crianças explorarem as materialidades, que estimulam a criatividade, o fazer estético e as relações entre elas.

Por meio das pesquisas realizadas para a construção desse estudo, compreendeu-se também a importância da organização dos espaços das Artes Visuais, para a impressão de mundo na Educação Infantil. Ressaltando-se que estes espaços, precisam ser convidativos para as crianças, ter múltiplos materiais e ser interessante para envolvê-las. Reconheceu-se também que o espaço organizado funciona como mais um educar, pois leva às crianças a possibilidades de aprendizagens e desenvolvimento.

Na Educação Infantil, o campo de experiência da Arte é importante, porque oferece às crianças, a possibilidade de colocar em relação, todos os seus conhecimentos de mundo, isso porque, as crianças contemporâneas recebem todas as influências, da sociedade pluralista e da escola, precisam levar em consideração, todos os aspectos sociais, permitindo que as crianças experimentem, transformem e explorem os materiais, construindo coisas e objetos extraordinários.

Portanto, conclui-se que as Artes Visuais, e a impressão de mundo na Educação Infantil, precisa de uma nova conotação de abordagem, que o professor deve buscar formação, para que possa compreender a Arte e suas possibilidades, para as crianças, em uma nova perspectiva mais criativa e globalizada. As Artes Visuais na Educação Infantil, precisa abordar e ensinar sobre como lidar com a contemporaneidade, de modo que todo o envolvido em sua proposta possa perceber os caminhos de diálogos, que levam a outras possibilidades de ações, modo de olhar para as questões contemporâneas e poder buscar uma solução para elas.

REFERÊNCIAS

BARBIERI, S. **Interações: onde está a arte na infância?** São Paulo: Blucher, 2012.

BAROUKH, J. A. **Interações: onde está a arte na infância? In: Educação Infantil e Arte Contemporânea.** São Paulo: Blucher, 2012.

FERRAZ, M. H. C. T. FUSARI, M. F. R. **Arte na Educação Escolar**. Coleção Magistério. São Paulo: Cortez, 2001.

GARDNER, H. **As artes e o desenvolvimento humano.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

GOBBI, M. A. PINAZZA, M. A. **Infância e suas linguagens.** São Paulo: Cortez, 2015.

OSTETTO, L. E. LEITE, M. I. **Arte, infância, e formação de professores: autoria e transgressão.** São Paulo: Papirus, 2012.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** De acordo com a ABNT. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, A. R. N. BORIOLLO, B. C. **Quando os olhos se abrem: Educação infantil em contexto.** São Paulo: USP, 2020.

SMOLKA, A. L. **A criança e seu desenvolvimento.** São Paulo: Cortez, 2012.

O PAPEL DO MANDADO DE SEGURANÇA NA EFETIVAÇÃO DE DIREITOS FUNDAMENTAIS DIANTE DE OMISSÕES ESTATAIS: UMA ANÁLISE DO CRESCIMENTO DOS REMÉDIOS CONSTITUCIONAIS E SEUS IMPACTOS NO PODER JUDICIÁRIO

GIOVANA CAMARGO MONFRIN

Mestranda em Direitos Fundamentais pela Fundação Instituto de Ensino para Osasco - UNIFIEO (2025); Especialista em Direito Público pela Faculdade Damásio Educacional (2022-2024); Graduação em Direito pela Faculdade de Direito de Itu - FADITU (2022); Advogada devidamente inscrita nos quadros da Ordem dos Advogados do Brasil sob o nº 493.245/SP; Proprietária do escritório de advocacia "Monfrin Advocacia e Consultoria Jurídica". Endereço eletrônico: giovana.monfrin@adv.oabsp.org.br

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

RESUMO:

A crescente judicialização das políticas públicas no Brasil revela uma importante tensão entre os poderes constituídos, especialmente diante da omissão ou ineficiência do Estado na efetivação de direitos fundamentais. O mandado de segurança tem se consolidado como instrumento essencial para a proteção de garantias individuais e coletivas frente à inércia administrativa, especialmente no tocante à saúde, educação, moradia e assistência social. A jurisprudência dos tribunais superiores, notadamente o STF e o STJ, evidencia uma atuação contramajoritária do Poder Judiciário, legitimada pela necessidade de concretização da dignidade da pessoa humana e da máxima efetividade dos direitos previstos na Constituição de 1988. Casos paradigmáticos como o MS 32.033/DF e o ARE 639.337 ilustram a responsabilização do Estado por omissões lesivas a direitos essenciais. Os dados do CNJ apontam crescimento constante das demandas envolvendo judicialização, o que suscita reflexões sobre os limites da intervenção judicial e a necessidade de integração entre os poderes na formulação de políticas públicas. O desafio consiste em equilibrar a reserva do possível com a proibição do retrocesso e a vedação da omissão estatal, de modo a assegurar o mínimo existencial. O estudo revela que, embora a judicialização possa gerar distorções e tensionamentos institucionais, ela cumpre papel relevante de correção de desigualdades e promoção de justiça social, especialmente quando guiada por critérios de razoabilidade, proporcionalidade e efetividade.

Palavras-chave: Judicialização; Mandado de Segurança; Políticas Públicas; Direitos Fundamentais; CF-1988.

INTRODUÇÃO

O Mandado de Segurança (MS) representa um dos instrumentos mais importantes do ordenamento jurídico brasileiro para a proteção de direitos líquidos e certos, sendo essencial no controle da legalidade e na contenção de abusos ou omissões por parte da Administração Pública.

Sua relevância cresce à medida que o Estado, por ineficiência, negligência ou sobrecarga estrutural, deixa de cumprir deveres constitucionais, especialmente aqueles relacionados aos direitos fundamentais.

Este artigo propõe uma análise crítica do Mandado de Segurança como instrumento de efetivação de direitos fundamentais diante das reiteradas omissões do Estado brasileiro.

Em um cenário marcado pela ineficiência administrativa e pela frequente ausência de políticas públicas eficazes, o Mandado de Segurança tem se consolidado como uma via judicial recorrente para assegurar direitos que deveriam ser imediatamente garantidos pelo aparato estatal.

A persistente falência do modelo burocrático-administrativo, somada à insuficiência das ações governamentais na concretização dos direitos previstos na Constituição Federal de 1988, revela uma preocupante inversão institucional: o Poder Judiciário, em muitos casos, tem ocupado o espaço deixado vago pela inoperância dos demais poderes, sobretudo o Executivo, tornando-se protagonista na implementação de políticas públicas.

A Constituição da República de 1988 é notoriamente marcada pelo caráter compromissório e garantista, elevando os direitos fundamentais à condição de cláusulas pétreas (art. 60, §4º, IV). Trata-se de um extenso catálogo normativo que compreende não apenas os direitos civis e políticos, mas também os direitos sociais, culturais e econômicos.

Como bem observa Flávia Piovesan[1]: "O constitucionalismo contemporâneo passou a impor ao Estado não apenas a abstenção de interferências arbitrárias, mas também a atuação positiva, garantindo as condições materiais de existência digna".

Assim, os direitos fundamentais deixam de ser meras garantias negativas e passam a exigir prestações estatais efetivas.

Contudo, a mera positivação desses direitos não assegura sua materialização. A distância entre o texto constitucional e a realidade social evidencia uma fratura estrutural no sistema jurídico-político brasileiro. Em muitos casos, a inércia do Estado — seja por omissão deliberada, seja por incapacidade técnica ou financeira — impede o gozo efetivo de direitos constitucionalmente assegurados.

Nessa conjuntura, a sociedade civil vê-se compelida a acionar o Judiciário como meio de suprir a ausência do poder público. A judicialização forçada de direitos fundamentais passa a ser, paradoxalmente, uma resposta institucional à crise do próprio Estado democrático de direito.

O Mandado de Segurança, previsto no art. 5º, inciso LXIX, da Constituição Federal, emerge como um dos mecanismos centrais para a defesa de direitos líquidos e certos, ameaçados ou violados por ato de autoridade pública ou agente de pessoa jurídica no exercício de atribuições do poder público.

1 PIOVESAN, Flávia. Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2022.

Trata-se de ação de natureza mandamental, com rito especial, vocacionada à tutela de situações jurídicas inequívocas e comprováveis de plano.

Como destaca Ingo Wolfgang Scarlet[2]: "O Mandado de Segurança é instrumento de grande valia na salvaguarda dos direitos fundamentais, especialmente quando outros mecanismos processuais se mostram ineficazes ou excessivamente morosos".

O uso recorrente desse remédio constitucional, especialmente em matérias como saúde, educação, moradia e benefícios assistenciais, revela a transformação do Judiciário em uma arena substitutiva das funções que, por atribuição constitucional, pertencem ao Executivo e ao Legislativo. Paulo Bonavides afirma que:

> A força normativa da Constituição só se concretiza mediante a institucionalização de instrumentos eficazes de tutela jurisdicional", sendo o Mandado de Segurança uma expressão dessa eficácia, ainda que, por vezes, revela as contradições do sistema republicano (BONAVIDES, 2010).

Nesse sentido, o presente trabalho buscará refletir criticamente sobre o papel do Mandado de Segurança enquanto instrumento de enfrentamento da omissão estatal, problematizando seus limites, potencialidades e impactos na estrutura institucional.

Pretende-se, ainda, discutir a necessidade de reconfiguração do modelo administrativo brasileiro, marcado por sua tradição patrimonialista e burocrática, e que, ao invés de garantir os direitos fundamentais por vias políticas e administrativas, empurra o cidadão para a via judicial como único meio de realização de suas garantias constitucionais.

Assim, este estudo parte da hipótese de que o Mandado de Segurança, embora não seja originalmente um instrumento de concretização de políticas públicas — papel esse atribuído ao Estado em sua dimensão positiva —, tem sido utilizado como último recurso diante da inércia estatal.

Tal fenômeno não apenas desvela a crise das instituições administrativas, mas também aponta para uma crescente judicialização da cidadania, na qual os direitos fundamentais, longe de serem fruto de ações afirmativas planejadas, tornam-se conquistas judiciais, muitas vezes individuais e fragmentadas.

2 Ingo Wolfgang Sarlet. Dignidade da Pessoa Humana e Direitos Fundamentais. 10. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2015.

Referencial Teórico e Aspectos Constitucionais do Mandado de Segurança

O Mandado de Segurança, previsto no artigo 5º, inciso LXIX, da Constituição Federal de 1988, visa proteger direito líquido e certo, não amparado por habeas corpus ou habeas data, diante de ilegalidade ou abuso de poder por autoridade pública ou agente de pessoa jurídica no exercício de atribuições do poder público.

É, portanto, uma ação de natureza constitucional, com procedimento regulado pela Lei nº 12.016/2009. A doutrina reconhece o MS como instrumento de controle difuso da legalidade administrativa e de acesso à justiça, especialmente em situações emergenciais.

Celso Antônio Bandeira de Mello (2019) destaca que, diante da omissão estatal, o MS pode ser o único meio viável para garantir a concretização de direitos fundamentais1, como saúde, educação, moradia, segurança e previdência social. Essa característica confere ao remédio constitucional uma função corretiva e protetiva, reforçando o sistema de freios e contrapesos no contexto federativo brasileiro.

Judicialização dos Direitos Fundamentais e Omissão Estatal

O fenômeno da judicialização da política e dos direitos fundamentais é uma das marcas do constitucionalismo contemporâneo. Quando o Estado se omite, seja por inércia administrativa, ausência de políticas públicas eficazes ou morosidade institucional, o cidadão encontra no Judiciário uma via para a satisfação de suas demandas legítimas.

Isso se reflete no uso crescente do Mandado de Segurança como resposta a violações ou omissões relacionadas à prestação de serviços essenciais. A ausência de fornecimento de medicamentos, demora na nomeação em concursos públicos, suspensão de benefícios previdenciários e recusa imotivada de matrícula em escolas públicas são alguns dos exemplos que geram centenas de milhares de mandados de segurança por ano em todo o país.

Essa sobrecarga reflete tanto a fragilidade da Administração Pública quanto a confiança depositada no Poder Judiciário como garantidor último dos direitos constitucionais.

A ineficiência estrutural da Administração Pública e seu impacto sobre os direitos fundamentais

A administração pública brasileira apresenta graves falhas na efetivação de direitos constitucionais, frequentemente operando com deficiência administrativa, ausência de planejamento estratégico e ausência de políticas públicas eficazes. Essa realidade provoca omissões estatais que transformam o Judiciário em órgão substitutivo — sobrecarregado com demandas que deveriam ser tratadas administrativamente.

Segundo dados oficiais do Painel Justiça em Números do CNJ, que reúne estatísticas sobre novos processos, acervo, tempo médio de tramitação e congestionamento no Judiciário, observa-se um crescimento constante de novos mandados de segurança ajuizados em todo o país.

Embora o CNJ não forneça publicamente números específicos por tipo de ação em nível federal diário, o relatório do STF de 2018 indicava que, naquele tribunal, cerca de 1.466 estavam relacionados a mandado de segurança, representando 19% das ações originárias em trâmite.

Tais dados, ainda que defasados, sugerem uma expressiva utilização do remédio constitucional mesmo nas instâncias superiores.

1 Celso Antônio Bandeira de Mello. Curso de Direito Administrativo. 33. ed. São Paulo: Malheiros, 2019.

Mesmo em Brasília, as unidades judiciais convivem com acervos elevados e altos níveis de congestionamento — cenário que indica a incapacidade administrativa de responder às demandas diretamente, impondo ao cidadão a via judicial.

Segundo o CNJ, os tribunais federais e estaduais têm índices de congestionamento que variam entre 60% e 90%, dependendo do ramo e da localidade, essa lentidão gera risco de violação de direitos por mora processual e administrativa.

Evolução doutrinária e jurisprudencial do mandado de segurança frente às omissões

Originalmente formulado para combater atos comissivos ilegais ou abusivos, o Mandado de Segurança atualmente assume função ampliada: compelir a administração pública a agir diante de sua inércia. A doutrina evoluiu nesse sentido, reconhecendo que a omissão estatal, especialmente frente a direitos fundamentais, também autoriza sua impetração.

De acordo com a doutrina majoritária, o mandado permite tanto a tutela preventiva quanto repressiva. Scarlet, Piovesan e outros autores corroboram que em casos de inação institucional que inviabilizam direitos sociais essenciais, o remédio constitucional deve ser admitido, sob pena de desconstitucionalização do direito.

Piovesan (2014) sublinha que "a omissão do Estado se configura como forma indireta de violação de direitos fundamentais", exigindo reparação por via judicial.

Nesse sentido, a jurisprudência do STJ e do STF tem reconhecido e ampliado a amplitude do instrumento. Um exemplo emblemático é a decisão do STJ em que se reconheceu a inconstitucionalidade da recusa administrativa de acesso a informações em gestões públicas, decidindo que o sigilo não pode ser utilizado para obstruir o direito de acesso garantido por mandado de segurança.

Outra decisão relevante limitou requisições judiciais genéricas a provedores de internet, impondo critérios de proporcionalidade e adequação aos pedidos, o que também reflete o papel do mandado como ferramenta de controle de omissão e abuso institucional.

Evidências empíricas de sobrecarga do Judiciário e judicialização forçada

Nos últimos anos, dados dos Tribunais de Justiça Estaduais e do Superior Tribunal de Justiça indicam um crescimento constante das ações de MS, especialmente no contexto da pandemia de COVID-19, quando a atuação administrativa foi profundamente questionada.

O Conselho Nacional de Justiça (CNJ) relatou, em seu relatório Justiça em Números2 (2023), que os mandados de segurança representaram parcela significativa das ações de controle da administração pública, particularmente na área da saúde.

Casos emblemáticos, como o fornecimento de tratamentos experimentais negados administrativamente, garantidos por MS em sede liminar, evidenciam a importância da via judicial como meio de resguardar a dignidade humana.

O aumento dessas demandas também provocou uma reestruturação interna nos tribunais para dar vazão à crescente judicialização das omissões estatais, o que por vezes levanta debates sobre o ativismo judicial e o respeito ao princípio da separação dos poderes.

A judicialização forçada, particularmente por meio de mandado de segurança, reflete diretamente o déficit de eficiência do Estado. Os litigantes recorrem ao Judiciário em massa porque a via administrativa se revela incapaz de solucionar demandas como acesso à saúde, educação, benefícios sociais, ou acesso à informação.

Relatórios do CNJ mostram que os tribunais federais e estaduais vêm crescendo no número de casos novos por magistrado, indicando saturação da capacidade administrativa de resposta.

2 BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. Justiça em Números 2024. Disponível em: https://www.cnj.jus.br. Acesso em: 30 jul. 2025.

Embora a base DataJud seja pública, o painel apresenta que os maiores litigantes — inclusive entes públicos — figuram entre instituições que mais demandam o sistema, o que reforça o efeito da omissão pública impulsionando o Judiciário.

Embora não haja estatísticas exatas sobre mandados de segurança por tema, é possível observar: o que o STF tinha em 2018 cerca de 1.466 ações originárias ainda em trâmite dessa espécie — e isso apenas no Supremo. Nos tribunais inferiores, o volume é ainda maior, refletindo-se em congestionamentos expressivos.

Interseção entre omissão estatal, ineficiência e proteção judicial

Quando o Estado falha sistematicamente nas suas responsabilidades constitucionais — seja por omissão, burocracia ou descontinuidade política — o mandado de segurança aparece como último recurso judicial para garantir direitos fundamentais. Essa substituição do Estado pelo Judiciário fragiliza o próprio pacto constitucional, transformando o instrumento em "tecnologia de democracia" — contudo, carente de universalidade e permanência.

A eficácia do remédio se torna limitada diante do caráter individualizado da tutela e da sua eventual morosidade. As decisões judiciais, ainda que favoráveis, não substituem políticas públicas estruturadas. A judicialização reforça uma distribuição desigual: quem tem conhecimento ou recursos impetra o mandado, enquanto muitos são excluídos.

Essa realidade reforça a necessidade de repensar o modelo administrativo brasileiro, afastado do ideal de eficiência pública do art. 37 da CF/88.

A falência estrutural da administração pública torna os direitos fundamentais condicionados à intervenção judicial. É imperativo que o Brasil invista em fortalecimento institucional e mecanismos internos eficazes de reparação administrativa, diminuindo a sobrecarga judicial e restaurando o primado da prestação estatal adequada e proativa.

Mandado de Segurança contra omissões administrativas e controle preventivo

O uso frequente do Mandado de Segurança para suprir omissões estatais tem consequências importantes para o sistema de justiça. Por um lado, fortalece o protagonismo do Judiciário na efetivação dos direitos fundamentais, sobretudo diante da inércia dos demais poderes. Por outro, impõe uma carga processual significativa aos tribunais, que muitas vezes enfrentam dificuldades para conciliar volume, celeridade e profundidade de análise técnica.

Ademais, a crescente judicialização também pode gerar distorções no planejamento das políticas públicas, já que decisões judiciais individualizadas nem sempre se harmonizam com os critérios de gestão administrativa e orçamentária.

Surge, assim, o desafio de conciliar a função garantidora do Judiciário com os limites institucionais e financeiros do Estado. A reflexão crítica sobre os limites da intervenção judicial e o fortalecimento de mecanismos administrativos de solução de conflitos tornam-se, portanto, essenciais para o aprimoramento do sistema.

No ARE 639.337 AgR3 (Agravamento de Recurso Extraordinário interposto ao STF), a Corte reafirmou que, mesmo diante da alegação de escassez de recursos públicos, o Estado não pode recusar a prestação de direitos sociais básicos previstos na Constituição. Tratou-se de um recurso extraordinário cuja admissibilidade foi objeto de agravo interno, sendo objeto de reexame colegiado da decisão monocrática que o indeferiu.

A decisão do STF destacou que a concretização dos direitos sociais apresenta caráter gradual, mas não admite que o ente público crie "obstáculos artificiais" que tornem inviável o mínimo existencial previsto na carta constitucional.

3 BRASIL. Supremo Tribunal Federal. ARE 639.337/SP, Rel. Min. Celso de Mello. Disponível em: https://stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=627428. Acesso em: 31 jul. 2025.

Essa jurisprudência reafirma a função contramajoritária e garantista do Judiciário: quando o legislador e o Executivo alegam falta de recursos como justificativa para omissão, o STF exige conformidade com os mandatos constitucionais, superando justificativas orçamentárias para garantir a efetivação mínima dos direitos sociais. O judicial assume, assim, papel de guardião da dignidade humana mesmo diante da inércia estatal.

No Mandado de Segurança 32.033/DF, o STF enfrentou a possibilidade de controle judicial preventivo de constitucionalidade de projeto de lei em tramitação. Foi impetrado pelo Senador Rodrigo Rollemberg para suspender o PL nº 4.470/2012 (PLC nº 14/2013), sob argumento de vício formal no devido processo legislativo.

Embora o STF tenha declarado que o controle material de projetos é, em regra, inviável, reconheceu a excepcionalidade quando houver grave afronta a regras formais constitucionais. Nesse caso, a liminar monocrática foi cassada, e o Tribunal reforçou que o mandado de segurança também pode combater omissões administrativas ou atos comissivos em casos concretos de violação formal de direitos por parte de autoridade.

O decidido no MS 32.033/DF marca um ponto importante: o mandado de segurança pode atuar preventivamente em situações de omissão legislativa ou processual, ampliando seu alcance além da tutela tradicional de atos administrativos concretos. A decisão reforça que o remédio constitucional não está restrito à esfera reativa, mas pode ser utilizado para controlar a omissão ou falha no processo estatal que compromete direitos fundamentais.

Mandado de Segurança no STF e STJ como instrumento contra omissões administrativas

O STF e o STJ consolidaram entendimento de que o mandado de segurança é cabível para enfrentar omissões administrativas quando há direito líquido e certo e autoridade competente. No caso do MS 32.033/DF4, como visto, o STF reconheceu a legitimidade do writ para sujeitar o processo legislativo formal à fiscalização judicial em casos excepcionais.[1] BRASIL. Supremo Tribunal Federal.

Essa jurisprudência é essencial para a efetividade dos direitos fundamentais: quando o Estado deixa de agir, os tribunais superiores validam o uso do mandado para compelir a atuação estatal, seja em matéria legislativa ou administrativa.

Em mandado de segurança coletivo (noticiado no MS Coletivo nº 22.406/SP), o Judiciário determinou o fornecimento de medicamentos essenciais, superando a omissão administrativa do Estado.

Esse tipo de decisão exemplifica o uso do writ como ferramenta eficaz na tutela de direitos sociais que não foram atendidos pelos canais administrativos. A exigência de medicamentos reconhecidos como necessários à saúde dos pacientes permitiu a superação de justificativas orçamentárias ou logísticas, obrigando o Estado a cumprir sua função constitucional.

No REsp 1.657.156/SP5, o STJ reconheceu o direito líquido e certo à matrícula em creche pública, determinando que o Estado espanhol e o atendimento mesmo diante de alegação de limitação orçamentária. A Segunda Turma, em decisão unânime, entendeu que a educação infantil é direito fundamental assegurado pelo art. 208, IV, da CF, e que a discricionariedade estatal é restrita: não pode evitar o dever de oferecer vaga em creche a criança de até seis anos. Esses julgamentos demonstram a amplitude da judicialização forçada: quando a omissão administrativa coloca em risco direitos sociais previstos constitucionalmente, o mandado de segurança se consolida como instrumento de coerção da prestação estatal mínima.

4 BRASIL. Supremo Tribunal Federal. MS 32.033/DF, Rel. Min. Gilmar Mendes. Disponível em: https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticianoticiastf/anexo/ms_32033.pdf. Acesso em: 31 jul. 2025.

5 BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. REsp 1.657.156/SP, Rel. Min. Napoleão Nunes Maia Filho. Disponível em: https://www.stj.jus.br. Acesso em: 31 jul. 2025.

Interpretação crítica e reflexão institucional

Embora os números exatos de mandados de segurança em tramitação não sejam disponíveis por categoria detalhada, o CNJ, no relatório Justiça em Números 20246, registrou que em 2023 foram iniciados aproximadamente 35 milhões de novos processos, um crescimento de 9,4% em relação a 2022, com mais de 83 milhões de processos pendentes no final do ano.

Dados de 2018 indicam que no STF cerca de 1.466 mandados de segurança dormiam em tramitação, representando aproximadamente 19% das ações originárias. Esses números, junto à percepção de aumento em cerca de 8% em três anos do volume total de MS em tramitação, ilustram o efeito da inação estatal empurrando os cidadãos à via judicial.

Esse cenário estatístico reforça que o mandado de segurança tem sido cada vez mais utilizado como resposta às falhas administrativas, e que o Judiciário enfrenta crescente sobrecarga no processamento de demandas que deveriam ser dirimidas pela via administrativa.

A jurisprudência dos tribunais superiores evidencia uma expansão bem-sucedida do mandado de segurança como instrumento de enfrentamento à omissão estatal — seja por meio de decisões preventivas – ARE, MS 32.033/DF ou coercitivas da prestação de direitos de saúde e educação.

Entretanto, essa efetivação individualizada não resolve a raiz do problema: a precariedade institucional da administração pública que não cumpre suas obrigações constitucionais. A judicialização dos direitos fundamentais constitui paliativo necessário, mas revela também a fragilidade estrutural do modelo estatal.

A atuação firme do Judiciário, encarnando sua função contramajoritária, tem sido crucial para garantir mínimos existenciais, mas a sobrecarga resultante evidencia que o mandado de segurança, embora vital, não pode substituir políticas públicas planejadas, universais e contínuas.

Essa tensão entre o mecanismo judicial e o déficit administrativo aponta para duas necessidades concretas: primeiro, aprimorar a estrutura e eficiência da administração pública (planejamento, transparência, execução); segundo fortalecer instrumentos internos de reparação administrativa, diminuindo a dependência do Judiciário. Só assim será possível restaurar o princípio da prestação estatal proativa e reduzir a judicialização forçada da cidadania.

6 BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. Justiça em Números 2024. Disponível em: https://www.cnj.jus.br. Acesso em: 30 jul. 2025.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo revelou, com base doutrinária, jurisprudencial e estatística, que o mandado de segurança vem ocupando um papel cada vez mais central na proteção dos direitos fundamentais diante da crônica omissão administrativa do Estado brasileiro.

A análise da evolução doutrinária e jurisprudencial, aliada à observação empírica do aumento das demandas judiciais, evidencia a consolidação de um novo arranjo institucional: um Poder Judiciário contramajoritário, garantista e compelido a atuar como substituto da ineficiência estatal.

Ao se observar o comportamento reiterado da Administração Pública brasileira, verifica-se um padrão de negligência estrutural na efetivação de direitos fundamentais, sobretudo os de natureza social, como saúde, educação, moradia e assistência social.

A ausência de políticas públicas eficazes, a descontinuidade de programas sociais, a burocratização dos serviços estatais e a fragilidade da gestão pública são fatores que geram um vácuo institucional. Tal vácuo, ao invés de ser resolvido por reformas e investimento em capacidade estatal, vem sendo ocupado por demandas judiciais, judicializando-se, assim, o que deveria ser resolvido administrativamente.

Nesse contexto, o mandado de segurança, remédio constitucional originalmente desenhado para combater atos comissivos ilegais ou abusivos por parte de autoridades públicas, passou por um processo de ressignificação. Diante da crescente omissão do poder público, sobretudo em áreas sensíveis à dignidade da pessoa humana, o writ foi progressivamente reinterpretado como mecanismo legítimo de controle de omissões administrativas.

Tal evolução encontra respaldo na jurisprudência do Supremo Tribunal Federal e do Superior Tribunal de Justiça, que passaram a admitir o cabimento da ação mandamental também nas hipóteses em que a autoridade se mantém inerte diante de um dever jurídico claro e certo.

Julgados paradigmáticos, como o ARE 639.337 AgR, reafirmam o dever do Estado de prestar direitos sociais mesmo diante da alegação de escassez de recursos. Nesse julgamento, o STF enfatizou que a limitação orçamentária não pode ser utilizada como subterfúgio para descumprimento de deveres constitucionais mínimos. Tal posicionamento consagra a função contramajoritária do Judiciário, que, mesmo diante de resistências políticas ou econômicas, afirma-se como instância última de proteção da dignidade humana.

Em igual sentido, o MS 32.033/DF consagrou a possibilidade de utilização do mandado de segurança para combater omissões de natureza formal ou legislativa, quando estas comprometem a integridade do devido processo constitucional ou ameaçam direitos fundamentais.

O reconhecimento da legitimidade do writ para situações omissivas, portanto, estende sua eficácia e atualiza sua função no constitucionalismo contemporâneo, especialmente no Brasil, onde o déficit institucional do Executivo e a morosidade legislativa são recorrentes.

Casos concretos, como o MS Coletivo nº 22.406/SP, em que o Judiciário obrigou o fornecimento de medicamentos essenciais, ou o REsp 1.657.156/SP, que assegurou vaga em creche pública mesmo

diante de restrições orçamentárias, demonstram a centralidade do Judiciário como instância de última esperança para os cidadãos.

Essas decisões confirmam que o Judiciário, embora não possa substituir integralmente as políticas públicas, atua como mecanismo corretivo da omissão estatal, restaurando o equilíbrio institucional e a proteção jurídica mínima dos mais vulneráveis.

Os dados empíricos obtidos junto ao Conselho Nacional de Justiça confirmam essa tendência de judicialização. O crescimento de processos envolvendo mandados de segurança nos últimos anos, com destaque para um acervo superior a 570 mil ações em curso e um aumento percentual superior a 8% no período recente, é sintoma inequívoco da falência estrutural da Administração Pública.

O congestionamento das cortes, o crescimento das demandas individuais e coletivas por direitos sociais e a sobrecarga da máquina judiciária são efeitos colaterais dessa judicialização forçada. Em outras palavras, quanto mais o Estado falha em cumprir seu papel, mais o cidadão recorre à via judicial, deslocando o eixo da garantia de direitos da política pública para o processo judicial.

Não obstante, é necessário reconhecer os limites dessa via. A judicialização dos direitos fundamentais, embora indispensável diante do silêncio do Estado, não se confunde com uma política pública eficaz. As decisões judiciais, em sua maioria, têm alcance individual e efeitos pontuais, sendo incapazes de reestruturar sistemas ou garantir universalidade de acesso.

A vitória obtida em sede de mandado de segurança representa, muitas vezes, a conquista de uma exceção — e não a correção do sistema. Além disso, tal dinâmica favorece os que possuem acesso ao Judiciário, reforçando desigualdades sociais, regionais e econômicas.

Diante disso, a principal contribuição deste trabalho reside na necessidade de repensar a arquitetura institucional do Estado brasileiro. O mandado de segurança deve continuar sendo um instrumento robusto de proteção de direitos, mas não pode substituir o dever originário do poder público de garantir, de forma ativa, permanente e universal, os direitos fundamentais previstos na Constituição.

Para tanto, é imprescindível fortalecer a capacidade administrativa do Estado, por meio da profissionalização da burocracia, planejamento de longo prazo e consolidação de mecanismos de avaliação de políticas públicas.

Aprimorando os canais administrativos de reparação de direitos, como ouvidorias, defensorias públicas, corregedorias, sistemas internos de controle e instâncias alternativas de solução de conflitos; valorizar a atuação do Ministério Público, especialmente em sede de controle difuso de políticas públicas, para que a tutela coletiva dos direitos fundamentais reduza a fragmentação de ações individuais.

Bem como, investir em transparência e participação democrática, aproximando os cidadãos das decisões sobre alocação de recursos e prioridades orçamentárias; e sobretudo, desenvolver jurisprudência responsável e sensível à realidade orçamentária, para que o Judiciário, embora garantista, atue com prudência institucional, equilíbrio federativo e preocupação com os impactos sistêmicos de suas decisões.

Em síntese, o mandado de segurança, embora continue sendo um instrumento indispensável na efetivação dos direitos fundamentais diante da omissão estatal, deve ser compreendido dentro de um quadro mais amplo de transformações estruturais do Estado brasileiro.

O protagonismo do Poder Judiciário, embora necessário, deve ser visto como uma resposta emergencial — e não como solução permanente. A verdadeira justiça social somente será alcançada quando o acesso aos direitos fundamentais deixar de ser excepcionalidade judicial e passar a ser política pública eficaz, acessível, equânime e contínua.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernanda Dias Menezes de. **Competências na Constituição de 1988**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

BARROSO, Luís Roberto. **Curso de Direito Constitucional Contemporâneo: os conceitos fundamentais e a construção do novo modelo.** 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2020.

BRADBURY, Leonardo Cacau Santos La. **Direito à Educação. Judicialização, Políticas Públicas e Efetividade do Direito Fundamental**. 2. ed. rev. e atual. Curitiba: Juruá, 2016.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal (STF). **Recurso Extraordinário com Agravo (ARE) n. 639.337, AgR SP.** Min. Celso de Mello. Diário de Justiça Eletrônico, Brasília, n. 177, 15 set. 2011.

_____. Supremo Tribunal Federal (STF). **Mandado de Segurança (MS) n. 32.033/DF**. Rel. Min. Gilmar Mendes, julgado em 29 de abril. 2014. Diário de Justiça Eletrônico, Brasília, 5 mai. 2014.

_____. Superior Tribunal de Justiça (STJ). **Recurso Especial (REsp) n. 1.657.156/SP.** Rel. Min. Napoleão Nunes Maia Filho, julgado em 13 jun. 2017. Diário da Justiça Eletrônico, 27 jun. 2017.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 jul. 2025.

_____. Conselho Nacional de Justiça. **Justiça em Números 2024**. Disponível em: https://www.cnj.jus.br. Acesso em: 30 jul. 2025.

CANOTILHO, Joaquim José Gomes et al. (coord.). **Comentários à Constituição do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2018. (Série IDP).

DIMOULIS, Dimitri; MARTINS, Leonardo. **Direitos fundamentais e interpretação constitucional**. 3. ed. São Paulo: Malheiros, 2019.

FERRAZ JR., Tércio Sampaio. **Introdução ao estudo do direito: técnica, decisão, dominação**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MENDES, Gilmar Ferreira; BRANCO, Paulo Gustavo Gonet. **Curso de Direito Constitucional.** 12. ed. São Paulo: Saraiva, 2019.

MOTA, Pedro Vieira. **O Espírito das Leis**. São Paulo: Saraiva, 2017.

NUNES, Dierle; ANDRADE, Guilherme Marinoni**. Mandado de segurança: teoria e prática**. 4. ed. São Paulo: RT, 2020.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional.** 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2022.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da Pessoa Humana e Direitos Fundamentais: na Constituição Federal de 1988**. 10. ed. Porto Alegre: Livraria

A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPRESSÃO, RELAÇÃO E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

GRACIELE JANAINA PASSOS DA SILVA

Graduada em Pedagogia pelo Instituto Sumaré de Educação Superior - ISES (2009); Especialista em Artes Visuais pela Faculdade Mozarteum de São Paulo (2019); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Cidade Ademar III e de Educação infantil no CEI Ayrton Senna da Silva gracielejanaina@gmail.com

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

RESUMO:

O objetivo principal deste trabalho é analisar e refletir sobre a importância da arte na educação. Ressaltar a variedade de formas de arte que existem na vida diária dos alunos e como a escola pode realizar atividades interessantes com essa disciplina para ser explorado na dimensão da vivência do aluno. O artigo tem um breve resumo da história da arte no Brasil do Livro Metodologia do ensino de arte da autora Laura Célia Sant'Ana Cabral Cava. O estudo expôs algumas questões sobre arte, o que estimulou o pensamento e a respeito da disciplina de arte na escola e tenta contextualizá-la no país e no mundo em desenvolvimento. A pesquisa mostra que a disciplina de arte na escola enfatiza a arte na vida humana. A arte como disciplina escolar é um conhecimento útil que pode ajudar os alunos a treinarem sua compreensão crítica da cultura e da sociedade. Esta pesquisa fará com que as pessoas reflitam sobre a importância do espaço que normalmente é ocupado pelas disciplinas de arte no ambiente escolar, também enfatiza que as escolas ainda carecem de um empenho mais efetivo das escolas no ensino da arte, que envolve principalmente a formação de professores. Na consideração final, com base nas informações sobre o tema do artigo, demonstramos as mudanças necessárias dessa disciplina nas escolas. Também foi enfatizada a importância da atuação do professor para os alunos no processo de ensino da arte. Por fim, destacou a importância da implantação de disciplinas de arte nas escolas.

Palavras-chave: Arte; Aprendizagem; Educação.

INTRODUÇÃO

Este artigo visa enfatizar a importância da arte na educação e demonstrar que ela pode ser uma importante ferramenta de aprendizagem.

Na verdade, ensinar arte no dia a dia das crianças é muito importante, por isso deve ser introduzido desde o primeiro ano nas escolas e creches o mais cedo possível.

Profissionais da educação devem compreender como aplicar efetivamente os conceitos e técnicas da arte à educação, pois são eles os mediadores que farão os alunos entenderem, compreender e viver no mundo através dessa disciplina.

Várias artes contribuem para a formação dos indivíduos. Portanto, pode-se perceber que a existência da arte é muito importante para que as pessoas entendam sua origem, sua história e afirmam sua subjetividade.

Precisamos fazer da arte uma disciplina na escola e não apenas como uma atividade adicional das instituições brasileiras.

A arte na educação desperta a capacidade criativa dos alunos e ajuda a expressar emoções, também permite compreender, expressar e interagir de uma forma que envolve extensas atividades sociais.

As expressões artísticas podem ocorrer de diferentes formas, como música, pintura, dança e poesia. Portanto, as escolas devem usar a arte como meio de aprendizagem e esse conhecimento deve ser adquirido desde a infância a partir de elementos que despertem e expressam emoção, imaginação e criatividade dos alunos.

Sobre o ensino de arte, a formação de professores é um aspecto extremamente importante, pois o professor que não consegue dominar ou desenvolver os conteúdos necessários em sala de aula vai atrapalhar todo o processo de aprendizagem dos alunos.

Portanto, este trabalho reflete a maneira de ensinar arte na escola, destacando o desenvolvimento dos alunos, mostrando que arte ajuda a desenvolver a criatividade e as habilidades das crianças no processo de aprendizagem.

Vamos mostrar a trajetória da arte, entendê-la na educação e enfatizar a importância da arte na educação e na vida educativa dos professores.

A ARTE NA EDUCAÇÃO

As crianças apreciam usar pincéis para pintar e revelar o mundo das cores é difícil encontrar uma criança que não goste,

> A vivência da arte, tanto para crianças quanto para adolescentes, ocorre principalmente no fazer artístico e também através da apreciação estética, ao interagirem enquanto espectadores da obra de arte. Desde muito cedo, a criança demonstra nuances de sensibilidade estética nos primeiros contatos com o mundo exterior. Para que essa sensibilidade não se retraia, mais ao contrário, se desenvolva, há necessidade de um trabalho constante que envolve a família e vai se efetivando no processo educacional (FERRAZ e SIQUEIRA, 2003 p. 69).

Não é um lazer, a arte vai além disso. É um processo de desenvolvimento cognitivo e da vida das crianças. Portanto, o ensino da arte deve ser realizado na escola desde o início (FERRAZ; SIQUEIRA, 2003).

Na educação escolar, a arte desperta a criatividade pessoal, que é necessária na sociedade atual. Se precisa de profissionais inovadores no mercado de trabalho, fique tranquilo, pois ensinar arte em escolas não difere para quem tem essa inovação.

Arte na educação é importante porque ajuda a desenvolver várias habilidades, incluindo (FERRAZ; SIQUEIRA, 2003):

- Concentração;
- Criatividade;
- Visão;
- Improvisação;
- Comunicação;
- Integração social;
- Imaginação.

Outros benefícios do ensino de artes na educação infantil incluem o desenvolvimento de várias habilidades, como a coordenação motora (FERRAZ; SIQUEIRA, 2003).

A arte é um meio de expressão subjetiva dessa criatividade, seja:

- Música;
- Pintura;
- Literatura.

A criatividade é uma habilidade humana, mas deve ser estimulada e a arte na educação ajuda no desenvolvimento dessa habilidade. Isto porque, independentemente da sua natureza, a capacidade de pensar, criar soluções alternativas para os problemas e usar a imaginação está relacionada à criação artística. A arte ajuda as crianças no desenvolvimento do pensamento (FERRAZ; SIQUEIRA, 2003).

O conhecimento nos permite expor o mundo ao nosso redor e compreender sua própria história. A arte na educação artística é uma forma de adquirir conhecimento humano, pois a história da arte vem acompanhada da história e da compreensão da subjetividade humana (FERRAZ; SIQUEIRA, 2003).

A arte pode ser conectada com as outras disciplinas já existentes nas escolas. Portanto, é importante que as crianças não só aprendam a história da arte, mas também os materiais que costumam estar incluídos na lista da escola no início do ano (FERRAZ; SIQUEIRA, 2003):

- Lápis de cor;
- Giz de cera;
- Tintas guache;
- Aquarela;
- Pincéis;
- Papelão;
- Papel.

Desse modo, segundo estudiosos, a arte educacional desempenha um papel fundamental no processo de formação humana, especialmente na infância, ao favorecer o reconhecimento das relações interpessoais e a construção da própria identidade. Através da expressão artística, a criança não apenas manifesta suas emoções e pensamentos, como também desenvolve formas de compreender o mundo ao seu redor e de situar-se nele.

Segundo Viktor Lowenfeld (2001), a arte na infância não deve ser apenas uma técnica ou estética, mas um meio de crescimento emocional, perceptivo, motor e intelectual. Ele defende que, ao se expressarem artisticamente, as crianças revelam seu mundo interno e desenvolvem suas potencialidades individuais. Nesse sentido, a educação

artística contribui diretamente para a formação da visão de mundo dos indivíduos e amplia suas possibilidades de expressão, permitindo que crianças se compreendam como sujeitos criativos, sensíveis e integrantes de uma coletividade.

À medida que elas passam a entender o funcionamento do ambiente onde vivem, buscam formas simbólicas e sensoriais para expressar suas percepções e sentimentos, muitas vezes utilizando imagens e gestos que vão além da linguagem oral — ainda em processo de estruturação. De acordo com Ana Mae Barbosa (2005), a arte permite o acesso à leitura de imagens e à compreensão de códigos visuais, o que é essencial no processo de alfabetização visual e na formação crítica dos alunos desde a infância.

Esse aspecto é particularmente importante na educação infantil, período em que as crianças estão desenvolvendo suas capacidades de comunicação verbal. A arte torna-se, portanto, um instrumento de mediação poderoso, capaz de revelar conteúdos emocionais e subjetivos que nem sempre encontram espaço na linguagem falada. Muitas produções artísticas infantis, mesmo as mais simples, podem carregar significados profundos e proporcionar uma via legítima de expressão do inconsciente, da afetividade e da imaginação.

Além disso, o caráter coletivo de muitas atividades artísticas favorece o convívio social, o trabalho em grupo, o respeito às diferenças e a escuta do outro. Para Howard Gardner (1995), a arte ativa múltiplas inteligências, como a interpessoal, a intrapessoal, a espacial e a corporal-cinestésica, promovendo o desenvolvimento integral do ser humano. A arte, portanto, vai além da dimensão estética: ela é também uma prática social, emocional e cognitiva.

Outro ponto relevante é a utilização da arte como recurso terapêutico no contexto escolar. Por meio de atividades como pintura, desenho, modelagem ou dramatização, a criança pode externalizar conflitos internos, elaborar sentimentos e desenvolver mecanismos de autorregulação emocional. Assim, o processo artístico na infância não só estimula o raciocínio e a criatividade, mas também contribui para o equilíbrio emocional e para a saúde mental dos pequenos (GARDNER, 1995).

Dessa forma, é evidente que a arte na educação infantil não deve ser tratada como uma atividade meramente recreativa, mas como um eixo estruturante da formação integral da criança, promovendo o desenvolvimento de competências cognitivas, afetivas, sociais e culturais.

Rabiscar, jogar quebra-cabeças, modelar, fazer esculturas de argila, montar blocos de construção, tudo isso muito interessante para o processo de desenvolvimento do aluno. Por meio dessas medidas, é possível causar reflexões e avaliações sobre os esforços despendidos no processo de ensino da arte e os resultados obtidos com esses esforços tornaram-se parte do significado crítico(GARDNER, 1995).

O significado crítico se refere à capacidade de questionar e analisar de forma racional e inteligente segundo o dicionário. Quando crianças, participando nestas atividades relacionadas com a arte, desempenham um papel ativo, estão empenhadas em criar algo de forma eficaz de forma proativa, estão expondo os seus próprios conceitos e analisando o que elas e outras pessoas fazem.Tudo isso está relacionado ao desenvolvimento da consciência crítica. Portanto, envolve um senso crítico (GARDNER, 1995).

É um erro pensar que as disciplinas de arte nas escolas são apenas momentos de lazer e entretenimento. O ensino da linguagem artística para crianças e jovens pode estimular o desenvolvimento de diversas habilidades. Sua prática abrange desde o manuseio de diferentes materiais de forma organizada e criativa até o ensino técnico no processo de aprimoramento estético da expressão artística (GARDNER, 1995).

Através da expressão artística e de várias linguagens não verbais, naturalmente livres, é possível compreender a visão de mundo dos alunos. A arte é um reflexo direto da criação humana, é cultura. Arte significa usar habilidades cognitivas, sociais, motoras para mudar e recombinar todos os aspectos da vida, porque é necessário sentir a plenitude da existência para criar, ela permite que

você encontre beleza em todos os lugares.A arte tem impacto em todos, incluindo a história e diferentes sistemas culturais. O ensino da arte pode propiciar uma sequência de eventos e mudanças positivas no indivíduo, como reduzir o grau de estresse e ansiedade, e melhorar a autoestima e a autoconsciência.Além disso, como uma atividade criativa, a arte força os alunos a melhorarem sua capacidade de concentrar e organizar o pensamento abstrato e o lógico, formando assim novos hábitos positivos (GARDNER, 1995).

Completando essa linha de pensamento, outros autores afirmam que arte é um sistema de conhecimento mundial, seja pela leitura de palavras ou pela leitura visual. Visto que ela é a manifestação final da autoconsciência humana, aprender arte em um estágio inicial é permitir que o aluno trabalhe com a diversidade artística. Arte transcende momentos de entretenimento e invenção (FERRAZ; SIQUEIRA, 2003).

A arte oferece todas as condições essenciais para o conhecimento da história humana, mas deve se tornar uma das disciplinas que constituem o currículo escolar. A arte traz vantagens para o ensino dos alunos. Ao lecionar arte, o professor está explorando a imaginação e a criatividade dos alunos (FERRAZ; SIQUEIRA, 2003).

Portanto, a educação deve mudar as práticas educacionais atuais e aderir a novos métodos relacionados à formação de disciplinas construtivas para o futuro. O que se percebe no campo da educação atual são as vantagens dos métodos tradicionais de ensino, o hiato social existente na sociedade (FERRAZ; SIQUEIRA, 2003).

Para o aperfeiçoamento da educação, é necessário afastar os alunos desses modelos padronizados, pois, dessa forma, não haverá um trabalho contextual ativo que mobilize a reflexão, mas sim que estabeleça um patamar padronizado do conhecimento. Entretanto, precisamos mudar (FERRAZ; SIQUEIRA, 2003):

A falta de formação do professor conduz a aulas que não despertam o interesse do aluno, e este, não consegue construir o sentido do ensino de arte para sua vida.

Arte na educação é uma espécie de sistema de conhecimento do mundo, uma humanização, não como uma disciplina de conhecimento sistemático / produtivo, mas uma disciplina que visa melhorar a personalidade e a vivência dos alunos na sociedade (FERRAZ; SIQUEIRA, 2003).

Os autores completam que, ao tornar a arte autônoma e crítica, desenvolve a consciência estética e promove a interação pessoal no ambiente social, técnico, cultural, prepara os alunos para o mundo em constante mudança do processo histórico. A arte educação deve fazer a diferença (FERRAZ; SIQUEIRA, 2003).

Para Silveira (2012), a educação através de projetos de arte pode mudar fundamentalmente a sociedade e pode ser esclarecida e redefinida por meio da dialética. As escolas devem assumir a responsabilidade de preparar os alunos para seus papéis básicos e participativos na sociedade.

Uma educação artística que visa cultivar cidadãos abrangentes, que podem compreender a arte e o conhecimento estético, e podem compreender e respeitar a diversidade cultural é importante e crucial para o desenvolvimento dos alunos (SILVEIRA, 2012).

Portanto, a arte na educação constituirá uma disciplina que pode desempenhar um papel no meio cultural e social. O discernimento pode ser desenvolvido através da observação, visão, sensação, audição e tato, mas para expandir a percepção é necessário observar a situação, por isso a disciplina de arte deve garantir que os alunos entendam todas as diferentes formas de arte para que possam compreender o mundo em que vivem como agentes de transformação (SILVEIRA, 2012).

Esse é o princípio básico do treinamento, pois a observação faz parte do processo de explicação do mundo. É preciso observar, analisar e julgar, pois, o julgamento desempenha um papel importante na construção do conhecimento artístico. Para apreciar, é necessário analisar e ver a olho nu a natureza

de nosso ambiente natural, a educação estética pode promover o desenvolvimento das habilidades existentes e construir uma ponte entre fazer e refletir no processo educacional (SILVEIRA, 2012).

Esses elementos básicos fazem parte do processo educacional e podem ajudar a construir valores de vida. Essa é uma forma das crianças mediarem situações cotidianas através de seus próprios desejos, experiências e fantasias. Por isso, incentivar a leitura e a escrita nas aulas de arte é muito importante (SILVEIRA, 2012).

Despertar uma existência crítica é fazer do aluno um "pensador" que pode "pensar no outro", uma pessoa que se adapta a diferentes interpretações do mundo e sabe trabalhar em conjunto (SILVEIRA, 2012).

Cada linguagem artística, seja ela visual ou dramática, tem sua especificidade no processo de ensino, o desenho, pintura, vídeo, fotografia e leitura são elementos que constituem a linguagem visual. Com base nesses aspectos da linguagem visual, é importante que os educadores integrem alguns procedimentos para criar e apreciar arte, pois a apreciação da arte desenvolve a criatividade e imaginação (BRASIL, 1988).

O processo educacional também precisa envolver alguns procedimentos de ensino, como jogos, brincadeiras e dramatizações. O teatro permite a partilha de descobertas, pensamentos e sentimentos, em que promove o autoconhecimento, o diálogo e o respeito pelo próximo, às crianças aprenderão novas formas de expressão, como expressar através de uma peça teatral (BRASIL, 1988).

Os principais benefícios da arte na educação:

- Desenvolvimento criativo;
- Estímulo à escrita;
- Trabalho em grupo;
- Respeito às diferenças;
- Expressão verbal e corporal;
- Habilidade de conviver em grupo;
- Percepção dos sentidos.

A arte ajuda a ampliar uma série de habilidades nos indivíduos, não apenas desempenha um papel na percepção e nos sentidos, mas também desenvolve a criatividade e o raciocínio lógico dos alunos (BRASIL, 1988).

É muito errado pensar que o ensino da arte se limita ao desenhar, porque a arte trabalha com novas possibilidades, como a expansão das habilidades motoras das crianças por meio do estímulo da disciplina na educação. Nesse sentido, a arte parece ser uma poderosa aliada no processo de alfabetização, pois não só dá suporte às crianças como ajuda a compreender o contorno das letras, mas também a forma de escrever. Em nossa língua, existem muitas esferas da arte que são produzidas em conjunto (BRASIL, 1988).

Seja no cinema, no teatro, na dança ou na pintura, a arte deve estar conectada com a expressão verbal e não verbal. Interessada em ajudar as crianças a aprenderem, a arte expande a forma de expressão e abre a porta para novas interpretações dos fenômenos do mundo, a partir de perspectivas emocionais e subjetivas (BRASIL, 1988).

A expressão artística pode não só fortalecer a conexão entre alunos através das atividades em conjunto, mas também melhorar a autoestima dos alunos. Nesse caso, a arte deve ser entendida como uma prática que estimula a criatividade dos alunos, pois além da modelagem artística podem ser utilizados diferentes métodos e linguagens, como o drama, a fotografia, a dança e o cinema (BRASIL, 1988).

O aprendizado da arte pode ajudar os alunos a trabalharem e desenvolver várias características, como:

- Disciplina;
- Concentração;
- Criatividade;
- Imaginação;
- Foco;
- Senso crítico;
- Resiliência;
- Aumento do repertório cultural e histórico (BRASIL, 1988).

A arte pode se tornar uma importante ferramenta de ensino não apenas no espaço formal de aprendizagem, ou seja, na escola, mas também fora dela, como:

- Parquinho;
- Quadra;
- Visitas a museus e pontos históricos (BRASIL, 1988).

Como vimos, a arte pode não apenas cultivar a consciência crítica dos alunos e a capacidade de estabelecer conexões, mas também melhorar a sensibilidade, percepção e habilidades linguísticas dos alunos. Portanto, a arte na educação escolar permite que crianças e adolescentes se desenvolvam cognitiva e socialmente.

Ao ensinar arte, percebemos serem inúmeras as tendências que afetam toda a história do assunto. Com o passar do tempo, os conceitos de arte e ensino também mudaram. Até recentemente, o ensino da matéria.

RESUMO DA HISTÓRIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Segundo documentos históricos sobre a História da Arte, para compreender melhor a disciplina de arte a antiga educação artística. Um breve retorno histórico é necessário para compreender também alguns mal-entendidos sobre sua importância e conteúdo, até hoje nas escolas do Brasil.

A história começa com a chegada de D. João VI e da família real de Portugal ao Brasil em 1808. Cerca de 15.000 pessoas vieram com a família real e, após 1822, muitas delas regressaram a Portugal. Criou o Museu Nacional, a Biblioteca Real, a Academia Real de Arte e o Observatório. Dessa forma, a família real instalou-se e transferiu definitivamente o eixo da vida administrativa da colônia para o Rio de Janeiro, o que também alterou a aparência e expressão da cidade. Com relação à vinda da Missão Artística Francesa a Academia Imperial de Belas Artes foi fundada em 1826, dez anos depois (CNE/CEB).

Desde o final deste século, a Escola Nova atua na Europa e nos Estados Unidos. Com o forte apoio da estética modernista e alicerçada na nova escola, o ensino da arte centra-se no desenvolvimento natural dos alunos, respeitando as suas necessidades e desejos como centro, e atribuindo importância à forma de expressão e compreensão do mundo (CNE/CEB).

O foco agora está no desenvolvimento e no processo criativo do aluno. O ensino é focado no aluno e o educador é apenas um espectador. Sua função é fornecer aos alunos oportunidades de se expressarem de maneira espontânea e pessoal e enfatizando a criatividade no ensino de arte.

A partir da inquietação dos professores na década de 1960, há uma tendência de avanço, pois eles estão preocupados com os rumos da educação. Dessa forma, levam a real contribuição da educação para a sociedade e iniciam discussões e questões relacionadas à educação, com destaque para a escola pública (CNE/CEB).

O movimento arte-educação ampliou a discussão sobre a agregação de valor e promoção desse profissional. Em diferentes regiões do Brasil, ideias e princípios se multiplicaram exponencialmente. Ainda hoje, as aulas de arte muitas vezes se confundem com lazer, fisioterapia, pausas "sérias", reforma de escolas, preparação de confraternização, comemoração de determinado encontro cívico e tantas outras atitudes e comportamentos equivocados em torno do assunto. Na década de 90, a educação artística (Arte) era reconhecida e incluída na lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, aprovada em 20 de dezembro de 1996, em seus artigos 26 da LDB nº 9.394 / 96.

> O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (Redação dada pela Lei nº 12.287, de 2010).

Com relação ao nome dessa disciplina Resolução nº 01/2006 – CNE/CEB informaram que as escolas municipais que ofertam o Ensino Fundamental teriam suas matrizes curriculares alteradas, nome da disciplina de Educação Artística para Artes.

> Art. 1º A alínea "b" do inciso IV do artigo 3º da Resolução CNE/CEB nº 2, de 7 de abril de 1998, passa a vigorar com a seguinte redação: Art. 3º [...] IV [...] a [...] b. Artes. Art. 2º Esta Resolução entra em vigor da data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário (Resolução nº 1, de 31 de janeiro de 2006).

Além da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), o Governo Federal também formulou os chamados PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) como referência para o desenvolvimento de currículos de ensino fundamental e médio em rede pública e privada. No documento PCN-Artes, é explicado o modelo que o ensino de Arte deve seguir. Os parâmetros curriculares de todos os ciclos do ensino básico são abrangentes. São propostas quatro formas de arte como orientação: artes visuais, música, teatro e dança (BRASIL, 1988).

O EDUCADOR NO ENSINO DA ARTE

Segundo Ferraz e Siqueira (2003), os professores exercem um papel imprescindível no ensino da arte. Ele é o interlocutor, facilitador e organizador do processo criativo.

A escola e o professor devem criar um ambiente favorável à criação e expressão, promover situações-problema, sugestões e provocações, e de acordo com a idade dos alunos realizarem as atividades,

> Através da arte os sentimentos, as emoções são concretizados, favorecendo uma compreensão mais abrangente. Mas isto só é possível quando o professor detém um domínio artístico específico, pois o trabalho será realizado em profundidade. Este professor, identificando-se com determinada linguagem e trabalhando continuamente sua expressão, provavelmente será um dinamizador. Ele saberá ativar o processo perceptivo-operatório dos alunos que estão desenvolvendo habilidades artísticas (FERRAZ; SIQUEIRA, 2003, p. 69).

O desenvolvimento da arte na educação deve ser pensado para tirar a criança da sua comodidade. Os educadores como mediadores, podem levar as pessoas a uma nova compreensão da sociedade e garantir que os alunos conheçam os processos mais importantes da nossa cultura. Para que essa relação exista não só na teoria, mas também, na prática, deve haver profissionais altamente qualificados que se esforcem para quebrar a noção de que arte é tempo livre,

> O conceito de educação como mediação vem sendo construído ao longo dos séculos. Sócrates falava da educação como parturição das ideias. Podemos, por aproximação, dizer que o professor assistia, mediava o parto. Rousseau, John Dewey, Vygotsky e muitos outros atribuíam à natureza, ao sujeito ou ao grupo social o encargo da aprendizagem, funcionando o professor como organizador, estimulador, aglutinador. O professor mediador é tudo isso (BARBOSA; COUTINHO, 2008, p. 13).

A arte-educação ajudará a formar um cidadão que entende a si mesmo e a vivência cultural das pessoas, que esteja preparado para a convivência social, possa atuar no espaço público e esteja preparado para enfrentar a crise ambiental e global com garra e criatividade (BARBOSA; COUTINHO, 2008).

Os educadores artísticos precisam considerar todo o conteúdo do ambiente da criança para que ela possa explicar seus próprios métodos de trabalho. A arte-educação não é realizada no vácuo, está enraizada nas práticas sociais vivenciadas por toda a sociedade. Assim, os educadores podem refletir sobre o cotidiano dos alunos, preparando-se para suas atividades educacionais, de forma que possam estimular a percepção deles a partir de fatores naturais ou culturais relacionados à comunidade (BARBOSA; COUTINHO, 2008).

Para os educadores de hoje, o maior desafio é aumentar a possibilidade de os alunos trabalharem e brincarem juntos para garantir um espaço livre na escola. Por meio da arte, podemos implementar métodos e práticas que mudam a forma como nos comportamos em sociedade e construímos um amanhã mais unido e humanizado (BARBOSA; COUTINHO, 2008).

Arte e educação são duas práticas que podem andar juntas, pois não só permitem que crianças e jovens se adaptem ao novo ambiente e

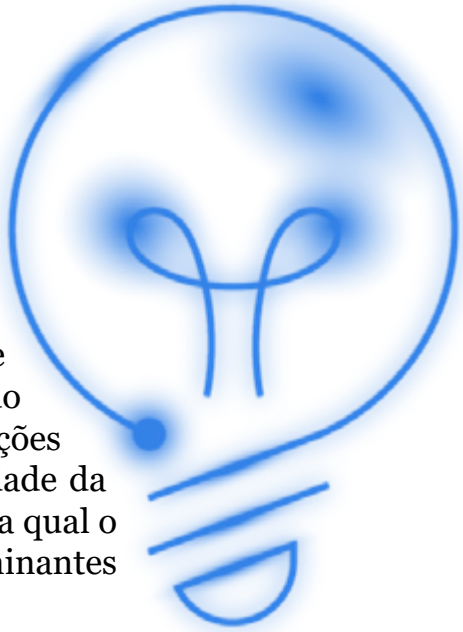
ampliem sua visão de mundo, mas também permitem que os professores trabalhem com os alunos de forma lúdica. Nesse sentido, a arte pode ajudar os alunos a construírem uma visão crítica do mundo, das relações sociais existentes e das formas de se expressar,

> No século XX, o conceito de educação como ensino passa a ser minimizado para dar lugar a ideias socioconstrutivistas, que atribuem ao professor o papel de mediar as relações dos aprendizes com o mundo que devem conquistar pela cognição. A arte tem enorme importância na mediação entre os seres humanos e o mundo, apontando um papel de destaque para a arte/ educação: ser a mediação entre a arte e o público (BARBOSA; COUTINHO, 2008 p.13).

Sabemos que para professores comprometidos com a melhoria do ensino em sala de aula e com uma visão ampla da arte na educação, improvisam espaços e materiais para encontrar o melhor jeito de alcançar sua finalidade, propósito. O professor ao lecionar com arte explora a imaginação e a criatividade dos seus alunos, isso pode ser feito por seus próprios desenhos, não através de maquetes prontas, ela é desenvolvida e padronizada pelos próprios educadores. Portanto, a educação deve mudar os hábitos educacionais atuais e persistir em novos métodos relacionados à formação de profissionais da disciplina da arte no futuro (BARBOSA; COUTINHO, 2008).

Claro que se os professores trabalharem com equipamento e espaço, trará mais resultados, porém é necessário e fundamental que os professores consigam trabalhar com as ferramentas que tem, enquanto as escolas não contribuem de forma construtiva e objetiva para o ensino da arte na educação. A arte é uma forma de transportar o aluno para conhecer e entender o mundo, seja pelas palavras ou pela leitura de imagens artísticas. Entendemos que a arte pode proporcionar aos indivíduos um crescimento saudável e abundante de várias maneiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Com a conclusão deste trabalho, pode-se afirmar que a arte exerce um papel fundamental no exercício da criatividade, estimulando os alunos a pensarem de forma mais crítica, a encontrar soluções inovadoras para os desafios e a se prepararem para a complexidade da vida adulta. Vivemos em uma sociedade altamente competitiva, na qual o acesso e a assimilação da informação cultural e social são determinantes para o desenvolvimento individual e coletivo.

O ensino da arte é, portanto, essencial, pois alia a racionalidade à inteligência emocional e subjetiva envolvida no processo criativo. Essa disciplina proporciona benefícios múltiplos, especialmente para o desenvolvimento infantil, ao oferecer espaços para que as crianças expressem seus sentimentos de maneira consistente e desenvolvam sua imaginação, ampliem seus conhecimentos históricos e culturais e vivenciam realidades diversas, ampliando sua visão de mundo.

Além disso, a prática artística contribui para o equilíbrio emocional e o desenvolvimento do pensamento crítico, aspectos fundamentais para a formação integral dos alunos. Contudo, apesar desses benefícios, o ensino da arte ainda enfrenta barreiras significativas no âmbito escolar, sendo frequentemente relegado a um papel secundário no currículo.

Observa-se, muitas vezes, que o ensino da arte é tratado de forma fragmentada e descentralizada, com professores abordando diferentes linguagens artísticas de maneira isolada e sem articulação com os conteúdos e interesses dos alunos. Essa prática limita a oportunidade de que os estudantes possam integrar sua experiência e conhecimento de mundo por meio da arte.

É importante destacar que educadores e teóricos da arte vêm defendendo a importância da disciplina no ambiente escolar, não apenas pelo valor intrínseco das linguagens artísticas, mas também pelo impacto positivo que a arte promove no desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes.

Diante disso, torna-se evidente a necessidade de que as escolas contem com profissionais qualificados e capacitados para ensinar arte de maneira integrada e significativa, garantindo que essa disciplina possa cumprir seu papel transformador na educação e na formação humana.

A arte na educação infantil revela-se um componente indispensável para o desenvolvimento integral das crianças, pois atua não apenas na construção do conhecimento, mas também no fortalecimento da expressão emocional, da criatividade e das relações interpessoais. Ao proporcionar meios para que as crianças se expressem e compreendam seu lugar no mundo, a educação artística contribui significativamente para a formação de sujeitos críticos, sensíveis e socialmente engajados.

Além disso, a dimensão coletiva das práticas artísticas e seu potencial terapêutico ampliam os benefícios da arte para o contexto escolar, promovendo o respeito à diversidade, o fortalecimento da autoestima e a construção de vínculos afetivos. Conforme apontam Lowenfeld (2001), Barbosa (2005) e Gardner (1995), a arte ativa múltiplas inteligências e favorece o desenvolvimento cognitivo,

emocional e social, elementos essenciais para uma educação de qualidade e para a formação de cidadãos conscientes e responsáveis.

Portanto, investir na arte na educação infantil é investir em um processo educativo transformador, capaz de contribuir para a construção de uma sociedade mais humana, inclusiva e sustentável. Cabe às políticas públicas, aos educadores e à comunidade escolar garantir que essa dimensão seja valorizada, planejada e efetivamente incorporada ao cotidiano pedagógico.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte.** ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

GARDNER, Howard **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas.** ed. Porto Alegre: Artmed, 1995.

LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, W. Lambert. **Desenvolvimento da capacidade criadora.** ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BARBOSA, A. M. COUTINHO, R. G **Arte-educação como mediação cultural e social.** São Paulo: Editora UNESP, 2008.

BRASIL. **Referencial Curricular Para a Educação Infantil.** Vol. 1. Brasília: MEC/SEI, 1998.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei no** 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

CAVA, L. C. S. C. **Arte – Metodologia de ensino da Arte.** Londrina PR Editora e Distribuidora Educacional: S. A., 2015.

FERRAZ, M. H; SIQUEIRA, I. S. **Arte – Educação: vivência, experienciação ou livro didático?** São Paulo: Edições Loyola, abril de 2003.

SILVEIRA, T. S. **Metodologia do Ensino da Arte.** Indaial, Grupo UNIASSELVI, 2012.

FUNCIONAMENTO E EFICIÊNCIA DO SISTEMA ACUSATÓRIO BRASILEIRO

JALCIRA SANTOS FIGUEIREDO

Graduada em Formação Educação Física pela Faculdade Metodista Centenário, 2019; Pós-Graduação em Tecnologia em Inteligência Policial– FABRAS, 2024.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

RESUMO:

Este estudo tem como objetivo examinar, à luz do sistema acusatório brasileiro, a viabilidade de condenações e a aplicação de agravantes por parte do juiz, questionando a possível inconstitucionalidade do artigo 385 do Código de Processo Penal. Para atingir o foco principal da pesquisa, considerando o equilíbrio entre eficiência e a proteção de garantias, foram analisadas as posições doutrinárias, tanto favoráveis quanto contrárias à validade do mencionado artigo, além da interpretação dos tribunais em casos concretos. O método utilizado foi o indutivo, complementado por técnicas de pesquisa bibliográfica e documental, com ênfase na análise da doutrina especializada em Direito Processual Penal e na jurisprudência dos Tribunais Superiores. A leitura dos dados foi realizada sob uma abordagem quali-quantitativa.

Palavras-chave: Sistema acusatório; Processo Penal; Equilíbrio.

INTRODUÇÃO

Ao longo da evolução histórica, diferentes sistemas de processo penal foram criados, visando estabelecer um procedimento que funcione como meio para a aplicação de penalidades ao criminoso. O Brasil explicitamente implementou o sistema acusatório, conforme disposto no artigo 3º-A do Código de Processo Penal, com a aprovação da Lei nº 13.963/2019.

No entanto, uma parcela significativa da doutrina já recomendava a utilização desse sistema desde a promulgação da Constituição de 1988, fundamentando-se no inciso I do artigo 129 da Constituição da República Federativa do Brasil.

No âmbito de um sistema jurídico, o Estado possui a autoridade para exigir que indivíduos que pratiquem infrações sejam punidos conforme as sanções estabelecidas pela lei, conceito conhecido como pretensão punitiva.

No entanto, essa pretensão não pode ser realizada de qualquer maneira, especialmente em um Estado Democrático de Direito, onde a proteção dos direitos e das liberdades individuais é essencial, restringindo assim a intervenção do governo.

Este estudo realiza uma avaliação crítica da forma como o artigo 385 do Código de Processo Penal está sendo aplicado atualmente, sobretudo com base nas interpretações fornecidas pela jurisprudência e apoio de alguns autores. Para atingir esse propósito, foram empregadas metodologias de pesquisa bibliográfica e análise de documentos, dando ênfase às obras da doutrina especializada em processo penal e às decisões dos Tribunais Superiores.

Vamos explorar conceitos fundamentais dos sistemas de justiça criminal, destacando suas principais características, aspectos históricos, e realizando comparações específicas entre eles, abordando elementos essenciais e valiosos para o Estado Democrático de Direito.

FUNCIONAMENTO E EFICIÊNCIA DO SISTEMA ACUSATÓRIO BRASILEIRO

Ao examinar a evolução de variados sistemas de processo penal utilizados por diversos países em suas legislações, três modalidades se sobressaem: o sistema inquisitorial, o sistema acusatório e o sistema misto.

O modelo inquisitorial foi incorporado ao Direito Canônico no século XIII, espalhando-se pela Europa e sendo utilizado, inclusive, por cortes civis até o século XVIII.

A natureza do sistema inquisitorial reside na concentração de funções nas mãos do juiz, que também exerce poderes de instrução, atuando como a autoridade suprema no processo. Diante disso, falta uma estrutura dialética e contraditória.

A imparcialidade é inexistente, uma vez que a mesma figura (juiz-ator) procura a evidência (tomando iniciativa e gerenciando) e toma decisões baseadas nas provas que ela própria obteve (JÚNIOR, 2020).

No mencionado sistema, as responsabilidades de acusar, defender e julgar estão unificadas em uma só figura, conhecida como juiz inquisidor. Além disso, esboços de acusação não precisam ser feitos por um órgão designado ou pela pessoa lesada, pois o juiz pode dar início ao processo por iniciativa própria. O intuito é realizar uma reconstrução minuciosa dos eventos, buscando a verdade factual, colocando o acusado na posição de um mero objeto do processo, e não como um detentor de direitos (LIMA, 2020, p. 40-41).

Dessa forma, na busca pela verdade dos fatos, o inquisidor tem permissão para obtê-la a qualquer preço (LOPES JÚNIOR, 2006, p. 180). O sistema é organizado para efetivar o direito penal material, onde o papel do juiz se restringe a concretizar o poder punitivo do Estado, como se a aplicação do direito penal fosse uma questão de segurança pública (PRADO, 2005, p. 105).

Devido a essas características, o processo inquisitorial não se alinha com os direitos fundamentais, comprometendo liberdades e garantias essenciais. A acumulação de funções pelo juiz gera a falta de um avaliador neutro em relação às partes, comprometendo sua imparcialidade e criando um desvio em relação à Constituição e à Convenção Americana de Direitos Humanos (CADH, art. 8º, nº 1), que possui um status superior à legislação no Brasil.

No sistema acusatório, existe uma definição clara entre a acusação e a defesa, ambas operando em condições iguais, diante de um juiz que se mantém imparcial e neutro. Esse modelo é marcado pela oralidade, pela transparência e pela aplicação do princípio da presunção de inocência, conforme o artigo 5º, inciso LVII, da Constituição Federal. É um processo verdadeiramente dialético, onde as partes atuam de forma oposta, com o juiz atuando como uma entidade equilibrada entre elas.

A expressão "acusatório" tem origem na ideia de que uma pessoa só é convocada ao tribunal quando há uma acusação que a atribui um ato ilícito. No final do século XIV, na França, foi criado o Ministério Público, que passou a ser responsável pela ação penal pública, afastando totalmente o juiz da condução do processo penal (RANGEL, 2019).

A relação processual se inicia apenas com a ação do titular responsável por apresentar a proposta de pena (ne procedat judex ex officio), o que impede que o juiz tome atitudes que possam comprometer a necessária imparcialidade em relação aos interesses das partes envolvidas. Contudo, ao juiz é reservado o exercício do poder de impulso processual. Assim, nesse contexto, o processo penal é formado por um ato envolvendo três participantes: as partes, que são parciais, e o juiz, que permanece imparcial, atuando como um terceiro sem interesse nas questões levantadas pelas partes (LIMA, 2020, p. 41).

À luz do que foi apresentado, em relação às distinções entre os dois sistemas, observa-se que o sistema acusatório se distingue pela clara separação entre o juiz e a acusação, a igualdade entre a acusação e a defesa, além da transparência e oralidade nos julgamentos. Em contrapartida, o sistema inquisitório caracteriza-se pela atuação proativa do juiz na coleta

de provas, pela desigualdade de poderes entre as partes e pela natureza escrita e sigilosa do processo (FERRAJOLI, 2002, p. 451/452).

Assim, torna-se evidente que a principal diferença entre os sistemas inquisitório e acusatório reside no fato de que, no último, os envolvidos estão em pé de igualdade, sendo de responsabilidade exclusiva das partes a apresentação das provas, sem que o juiz assuma o papel de responsável por essa produção.

Dentro dessa perspectiva, o sistema acusatório,

> Garante a neutralidade e a serenidade mental do magistrado responsável pela sentença, assegurando um tratamento digno e respeitoso ao réu, que deixa de ser visto apenas como um objeto, passando a ocupar a função legítima de parte passiva no processo penal (LOPES JÚNIOR, 2020).

Além disso, sob a perspectiva ideológica, o sistema acusatório apresenta a vantagem de ser uma manifestação democrática do exercício do poder, possibilitando que o interveniente no ato tenha a capacidade de contribuir para sua elaboração. A configuração dialética do processo acusatório favorece uma eficácia maior na resolução tanto das questões jurídicas quanto das questões fáticas, especialmente no que se refere à prova (BADARÓ, 2017).

Além disso, à medida que o sistema inquisitorial se espalhou pela Europa, ele passou por transformações devido às mudanças introduzidas pelo regime napoleônico, resultando no que ficou conhecido como sistema misto. Esse novo modelo combina elementos dos dois sistemas previamente citados. É chamado de misto porque possui uma etapa inicial que é caracteristicamente inquisitorial, sem transparência, defesa ampla ou acusação formal.

Neste estágio, as investigações iniciais são conduzidas sob a supervisão do juiz, com o objetivo de determinar a existência e a responsabilidade pelo ato criminoso.

Em uma fase posterior, de natureza acusatória, a parte acusadora apresenta sua denúncia, o réu apresenta sua defesa e o juiz decide, geralmente utilizando princípios de publicidade, oralidade e igualdade no processo.

Conforme Jacinto Coutinho (2009, p. 103), todos os sistemas processuais atualmente são híbridos, não existindo mais sistemas puros como aqueles idealizados originalmente. Há quem defenda que, nos dias de hoje, apenas o sistema processual penal britânico se aproxima de um sistema acusatório puro. Os modelos puros são vistos apenas como um parâmetro histórico, uma vez que uma simples divisão inicial entre as funções de acusar e julgar não é suficiente para definir um processo acusatório (LOPES JÚNIOR, 2020).

Como é ressaltado pelos especialistas em processo no Brasil:

> Não há benefício em um início de separação, com a apresentação de uma denúncia pelo Ministério Público, se, posteriormente, durante todo o trâmite processual, o juiz recebe um papel proeminente na busca por evidências ou até na realização de atos que são característicos da acusação (LOPES JÚNIOR, 2012, p. 189 apud LIMA, 2020, p. 104).

Quando um lado sustenta o princípio dispositivo ou acusatório, que confere às partes a administração das provas (com o juiz atuando como espectador), e o outro lado se baseia em um princípio inquisitivo, onde o juiz é o responsável pela gestão das provas, não se pode estabelecer um princípio híbrido, sob risco de comprometer toda a estrutura do sistema. Assim, o sistema é orientado por um princípio unificador que apresenta uma única concepção, tornando inviável a noção de sistemas mistos. Isso ocorre porque o sistema pode incorporar elementos de outro, mas preserva a fundamentação inquisitorial ou acusatória escolhida por decisão política (COUTINHO, 2009, p. 109).

Em seguida, realiza-se uma análise que, embora não pretenda ser abrangente, examina o sistema acusatório do Brasil, discutindo algumas de suas particularidades históricas e algumas de suas repercussões práticas.

No início, é importante ressaltar que o Código de Processo Penal (Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941) passou a valer a partir de 1º de janeiro de 1942 (art. 810

do CPP), inserido no cenário político e social do Estado Novo (1937-1945) e com claras influências do modelo fascista italiano, que resultou no "Código de Rocco" de 1930.

Desde a sua implementação, por muitos anos, predominou a ideia de que o sistema de processo penal no Brasil é misto. Ele inicia-se com uma fase de inquérito policial, caracterizada como inquisitorial, e, ao dar início ao processo, transita para uma fase acusatória, onde o Ministério Público realiza a acusação. Como foi abordado anteriormente, não se pode afirmar que o Brasil possua um sistema totalmente acusatório, pois ainda persistem elementos do sistema inquisitivo, embora seja possível notar alguns avanços que se dirigem em direção ao ideal.

Entretanto:

> A abordagem teórica do Código de Processo Penal apresentava um caráter claramente autoritário, priorizando constantemente a questão da segurança pública, como se o Direito Penal fosse uma autêntica política pública. Em contrapartida, a Constituição da República de 1988 seguiu uma linha completamente diversa. Enquanto a legislação codificada era orientada pelo princípio da culpabilidade e do risco representado pelo agente, a constituição estabeleceu um sistema que assegura amplas garantias individuais [...] (PACELLI, 2020, p. 32).

De acordo com os princípios do sistema acusatório, como o que prevalece no Brasil, destaca-se a relevância do Ministério Público, que detém a responsabilidade pela ação penal e busca evidências visando à verdade, mantendo o Juiz em uma posição neutra em relação a eventuais conflitos de interesse que possam surgir durante o processo (JARDIM, 1997, p. 45).

É importante ressaltar outros princípios do processo penal que estão claramente descritos na Constituição, os quais atuam como referência para a análise da conformidade das leis processuais e para a correta organização do sistema acusatório. Entre as garantias constitucionais, podemos citar: o devido processo legal (art. 5º, LIV), o contraditório e a ampla defesa (art. 5º, LV), a plenitude da defesa no Tribunal do Júri (art. 5º, XXXVIII, a), a presunção de inocência (art. 5º, LVII), o juiz natural (art. 5º, XXXVII e LIII), a publicidade dos atos processuais (art. 5º, LX) e a necessidade de fundamentação das decisões judiciais (art. 93, IX).

Nos tempos recentes, um dos principais desafios é empregar a Constituição como um autêntico critério de avaliação, descartando normas que não se alinham com a configuração acusatória do sistema. Além da dimensão legal, é essencial promover uma transformação na cultura jurídica, que deve deixar para trás as características históricas do inquérito e adotar uma postura acusatória por parte do juiz e todos os envolvidos no processo judicial.

Nas últimas décadas, desde a promulgação da Constituição Cidadã, observa-se que o sistema acusatório no Brasil tem avançado de forma desigual. O Código de Processo Penal sofreu várias reformas específicas, muitas delas realizadas por diferentes comissões e sem um considerável critério técnico.

Apesar das alterações nas leis, o verdadeiro desafio reside em fomentar mudanças na cultura do direito, assim como na forma de pensar dos profissionais jurídicos (particularmente nos tribunais superiores) e nas práticas judiciais, para que se assegurem transformações concretas (MADEIRA; BADARÓ; CRUZ, 2021). Nesse contexto:

> Além da formulação do sistema acusatório nas leis, atualmente, surgiu a necessidade de assegurar sua aplicabilidade, evitando que a prática se afaste dos princípios constitucionais, o que poderia resultar em um processo penal autoritário e opressivo (MUNIZ, 2021).

A Lei nº 13.964/2019 é o resultado do que ficou conhecido como “Pacote Anticrime”, um projeto de lei que foi apresentado ao Congresso Nacional em 19 de fevereiro de 2019, com o objetivo de modernizar a legislação penal e o processo judicial.

A seção que proíbe explicitamente a substituição da coleta de provas, entre outras normas, foi adicionada por meio de emenda, refletindo em grande medida o que estava contido no Projeto de Lei nº 8.045/2010 (PL do Senado nº 156/09), que visava a elaboração de um novo Código

de Processo Penal. Embora tenha sido aprovado pelo Senado, esse projeto ainda está à espera de análise por uma Comissão Especial da Câmara dos Deputados.

A promulgação da Lei nº 13.964/2019 marcou a adoção clara do sistema acusatório no contexto jurídico do Brasil. O artigo 3º-A, adicionado ao código de processo penal, estabelece que: "O processo penal será estruturado de forma acusatória, proibindo a atuação do juiz na fase de investigação e a substituição do trabalho probatório do órgão acusador".

Apesar da interrupção determinada pela Corte Suprema, é claro que o sistema de justiça criminal brasileiro adota um caráter acusatório, conforme estabelecido pela Constituição (art. 129, I), que confere a alguém diferente da autoridade judicial a responsabilidade pela ação penal pública.

Além disso, trata-se de um modelo democrático, cujo elemento central (gestão das provas), ligado ao seu princípio orientador, que é o dispositivo, direciona uma atuação judicial imparcial tanto na fase de investigação quanto na judicial, garantindo o respeito ao contraditório e à ampla defesa, em busca de uma verdade processual, que é limitada, e não a realidade (RITTER, 2019, p. 175).

Continuando a avaliação das mudanças implementadas pelo Pacote Anti Crime, merece destaque a remoção da expressão "de ofício" presente nos parágrafos 2º e 4º do artigo 282 e no artigo 311 do Código de Processo Penal. Essa alteração impede a imposição de quaisquer medidas cautelares pessoais, incluindo a prisão preventiva, tanto na fase de investigação quanto no processo judicial, a menos que haja solicitação feita pelas partes, pelo Ministério Público, ou através de representação da autoridade policial durante a investigação, com o objetivo de salvaguardar a integridade da estrutura acusatória.

Além disso, se o magistrado não possui a autoridade para determinar preventivamente a prisão do réu por conta própria, de maneira alguma poderá julgá-lo sem provocação. Isso se baseia no princípio da maioria da minus, uma máxima latina de origem romana que sugere que quem tem o poder de fazer algo mais significativo também pode fazer algo menos. Assim, se o juiz não pode aplicar, nem mesmo de forma cautelar, a prisão de ofício, certamente não terá a prerrogativa de impor uma condenação ao réu e suas respectivas penas sem a solicitação apropriada.

A partir da razão de decidir dos precedentes dos tribunais superiores, pode-se concluir que a intervenção do juiz de ofício, agindo como se fosse uma das partes, é incompatível com o sistema acusatório. Proibir a prisão preventiva de forma administrativa, mas permitir a condenação sem a iniciativa do titular da ação penal, não se alinha a nenhum modelo acusatório que seja consistente e sério, o que pode pôr em risco a imparcialidade do juiz.

A teoria alerta que apenas a distinção entre as funções de acusar e julgar não é o bastante para definir o sistema acusatório. É necessário reconhecer que, no fundo, é essa divisão de funções, junto com a responsabilidade das partes na apresentação de provas, que possibilita a concretização da imparcialidade.

A fim de garantir a neutralidade do juiz, é essencial que ele não se envolva nas atividades de investigação e instrução. Por isso, o magistrado deve evitar realizar qualquer ato oficial durante a fase de investigação e também no processo, responsabilidades que pertencem às autoridades policiais, ao Ministério Público e, durante a instrução penal, às partes envolvidas.

Alguns defendem que a imparcialidade é o princípio mais importante no âmbito do processo penal, sendo essencial para sua adequada condução e para a obtenção de decisões judiciais justas (LOPES JR., 2003, p. 10 apud SILVA, 2005, p. 80).

Essa visão, que se alinha ao modelo acusatório, implica que: "A partir do princípio da imparcialidade, estabelece-se uma diretriz crucial para os trâmites processuais penais: aquele que julga não deve assumir as funções atribuídas à acusação ou à defesa" (FERNANDES, 2005, p. 44).

É importante destacar que a neutralidade do magistrado

não deve ser interpretada como uma postura apática ou isenta. O objetivo é que o juiz desempenhe todas as suas atribuições relacionadas ao ato de julgar, sem invadir o espaço de atuação das partes. A imparcialidade não elimina a obrigação do juiz de procurar a verdade, uma vez que não se trata de inércia e não deve ser restringida pela oposição ativa das partes, mas sim pelas garantias processuais de defesa. É totalmente viável conciliar imparcialidade com a busca pela verdade, contanto que a função jurisdicional seja exercida de maneira equilibrada e em conformidade com as normas legais (BARROS, 2002, p. 122).

Nesse contexto, as decisões dos tribunais superiores mostram que, mesmo com as demoras, o sistema de direito processual penal brasileiro avança, lentamente, para um modelo realmente acusatório. Ao vedar que o juiz imponha medidas cautelares pessoais por iniciativa própria e ao afirmar que não existe um poder geral de cautela do magistrado, estabelece-se uma atuação neutra do juiz, que deve agir apenas quando solicitado pelas partes, responsáveis pela apresentação das provas, garantindo, desse modo, sua neutralidade.

No âmbito do sistema de processo penal no Brasil, ao término da audiência de instrução e julgamento, as partes são obrigadas a apresentar suas considerações finais, seja por meio de discursos orais ou por meio de documentos escritos, em conformidade com as disposições dos artigos 403 e 404 do Código de Processo Penal. Neste ponto, tem-se debatido qual deve ser a postura do juiz em resposta a um possível pedido de absolvição apresentado pela acusação em uma ação penal pública incondicionada, além de discutir a viabilidade da aplicação de circunstâncias que agravam a pena que não estejam explicitamente mencionadas na acusação.

Isso ocorre pela divergência entre o processo acusatório, que possui fundamento constitucional, e a redação exata do artigo 385 do Código de Processo Penal: “Em casos de crimes de ação pública, o juiz tem a autoridade para emitir uma sentença condenatória, mesmo que o Ministério Público tenha se manifestado a favor da absolvição, assim como pode identificar agravantes, mesmo na ausência de alegações a respeito”.

Antes de aprofundar na discussão sobre o assunto, é importante destacar, de forma sucinta, a utilização do referido dispositivo nas demais diligências penais.

Em questões que envolvem apenas interesses privados ou direitos pessoais, a autorização para iniciar a ação cabe à vítima ou ao seu representante legal. Se o advogado da parte que apresenta a queixa não solicitar a condenação do acusado nas considerações finais, a ação penal é considerada encerrada, resultando na extinção da punibilidade, conforme o disposto no artigo 60, inciso III, último parágrafo, do Código de Processo Penal, em conjunto com o artigo 107, inciso IV, do Código Penal.

Dessa forma, se a pessoa que faz a acusação na ação privada não solicita que a demanda seja aceita, não existe a chance de que o juiz imponha uma condenação, devido à clara disposição prevista nas normas legais penais.

Além disso, a possibilidade de reconhecimento de agravantes não mencionadas pelo autor da queixa também não é válida, uma vez que, “salvo nos casos em que se aplicam as regras de emendatio libelli (art. 383 do CPP), o juiz está completamente vinculado, no momento da sentença, aos conteúdos apresentados na queixa-crime” (AVENA, 2020).

Defende-se que o Código de Processo Penal do Brasil não adotou um modelo contencioso, onde a performance das partes decide quem vence. Portanto, fundamentado no princípio da obrigatoriedade mencionado anteriormente, não existem infrações ao texto constitucional que possam levar à nulidade do artigo 385 (PACELLI; FISCHER, 2021).

Os apoiadores da condenação de ofício argumentam que a disposição do artigo 385 resulta do princípio da independência funcional, conforme estabelecido no artigo 127, § 1º, da Constituição Federal. Adotando uma postura objetiva por parte do Ministério Público, este atuaria apenas formalmente, respondendo unicamente à sua

própria convicção, exercendo sempre a função de vigilante da legislação, garantindo a correta aplicação da lei.

A falta de disponibilidade do objeto no processo penal resulta na impossibilidade de renunciar à acusação pública ou de realizar acordos entre as partes envolvidas, além de impor restrições ao juiz. Isso possibilita que a autoridade judicial imponha uma condenação mesmo diante do pedido de absolvição do Ministério Público, assim como permite à defesa pleitear uma punição em grau mais brando, desde que haja evidências suficientes.

Nesse sentido, Guilherme de Souza Nucci (2020) esclarece que:

> Assim como o promotor tem a liberdade para solicitar a absolvição, evidenciando seu convencimento devido à sua autonomia funcional, essa postura também se aplica ao juiz. No âmbito do processo penal, a ação penal pública deve ser analisada sob os aspectos da obrigatoriedade e da indisponibilidade, impossibilitando que o órgão de acusação abdique desse dever. Portanto, o juiz não é obrigado a absolver o réu, caso as evidências sugiram uma conclusão oposta (Art. 385, CPP).

Isso se deve ao fato de que, considerando o princípio da atuação do juiz, desde que a denúncia é recebida, o tribunal tem a obrigação de seguir com o processo até que uma decisão sobre o mérito seja tomada. O direito de punir não está sujeito à conveniência, mas sim à necessidade de levá-la adiante e, se houver evidências adequadas, buscar uma condenação (NUCCI, 2020).

Assim, a partir da análise apresentada, conclui-se que o magistrado, baseado no princípio do livre convencimento fundamentado, não estaria obrigado a seguir as demandas apresentadas pelas partes, possuindo autonomia para decidir pela condenação ou absolvição do réu, independentemente do que foi solicitado pela acusação ou pela defesa.

Observa-se, neste contexto, a preocupação dos especialistas do direito em relação ao fato de que as circunstâncias que agravam um crime e que têm ligação direta com o ato delituoso precisam ser claramente mencionadas na acusação, para que possam ser analisadas no processo judicial. Por outro lado, as circunstâncias que não estão diretamente relacionadas ao ato em si, mas que podem ser consideradas independentemente dele, como por exemplo a reincidência (conforme o artigo 61, inciso I, do Código Penal Brasileiro), podem ser levadas em conta mesmo que não tenham sido abordadas durante a investigação criminal.

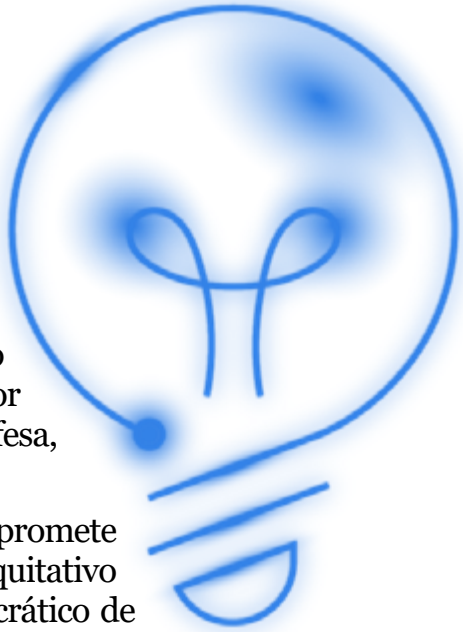
Na verdade, no que tange às circunstâncias agravantes que não sejam resultados do crime em questão, parece não haver grandes prejuízos pela sua falta na acusação. É suficiente observar que, na fase de dosimetria da pena, o juiz tem a possibilidade de, mesmo sem que tenha sido levantada ou discutida, aumentar a pena em decorrência da reincidência do acusado, além de outras implicações legais, com fundamento nos antecedentes apresentados nos autos.

Uma situação distinta ocorre quando o juiz impõe uma pena mais severa devido a um motivo considerado fútil ou torpe, conforme estipulado no artigo 61, inciso II, alínea ‘a’, do Código Penal Brasileiro, sem que as partes tenham a oportunidade de debater a existência dessa circunstância no contexto processual.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa possui cunho bibliográfico com pesquisa em artigos, revistas, livros e materiais da internet.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Em um sistema acusatório, as responsabilidades de cada envolvido são claras e devem ser estritamente distintas: o agente acusador (Ministério Público) realiza a acusação, o réu (defesa) apresenta sua defesa, e o juiz é responsável pelo julgamento.

Caso o juiz pratique ações que deveriam incumbir às partes, isso compromete a integridade do sistema, minando a confiança em um julgamento equitativo e em consonância com os princípios fundamentais do Estado Democrático de Direito.

Dessa forma, o presente estudo fundamentou-se na teoria que visa encontrar um equilíbrio entre o modelo garantista, que Ferrajoli (2002, p. 75) denomina de modelo de responsabilidade penal, e a eficácia do sistema acusatório.

De um lado, o extremo garantismo pode levar à isenção de responsabilidade criminal e à impunidade dos infratores, enquanto, por outro lado, um eficientismo exagerado pode desrespeitar os direitos fundamentais garantidos pela Constituição.

Embora seja desafiador, encontrar um equilíbrio entre garantia e eficiência é viável e requer que o jurista tenha uma compreensão profunda do fenômeno jurídico, a fim de solucionar conflitos e aplicar a justiça.

Não existe uma oposição real entre esses conceitos; a contraposição é apenas aparente. O objetivo deve ser alcançar a maior eficácia possível, mantendo ao mesmo tempo robustas garantias.

O Ministério Público tem a prerrogativa exclusiva de promover a ação penal pública, porém, na qualidade de custos legis, pode pleitear a absolvição do réu quando a prova apresentada for insuficiente ou quando for comprovada a sua inocência.

Como uma instituição fundamental para a função jurisdicional do Estado, de sua responsabilidade está a proteção da ordem legal e dos interesses individuais que não podem ser renunciados. Assim, é claro que a condenação de um inocente não é do interesse do Parquet nem de ninguém, especialmente quando a acusação não é sustentada de forma convincente e além de qualquer dúvida razoável (LIMA, 2020, p. 1.323).

Argumenta-se que a imposição de condenação e o uso de agravantes de ofício pelo juiz são previsões ineficazes, pois configuram uma usurpação das competências do titular da acusação e podem gerar diversas dificuldades práticas já mencionadas.

Além disso, observa-se uma clara incompatibilidade com o sistema constitucional acusatório, que se vê comprometido pela violação do princípio fundamental da imparcialidade do juiz, além de haver o risco de violação dos princípios do contraditório, do direito à ampla defesa e da conexão entre acusação e decisão judicial.

A Lei nº 13.964/19 e as recentes decisões dos tribunais superiores que corroboram as opiniões de diversos juristas acerca da questão ressaltam a desarmonia do artigo 385 do CPP com o sistema acusatório adotado no Brasil. A eliminação dessa disposição do ordenamento jurídico resulta na eliminação da atuação acusatória por parte do juiz, prevenindo a usurpação das funções do Ministério Público, o que poderia comprometer a imparcialidade do juiz.

REFERÊNCIAS

AVENA, Norberto. **Processo penal**. 12 ed. [livro eletrônico]. Rio de Janeiro: Forense, 2020.

BADARÓ, Gustavo Henrique. **Correlação entre acusação e sentença.** 4 ed. São Paulo: Thomson Reuters Brasil, 2019.

BARROS, Marco Antônio. **A busca da verdade no processo penal**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2002.

BINDER, Alberto M. **Introdução ao direito processual penal**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2003.

BITENCOURT, Cezar Roberto. **Tratado de direito penal: Parte geral**. 17 ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

CAPEZ, Fernando. **Curso de processo penal**. 27 ed. [livro eletrônico]. São Paulo: Saraiva Educação, 2020.

CINTRA, Antonio Carlos de Araújo; GRINOVER, Ada Pellegrini; DINAMARCO, Cândido Rangel. **Teoria geral do processo**. 26 ed. São Paulo: Malheiros Editores LTDA.

RITTER, Ruiz. **Imparcialidade no processo penal: reflexões a partir da teoria da dissonância cognitiva.** 2 ed. São Paulo: Tirant lo Blanch, 2019.

SILVA, Danielle Souza de Andrade e. **A atuação do juiz no processo penal acusatório: incongruências no sistema brasileiro em decorrência do modelo constitucional de 1988**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Ed., 2005.

TÁVORA, Nestor; ALENCAR, Rosmar Rodrigues. **Curso de direito processual penal**. 12 ed. Salvador: Ed. JusPodivm, 2017.

A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

JAQUELINE CRISTINA VELOSO DOS SANTOS

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Cidade Verde (2024); Cursando Educação física na Faculdade Cidade Verde (2025); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I da Prefeitura de São Paulo.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

RESUMO:

O presente estudo trata-se da forma como os professores de Educação Física desenvolvem e atuam nas aulas e também descrever qual a melhor forma para incluir alunos com necessidades educacionais especiais. Portanto, o presente artigo tem como objetivo levantar a importância de uma educação com qualidade que vise à inclusão do aluno no ambiente escolar. A inclusão de alunos com necessidades especiais nas aulas de educação física é um assunto de grande importância no atual contexto educacional. Com a crescente conscientização sobre a diversidade e a valorização das diversas habilidades, educadores têm revisitado suas estratégias de ensino. O desenvolvimento de abordagens inovadoras que garantam a participação ativa de todos os estudantes, independentemente de suas limitações, é fundamental para criar um ambiente de aprendizado justo e transformador. Os objetivos específicos são: aprimorar suas habilidades e competências para formação de sujeitos de direitos, descrever qual a consciência crítica, participativos, reflexivos, ético-político e analítico-propositivo e identificar a importância da inclusão social na educação. Conclui-se que no presente cenário brasileiro, percebe-se que o ensino tem se exibido escasso, no que diz respeito à quantidade das vagas para atender os estudantes, tendo como um dos amplos desafios para o aprimoramento de sua qualidade.

Palavras-chave: Alunos; Educação Física; Inclusão.

INTRODUÇÃO

O presente estudo trata-se da forma como os professores de Educação Física desenvolvem e atuam nas aulas e também descrever qual a melhor forma para incluir alunos com necessidades educacionais especiais.

Para tal, foi feita uma pesquisa de natureza qualitativa com a finalidade de investigar a categoria de análise, tendo o enfoque nos aspectos que contribuem para o desenvolvimento das aulas para que possa ter a inclusão escolar e com isso conseguir identificar em qual categoria de análise ele se destaca, abrangendo o contexto de inclusão de alunos com necessidades especiais nas aulas de Educação Física.

A inclusão escolar é um acontecimento atual, e através dela ocorre todo um processo de adaptação que está atrelada não apenas ao ambiente físico, mas também à reflexão da sociedade.

O ambiente escolar transformou-se na origem que iniciou o aumento deste processo, baseado em várias leis inclusivas que guiam e norteiam os professores e toda a comunidade escolar, procurando transformar a escola regular e inclusiva, que respeite e aceite as pessoas com necessidades educacionais especiais.

A educação não acontece exclusivamente na sala de aula, mas sim na execução de atividades físicas, no qual é essencial que o professor de Educação Física possua conhecimento a respeito, para que possa sempre avaliar a melhor maneira e metodologia ao dar suas aulas.

O momento histórico que estamos vivendo clama por uma educação que tenha como eixo norteador a formação para o exercício pleno da cidadania. Portanto, o presente artigo tem como objetivo levantar a importância de uma educação com qualidade que vise à inclusão do aluno no ambiente escolar.

Os objetivos específicos são: aprimorar suas habilidades e competências para formação de sujeitos de direitos, descrever qual a consciência crítica, participativos, reflexivos, ético-político e analítico-propositivo e identificar a importância da inclusão social na educação.

Consequentemente, essas concepções influenciam no conceito de conhecimento, educação, escola e ensino-aprendizagem, que por sua vez apresentaram diversas formas de enxergar o professor, o aluno, os métodos de ensino e a avaliação.

Tais concepções também afetarão diretamente a legislação que rege a educação em cada um destes momentos. Trata-se de um estudo fundamentado em pesquisa bibliográfica, por meio de livros, documentos, revistas e sites confiáveis que auxiliaram na elaboração deste trabalho.

O CONCEITO DO TRABALHO DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA INCLUSÃO

A inclusão como a oportunidade de desenvolvimento de todos os indivíduos da sociedade, assegurando acesso igual e justo em todas as áreas da vida, promovendo relações de acolhimento e aceitação das diferenças.

Faz parte deste processo a inclusão escolar proporcionar para todos, educação de qualidade, extinguindo qualquer forma de discriminação. A inclusão desfaz com os paradigmas que alimentam o conservadorismo das escolas, contrariando os sistemas educacionais em seus fundamentos (FOGAÇA, 2009).

Segundo o IBGE (2000), 24,5 milhões de pessoas no Brasil têm algum tipo de deficiência. Dentre elas, 48% tem deficiência visual, 27% tem deficiência física e 8,3% deficiência mental.

A ONU (2013) assinala que mais de 650 milhões de pessoas no mundo têm alguma deficiência, o que corresponde a aproximadamente 10% da população. Destes, 30% são meninos de rua, em países desenvolvidos, 90% das crianças com deficiência não frequentam a escola.

A inclusão permanece em frequente evolução e por meio de tal perspectiva portas se abrem para diversas oportunidades para aqueles que têm determinado tipo de necessidades especial, seja ela mental, visual, motora, auditiva ou motora uma vez que por meio do convívio direto o indivíduo fica mais participativo na sociedade dando estímulo a sua sociabilidade diante de diversos tipos de grupos sociais (RODRIGUES, 2003).

O próprio ambiente escolar está do mesmo modo em procedimento de adaptação a perspectiva nova, no qual cada vez mais vem auferindo forças e sendo baseadas por várias leis tanto internacionais quanto federais e estaduais (SASSAKI, 1997).

A Lei nº 4.024 de 1961 – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) assegurava o direito à educação em escolas regulares voltadas às crianças portadoras de alguma deficiência ou superdotadas.

Porém, na década de 70, existiu um atraso na caminhada da política inclusiva com a lei nº 5.692/71 no qual saia em defesa do tratamento especializado para os alunos com necessidades especiais, assegurando, deste modo, a segregação desses alunos em salas especiais.

Essas leis explicitam claramente a seriedade de transformar inclusa toda e qualquer pessoa com necessidades especiais independente do ambiente em que o mesmo se encontra inserido e em especial o escolar, no qual a pessoa principia seu andamento educacional, social e afetiva a contar de cedo (FOGAÇA, 2009).

Atualmente a escola não deve ser mais uma escola segregada, e sim inclusa. Tal escola inclusa propende a adaptar-se às leis e aceitar alunos com necessidades especiais, assim, a escola regular precisa aceitar e recebe tais indivíduos respeitando suas diferenças e necessidades independentes de qual sejam.

De acordo com Falkenbach, et al (2007) exibe a inserção da inclusão nas escolas regulares ao citar que o termo “inclusão” é muito recente, data do ano de 1994 onde a UNESCO, por momento da Declaração de Salamanca, no qual foi registrado sua designação no campo da educação regular. Para que todo o ambiente se torne incluso é necessário ser alterado no espaço físico para que assim o mesmo viabilize a acessibilidade das pessoas com dificuldades de locomoção.

A LDB nº 9394/96, no capítulo V, Art. 58º, aborda da Educação Especial sendo como a modalidade de educação escolar oferecida na rede regular de ensino, para alunos que exibem necessidades educacionais especiais, com serviço de auxílio especializado para atendê-los (BRASIL, 1996).

O Art. 59º, inciso III, garante professores especializados e habilitados para trabalhar a integração desses alunos nas classes comuns. Em contrapartida, a importância da Educação Física para a constituição da educação inclusiva incide por um processo de adaptação, às atividades desenvolvidas que exibem um

grau de determinação menor do que outras disciplinas, desenvolvendo a interação do aluno para as práticas sugeridas através do professor (RODRIGUES, 2003).

Além de se transformarem em espaços físicos viáveis as escolas necessitam modificar o pensamento das pessoas a respeito da inclusão transformando seus projetos pedagógicos para que abranjam do ponto de vista inclusivo. Tal modificação precisa alcançar todas as áreas da educação, além das disciplinas é preciso alcançar os pais e a comunidade escolar como um todo, já que a escola apenas será avaliada inclusiva se tais grupos agirem unidos. Frente a esta ideia de transformação inclusiva, uma das áreas da educação onde diretamente abrangem os alunos é a Educação Física (FALKENBACH, et. al, 2007).

A disciplina consente que exista interação desses alunos com uma facilidade maior desenvolvendo não apenas suas habilidades motoras tanto com o professor quanto com os colegas, porém igualmente, a amizade e socialização.

Para que o professor transforme em realidade tal adaptação, ele necessita reciclar-se e procurar outros conhecimentos na extensão das necessidades especiais, uma vez que a contar do instante que o professor domina seu conteúdo ele tem mais segurança e consegue abranger a todas as necessidades dos alunos (FOGAÇA, 2009).

Todos os alunos têm o direito de praticar a educação física, mesmo que tenha determinada dificuldade,já quepormeiodesse contato com os distintos tipos de esportes fora que desenvolve aspectos motores, favorecendo e desenvolvendo os aspectos sociais, afetivos e cognitivos, isto é, compreendendo ainda o seu desenvolvimento num geral.

Terry Orlick, psicólogo canadense desenvolveu os princípios dos Jogos Cooperativos, o mesmo psicólogo canadense que na década de 70 verificou que os jogos espelhavam a estrutura social, gerando valores da sociedade. Na cultura ocidental são raros os jogos cooperativos visto que a ética competitiva e o individualismo são valorizados e têm sido eternizados pela sociedade e igualmente pelo sistema educacional (SASSAKI, 1997).

Contudo, os Jogos Cooperativos representam uma prática da vida em comunidade, e sua história principiou há milhares de anos, através de comunidades tribais quando se uniram para comemorar a vida (ORLICK, 1982). O autor deliberou de maneira magistral o que significa cooperar: “A cooperação exige confiança porque, quando alguém escolhe cooperar, conscientemente coloca seu destino parcialmente nas mãos de outros.” Basicamente Os Jogos Cooperativos são divertidos, uma vez que o riso prender a atenção de todos, e assim sendo ocorre o envolvimento de corpo e alma.

A respeito de tal aspecto, Orlick, (1987), descreve que a cooperação, tanto como compartilhar nasce naturalmente nas crianças e o único motivo para que tais qualidades desapareçam é devido não serem estimuladas. Deste modo, é possível notar que a socialização principia desde cedo e que ao oposto do que determinados autores mencionam, a criança de um ou dois anos não é tão egocêntrica, já que tem capacidade de compartilhar seus brinquedos e jogar cooperativamente.

Para Sassaki, (1997) “os jogos verdadeiramente cooperativos eliminam a eliminação e rechaçam a ideia de dividir os jogadores em ganhadores e perdedores”. E é essa característica que institui os jogos cooperativos em uma opção pedagógica a mais para contribuir na modificação e transformação da prática no dia a dia das escolas.

O direito à educação essencial é garantido a todos os indivíduos com deficiência, independente de qual seja ela. Por meio deste, é necessário procurar oportunidades para elevar ao máximo o desenvolvimento da aprendizagem, sem discriminação e preconceito, todavia sim instituindo um âmbito acolhedor e inclusivo para todos, uma vez que a sociedade que garanta a inclusão “vai bem além de garantir apenas espaços adequados para todos. Ela fortalece as atitudes de aceitação das diferenças individuais e de valorização da diversidade humana.” (FOGAÇA, 2009).

Num geral as pessoas com deficiência habitualmente são mais sedentárias e a Educação Física vem interferir nesse panorama por meio de colaboração no progresso geral dos alunos, consentindo o desenvolvimento de diferentes culturas assim como as aptidões motoras, cognitivas, sociais e afetivas, no qual se encontram diversas vezes apagadas e esquecidas (BRASIL, 1996).

Por meio da aquisição de rotinas de prática regular de exercícios físicos é possível juntar a educação a uma qualidade de vida melhor. Assim, a educação física é uma opção para o aumento das capacidades psicomotoras de tais indivíduos, avaliando um amplo recurso humano que é o corpo.

O ambiente em que os deficientes são inseridos precisam ser acolhedores e satisfatórios, sobretudo as salas de aula e as aulas práticas, onde propende a se expressarem de maneira mais expressiva, como é o caso das aulas de Educação Física. Precisa-se procurar o desenvolvimento dos deficientes, empregando estratégias como a da participação, solidariedade e cooperação entre si e os outros colegas, solidificando as relações entre eles.

Por meio das atividades delineadas, é possível expandir a motricidade, flexibilidade, força, equilíbrio, cognição e mobilidade dos alunos, sem deixar de lado o estímulo do aprender a conhecer, a fazer, a ser e viver juntos precisa-se refletir sobre “o ato de ensinar como multidimensional, a escola deve considerar que o aluno é capaz de aprender sempre, independentemente da fase de desenvolvimento e do local onde se encontra” (FOGAÇA JUNIOR, 2009, p.92).

Diversas questões são avaliadas e levadas em consideração em tal processo, pela procura da melhor qualidade de vida para os deficientes. O sentimento de insegurança e incapacidade em volta deixa-os preocupados a respeito das situações habituais, assim como no ambiente escolar, o que intervém em sua aprendizagem e logo no rendimento escolar (SASSAKI, 1997).

Elemento mediador nesse processo o professor precisa ser flexível a respeito da sua maneira de lidar com os mesmos, existindo, portanto, uma adaptação entre os dois, o que fortificará de modo gradativo as ligações de confiança e através de incentivo aguçar no aluno o sentimento de que ele tem

a capacidade de vencer suas dificuldades (BRASIL, 1996).

Dessa forma, estabelecendo autoestima e bem estar para inserir-se nas atividades recomendadas da maneira que lhes será mais adequada. De maneira abreviada a Educação Física colabora na educação inclusiva para o corpo em movimento, por meio de suas práticas pedagógicas e metodologias apropriadas (FALKENBACH, et. al, 2007).

A atividade física oferece resultados favoráveis no bem físico e mental, ampliando a disposição e integração de tais indivíduos com os outros nesse processo, sem contar que acorda o interesse a respeito dos cuidados com a saúde e com o corpo por meio dos costumes saudáveis, entusiasmando no amadurecimento humano, voltados para habilidades e valores, assim como no caso do exercício da cidadania, chegando a atingir diversas feições na vida pessoal como a sociabilidade (RODRIGUES, 2003).

A função da Educação Física em relação aos benefícios a respeito dos deficientes compreende as jurisdições indispensáveis para o desenvolvimento humano, já que, oferece aos mesmos o aumento das capacidades educacionais de maneira completa e feliz.

Ao lidar com alunos deficientes é imprescindível que aconteça intervenções propendendo ministrar de uma Educação Física que consinta a conscientização dos alunos frente às suas dificuldades, mas que, fora isso, fazendo-os distinguir as possibilidades, motivando-os na procura determinada por avanços que lhes ofereçam qualidade de vida melhor, facilitando suas tarefas diárias e beneficiando o desenvolvimento de um ser com autonomia maior (FALKENBACH, et. al, 2007).

Em um conjunto a respeito das discussões claras sobre a inclusão, depara-se com determinadas dificuldades

frente à Educação Física inclusiva para que esta aconteça inteiramente no âmbito escolar, principalmente, quando não é encontrado preparação para auferir e proporcionar um ensino expressivo de maneira adequada. Salienta-se que não é exclusivamente a escola que precisa adotar este ideal, todavia a sociedade como um todo necessita agenciar este bem estar social.

É possível mencionar que os desafios encarados pelo professor de Educação Física na educação especial sobrevivem por ter a carência de materiais apropriados, ausência de aprimoramento do espaço físico, carência de recursos financeiros, dentre outros (FOGAÇA, 2009).

A Educação Física apresenta como função essencial em todo o procedimento educativo, sem dessa forma separar corpo e mente, já que é por meio de atividades físicas que os alunos com necessidades especiais desvendam as limitações e potenciais de seu corpo, com a finalidade de se desenvolver e ter a oportunidade de saber a respeito das capacidades e conquistar seus limites, promovendo o processo de ensino/aprendizagem, no período das aulas práticas.

A família é extremamente importante na participação do processo educativo, contudo a mesma sofre com as diversas circunstâncias que o dia-a- dia lhe proporciona, tendo como exemplo uma desvalorização grande destes pais que são inteiramente dedicados à criança deixando de desempenhar distintas atividades de seu cotidiano.

Quando matriculam seus filhos nas escolas a família traz com elas um sistema de conceitos no qual seus filhos passaram por discriminações e preconceitos pelos colegas de classe, acaba sendo mais uma dentre as tantas dificuldades encontradas (SASSAKI, 1997).

A partir desse ponto de vista, compete aos educadores, pais, alunos e demais membros que fazem parte do grupo escolar se abrir para a inclusão, procurando valorizar a diversidade humana com as distinções peculiares de cada um, resguardando os direitos de liberdade e igualdade.

O papel dos educadores está relacionado ao conhecer os alunos com necessidades especiais apropriando sua metodologia frente ao processo de inclusão, pondo os alunos no núcleo de preocupações e interesses (FOGAÇA, 2009).

Os professores da modalidade de educação inclusiva precisam constantemente permanecer ponderando suas práticas com o plano de compreender seus alunos em toda e qualquer atividade de modo igualitário, sempre respeitando a integridade e as limitações de cada um, sejam estes “deficientes” ou “normais”, para que isso aconteça é fundamental a preparação de todas as pessoas submergidas no método de ensino, e do envolvimento entre todos (ORLICK, 1987).

O professor deve ter conhecimentos característicos, como a respeito das necessidade dos alunos, os procedimentos que precisam ser adotados para assegurar de uma forma melhor a aprendizagem, detectar os potenciais dos estudantes, beneficiando o projeto de práticas pedagógicas que fiquem conforme as necessidades dos alunos, sempre procurar a intervenção pedagógica, por meio de diferentes recursos, podendo ser didáticos, metodológicos, pautados ao tempo de ensino e aprendizagem ou instrumentos de avaliação quando precisos (FALKENBACH, et. al, 2007).

O educador obtém o papel de nortear sua prática inclusiva, no qual a Educação Física está diretamente ligada a propósito desse aspecto. “Já com postura inclusiva, procurando saber quais habilidades e identificando o estilo de aprendizagem de cada aluno, o professor encontra bastante espaço para garantir o sucesso dos alunos nas atividades escolares”.

Sassaki, (1997, p.134), por sua vez descreve que isso estabelece que o professor vá embolsando eficácia nos conhecimentos do método didático, nas metodologias características da matéria, e, sobretudo, pelo seu próprio tempo de conhecimentos práticos.

Os profissionais do campo da Educação Física inclusiva têm a passar toda sua segurança e entendimento referente seus educandos deficientes, já que para ocorrer uma aprendizagem com êxito vai sim depender do docente, tendo deste modo a inteira confiança que o educando vai depositar no professor (FOGAÇA, 2009).

A efetiva inclusão requer uma abordagem que vá além da simples adaptação das atividades tradicionais. É fundamental que os professores de educação física adotem estratégias pedagógicas que contemplem as especificidades de cada aluno, reconhecendo que a diversidade é uma rica fonte de aprendizado e crescimento (RODRIGUES, 2003).

Entre as principais estratégias, destacam-se:

Adaptação Curricular: Adequar o conteúdo e as atividades físicas às necessidades e potencialidades dos alunos com deficiência não apenas permite que cada estudante participe de forma significativa, mas também valoriza suas habilidades individuais.

Esse processo de adaptação deve envolver a revisão contínua de objetivos e métodos, garantindo que sejam flexíveis o suficiente para promover o engajamento de todos. Além disso, considerar as preferências e os interesses dos alunos pode ser um motor motivacional poderoso, impulsionando seu entusiasmo pela prática física.

Formação Continuada dos Professores: Investir na capacitação pedagógica dos educadores é essencial para desenvolver competências voltadas para a inclusão efetiva. O acesso a workshops, cursos e intercâmbios de experiências pode contribuir significativamente para a expansão do repertório didático.

Falkenbach, et. al, (2007) ressalta que essa formação não deve ser vista apenas como uma obrigação, mas como uma oportunidade de crescimento e inovação na abordagem do ensino, permitindo que os docentes se sintam mais confiantes e preparados para lidar com a diversidade em suas aulas, o que por sua vez pode enriquecer a experiência educativa de todos os alunos.

Utilização de Recursos Tecnológicos: A introdução de ferramentas e aparelhos que auxiliam no monitoramento e na adaptação das atividades pode ser determinante para ajustar o ritmo e a intensidade dos exercícios. Tecnologias assistivas, como aplicativos de rastreamento de atividade e dispositivos de auxílio, não só promovem maior autonomia e segurança dos alunos, mas também permitem um acompanhamento mais personalizado e dinâmico das progressões individuais.

Essa abordagem pode fomentar um ambiente de aprendizado onde os alunos se sintam empoderados para superar desafios e celebrar suas conquistas.

Trabalho em Equipe e Parcerias: A colaboração entre professores de educação física, especialistas em assistência educacional e terapeutas é fundamental para criar um ambiente inclusivo e adaptável. Essa articulação possibilita a elaboração de um plano de ensino individualizado, que leva em consideração as necessidades específicas de cada aluno, promovendo um aprendizado mais eficaz e significativo.

A equipe multidisciplinar não apenas traz diferentes expertises, mas também enriquece a experiência de aprendizado, oferecendo insights que podem ser transformadores. Por exemplo, terapeutas ocupacionais podem oferecer estratégias práticas para o desenvolvimento motor, enquanto especialistas em educação inclusiva podem sugerir métodos de ensino que favoreçam a participação ativa de todos os alunos (BRASIL, 1996).

Além dessas estratégias, é essencial valorizar o ambiente de convivência e a prática do respeito às diferenças. Promover atividades que incentivem a empatia e o senso de comunidade entre os alunos não apenas fortalece os laços sociais, mas também ajuda a construir um clima escolar mais acolhedor e harmonioso (SASSAKI, 1997).

Isso pode ser feito através de dinâmicas de grupo que promovam a interação e o entendimento mútuo, levando em consideração as diversidades presentes no ambiente escolar. Adaptar a estrutura física da escola e das áreas de prática esportiva também é um ponto crucial; isso garante que todos os espaços sejam acessíveis e confortáveis para cada estudante, permitindo que participem plenamente das atividades propostas (FALKENBACH, et. al, 2007).

É imprescindível que os professores adotem uma postura reflexiva e inovadora, sabendo identificar potenciais barreiras e transformá-las em oportunidades de crescimento. Essas barreiras podem ser tanto físicas quanto psicossociais, e a capacidade de reconhecê-las é um indicador da qualidade do ambiente educacional (FOGAÇA, 2009).

Ao promover atividades lúdicas e colaborativas, o educador não apenas possibilita a superação de limitações, mas também fortalece a autoestima dos alunos, encorajando-os a se desafiarem e a se desenvolverem continuamente. Neste contexto, o papel do educador vai além de transmitir conhecimentos; ele se torna um facilitador do aprendizado, promovendo a inclusão e a valorização das singularidades de cada indivíduo (FALKENBACH, et. al, 2007).

Procedimentos Metodológicos

O trabalho exibiu o método de pesquisa bibliográfica. Os locais de busca foram: artigos científicos, revistas eletrônicas, livros e sites confiáveis que auxiliaram na elaboração do tema abordado. Sobre os autores que utilizei como fundamento desta pesquisa foram Rodrigues salienta a ação da educação física frente a educação inclusiva seja através das suas reflexões e metodologias. Já Sassaki cita sobre a importância da inclusão e como isso constrói uma sociedade igualitária para todos. Fogaça descreve a respeito do ensino de educação física escolar, metodologias de se trabalhar com esses alunos diante das dificuldades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de alunos com necessidades especiais nas aulas de educação física representa não apenas um desafio, mas também uma valiosa oportunidade para reinventar e enriquecer a prática educativa.

Para transformar essa visão em realidade, é fundamental implementar adaptações curriculares que atendam às diversas necessidades dos alunos, garantindo que todos possam participar de maneira ativa e significativa. Isso pode incluir a customização de atividades físicas, que não só considere as limitações físicas, mas também as preferências e interesses individuais de cada aluno.

Além disso, a formação continuada dos profissionais da educação é crucial para que eles se sintam preparados e confiantes ao lidar com a diversidade em sala de aula. O uso de recursos tecnológicos, como softwares assistivos e dispositivos adaptativos, também desempenha um papel fundamental, permitindo que alunos com diferentes habilidades se envolvam plenamente nas atividades propostas.

A escola até então como ferramenta social necessita entender sobre as mais distintas maneiras de manifestações de exclusões sociais as quais possam estar acontecendo, a contar de assuntos que envolvam a violência urbana, atitudes discriminatórias, de sexo, de etnia, de classe social, do gênero, etc., reprovações, até a evasão escolar, que diversas vezes é ocasionada devido a precisão dos alunos de trabalharem para colaborar na renda familiar.

Junto as pessoas com necessidades especiais o Serviço Social além do papel de incluir este sujeito a uma sociedade marcada pela discriminação e preconceito possui o papel de articular uma atuação capaz de analisar o ser social em sua totalidade e buscar a viabilização da garantia de direitos, tendo a deficiência não como mera limitação do indivíduo, mas como sinônimo de superação. Para que nós possamos aceitar as diferenças do próximo, devemos primeiramente nos aceitar como pessoas.

Nesse sentido, a inclusão desses alunos em classes comuns gera novas circunstâncias e desafios, que tendem a somar-se com as dificuldades já existentes do sistema atual, e, por conseguinte, reafirma a ideia de que a inclusão exige profundas mudanças a fim de melhorar a qualidade da educação, seja para educandos com ou sem necessidades educacionais especiais.

O sucesso dessas iniciativas depende não apenas do esforço individual de cada educador, mas do compromisso coletivo de toda a comunidade escolar, incluindo gestores, pais e alunos. Juntos, eles devem cultivar uma cultura de igualdade de oportunidades que não só respeite, mas celebre as diferenças.

Quando a educação física deixa de ser um espaço excludente e se transforma em um ambiente de integração e desenvolvimento humano, todos os alunos têm a chance de descobrir e explorar seus potenciais. Este caminho não apenas beneficia os alunos com necessidades especiais, mas enriquece a experiência de todos os participantes, promovendo um aprendizado que valoriza a diversidade e a inclusão como fundamentais para a formação cidadã.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução aos parâmetros Curriculares Nacionais, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, 3ºEd., Brasília-DF, 2001.

FALKENBACH, A. P. et. al. **A inclusão de crianças com necessidades especiais nas aulas de Educação Física na educação infantil**. Revista Movimento, Porto Alegre, v.13, n. 02, p.37-53, maio/agosto de 2007. Disponível em: < http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/viewArticle/3544> Acesso em: 11 ago. 2025.

FOGAÇA, J. O. M. **Ensino de educação física escolar**: pedagogia/Orlando Mendes Fogaça Júnior. – São Paulo, P.P.H. 2009

ORLICK, T. **Livres para cooperar, livres para criar**. Espanha: Editorial Pai do tribo, 2ª ed., 1987.

RODRIGUES, D. **A Educação Física Perante a Educação Inclusiva**: reflexões conceptuais e metodológicas. Rev. da Educação Física/ UEM Maringá, v. 14, nº 1, p. 67 – 73. 2003.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro, WVA, 1997.

JOGOS E BRINCADEIRAS, REPETIÇÃO ESPAÇADA E NEUROEDUCAÇÃO: ESTRATÉGIAS INOVADORAS PARA A APRENDIZAGEM DA LEITURA E MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

JOYCE CRISTINA SEBASTIÃO DE MATTOS

Mestra em Educação Profissional pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (2024); Especialista em Metodologia de Ensino e Docência em Educação Física pela Faculdade Novoeste (2021) e Treinamento Funcional pela Faculdade Unigran Capital (2016); Graduada em Educação Física pela Universidade Católica Dom Bosco (2011); Segunda Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Campos Elíseos (2025); Professora de Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais – Educação Física – na Escola Municipal João Evangelista Vieira de Almeida; Professora de Ensino Médio – Educação Física – na Escola Estadual Adventor Divino de Almeida.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

RESUMO:

Este artigo caracteriza-se por uma revisão bibliográfica qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, e propõe uma metodologia para o ensino da leitura e da matemática nos anos iniciais da Educação Básica. A proposta integra a técnica da repetição espaçada com o uso de jogos, fundamentando-se nos princípios da neuroeducação e ressaltando a importância do movimento e da interação social no processo de ensino-aprendizagem. A repetição espaçada, baseada no protocolo de Ebbinghaus (1885), visa à consolidação da memória de longo prazo por meio de revisões ativas em intervalos progressivamente maiores. Ao incorporar elementos de gamificação e ludicidade, a metodologia transforma práticas repetitivas em experiências mais significativas e motivadoras, promovendo o protagonismo estudantil, o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, bem como a aprendizagem ativa. Destaca-se, contudo, a necessidade de oferta de formação continuada aos professores, de modo que possam aplicar essas estratégias pedagógicas de forma eficaz no contexto educacional. A integração entre jogos e brincadeiras, repetição espaçada e fundamentos da neuroeducação potencializa práticas pedagógicas mais envolventes, capazes de promover aprendizagens duradouras e alinhadas às demandas da educação contemporânea.

Palavras-chave: Jogos; Brincadeiras; Repetição Espaçada; Neuroeducação.

INTRODUÇÃO

Na educação contemporânea, a busca por estratégias pedagógicas que ultrapassem o ensino tradicional tornou-se imprescindível. Embora a transmissão expositiva ainda tenha seu valor, a transdisciplinaridade desponta como uma abordagem inovadora, transformando a escola em um espaço de aprendizagens ativas, no qual os estudantes assumem papel central na construção do próprio saber.

A aprendizagem, desde os primeiros anos de vida, manifesta-se de forma ativa em diferentes contextos sociais, tanto nos ambientes formais da educação institucionalizada quanto em espaços informais, como a família e a comunidade (Bacich; Moran, 2018). Ainda assim, muitos contextos educacionais persistem em modelos centrados na transmissão passiva do conhecimento, o que impõe desafios significativos à inovação pedagógica.

A rápida expansão das tecnologias de informação e comunicação, ao amplificar o acesso ao conhecimento, exige uma reavaliação profunda dos modelos tradicionais. Pensadores como Dewey, Freire, Ausubel, Rogers, Piaget e Vygotsky já defendiam, nas primeiras formulações teóricas, a importância de uma aprendizagem ativa, contextualizada e personalizada, alinhada ao estágio de desenvolvimento cognitivo e às competências individuais do aprendiz (Bacich; Moran, 2018).

Nesse sentido, a consolidação do aprendizado a partir de experiências emocionalmente significativas, conforme destacam Bacich e Moran (2018), é amplamente respaldada por autores como Capovilla (2005) e Carvalho (2018), além de sustentada pelas evidências da neurociência cognitiva, que reafirma a singularidade dos processos de aprendizagem e a eficácia das conexões cognitivas e emocionais duradouras.

Nesse contexto de busca por aprendizagens mais significativas e duradouras, é essencial considerar estratégias pedagógicas que dialoguem com os processos neurobiológicos de aquisição do conhecimento. Entre essas estratégias, destaca-se a técnica da repetição espaçada, fundamentada nos estudos pioneiros de Ebbinghaus (1885) e corroborada por Kandel (2006), que evidencia como a revisão de conteúdos em intervalos temporais crescentes fortalece a memória de longo prazo.

Essa abordagem respeita os mecanismos naturais do cérebro, como a plasticidade sináptica e a consolidação da memória, promovendo uma aprendizagem mais eficaz e sustentável ao longo do tempo.

Superar a concepção tradicional de aprendizagem, limitada à aquisição de conteúdos formais e à avaliação padronizada, implica valorizar práticas que promovam a construção compartilhada do conhecimento.

A interação social, a colaboração e a troca significativa de experiências desenvolvem competências essenciais ao século XXI, como o aprender a ser, a conviver, a conhecer e a fazer. Ao priorizar experiências educacionais de qualidade que estimulem o pensamento crítico e a resolução de problemas complexos, a escola torna-se um agente ativo na transformação social.

Estratégias didáticas ativas, como jogos e brincadeiras pedagogicamente estruturadas, potencializam esse processo e permitem a integração sinérgica da repetição espaçada, favorecendo uma aprendizagem simultaneamente envolvente e atrativa.

Nesse panorama, a ludicidade desponta como um elemento indispensável para o desenvolvimento infantil saudável. Aprender, amadurecer cognitivamente e construir habilidades fundamentais são processos naturais da criança, que se realizam essencialmente através do brincar.

Diante disso, surgem duas questões fundamentais: De que maneira as atividades lúdicas podem ser estruturadas para contribuir de forma efetiva com o ensino da leitura e da matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Como o movimento corporal e a interação social, aliados à técnica da repetição espaçada, podem potencializar as conexões cognitivas e favorecer a retenção duradoura do conhecimento?

Essas indagações orientam a presente investigação, que se propõe a analisar, à luz da literatura científica em neuroeducação, aprendizagem e ludicidade, alternativas metodológicas aplicáveis aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Assim, este artigo configura-se como uma revisão bibliográfica qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, dedicada à análise de autores clássicos e contemporâneos, e propõe a integração de jogos e brincadeiras estruturados pela lógica da repetição espaçada para o reforço do conhecimento em leitura e matemática.

A articulação entre práticas lúdicas, movimento corporal e interação social busca estimular habilidades cognitivas e competências socioemocionais, promovendo uma aprendizagem ativa, motivadora e pedagogicamente consistente.

A NEUROEDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

A neuroeducação, campo interdisciplinar que integra neurociência, psicologia e pedagogia, emerge como uma poderosa ferramenta para otimizar os processos de aprendizagem. Esse enfoque busca compreender como o cérebro aprende, processa informações e se adapta, oferecendo bases para a formulação de estratégias educacionais mais significativas.

Segundo Medina (2008), o aprendizado é profundamente influenciado por fatores neurobiológicos como atenção, memória e emoção. O autor argumenta que o cérebro humano não foi projetado para absorver informações de forma passiva e contínua, mas sim para interagir ativamente com o ambiente. Essa característica desafia diretamente os métodos tradicionais de ensino.

De acordo com Kandel (2006), o fortalecimento das sinapses por meio da repetição e da prática, fenômeno conhecido como plasticidade sináptica, reforça a importância de metodologias que incentivem a revisão constante e o engajamento ativo do estudante.

Nesse sentido, a técnica da repetição espaçada, fundamentada nesses princípios neurobiológicos, revela-se altamente eficaz na consolidação da aprendizagem a longo prazo, convertendo informações transitórias em conhecimento duradouro.

Além disso, Kuhl, Meltzoff e Gopnik (1999) destacam a relevância das interações sociais no desenvolvimento cerebral. O cérebro infantil, ao ser exposto a estímulos sociais, molda suas estruturas cognitivas, o que implica que ambientes colaborativos favorecem o desenvolvimento da aprendizagem de maneira mais efetiva.

Corroborando essa perspectiva, Cosenza e Guerra (2011) afirmam que o cérebro aprende melhor quando imerso em experiências que integram emoção, cognição e contexto. Atividades lúdicas, como jogos e brincadeiras, ativam circuitos neurais associados ao prazer e à motivação, como o sistema dopaminérgico, favorecendo a retenção de informações. A repetição espaçada, ao promover a recuperação ativa em intervalos crescentes, estimula a consolidação sináptica, processo essencial para a formação da memória de longo prazo (KANDEL, 2006).

Nesse cenário, estruturar jogos e brincadeiras que revisitem habilidades como o reconhecimento de palavras (na leitura) e operações básicas (na matemática) em ciclos de revisão espaçados, alinha-se às dinâmicas naturais do cérebro, conforme evidenciado por Kandel (2006). Cosenza e Guerra (2011) explicam que o processo de aprendizagem é significativamente favorecido quando há ativação simultânea do sistema motor e do sistema límbico. O sistema motor, responsável pelo planejamento, controle e execução dos movimentos corporais, é ativado por meio de experiências físicas e práticas, como correr, manipular objetos, brincar ou movimentar-se intencionalmente (RATEY; HAGERMAN, 2008). Já o sistema límbico, associado às emoções, à motivação e à memória emocional, é ativado quando a aprendizagem envolve afeto, curiosidade, prazer e engajamento social (IMMORDINO-YANG; DAMÁSIO, 2007).

Atividades lúdicas, por integrarem movimento corporal e interação social, estimulam simultaneamente essas duas redes neurais. Essa dupla ativação fortalece a plasticidade cerebral, ou seja, a capacidade do cérebro de formar e reorganizar conexões entre os neurônios, fundamental para a consolidação da memória e o desenvolvimento cognitivo (KANDEL, 2006). Como resultado, a aprendizagem torna-se mais significativa, duradoura e eficiente, pois o conteúdo é processado de forma multisensorial, contextualizada e emocionalmente relevante, favorecendo a retenção na memória de longo prazo (BACICH & MORAN, 2018).

Dessa maneira, a neuroeducação não apenas elucida os mecanismos biológicos da aprendizagem, mas também fornece subsídios práticos para a atuação docente. Ao incorporar evidências científicas de autores como

Medina (2008), Kandel (2006) e Cosenza e Guerra (2011), torna-se possível construir práticas pedagógicas mais alinhadas às capacidades e necessidades do cérebro, promovendo uma educação dinâmica, inclusiva e significativa.

Para fortalecer essa perspectiva, Antunes (2001), ao tratar do papel dos jogos na aprendizagem, afirma: "os jogos educativos representam a mais feliz conjunção entre o aprender e o brincar, constituindo-se em estímulo permanente para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento integral da criança" (ANTUNES, 2001, p. 15).

Grando (2004) complementa essa visão ao destacar que o jogo, quando incorporado de maneira planejada e sistemática, pode mediar de forma eficaz o desenvolvimento de competências matemáticas.

Já Nunes e Bryant (1997) ressaltam que atividades lúdicas oferecem contextos significativos para o desenvolvimento do raciocínio lógico e da compreensão de conceitos básicos de linguagem e número. Essas perspectivas, alinhadas às evidências neurocientíficas, reforçam que práticas lúdicas estruturadas, combinadas à lógica da repetição espaçada, potencializam a aprendizagem ao envolver emocionalmente os estudantes e estimular a consolidação da memória de longo prazo.

A REPETIÇÃO ESPAÇADA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM: VISÃO CIENTÍFICA, PROCEDIMENTOS E CONTRIBUIÇÕES

A repetição espaçada, técnica de aprendizagem que consiste em revisar informações em intervalos de tempo progressivamente maiores, revela-se uma estratégia eficaz para otimizar a retenção de informações a longo prazo. Pesquisadores da neurociência e da psicologia cognitiva, como Ebbinghaus (1885), Medina (2008) e Kandel (2006), reconhecem esse método como um dos mais potentes para a consolidação da memória, sustentados por décadas de investigações que abrangem desde os estudos experimentais do século XIX até os avanços contemporâneos da neurobiologia.

Ebbinghaus (1885), ao investigar a curva do esquecimento, demonstrou que a memória sofre um declínio acentuado na ausência de revisões, mas pode ser significativamente fortalecida mediante repetições estrategicamente distribuídas. Complementando essa perspectiva, Kandel (2006) elucidou os mecanismos neurobiológicos que explicam tal fenômeno, destacando que a prática reiterada e espaçada potencializa a plasticidade sináptica, fortalecendo as conexões neuronais indispensáveis à formação da memória de longo prazo.

Medina (2008) reforça essa visão ao afirmar que o cérebro humano não foi projetado para absorver grandes volumes de informação em sessões únicas, o chamado cramming, mas sim para aprender de forma mais eficiente através da exposição reiterada e distribuída no tempo. Corroborando essa linha de argumentação, Roediger e Karpicke (2006) demonstram que a recuperação ativa das informações em intervalos regulares resulta em retenção mais duradoura, superando métodos baseados na revisão massiva e contínua.

Além disso, a integração de metodologias ativas, como a gamificação, amplia as possibilidades de aplicação da repetição espaçada no contexto educacional. Deterding et al. (2011) evidenciam que a utilização de elementos de jogos em ambientes de aprendizagem promove autonomia, feedback constante e progressão gradual, aspectos que dialogam diretamente com a lógica da repetição espaçada, ao intensificar o engajamento emocional e favorecer a consolidação do conhecimento.

Gee (2003) acrescenta que ambientes de aprendizagem mediados por jogos, digitais ou analógicos, estimulam a prática ativa, o desafio contínuo e o feedback imediato, aspectos fundamentais para o desenvolvimento de habilidades cognitivas. A aplicação desses princípios ao contexto escolar, quando alinhada à estrutura da repetição espaçada, transforma o processo de aprendizagem em uma

experiência mais motivadora e eficaz, ao promover atividades de resolução de problemas, pensamento estratégico e adaptação contínua.

Portanto, a articulação entre repetição espaçada e gamificação não apenas potencializa a aprendizagem cognitiva, como também promove uma educação mais envolvente e centrada no estudante, alinhando-se aos fundamentos da neuroeducação que ressaltam a importância do engajamento emocional e da contextualização no processo de construção do conhecimento. A seguir, apresentam-se os procedimentos e benefícios da repetição espaçada, com ênfase em sua aplicação prática no ensino da leitura e da matemática no contexto escolar.

Procedimentos e Benefícios da Repetição Espaçada

A aplicação da repetição espaçada no ensino da leitura e da matemática, especialmente para estudantes em fase de alfabetização e desenvolvimento do raciocínio lógico, mostra-se altamente promissora. Adaptada ao ambiente escolar, essa técnica contribui para a criação de rotinas de aprendizagem mais eficientes e alinhadas ao ritmo de desenvolvimento infantil, promovendo maior retenção de conteúdo, fortalecimento das conexões cognitivas e desenvolvimento da autonomia estudantil.

A prática da repetição espaçada na sala de aula pode ser estruturada em quatro etapas principais, conforme sugerido por Pashler et al. (2007):

a) Exposição Inicial: Apresentação do conteúdo pela primeira vez, por meio de explicações, leituras guiadas ou atividades práticas que estabeleçam as bases do conhecimento.

b) Primeira Revisão: Realizada após curto intervalo, como um dia, utilizando atividades ativas, como resumos, perguntas ou explicações com palavras próprias, reforçando a assimilação inicial.

c) Intervalos Crescentes: As revisões subsequentes ocorrem em intervalos progressivamente maiores (por exemplo, após três dias, uma semana, um mês), ajustando-se conforme a complexidade do conteúdo e o progresso dos estudantes, conforme orientado por Cepeda et al. (2006).

d) Recuperação Ativa: Em cada revisão, os estudantes são incentivados a recordar as informações sem recorrer diretamente aos materiais, o que fortalece a memória e pode ser promovido através de jogos, desafios e atividades lúdicas.

Diversos benefícios são atribuídos à aplicação consistente dessa metodologia:

I) Retenção Duradoura: Bahrick e Phelps (1987) demonstraram que a revisão em intervalos adequados amplia significativamente a retenção da informação, contrastando com o rápido esquecimento observado em métodos tradicionais.

II) Eficiência de Estudo: A repetição espaçada evita revisões excessivas, otimizando o tempo de estudo e priorizando momentos estratégicos para a consolidação da aprendizagem.

III) Engajamento Cognitivo: A prática da recuperação ativa reforça as redes neurais envolvidas no processo de memorização, tornando a memória mais robusta, conforme evidenciado por Roediger e Karpicke (2006).

IV) Personalização do Ensino: A flexibilidade da técnica permite a adaptação às necessidades individuais dos estudantes, favorecendo uma abordagem inclusiva. Estudos como os de Baker e Inventado (2014) apontam que a análise de dados educacionais pode contribuir para a personalização das estratégias de repetição, otimizando ainda mais seus efeitos.

V) Aplicação Prática: A repetição espaçada pode ser incorporada ao planejamento pedagógico por meio de atividades como quizzes e projetos lúdicos como jogos e brincadeiras distribuídos ao longo do tempo.

Esses procedimentos encontram respaldo nos estudos de Ebbinghaus (1885), Kandel (2006) e Medina (2008), que evidenciam que a aprendizagem ativa, distribuída e emocionalmente significativa favorece a formação de memórias duradouras. No campo da neuroeducação, a repetição espaçada se configura como uma estratégia poderosa, podendo ser aplicada

para estudantes em fase de alfabetização e desenvolvimento matemático, promovendo não apenas ganhos acadêmicos, mas também a motivação e o prazer em aprender.

JOGOS E BRINCADEIRAS COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DA LEITURA E DA MATEMÁTICA

No ambiente escolar, a adoção de diferentes estratégias pedagógicas é essencial para tornar o aprendizado mais acessível e significativo. Entre essas estratégias, os jogos e as brincadeiras se destacam como recursos eficazes que, embora amplamente utilizados na educação física, possuem grande potencial para serem adaptados ao ensino de diversas disciplinas.

A pedagogia, ao incorporar elementos lúdicos, promove um ensino mais dinâmico e interativo. De acordo com Freire (2002), o jogo configura-se como uma atividade intencional e estruturada, capaz de estimular a criatividade, a cooperação e o pensamento crítico, favorecendo, assim, a construção coletiva do conhecimento. Nesse contexto, a ludicidade contribui para a fixação dos conteúdos escolares e incentiva a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem.

A combinação entre jogos, brincadeiras e o método da repetição espaçada apresenta-se como uma estratégia pedagógica diferenciada para o ensino da leitura e da matemática. A ludicidade, própria dessas atividades, engaja emocionalmente os estudantes, enquanto a repetição espaçada, promove a consolidação de habilidades cognitivas de maneira natural.

A repetição espaçada fortalece a memória por meio da recuperação ativa em intervalos progressivamente maiores, transformando a prática repetitiva em uma experiência dinâmica e envolvente. Como observa Medina (2008), o cérebro aprende de forma mais eficaz em contextos que envolvem emoção e interação, características centrais no ambiente lúdico.

Nesse sentido, jogos que revisitam conteúdos de leitura, como o reconhecimento de palavras, ou de matemática, como as operações básicas, em sessões espaçadas, estimulam a plasticidade cerebral e favorecem a retenção de longo prazo.

Conforme Capovilla (2005), atividades lúdicas facilitam o processamento cognitivo ao reduzir a ansiedade e aumentar o foco dos estudantes. Jogos estruturados, como caça-palavras ou dominós de sílabas, quando programados dentro de um ciclo de repetição espaçada, otimizam a fluência leitora, reforçando habilidades fundamentais para o desenvolvimento da competência textual.

Além disso, Antunes (2001) aponta que jogos educativos são instrumentos potentes para estimular diversas inteligências, como a linguística, a lógico-matemática e a corporal-cinestésica. Ao propor jogos que integrem leitura e operações matemáticas básicas, o docente mobiliza múltiplas habilidades cognitivas de forma integrada, tornando o processo de aprendizagem mais atrativo e significativo.

Essa abordagem encontra respaldo nas evidências de Hattie, Fisher e Frey (2022), que defendem que práticas pedagógicas visíveis, ao explicitar os objetivos de aprendizagem e oferecer feedback contínuo, aumentam significativamente o impacto no progresso dos estudantes.

Dessa forma, o uso de jogos matemáticos como tabuleiros de soma ou desafios de lógica, estruturados dentro da lógica da repetição espaçada, torna o aprendizado da matemática mais envolvente, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental. Professores podem organizar sessões de jogos com intervalos semanais, aumentando-os gradativamente, para revisitar conceitos como adição e subtração de forma contextualizada, reforçando a consolidação desses conteúdos na memória dos estudantes.

Outra possibilidade de enriquecimento dessa prática pedagógica é a inserção do movimento corporal nas atividades. Ao substituir respostas verbais por ações físicas, como realizar oito pulos para responder "4+4", ou associar movimentos específicos a letras e palavras, os estudantes formam palavras por meio de gestos, estabelecendo

uma forte conexão entre o corpo e o conteúdo aprendido.

O uso de música e dança também se revela eficaz para a memorização e o prazer no aprendizado, conforme defendido por Medina (2008), que ressalta o impacto das emoções positivas na aprendizagem.

Associar a repetição espaçada a atividades lúdicas permite que habilidades sejam revisitadas de forma divertida, promovendo a automatização de processos como a decodificação de palavras e a resolução de problemas numéricos. A implementação dessa estratégia no contexto educacional pode seguir procedimentos fundamentados na literatura, como sugere Dempster (1988) sobre a eficácia da prática distribuída:

a) Seleção do conteúdo: Identificar habilidades específicas a serem desenvolvidas, como a leitura de sílabas ou as operações básicas, de acordo com orientações de Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2006) sobre o planejamento de intervenções pedagógicas.

b) Criação do jogo: Desenvolver atividades lúdicas que contemplem a prática dos conteúdos, como bingo de palavras ou corridas de cálculo, apoiando-se nas propostas de Kishimoto (2011) sobre jogos na educação.

c) Ciclo de revisão: Aplicar o jogo inicialmente (dia 1), retomá-lo após um curto intervalo (dia 3) e reaplicá-lo em períodos progressivamente maiores (uma semana, duas semanas), ajustando a dificuldade conforme a evolução dos estudantes, conforme metodologia adaptada de Roediger e Butler (2011) sobre práticas de recuperação espaçada.

d) Feedback e interação: Incluir momentos de reflexão após os jogos, incentivando os estudantes a explicarem suas estratégias, fortalecendo a recuperação ativa e estimulando o pensamento metacognitivo, seguindo orientações de Flavell (1979) sobre a importância da metacognição na aprendizagem.

e) Integração multimodal: Utilizar recursos visuais, auditivos e motores, como cartas, músicas e movimentos corporais, conforme apontado por Capovilla (2005), promovendo uma aprendizagem multissensorial que amplia a fixação dos conteúdos.

A adaptação da repetição espaçada em atividades lúdicas pode trazer resultados significativos tanto na leitura quanto na matemática. Na leitura, jogos como "memória de palavras" e "caça ao tesouro fonêmico", revisados em intervalos espaçados, aprimoram o reconhecimento lexical e a fluência, como demonstrado nos estudos de Capovilla (2005). Na matemática, brincadeiras como "jogo da velha numérico" e "desafios de tabuada" fortalecem a memória de fatos aritméticos, conforme observado por Carvalho (2018), que aponta ainda a diminuição da aversão à disciplina, comum no ensino fundamental.

O aspecto lúdico dos jogos não apenas favorece o engajamento dos estudantes, mas também transforma a repetição de conteúdo em uma atividade prazerosa, reduzindo a monotonia e a resistência. Ramos, Lorenset e Petri (2016) destacam que os jogos educacionais ativam circuitos cerebrais relacionados à motivação e ao prazer, aumentando a atenção, o interesse e a consolidação da memória, o que os torna uma estratégia eficaz para promover uma aprendizagem significativa e inclusiva.

Assim, a combinação entre jogos, brincadeiras e repetição espaçada transforma a sala de aula em um espaço dinâmico de descoberta e prazer, no qual o aprendizado ultrapassa a simples transmissão de conteúdo, tornando-se mais duradouro e significativo. A inserção do movimento corporal nas atividades amplia ainda mais o potencial educativo, estimulando de maneira integrada tanto as habilidades cognitivas quanto as motoras, mantendo os estudantes engajados e motivados.

Essa articulação entre ludicidade, neurociência e corporeidade favorece uma aprendizagem mais profunda, alinhada às capacidades naturais do cérebro humano, como evidenciado por estudos que destacam a importância das emoções e da motivação na consolidação da memória (MEDINA, 2008; RAMOS,

LORENSET; PETRI, 2016), reafirmando a eficácia do uso de jogos e brincadeiras como estratégia pedagógica.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este artigo apresenta uma revisão bibliográfica com abordagem qualitativa, voltada à análise de produções científicas relevantes sobre o uso dos jogos e brincadeiras, da repetição espaçada e dos princípios da neuroeducação no ensino da leitura e da matemática.

A revisão bibliográfica, conforme Gil (2008), é um método que permite reunir, organizar e interpretar conhecimentos já disponíveis, ampliando a compreensão sobre um determinado tema e oferecendo base teórica sólida para novas reflexões. A abordagem qualitativa justifica-se pela intenção de interpretar e compreender os sentidos presentes nos textos analisados, respeitando a complexidade dos fenômenos educacionais e as múltiplas perspectivas envolvidas (TRIVIÑOS, 2011).

A pesquisa é também de natureza exploratória, pois investiga um campo ainda pouco sistematizado, e descritiva por buscar apresentar com clareza e organização as principais características e contribuições teóricas encontradas sobre a estratégia pedagógica estudada (LAKATOS & MARCONI, 2010; GIL, 2008). Essa combinação metodológica possibilita uma leitura aprofundada e crítica do conhecimento existente, contribuindo para o desenvolvimento de práticas educacionais mais fundamentadas e inovadoras.

A investigação centra-se na análise das relações entre neuroeducação, repetição espaçada e o uso de jogos e brincadeiras como estratégias didáticas para o ensino da leitura e da matemática nos anos iniciais da Educação Básica.

Fundamenta-se em autores como Kandel (2006), que discute os processos de consolidação da memória e plasticidade sináptica; Ebbinghaus (1885), pioneiro nos estudos sobre retenção e esquecimento; Medina (2008), que enfatiza os efeitos da emoção e da motivação na aprendizagem; e Cosenza e Guerra (2011), que abordam as relações entre sistema nervoso, movimento corporal e aprendizagem.

Para a seleção dos materiais analisados, foram utilizados livros, artigos científicos e dissertações relacionados à aplicação da neuroeducação no ensino, à eficácia da repetição espaçada na retenção de conteúdos e ao uso de jogos e brincadeiras como recurso pedagógico. As fontes foram escolhidas com base em critérios de atualidade, relevância temática e pertinência metodológica. A análise crítica desses materiais permitiu compreender como estratégias que ativam o sistema motor e o sistema límbico, por meio do movimento, dos jogos e brincadeiras e da interação social, podem favorecer uma aprendizagem mais significativa, prazerosa e duradoura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, concluímos que a ludicidade é apenas um recurso auxiliar na escola seria limitar seu verdadeiro potencial. Quando aliada ao movimento corporal, à interação social e às práticas de repetição espaçada, ela se revela uma poderosa ferramenta para tornar o aprendizado mais envolvente, eficaz e prazeroso.

A neuroeducação mostra que aprender não é apenas um ato racional, é também corporal e emocional. Ativar o sistema motor e o sistema límbico durante as atividades pedagógicas significa mobilizar regiões do cérebro responsáveis pela ação, emoção, memória e motivação. Esse conjunto cria um ambiente propício para a consolidação do conhecimento, transformando o processo de aprendizagem em uma experiência mais completa e significativa.

Jogos e brincadeiras, portanto, não são distrações: são pontes entre o conteúdo e o estudante. Eles despertam a curiosidade, promovem o engajamento e favorecem conexões cognitivas profundas, essenciais para o desenvolvimento integral. A aprendizagem acontece quando o corpo se move, o cérebro se emociona e o conhecimento faz sentido.

Para que essa abordagem se torne realidade nas salas de aula, é fundamental investir na formação de professores que compreendam a base neurocientífica por trás dessas práticas. A consciência sobre como o cérebro aprende é um diferencial que transforma não apenas métodos, mas também relações e resultados educacionais.

Assim, repensar a prática pedagógica à luz da neuroeducação significa promover uma aprendizagem com prazer, significado e engajamento, essencial para formar sujeitos mais críticos, criativos e preparados para os desafios de um mundo em constante transformação.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais:** Pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2006.

ANTUNES, C. **Jogos para a Estimulação das Múltiplas Inteligências.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática Organizadores. Porto Alegre: Penso, 2018.

BAHRICK, PHELPS, E. **Retention of Spanish vocabulary over 8 years. J**ournal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, v. 13, n. 2, p. 344–349, 1987. Disponível em: https://doi.org/10.1037/0278-7393.13.2.344. Acesso em: 13 de junho de 2025.

BAKER, R. S.; INVENTADO, P. S. **Educational Data Mining and Learning Analytics. Learning Analytics.** p. 61–75, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/278660799_Educational_Data_Mining_and_Learning_Analytics. Acesso em: 12 de junho de 2025.

CAPOVILLA, F. C. **Neuropsicologia e aprendizagem: Uma Abordagem Multidisciplinar.** São Paulo, SP: Memnon, 2005.

CARVALHO, A. L. **Neurociência da Aprendizagem: Bases para o Ensino.** Recife, PE: Editora UFPE, 2018.

CEPEDA, N. J. et al. **Distributed Practice in Verbal Recall tasks: a Review and Quantitative synthesis.** Psychological Bulletin, v. 132, n. 3, p. 354–380, 2006. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16719566/. Acesso em: 13 de junho de 2025.

COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociência e educação**: **como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DEMPSTER, F. N. **The spacing effect: A case study in the failure to apply the results of psychological research.** American Psychologist, v. 43, n. 8, p. 627–634, ago. 1988. Disponível em: https://doi.org/10.1037/0003-066X.43.8.627. Acesso em: 12 de jun. de 2025.

DETERDING, S. ***et al***. **From game design elements to gamefulness: Defining "gamification".** Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference on Envisioning Future Media Environments - MindTrek '11, v. 11, p. 9–15, 2011. Disponível em: https://doi.org/10.1145/2181037.2181040. Acesso em: 13 de junho de 2025.

EBBINGHAUS, H. Memory: **A contribution to experimental psychology.** Annals of Neurosciences, v. 20, n. 4, 1885. Disponível em: https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC4117135/. Acesso em: 13 de junho de 2025.

FLAVELL, J. H. **Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry.** American Psychologist, v. 34, n. 10, p. 906–911, 1979. Disponível em: https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906. Acesso em: 13 de junho de 2025.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física.** 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

GEE, J. P. **What video games have to teach us about learning and literacy**. Computers in Entertainment, v.1, n.1, p.20, 2003. Disponível em: https://doi.org/10.1145/950566.950595. Acesso em: 12 de junho de 2025.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRANDO, R. C. **O jogo e a matemática: no contexto da sala de aula.** São Paulo: Paulus, 2004.

HATTIE, J.; FISHER, D.; FREY, N. **Aprendizagem Visível para Matemática: Séries K-12: O que Funciona Melhor para Otimizar a Aprendizagem dos Alunos.** Corwin Mathematics: 2017; 269 pp.: ISBN: 9781506362946. Revista do Centro de Estudos de Políticas Educacionais, v. 12, n. 1, p. 241–246, 2022. Disponível em: DOI: https://doi.org/10.26529/cepsj.1419. Acesso em: 12 de junho de 2025.

IMMORDINO-YANG, M. H.; DAMÁSIO, A. **We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education.** Mind, Brain, and Education, v.1, n.1, p. 3–10, 2007. Disponível em: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x. Acesso em: 20 jun 2025.

KANDEL, E. R. **In search of memory: The emergence of a new science of mind.** New York, NY: WW Norton, 2006.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil.** 14ª ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2011.

KUHL, P. K.; MELTZOFF, A. N.; GOPNIK, A. **The scientist in the crib:** Minds, brains, and how children learn. New York, NY: William Morrow and Company, 1999.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MEDINA, J. **Brain rules: 12 principles for surviving and thriving at work, home, and school.** Seattle, WA: Pear Press, 2008.

NUNES, T.; BRYANT, P. **Aprendizagem matemática: o papel da linguagem e da representação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PASHLER, H. et al. **Enhancing learning and retarding forgetting: Choices and consequences.** Psychonomic Bulletin & Review, v. 14, n. 2, p. 187–193, abr. 2007. Disponível em: https://doi.org/10.3758/BF03194050. Acesso em: 12 de junho de 2025.

RAMOS, D. K.; LORENSET, C. C.; PETRI, G. **Jogos Educacionais: Contribuições da Neurociência à Aprendizagem.** Revista X, v. 2, n. 1.2016, 20 nov. 2016. Disponível em: https://doi.org/10.5380/rvx.v2i1.2016.46530. Acesso em: 12 de junho de 2025.

RATEY, J. J. HAGERMAN, E. **Spark: The Revolutionary New Science of Exercise and the Brain**. Little, Brown Spark, 2008.

ROEDIGER, H. L.; KARPICKE, J. D. **The Power of Testing Memory: Basic Research and Implications for Educational Practice.** Perspectives on Psychological Science, v. 1, n.3, p.181–210, set. 2006. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/10.1111/j.1745-6916.2006.00012.x. Acesso em: 13 de jun. de 2025.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

IMPACTOS DECORRENTES DA MODERNIZAÇÃO DA AGRICULTURA BRASILEIRA

JUAREZ ANDRÉ ADAM JÚNIOR

Bacharel em Direito pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), 2015. Pós Graduação em Segurança Pública – Faculdade IBRA de Tecnologia (FITEC), 2023.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

RESUMO:

A modernização da agricultura brasileira gerou uma série de impactos que serão abordados neste estudo. Dentre esses impactos, focaremos nas dimensões socioeconômicas e ambientais. Este trabalho não pretende realizar uma revisão histórica da modernização, mas sim destacar os efeitos que marcaram a transição capitalista no setor agrícola. Será realizada uma breve análise sobre como a agricultura afeta os aspectos socioeconômicos, incluindo desigualdades estruturais, o processo de urbanização, a concentração de terras em contraste com o aumento da pobreza, o êxodo rural, a expansão das fronteiras agrícolas, a substituição de produtos, a dependência de economias não rurais, os incentivos governamentais variados, a instabilidade no mercado de trabalho, a influência dos complexos agroindustriais e as disparidades tecnológicas, além dos impactos ambientais.

Palavras-chave: Modernização; Agricultura Brasileira; Impactos; Aspectos Socioeconômicos. Urbanização.

INTRODUÇÃO

A partir da década de 1960, observamos um processo de modernização na agricultura brasileira. Portanto, busca-se evidenciar a importância desse movimento de modernização, suas repercussões e a atual dinâmica de produção do país, enfatizando o conceito de desenvolvimento sustentável.

A análise do processo de modernização abrange uma discussão teórica que pode ser sintetizada em duas consequências principais: a primeira diz respeito às repercussões ambientais, onde os problemas mais frequentes originados pelo sistema de produção de monocultura incluem a destruição de florestas e a diminuição da diversidade genética, além da degradação do solo e a contaminação dos recursos naturais e alimentares.

A segunda refere-se às consequências socioeconômicas, que decorrem das rápidas e complexas transformações na produção agrícola nas áreas rurais. Os interesses dominantes do modelo de desenvolvimento adotado resultaram em impactos sociais e econômicos significativos.

É essencial destacar o papel do Estado e das políticas públicas na atualização da agricultura. Através da adoção de incentivos fiscais, crédito agrícola subsidiado e aprimoramentos na infraestrutura, especialmente durante a Revolução Verde, o governo brasileiro promoveu a adoção de novas tecnologias no campo, como sementes geneticamente modificadas, fertilizantes sintéticos e maquinário agrícola.

No entanto, embora essas medidas tenham aumentado a produtividade, a maior parte dos benefícios foi direcionada aos grandes proprietários de terras, o que levou a uma concentração ainda maior de terras e dificultou a continuidade da agricultura familiar nas regiões rurais.

Um aspecto relevante diz respeito às mudanças nas interações laborais no ambiente rural. A implementação de tecnologias e a melhoria das técnicas agrícolas reduziram significativamente a demanda por mão de obra, o que resultou na migração de indivíduos da zona rural e na exclusão de muitos agricultores.

Assim, pretendeu-se apresentar uma análise fundamental, mesmo que focada exclusivamente nas consequências da modernização da agricultura no Brasil, com o intuito de fornecer apoio para pesquisas futuras em geografia agrária relacionadas ao assunto.

IMPACTOS DECORRENTES DA MODERNIZAÇÃO DA AGRICULTURA BRASILEIRA

A partir da segunda metade da década de 1960, a agricultura brasileira inicia um processo de modernização, denominado Revolução Verde. Durante essa fase, surgem novas metas e técnicas de cultivo que geram transformações importantes na pecuária e na agricultura. Dentre os resultados desse movimento, sobressaem-se o aumento da competitividade na produção e os efeitos sociais e econômicos vivenciados pelas pessoas envolvidas nas atividades do campo.

A essência ideológica da modernização agrícola, conforme Almeida (1997, p. 39), abrange quatro componentes ou conceitos:

> [...] (a) a ideia de progresso (ou da superação da estagnação e do retrocesso), isto é, a concepção de avanço econômico e político; (b) a ideia de liberalização (ou da perda de autonomia) técnica, econômica e cultural, resultando no crescimento da heteronomia; (c) a ideia de especialização (ou do fim da versatilidade), ligada ao triplo movimento de especialização da produção, da dependência em relação à produção agrícola e à sua conexão com a sociedade global; e (d) o surgimento de um novo tipo de agricultor, que é individualista, competitivo e que desafia a visão orgânica da vida social típica das mentalidades tradicionais (ALMEIDA, 1997).

O avanço da agricultura "moderna" ocorre ao mesmo tempo em que se consolida o complexo agroindustrial, modernizando a tecnologia dos processos produtivos, alterando as práticas no campo e afetando o meio ambiente. Contudo, as transformações na agricultura acontecem de forma desigual, pois as políticas direcionadas ao desenvolvimento rural, fundamentadas na "modernização agrícola", apresentam disparidades e vantagens para certas pessoas.

A exploração ambiental está profundamente conectada ao avanço do desenvolvimento tecnológico, científico e econômico, que muitas vezes altera de forma irreversível o cenário do planeta, levando a sérios processos de degradação da natureza (RAMPASSO, 1997). Entre esses processos, Ehlers (1999) destaca a erosão e a perda de fertilidade do solo, o desmatamento, a destruição do patrimônio genético e da biodiversidade, assim como a poluição do solo, da água, da fauna silvestre, das comunidades rurais e dos alimentos.

Nas últimas décadas, observa-se uma reconfiguração do território, de modo que, sob a perspectiva da distribuição das atividades econômicas, as urbanizações não podem ser vistas somente pela ótica da indústria, assim como as áreas rurais não se restringem apenas à prática agrícola e pecuária. No ambiente rural, conforme destaca Santos (2000, p. 88), "[...] estabelece-se uma agricultura de caráter científico, que provoca transformações significativas tanto na produção agrícola quanto nas dinâmicas sociais".

A evolução da agricultura no Brasil está profundamente ligada ao processo de colonização, que favoreceu a hegemonia social, política e econômica das grandes propriedades rurais. Assim, essas grandes propriedades se tornaram um modelo socialmente aceito e foram incentivadas por políticas agrícolas que buscavam sua atualização e permanência. Dessa maneira, é possível afirmar que a agricultura familiar sempre ocupou uma posição secundária e foi marginalizada na sociedade brasileira (WANDERLEY, 1995).

Ao abordar a modernização da agricultura no Brasil, diversos especialistas citam as práticas econômicas, enfatizando as características fundamentais de cada época. Eles apontam que a produção serve como um instrumento para transformar o espaço territorial, provocando períodos de prosperidade e também de dificuldades.

Nesse cenário, Paiva, Schattan e Freitas (1976, p. 01) destacam que: "O crescimento econômico do Brasil passou por fases, algumas claramente definidas, de prosperidade resultantes da exportação de certos produtos e de recessão que se seguiu ao desaparecimento ou à diminuição do mercado para esses itens.".

A modernização aconteceu de forma imparcial, afetando apenas determinados produtos, regiões e beneficiando certos agricultores em fases específicas do ciclo produtivo (GRAZIANO DA SILVA, 1999). Essa situação não apenas intensificou a dependência da agricultura em relação a outros setores econômicos, especialmente o industrial e financeiro, mas também elevou o nível de desigualdade social e os efeitos da atividade agrícola nas condições ambientais.

No cenário atual, a atualização da agricultura tem metas que não resultam, necessariamente, em progresso rural. Em outras palavras, a modernização revela a habilidade de um sistema social em gerar modernidade, enquanto o desenvolvimento diz respeito à disposição dos diversos agentes sociais (ou políticos) em modificar sua sociedade.

Nesse contexto, vamos examinar alguns efeitos gerados pela modernização da agricultura, como: migração rural, disparidades estruturais, especialização de processos, concentração de terras, desigualdade de renda, exploração do trabalho, questões ambientais, entre outros.

A modernização da agricultura brasileira, ao se dar de maneira lenta e direcionada, provocou mudanças significativas nas zonas rurais, principalmente em relação à produção. Dessa forma, os produtos com maior demanda no mercado externo impulsionaram um processo de avanço do país, contribuindo para que o crescimento econômico se intensificasse em determinadas áreas, que eram consideradas os principais centros econômicos da época.

Dessa forma, é possível alinhar-se com Gerardi (1980), ao afirmar que a noção de modernização é relativa e se manifesta em diferentes contextos espaciais e temporais: espacial, pois classifica os agricultores em distintos níveis de modernização em um mesmo período, e temporal, uma vez que a agricultura pode passar de tradicional para moderna ao longo do tempo.

Entretanto, o modelo econômico vigente tem mostrado a marginalização dos trabalhadores do campo em relação às oportunidades de trabalho, além da queda de suas rendas, o que provoca desestabilização nas zonas rurais devido à competição inerente ao capitalismo. De uma visão ampla, a modernização da agricultura nos revela que, historicamente, a propriedade da terra tornou-se dependente do capital.

O progresso tecnológico não se distribui de forma equitativa, apresentando uma concentração em determinadas regiões e setores. Graziano da Silva (2000, p. 94) afirma que: "[...] as unidades produtivas que ainda não conseguiram se adaptar não têm um futuro promissor e, por isso, estão situadas nas áreas 'periféricas' do País". Isso destaca que a modernização afeta diversos setores, levando em consideração contextos naturais e sociais, além de ocorrer em diferentes momentos históricos.

Gonçalves e Souza (2000, p. 35) afirmam que a diversidade nas estruturas se revela quando:

> Na estrutura produtiva, a diversidade de padrões tecnológicos entre indivíduos, empresas, setores e regiões gera um conjunto de condições que se manifesta como um mosaico de desigualdades. Essa situação se reflete, no plano social, nas relações de trabalho e na propriedade, que intensificam as diferenças nas oportunidades disponíveis, resultando em uma realidade onde a exclusão se torna o aspecto mais evidente das desigualdades. No campo político, permanece uma dominação histórica de forças conservadoras que sustentam uma ordem institucional que valida e garante a preservação de um sistema de privilégios (SOUZA, 2000).

As circunstâncias econômicas, sociais e políticas no Brasil evidenciam uma significativa desigualdade entre as diferentes classes sociais, impactando de forma mais aguda as populações mais vulneráveis, como pequenos agricultores de baixa renda e donos de pequenas propriedades. A modernização da agricultura no país tem favorecido, em sua maioria, os grupos mais ricos, ampliando sua participação na renda total.

Como consequência desse processo moderno, é possível observar um aumento da pobreza rural, já que a expansão das grandes propriedades, junto com a mecanização e o uso de produtos químicos, diminui a necessidade de trabalho fixo.

Paralelamente, os trabalhadores temporários, conhecidos como bóias-frias, enfrentam uma redução nas oportunidades de emprego e acabam aceitando longas jornadas no campo por remunerações cada vez menores.

A pobreza cresceu em consequência da desigualdade na distribuição de terras e outros recursos, o que fortaleceu uma estrutura agrária concentrada. Esse cenário, juntamente com os privilégios dos proprietários de terras, deu origem à expressão "modernização conservadora" para caracterizar esse fenômeno (EHLERS, 1999).

Assim, a atualização trouxe consequências negativas para vários agricultores: forçou um grande número de trabalhadores rurais a se mudarem para favelas em áreas urbanas; gerou um aumento no número de pessoas em situação de pobreza no meio rural, o que intensificou de forma insustentável a violência, a degradação ambiental e a criminalidade (VEIGA, 2000).

As alterações na organização da produção agrícola favoreceram o cultivo de produtos voltados para a exportação, relegando a um segundo plano itens considerados essenciais. Nesse contexto, Martine e Garcia (1987, p. 81) afirmam: "[...] a desvalorização dos alimentos fundamentais impactou o acesso à terra e ao crédito, bem como os métodos de produção e os avanços tecnológicos".

Gerardi (1980) menciona como os sistemas econômicos não agrícolas influenciam a agricultura, destacando que o produtor que atualiza sua produção é levado a adquirir insumos de um mercado dominado por grandes empresas. Além disso, ao comercializar seus produtos em um ambiente onde há poucos compradores ou com baixa demanda, os preços de venda ficam sob controle desses compradores.

Um outro fator afetado pelo crescimento das agroindústrias diz respeito aos produtos tradicionais de exportação, como café, cacau, algodão e fumo, que se encontram em desvantagem em relação às novas culturas destinadas à indústria e à exportação.

É evidente que a agroindústria exerce um impacto significativo na estrutura do setor, priorizando os produtores de matéria-prima, especialmente aqueles focados na exportação. Em relação ao mercado internacional, Gonçalves Neto (1997, p. 93) observa:

> As exportações surgem como um fator motivador que pode elevar a agricultura a patamares mais avançados de modernização, pois a ampliação do mercado e a variação dos preços ajudam a reduzir os riscos associados à atividade agrícola, incentivando a adoção de tecnologias modernas na produção (GONÇALVES, 1997).

As transformações nas dinâmicas econômicas e sociais, aliadas à crescente interconexão entre mercados e negócios, levaram ao surgimento de um novo modelo tecnológico que altera tanto os tipos de produtos a serem fabricados quanto os métodos de produção utilizados. A integração agroindustrial configura-se como um modelo capitalista, favorecendo a concentração de propriedades e a centralização (GUIMARÃES, 1979).

Assim, "[...] sobressai a influência do grande capital industrial, do Estado e dos proprietários rurais de porte médio e grande" (DELGADO, 1985, p. 41).

É claro que a agroindústria serve como um facilitador para a concentração fundiária. Consoante Delgado (1985, p. 42), "A valorização do capital na agricultura não se dá, obrigatoriamente, através do CAI, mas sim pelo controle da posse da terra".

Apesar de todas as vivências relacionadas à modernização, atualmente ainda parece haver uma divisão na agricultura brasileira, onde coexistem um setor que adota tecnologias avançadas e outro que usa métodos inadequados. As tentativas de empregar tecnologias apropriadas a cada tipo de cultura e região muitas vezes ficam restritas ao que é falado, sem se concretizarem na prática.

A modernização da agricultura, embora tenha aumentado a produtividade das safras, trouxe consigo impactos ambientais adversos. As preocupações ambientais mais frequentes oriundas do sistema de produção em monocultura englobam o desmatamento, a diminuição da diversidade genética, a deterioração do solo

e a contaminação dos recursos naturais e dos alimentos.

Nesse cenário, Veiga (2000, p. 31) destaca que: "[...] a degradação da diversidade biológica pode ser gerida apenas se tivermos, ao mesmo tempo, uma diminuição das atividades que prejudicam os habitats e um aumento das que os protegem e restauram".

A intervenção do ser humano na paisagem resulta em alterações importantes na superfície do planeta, impactando as dimensões física, econômica e social.

Ao se envolver em um determinado local ou ambiente, é crucial que se procure preservar a harmonia com o que o rodeia. Azevedo (1986, p. 28) menciona a falta de equilíbrio entre os seres humanos e os sistemas, afirmando que isso resulta:

> [...] devido à carência de entendimento das legislações e dos mecanismos que regem os sistemas nos contextos físico, social e econômico, à ausência de uma abordagem racional no modelo econômico escolhido e/ou à falta de percepção acerca das questões sociais e até mesmo do seu contexto cultural (AZEVEDO, 1986).

Um dos recursos naturais que mais é afetado pela agricultura é o solo. A falta de entendimento sobre suas características e propriedades, aliada à prática do cultivo intensivo em monocultura e à desconsideração pelo futuro das próximas gerações, tem levado a um aumento na erosão física e biológica do solo, incluindo fenômenos mais graves, como a desertificação, visível em algumas áreas do Rio Grande do Sul.

Dessa forma, verifica-se que a problemática ambiental é, além de intrincada, requerer uma gama diversificada de conhecimentos. O manejo de solos vulneráveis apresenta grande complexidade, repleto de restrições quanto ao uso, o que resulta em uma produtividade reduzida.

Além das questões ambientais e políticas, a conservação do solo está intimamente relacionada ao aumento populacional. É sabido que a erosão e a degradação do solo podem ser causadas pela atividade humana.

Entretanto, o crescimento da população, a ocupação de terrenos íngremes, métodos inadequados de agricultura e pecuária — incluindo o uso excessivo de pesticidas e fertilizantes químicos, a utilização de maquinário impróprio e a construção de vias — têm contribuído de maneira significativa para as mudanças severas no ambiente, impactando especialmente o solo.

A água também foi impactada pela modernização da agricultura, sendo contaminada pelo emprego de fertilizantes, adubos químicos e pesticidas.

Amstalden (1991) aponta a ausência de estudos estatísticos significativos sobre a presença de agrotóxicos em nossos recursos hídricos. Essa situação revela uma negligência em relação ao tema, possivelmente devido a fatores políticos ou à escassez de regulamentos e instituições que propiciem um desenvolvimento agrícola mais sustentável e que melhorem a qualidade de vida da população.

Ao abordar a inviabilidade do sistema de produção devido à degradação das condições ambientais, muitas vezes deixamos de lado um outro aspecto: os danos causados pela agricultura contemporânea, que resultam na contaminação direta dos indivíduos (AMSTALDEN, 1991).

Essa dimensão frequentemente recebe menos atenção, em virtude da escassez de informações disponíveis em nosso país e do fato de que muitos envenenamentos resultam de alimentos (como carnes ou vegetais), água, ou do contato direto com agrotóxicos para aqueles que manipulam esses produtos.

Muitas dessas situações não são registradas, frequentemente devido à ausência de assistência médica ou por serem vistas como insignificantes, pois apresentam níveis baixos de contaminação. Contudo, com a crescente valorização da qualidade de vida como um dos indicadores de desenvolvimento global, é fundamental reconhecer essa contaminação "invisível".

Em relação à qualidade de vida, pode-se considerar a introdução de diferentes tipos de plantas "otimizadas", cuja principal meta é aumentar a produtividade. Entretanto, essas sementes não se limitam a ser apenas um recurso para aprimorar a produção; elas

representam o impacto das ações de grupos empresariais, tanto no Brasil quanto em outros lugares, evidenciando a influência da modernização e da globalização sobre a agricultura.

Atualmente, ainda existem plantas geneticamente modificadas, concebidas sob a alegação de que trazem vantagens tanto para agricultores quanto para consumidores. Esse apelo pela chamada "Revolução Verde II" deve ser considerado superficial.

Em países como o Brasil, destaca-se a atuação de fundações internacionais (como Rockfeller e Ford) nas atividades de pesquisa biológica. Essas pesquisas normalmente visam a intensificar o impacto de inovações químicas e/ou mecânicas, que geralmente estão sob o controle de grandes corporações multinacionais. A "Revolução Verde" é frequentemente citada como um exemplo proeminente desse fenômeno (GRAZIANO DA SILVA, 1981).

Além disso, investiga-se o desenvolvimento de novas linhagens que tornem a colheita pela máquina mais eficiente ou que tenham uma melhor resposta ao uso de fertilizantes químicos, visando à expansão de grandes empresas internacionais, como Massey-Ferguson, Ford, ICI, Shell e Basf.

A Embrapa (Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária), estabelecida sob a coordenação do Ministério da Agricultura com o intuito de impulsionar as atividades de pesquisa no campo agropecuário do Brasil, menciona em um documento (EMBRAPA, 2000, p. 01) sobre as culturas geneticamente modificadas que:

Quais são os benefícios para o agricultor? A tecnologia de plantas geneticamente modificadas é esperada para oferecer vantagens, como a diminuição dos custos de produção, maior facilidade no manejo (como o controle de plantas daninhas e pragas) e um incremento na produtividade. E quais são as vantagens para o consumidor?

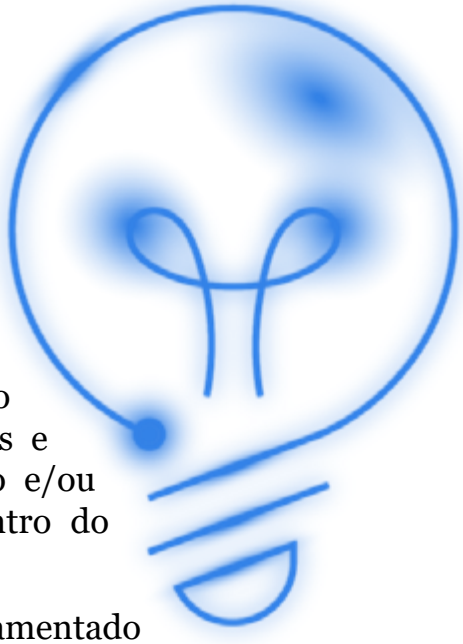
A primeira fase das plantas transgênicas impacta os custos de produção, favorecendo principalmente os agricultores. No entanto, os consumidores também podem aproveitar produtos que são cultivados com uma menor utilização de pesticidas.

A segunda fase das plantas geneticamente modificadas tem a perspectiva de oferecer produtos com qualidade superior, como, por exemplo, soja com óleo de maior qualidade, soja com teores elevados de açúcar e soja com perfil proteico aprimorado.

Neste parágrafo, nota-se a orientação da argumentação, buscando ressaltar as qualidades e os aspectos positivos do cultivo de organismos geneticamente modificados.

Embora a atualização da agricultura tenha impactado, de maneira direta ou indireta, todo o território nacional, essa evolução ocorreu de maneira bastante seletiva, favorecendo regiões, tipos de cultivo e grupos socioeconômicos que eram mais propensos a implementar uma abordagem científico-técnica (ELIAS, 1996).

CONSIDERAÇÕES FINAIS



A dinâmica do uso do território, impulsionada pela modernização, revela o acirramento dos problemas ambientais, o crescimento desmedido das áreas urbanas, a concentração de propriedades e de riqueza, o aumento das disputas sociais, além da inserção e/ou marginalização de diferentes grupos sociais e localidades dentro do sistema agrícola.

Dessa forma, é dado início a um padrão de exploração fundamentado no capital, utilizando ferramentas e técnicas que asseguram a eficiência e a rentabilidade da produção. Nesta etapa conhecida como "agricultura contemporânea", os pesticidas se tornam presentes, acarretando uma série de problemas que afetam o meio ambiente, a qualidade de vida e o processo produtivo, colocando em risco sua sustentabilidade.

No contexto de crescimento e expansão do capitalismo, a agricultura familiar se torna dependente da busca por aumento de produção e eficiência, frequentemente se ligando ao complexo agroindustrial, o que resulta em profundas transformações econômicas, sociais e culturais.

Buscamos evidenciar a importância do processo de modernização na agricultura do Brasil e suas repercussões. Dessa forma, é possível compreender os efeitos gerados pelas diversas e complexas trajetórias da modernização agrícola, como a chamada "modernização problemática", "modernização incompleta", "modernização conservadora" e "modernização excludente".

Essas mudanças socioespaciais ocorreram em todas as áreas do país e, levando em conta as particularidades de cada região, seus efeitos ainda são perceptíveis atualmente.

Além disso, a intensificação do uso de tecnologias e insumos agrícolas, promovida pelo modelo da chamada Revolução Verde, contribuiu para o aumento da produtividade, mas também para a exclusão de pequenos produtores que não conseguiam acompanhar as exigências do novo padrão técnico.

Muitos desses agricultores foram forçados a abandonar suas terras, migrando para as periferias urbanas em busca de oportunidades, o que aprofundou ainda mais as desigualdades sociais e regionais. Esse processo também reforçou a concentração fundiária, beneficiando grandes latifundiários e empresas transnacionais do setor agrícola.

Ao mesmo tempo, as contradições do modelo moderno de agricultura têm levado ao surgimento de movimentos sociais e iniciativas alternativas que buscam promover uma agricultura mais sustentável, como a agroecologia e os sistemas agroflorestais.

Essas propostas valorizam o conhecimento tradicional, a biodiversidade e a autonomia dos agricultores familiares, buscando romper com a lógica excludente do agronegócio. Dessa forma, o debate sobre os rumos da agricultura brasileira exige não apenas uma análise crítica da modernização, mas também o reconhecimento da necessidade de novos paradigmas que conciliam produção, justiça social e equilíbrio ambiental.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. **A problemática do desenvolvimento sustentável**. In: BECKER, D. F. (Org.). Desenvolvimento sustentável: necessidade e/ou possibilidade? Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1997.

AMSTALDEN, L. F. F. **Os custos da modernização**. Campinas: UNICAMP/IFCH, ano 1, n.1, 1991.

AZEVEDO, L.G. **Visão holística e sistêmica na análise ambiental**. In: RIZZO, H.G. et.al (Org.). Seminário sobre desertificação no Nordeste. Brasília.1986.

DELGADO, G. da. C. **Capital financeiro e agricultura no Brasil.** Campinas: Unicamp, 1985.

EHLERS, E. **Agricultura sustentável: origens e perspectivas de um novo paradigma.** 2.ed., Guaíba: Agropecuária, 1999.

GERARDI, L. H. de O. **Algumas reflexões sobre modernização da agricultura.** In: Geografia, Rio Claro, v. 5, n. 9/10, 1980. p. 19-34.

GONÇALVES NETO, W. **Estado e agricultura no Brasil: política agrícola e modernização econômica brasileira 1960-1980.** São Paulo: HUCITEC, 1997.

GUIMARÃES, A. P. **A crise agrária.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

RAMPAZZO, S. E. **A questão ambiental no contexto do desenvolvimento econômico.** In: BECKER, D. F. (Org.). Desenvolvimento sustentável: necessidade e/ou possibilidade? Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1997.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

VEIGA, J. E. da. **Diretrizes para uma nova política agrária. In: BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Reforma Agrária e Desenvolvimento Sustentável.** Brasília, 2000.

WANDERLEY, M. de N. B. **O camponês: um trabalhador para o capital. Cadernos de Difusão de Tecnologia, Brasília: Embrapa**, v.2, n.1. p.13 -78, jan./abr.1985.

O BEM JURÍDICO TUTELADO E SUJEIÇÃO PASSIVA NOS CRIMES MILITARES

LALÉIA HETTWER THOMAZ

Graduada em Superior em Gestão Pública – Faculdade FCE – 2025.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

RESUMO:

O presente estudo aprofunda a análise dos bens jurídicos protegidos pela recente Lei de Abuso de Autoridade, iniciando com a perspectiva da doutrina predominante, que aponta a pessoa física ou jurídica como as vítimas diretas desses crimes, enquanto a Administração Pública (Estado) seria o sujeito passivo indireto. A partir dessa abordagem, sugere-se uma nova interpretação do tema, considerando a Administração Pública como o sujeito passivo direto e, nos casos de crimes militares atípicos relacionados ao abuso de autoridade, a ordem administrativa militar. Esse enfoque, na prática, amplia a possibilidade de considerar como crimes militares atípicos os atos de abuso de autoridade cometidos por membros ativos das forças armadas federais e estaduais, sujeitando-os, assim, à jurisdição das justiças militares federal e estaduais.

Palavras-chave: Abuso de Autoridade; Administração Pública; Forças Armadas Federais; Justiças Militares.

INTRODUÇÃO

A maioria das análises indica que as infrações descritas na Lei de Abuso de Autoridade – Lei n. 13.869/2019 – apresentam uma dupla responsabilidade atribuída: em primeiro lugar, a pessoa física ou jurídica que sofre a lesão de seu direito em decorrência da ação irregular do agente público (como o direito à defesa, o direito ao devido processo legal e a liberdade de movimento, entre outros); e, em segundo plano, o Estado, através de sua administração pública.

Com a promulgação da Lei n. 13.491/17, passaram a ser classificados como crimes militares não apenas os delitos previstos na legislação penal especial, mas também aqueles tipificados no Código Penal comum que não estão especificamente mencionados no Código Penal Militar.

Isso se aplica quando os atos são perpetrados por militares federais ou estaduais em serviço ativo e se encaixam em alguma das situações enumeradas nas alíneas “a”, “b”, “c”, “d” ou “e” do inciso II do artigo 9º da Lei Penal Militar.

Assim, podemos mencionar os crimes militares atípicos relacionados a abuso de autoridade, crimes militares atípicos ambientais, crimes militares atípicos contra crianças e adolescentes, além de casos de aborto, infanticídio, entre outros.

Dentro desse cenário, os delitos de abuso de autoridade, que apresentam uma dupla passividade, podem ser considerados crimes militares. É necessário investigar qual sujeito passivo deve ser prioritário nessa dinâmica, que aparenta necessitar de uma nova configuração, focando a proteção da ordem administrativa militar.

Está, além de englobar os princípios da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência, também abrange os princípios constitucionais da hierarquia e disciplina, conforme estabelecido nos artigos 42 e 142 da Constituição de 1988.

Este artigo tem como objetivo apresentar o raciocínio que justifica a consideração da ordem administrativa militar como um bem jurídico essencial, protegido por crimes militares atípicos relacionados ao abuso de autoridade.

Nesse contexto, os direitos das pessoas físicas e jurídicas são posicionados como bens jurídicos secundários dentro do sistema de proteção da norma.

Essa perspectiva, cabe ressaltar, posiciona o Estado como um agente passivo direto em casos de abuso de autoridade, o que gera consequências práticas significativas, que serão destacadas.

O BEM JURÍDICO TUTELADO E SUJEIÇÃO PASSIVA NOS CRIMES MILITARES

É amplamente reconhecido que os delitos estabelecidos na Lei de Abuso de Autoridade visam salvaguardar os direitos relacionados a indivíduos e, em certas situações, a entidades privadas, além de proteger a administração pública, que atua como responsável pela oferta de serviços públicos.

Prevalece, além disso, a noção de que a proteção primordial incide sobre os direitos individuais e, em segundo plano, sobre a dignidade do serviço público, constituindo uma salvaguarda da administração. Essa perspectiva já era comum desde a antiga Lei de Abuso de Autoridade, nº 4.898/1965.

A dupla sujeição passiva, conforme discutido por Smanio e Moraes (MORAES, 2005, pp. 34-5), Renee do Ó Souza (SOUZA, 2018, p. 245), Greco e Sanches (GRECO; CUNHA, 2019, pp. 15-6) e Renato Brasileiro (LIMA, Nova lei, 2020, p. 47), se distingue pela presença da vítima imediata, que é a pessoa diretamente afetada pelo ato ilícito do agente público e cujo direito foi violado.

Exemplos dessas violações incluem a restrição à liberdade de locomoção, ofensas à honra, a restrição ao direito à ampla defesa e o desrespeito ao devido processo legal.

Além disso, a administração pública é considerada a vítima mediata, atuando de maneira indireta, secundária ou subsidiária.

Como exemplo da reflexão apresentada pelos autores mencionados, vale destacar a opinião de Renato Brasileiro: (LIMA, Nova lei, 2020, p. 47):

> Ousamos divergir de parte da doutrina que costuma identificar o Estado como o principal sujeito passivo ou imediato, enquanto considera a pessoa física ou jurídica afetada pela conduta ilícita como o sujeito passivo secundário (ou mediato). De fato, não conseguimos encontrar uma justificativa lógica ou jurídica para relegar o particular a um segundo plano, mesmo que se tente argumentar que estamos lidando com crimes de responsabilidade de uma forma ampla, semelhantes àqueles previstos nos artigos 312 a 326 do Código Penal. Tomando como exemplo o crime descrito no artigo 10 da Lei n. 13.869/2019 ("Decretar a condução coercitiva de testemunha ou investigado de forma inadequada ou sem notificação prévia para comparecer ao juízo"), parece evidente que se trata de uma infração que prejudica tanto um bem jurídico da administração pública — a dignidade do serviço público e o respeito que o poder público deve ter diante dos cidadãos — quanto um bem jurídico do particular — neste caso, a liberdade de locomoção da testemunha ou do investigado. Nessa situação, se alguém deva ser considerado como sujeito passivo secundário, esse alguém deve ser o Estado, que é sempre lesado por um desvio de finalidade cometido pelo agente público, mas o particular lesado diretamente não pode ser considerado dessa forma (LIMA, Nova lei, 2020, p. 47).

Entretanto, a perspectiva mencionada anteriormente não é a única existente. Guilherme Nucci, ao analisar a extinta Lei de Abuso de Autoridade, afirmou que "o sujeito passivo é o Estado e também qualquer indivíduo afetado pelo abuso (inclusive pessoas jurídicas).

Como no caso da violação à liberdade de associação" (NUCCI, 2014, p. 5), o que sugere que o autor prioriza o Estado como sujeito passivo direto, enquanto as pessoas (sejam físicas ou jurídicas) figurarem como sujeitos passivos indiretos. Compartilhamos dessa visão.

É importante notar que, ao abordar crimes militares extraordinários relacionados ao abuso de autoridade, a atenção deve ser voltada à administração militar e à sua estrutura administrativa resultante.

Cabe lembrar que a tipicidade indireta dos delitos previstos na Lei de Abuso de Autoridade é viável apenas por meio do inciso II do art. 9º do Código Penal Militar, onde a alínea "a" considera como sujeito passivo um militar ativo.

Por outro lado, as alíneas "b", "c" e "d" aceitam tanto civis quanto militares inativos como sujeitos passivos. Por último, a alínea "e" reconhece, na primeira parte, o patrimônio militar como bem jurídico afetado e, na segunda parte, a ordem administrativa militar.

Nem todos os delitos relacionados ao abuso de autoridade têm como vítimas indivíduos ou entidades privadas.

Um exemplo é o artigo 25 da legislação, que define como abuso de autoridade a ação de "adquirir provas, em atividades de investigação ou fiscalização, através de meios claramente ilegais".

É importante observar que a norma não explica se a prova obtida deve servir para ajudar ou prejudicar o investigado, diferentemente do parágrafo único do mesmo artigo, que estabelece que quem "utiliza prova, em detrimento do investigado ou fiscalizado, sabendo antecipadamente de sua ilegalidade" incorre na mesma penalidade.

Dessa forma, a autoridade que adquirir, de forma ilegal, provas (que são consideradas ilícitas) durante uma investigação ou fiscalização poderá ser responsabilizada pelo tipo penal, mesmo que essas evidências sejam benéficas ao investigado ou fiscalizado.

Neste contexto, mesmo seguindo a perspectiva predominante em relação à sujeição passiva, é evidente que a "ordem" atribuída ao sujeito passivo deve ser invertida.

Assim, a regularidade na administração e o respeito pela prática das atividades administrativas devem ocupar o destaque principal.

Dessa forma, o Estado deveria ser considerado o sujeito passivo imediato ou direto, enquanto uma pessoa investigada ou fiscalizada, que possa sofrer algum dano, seria vista como o sujeito passivo mediato, ainda que a abordagem doutrinária permaneça fiel ao conceito original.

Existem outros exemplos em que a responsabilidade passiva direta pode afetar duas pessoas em situações diferentes. O artigo 32 da legislação define como abuso de autoridade:

Impedir que o interessado, seu defensor ou advogado tenha acesso aos documentos de investigação preliminar, ao termo circunstanciado, ao inquérito ou a qualquer outro procedimento de apuração referente a infrações penal, civil ou administrativa é uma restrição.

Assim como também proibir a obtenção de cópias, exceto para as partes que envolvam diligências em andamento ou que indiquem a possibilidade de diligências futuras, quando o sigilo for essencial.

É claro que a responsabilidade passiva recai sobre a "pessoa, seja ela física ou jurídica, coagida pela recusa inadequada", que, evidentemente, será o investigado, que se sente prejudicado em seu direito de acompanhar a investigação que lhe diz respeito.

Além disso, o advogado, se presente, também é afetado, pois tem seu direito profissional garantido pelo inciso XIV do art. 7º da Lei n. 8.906, de 4 de julho de 1994 ("Estatuto da Ordem dos Advogados do Brasil"), restringido.

Assim, é possível concluir que existem casos em que o crime de abuso de autoridade pode ser cometido contra indivíduos.

Nesse contexto, com base na interpretação predominante da sujeição passiva, pode-se considerar a aplicação das alíneas "a" a "d" do inciso II do artigo 9º do Código Penal Militar, dependendo da situação pessoal da vítima que detém o direito protegido pela legislação.

Entretanto, haverá casos, como no artigo 25 da Lei nº 13.869/2019 mencionado anteriormente, em que a identificação de uma pessoa física (um crime indefinido) não será viável.

Contudo, será possível identificar uma pessoa jurídica de direito público interno, como a União, os Estados ou o Distrito Federal, no contexto da administração militar.

Nesse caso, a correspondência deverá ser feita na alínea "e" do inciso II do artigo 9º do CPM, com ênfase na ordem administrativa militar e não no patrimônio sob sua gestão, caracterizando assim um crime militar.

Isso se aplica mesmo àqueles que seguem a interpretação predominante sobre a responsabilidade passiva, conforme discutido, pois, caso contrário, o fato não poderá ser considerado crime militar.

A subsunção precisa abranger também a letra “e” do inciso II do artigo 9º do CPM, uma vez que a ação, embora não infrinja diretamente os direitos de uma pessoa física, como solicitado nas letras “a” a “d” (militar ativo, civil ou militar aposentado), sem dúvida compromete a ordem administrativa militar. Isso ocorre porque a normalidade da gestão foi impactada em diversos aspectos, como a existência, os objetivos e o prestígio moral da instituição militar.

Uma outra possibilidade a ser considerada: no parágrafo único do artigo 33 da Lei de Abuso de Autoridade, foi definida como crime a prática conhecida como “carteirada”, na qual o indivíduo “se utiliza de sua posição ou função pública, ou alega ser agente público, para escapar de uma obrigação legal ou conseguir uma vantagem ou privilégio de forma indevida”.

Suponha que um membro da polícia militar, tentando escapar da responsabilidade legal de passar pela fiscalização de trânsito devido a irregularidades em seu veículo, utiliza sua posição para ser liberado por um colega de serviço que o parou em um bloqueio. Quem é o sujeito passivo nessa situação?

O policial que estava de plantão e que tinha a responsabilidade de fiscalizar, ou a administração militar?

De acordo com a teoria do órgão, o funcionário público atua em nome do Estado, de forma impessoal, expressando a vontade da instituição que representa, e não a sua própria. Diante disso, é inegável que a responsabilidade passiva recai sobre a administração militar.

Entretanto, essas são as configurações para aqueles que, sempre que viável, consideram como sujeito passivo direto a pessoa física ou jurídica prejudicada. Essa interpretação, porém, não é a única nem a mais adequada.

É viável entender que o Estado é o destinatário direto do crime de abuso de autoridade, enquanto a pessoa física (ou a entidade privada) representa o destinatário indireto.

Por último, é importante ressaltar que a Lei de Abuso de Autoridade estipula, além do aspecto subjetivo inerente a cada um de seus delitos, a inclusão do dolo direcionado, conforme mencionado no § 1º do artigo inicial, que torna a efetivação dos crimes dependente da ação do agente público, “visando de forma específica prejudicar outra pessoa ou favorecer a si mesmo, a um terceiro, ou ainda, por pura vontade ou satisfação pessoal”.

É importante destacar que a transgressão de um dos princípios constitucionais que orientam a administração pública implica, de maneira interligada, o não cumprimento dos demais princípios.

Quando um agente público age por mera vontade pessoal, por exemplo, ele compromete a impessoalidade ao se afastar da finalidade pública. Além disso, essa conduta fere a moralidade, uma vez que a utilização do cargo para interesses pessoais ultrapassa a compreensão jurídica do que é considerado certo ou errado, transformando-se em uma distinção entre o público e o privado que é tanto individual quanto social. Assim, as consequências dessas ações abusivas acabam por afetar inevitavelmente os princípios da legalidade e da eficiência administrativa.

Considerando que o ente responsável de forma direta é o Estado, conforme estipulado na letra "e" do inciso II do artigo 9º do CPM, é necessário estabelecer os limites da "ordem administrativa militar".

Enio Luiz Rossetto (ROSSETTO, 2015, pp. 125-6) menciona as perspectivas de Romeiro (1994, p. 82), que classifica os crimes contra a ordem administrativa militar com base nos Títulos VII (Dos crimes contra a administração militar) e VIII (Dos crimes contra a administração da Justiça Militar) do Código Penal Militar.

Além disso, cita Célio Lobão (2011, p. 120), que apresenta uma definição abrangente da ordem administrativa militar como sendo o "conjunto de leis, regulamentos e atos legais emitidos por autoridades militares competentes, essenciais para o funcionamento das instituições militares e para a realização de sua função constitucional ou legal".

Cláudio Amin Miguel e Ione de Souza Cruz (2008, p. 47) combinam os dois parâmetros:

A disciplina administrativa das forças armadas abrange as transgressões que afetam a estrutura, a integridade e os objetivos das Forças Armadas, além de influenciar a reputação moral da administração militar.

Essas violações estão listadas nos artigos 298 a 339 do Código Penal Militar.

Adriano Alves-Marreiros, Guilherme Rocha e Ricardo Freitas (2015, p. 125) exploraram a expressão de maneira mais aprofundada, conforme o seguinte caminho:

> A noção de ordem administrativa militar abrange um espectro mais extenso, envolvendo qualquer situação que possa gerar perturbações na administração militar. Como destacou Célio Lobão: "[...] de acordo com a decisão do Supremo Tribunal Federal, considera-se infração aquilo que compromete a estrutura, a sobrevivência e os objetivos das Forças Armadas, além de impactar o respeito e a moral da administração militar "(HC n. 39.412, RTJ 24/39).

Marreiros, Rocha e Freitas, assim como Rossetto, têm razão ao tentar expandir a interpretação da expressão, ressaltando que sua aplicação não deve ser restrita a certos tipos de crimes, especialmente à luz da definição estabelecida pelo CPM, sobretudo após a promulgação da Lei n. 13.491/17, que possibilita a caracterização de crimes militares não contemplados no Código Castrense.

Aqueles que defendiam uma restrição por meio de uma lista específica, de certa forma, esqueceram a base de seu argumento, que é a ideia de que todos os crimes militares precisam estar descritos no CPM.

Assim, conclui-se que os delitos de abuso de autoridade, se ferirem a hierarquia da ordem administrativa militar, poderão ser classificados na letra "e" do inciso II do artigo 9º do CPM, quando cometidos por militares da ativa.

A ordem administrativa militar é entendida como a harmonia interna da instituição, incluindo sua gestão, o respeito entre seus membros, entre outros aspectos.

Os crimes contra a ordem administrativa militar, como já mencionado, dizem respeito a "as transgressões que afetam a estrutura, a permanência e os objetivos da instituição, além de comprometer o prestígio moral da administração" (NEVES; STREIFINGER, 2014, p. 325).

Ao afirmar que a tipicidade indireta dos delitos militares extravagantes relacionados ao abuso de autoridade é constantemente atendida pela situação descrita na alínea "e" do inciso II do artigo 9º do CPM, amplia-se a chance de que os crimes previstos na Lei de Abuso de Autoridade sejam classificados como crimes militares, caso sejam praticados por militares estaduais ou federais em serviço ativo.

A verificação da prática do ato contra outro militar ativo (art. 9º, inciso II, alínea "a") ou em local sob a jurisdição militar (art. 9º, inciso II, alínea "b") se torna desnecessária. A análise se concentra, portanto, na honorabilidade do exercício da função pelo militar, que impacta a administração militar.

Classificar o crime militar extraordinário na letra "e" do inciso II do artigo 9º do Código Penal Militar indica que a infração será tratada como militar, independentemente de a vítima ser um militar em serviço, seja federal ou estadual, um militar aposentado, um civil ou até mesmo uma entidade jurídica, que, por sinal, não se encontra na posição passiva das letras "a", "b", "c" e "d" do mesmo inciso.

Isso significa reconhecer todas as características específicas que a polícia judiciária militar e a jurisdição militar apresentam, especialmente em situações de abuso de poder.

Esclarecendo melhor, ao se verificar a ocorrência de um crime, não será possível elaborar um termo circunstanciado (nos casos de abuso de autoridade com pena máxima de até dois anos), obrigando o oficial de polícia judiciária militar a realizar apenas a prisão em flagrante ou a iniciar um inquérito policial militar.

Por último, é importante destacar um ponto significativo desta análise em relação às Justiças Militares dos Estados e do Distrito Federal, especialmente no que diz respeito ao órgão responsável pelo julgamento.

Ao se considerar o Estado como sujeito passivo direto, os crimes militares relacionados ao abuso de autoridade não podem ser classificados como crimes contra civis.

Essa distinção determina que a competência para processar e julgar tais infrações seja do Conselho de Justiça (seja ele especial ou permanente), e não de um juiz de Direito do Juízo Militar.

Isso é semelhante ao que ocorre no caso do crime de concussão, onde, apesar de existir uma pessoa física ofendida, o sujeito passivo direto é a administração militar (o Estado), estabelecendo assim a competência do escabinato. Nesse contexto:

Apelação Criminal – Direito Processual Penal Militar – Questão preliminar sobre a nulidade parcial do processo. Incompetência do Conselho Permanente de Justiça.

O Juiz singular possui competência para julgar crimes militares cometidos contra cidadãos civis, conforme estabelecido pela Emenda Constitucional nº 45/04. A denúncia alega que o réu cometeu o crime de concussão, tendo a Administração Militar como vítima.

A hipótese excepcional não se configura. Questão preliminar rejeitada – Alegação de cerceamento da defesa em razão do indeferimento do pedido de acareação. Síntese de violação ao contraditório e à ampla defesa. A nulidade não foi reconhecida.

A decisão sobre a necessidade de prova é de competência do juiz responsável pelo caso. No caso de Policial Militar – Concussão – A sentença foi reformada para reconhecer a inexistência do fato ou, em alternativa, a insuficiência de provas.

A prova oral, fundamentada nas circunstâncias do caso, é suficiente para justificar a condenação. A palavra da vítima adquire importância especial em crimes encobertos – Dosimetria. A pena foi fixada em seu mínimo legal. As circunstâncias judiciais permitiram uma possível agravação.

Não foi identificada nenhuma violação aos princípios da razoabilidade e proporcionalidade. Recurso negado (TJM/SP, 2ª Câmara, Apelação Criminal n. 6.791/2013, rel. Juiz Cel PM Clovis Santinon, j. 10/04/2014)

Esses são, de maneira geral, os resultados da compreensão do que se propõe neste contexto, sem desconsiderar outras consequências subjacentes que podem ser identificadas em uma aplicação futura.

Procedimentos Metodológicos

A metodologia empregada é a pesquisa bibliográfica e documental, através do método analítico – descritivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Lei de Abuso de Autoridade tem como objetivo salvaguardar o adequado desempenho da administração pública e, no que se refere aos crimes militares atípicos relacionados ao abuso de autoridade, a administração militar, que se manifesta na sua estrutura organizacional.

Essa realidade é evidente na determinação do dolo especificado no § 1º do artigo inicial da Lei, que estabelece que um crime de abuso de autoridade se efetiva apenas quando há utilização do cargo público para propósitos mesquinhos, desrespeitando o princípio constitucional da impessoalidade.

Assim, busca-se que os servidores públicos mantenham sempre em mente o interesse coletivo, que fundamenta a existência do Estado.

Adicionalmente, de maneira secundária, todos os crimes previstos na nova Lei de Abuso de Autoridade salvaguardam as liberdades e os direitos pessoais do indivíduo que é objeto da ação do Estado.

A aceitação da argumentação apresentada implica na inclusão desses crimes militares na norma prevista na alínea “e” do inciso II do artigo 9º do Código Penal Militar.

Isso oferece uma maior segurança jurídica na aplicação da legislação penal militar e revela algumas implicações, como a limitação de mecanismos despenalizadores e a definição da jurisdição dos Conselhos de Justiça (tanto especiais quanto permanentes) para o processamento e julgamento das infrações no contexto das Justiças Militares dos Estados e do Distrito Federal.

Essa interpretação fortalece o papel das instituições militares na promoção da disciplina e da hierarquia, valores essenciais à sua atuação, sem desconsiderar os direitos fundamentais dos indivíduos.

Ao considerar os crimes de abuso de autoridade como militares por assemelhação, garante-se que tais condutas sejam avaliadas dentro da própria estrutura militar, por órgãos que compreendem suas especificidades, evitando decisões desconectadas da realidade castrense e assegurando maior coerência no julgamento dessas ações.

Além disso, tal entendimento contribui para a prevenção da impunidade e para a consolidação da confiança da sociedade nas Forças Armadas e nas Polícias Militares.

Quando há clareza sobre a competência jurisdicional e sobre os limites do exercício da autoridade, tanto os militares quanto os cidadãos se beneficiam de um ambiente institucional mais transparente, em que o poder é exercido com responsabilidade e dentro dos marcos legais e constitucionais.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Jorge César de. **Crime militar e processo: comentários à Lei 13.491/2017.** Curitiba: Juruá, 2018.

CUNHA, Rogério Sanches; GRECO, Rogério. **Abuso de autoridade**. Salvador: Jus Podivm, 2019.

LIMA, Renato Brasileiro de. **Manual de processo penal**. Salvador: Jus Podivm, 2020.

_____. **Nova lei de abuso de autoridade**. Salvador: Jus Podivm, 2020.

NUCCI, Guilherme de Souza**. Leis penais e processuais penais comentadas.** São Paulo: Revista dos Tribunais, 2006.

_____**. Organização Criminosa.** 4. Ed. Rio de Janeiro: Forense, 2019.

SOUZA, Renee do Ó. **Comentários à nova lei de abuso de autoridade.** Salvador: Jus Podivm, 2020.

ACESSIBILIDADE NO INGRESSO E PERMANÊNCIA DE ALUNOS SURDOS NO ENSINO SUPERIOR

LAURA LATINA LOPES

Graduada em Educação Especial pela Faculdade Leonardo da Vinci (UNIASSELVI, 2023) e estudante de Pedagogia pela Faculdade Campos Elíseos – FCE (cursando). Cursa especialização em Libras, Educação Infantil, Neurociência e Aprendizagem e Psicologia da Educação e da Aprendizagem (cursando). Atua como professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e como intérprete de Libras em diferentes órgãos educacionais e em outros contextos sociais. É pesquisadora na área da Educação Especial e Inclusiva.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

RESUMO:

Este estudo analisa o acesso e a permanência de estudantes surdos no ensino superior brasileiro, com ênfase na produção acadêmica, nas legislações e nas políticas públicas relacionadas à inclusão e à acessibilidade. Trata-se de revisão integrativa de literatura e documentos, abrangendo artigos, dissertações e normativas — com destaque para a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005. Os resultados indicam que, embora haja marcos legais relevantes e avanços institucionais, persistem lacunas na implementação de medidas que assegurem o ingresso e a permanência, sobretudo quanto à mediação linguística (intérpretes de Libras), adaptações pedagógicas e formação docente. Observa-se, ainda, escassez de estudos recentes que atualizem o panorama das condições de inclusão nas IES, o que limita a formulação de práticas e políticas baseadas em evidências atuais. Conclui-se pela necessidade de fortalecer políticas inclusivas, garantir recursos de acessibilidade e promover formação continuada, de modo a viabilizar a participação acadêmica plena da comunidade surda.

Palavras-chave: Cultura surda; Ensino superior; Acessibilidade; Inclusão; Libras.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar o acesso e a permanência de alunos surdos em instituições de ensino superior (IES), investigando os impactos ao longo do processo seletivo e da trajetória acadêmica.

O ingresso de pessoas surdas ainda enfrenta desafios significativos, como editais pouco acessíveis — tanto em formato quanto em linguagem —, ausência de tradução e interpretação em Libras e canais de comunicação institucionais inadequados.

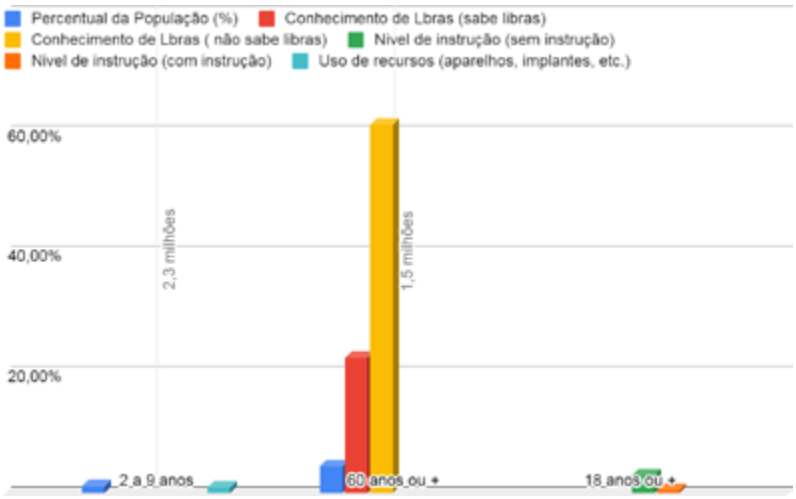
Essas limitações físicas e sociais impactam negativamente não apenas o ingresso, mas também a permanência de estudantes surdos, resultando em experiências acadêmicas marcadas por desigualdade em relação aos estudantes ouvintes. Diante disso, surge a questão central: quais aspectos devem ser considerados para promover a acessibilidade plena no contexto universitário?

Segundo a Pesquisa Nacional de Saúde (PNS/IBGE, 2019), 2,9% das pessoas com deficiência auditiva possuíam, no máximo, ensino fundamental incompleto, enquanto apenas 0,5% concluíram o ensino superior.

A renda mensal predominante (1,5%) situava-se entre meio e um salário-mínimo. Esses dados podem ser visualizados no Gráfico 1, que ilustra a relação entre escolaridade e renda da população surda.

Quanto ao uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras), 22,4% das pessoas surdas entre 5 e 40 anos declararam saber utilizá-la, percentual que aumenta para 61,3% entre aqueles que relataram não ouvir de forma alguma, evidenciando a importância da Libras como recurso de comunicação e inclusão. Esses indicadores reforçam a necessidade de investigar de que modo as instituições de ensino superior têm promovido o acesso e a permanência de estudantes surdos, objetivo central desta pesquisa.

Gráfico 1. Dados IBGE de 2019



Fonte: IBGE

O estudo se fundamenta em autores que abordam dimensões sociais, educacionais e culturais da surdez, oferecendo base para análise dos desafios no ensino superior e da relevância das políticas de acessibilidade.

Apesar do crescimento no número de estudantes surdos e da existência de marcos legais, como o Decreto nº 5.626/2005, persistem barreiras linguísticas, pedagógicas e estruturais.

O processo seletivo, por exemplo, exige proficiência na escrita do Português sem considerar a singularidade linguística dos surdos (LIMA, 2012).

Além disso, a ausência de adaptações didáticas, o despreparo docente e o suporte institucional insuficiente impactam a permanência e o desempenho (MANENTE et al., 2007). Este trabalho discute tais fatores e indica caminhos para uma educação efetivamente acessível e equitativa.

APRESENTAÇÃO DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A análise teórica deste estudo aborda a surdez sob diferentes perspectivas, destacando a construção da identidade surda, as práticas educacionais e as políticas públicas de inclusão. O ponto de partida é a concepção sociocultural, que entende a surdez não como deficiência a ser corrigida, mas como diferença linguística e cultural.

A ausência da Libras como primeira língua, desde a infância, marca historicamente processos de exclusão, impondo à criança surda o aprendizado pela via oral e dificultando o desenvolvimento pleno.

Essa negação linguística compromete a trajetória escolar e social, perpetuando barreiras comunicacionais e atitudinais. Nessa lógica, Botelho (2002) observa que indivíduos surdos são frequentemente rotulados como agressivos ou reservados, reflexo das experiências de opressão.

Skliar (1998) denomina esse fenômeno ouvintismo, ou seja, a imposição de padrões ouvintes à identidade surda, silenciando sua diferença. Por outro lado, Strobel (2008) defende o orgulho surdo como forma de resistência identitária, enquanto Lane (1984) critica a tradição oralista que, no século XIX, tentou suprimir as línguas de sinais. Para ele, a surdez deve ser compreendida como pertencente a uma minoria linguística, com direitos específicos, e não como uma limitação.

O movimento surdo brasileiro, especialmente a partir dos anos 1980, também contribuiu para essa mudança de paradigma. Inicialmente centrado em reivindicações por acessibilidade e cidadania, o movimento passou a enfatizar a oficialização da Libras, reconhecida pela Lei nº 10.436/2002, como marca identitária e cultural. Na década seguinte, com o Decreto nº 5.626/2005, ampliaram-se as garantias de acessibilidade e de educação bilíngue, mas os desafios permanecem: ausência de intérpretes nos processos seletivos, despreparo docente e falta de adaptação curricular (LIMA, 2012; MANENTE et al., 2007; THOMA, 2006).

Além das dimensões linguísticas e pedagógicas, aspectos socioeconômicos influenciam diretamente a permanência. Muitos estudantes conciliam estudo e trabalho, optando por cursos menos onerosos e com maior acessibilidade financeira (LIMA, 2012).

Nesse sentido, ações afirmativas são indispensáveis. Autores como Moehlecke (2002) e Neves et al. (2007) reforçam que a inclusão só é efetiva quando garante, além do ingresso, condições reais de permanência e sucesso acadêmico.

Para organizar essas contribuições, a Tabela 1 sintetiza os principais enfoques dos autores analisados, relacionando cultura surda, ensino superior e políticas de acessibilidade.

Tabela 1. Trabalhos selecionados para análise

Autor e Ano	Cultura Surda	Ensino Superior	Acessibilidade / Inclusão
Oliveira, Jurdi e Santos (2024)	Não foca especificamente na cultura surda	Critica a superficialidade com que instituições tratam a inclusão	Acessibilidade tratada apenas em termos arquitetônicos; ausência de políticas efetivas
Assis Silva, A. C. (2012)	Menciona dificuldades na comunicação, impacto da oralidade e escrita	Aponta falhas na permanência de surdos na universidade	Falta de adaptações curriculares e avaliação; pouca oferta de intérprete nos processos seletivos
Berenz, R. S. (2003)	Trabalha com identidades surdas e cultura	Enfatiza desafios de permanência	Discutem-se políticas de inclusão e barreiras comunicacionais
Botelho, N. N. (2002)	Aponta a formação da identidade surda	Relaciona surdez e barreiras institucionais	Foca nos desafios de acesso e formação dos intérpretes
Botelho, P. (2002)	Relaciona cultura surda com experiências escolares	Debate desafios da inclusão no ambiente educacional	Destaca limites legais e práticos da inclusão
Brito, L. F. (2013)	Enfoca comunidade surda e identidade	Investiga desafios enfrentados por estudantes surdos no ambiente universitário	Defende fortalecimento da Libras e políticas de inclusão
Camillo, C. R. M. (2008)	Discute identidade surda em contextos educacionais	Aponta desafios da permanência	Falta de formação de professores para atuar com surdos
Camillo, J. (2018)	Aborda elementos da cultura surda	Analisa práticas inclusivas no ensino superior	Avalia a atuação do intérprete de Libras e a eficácia das políticas
Crespo, M. C. (2009)	Relaciona cultura surda com processos educacionais	Discute inclusão no ensino superior	Aponta falhas no sistema de apoio e nas adaptações
Fernandes & Moreira (2024)	Pouca ênfase	Avalia práticas de inclusão em instituições privadas	Critica ausência de planejamento para inclusão de surdos
Lanna Júnior, M. (2010)	Trabalha aspectos identitários	Debate políticas públicas e formação de professores	Aponta falhas estruturais nas instituições
Lane, H. (1984)	Fundamenta a ideia de cultura surda vs. visão médica	Indiretamente contribui com crítica à medicalização da educação	Valoriza a diferença linguística; importante para embasamento teórico

Melucci, A. (1996)	Teórico sobre identidade coletiva (aplicável à identidade surda)	Contribuição indireta	Apoio teórico sobre movimentos sociais e identidade
Skliar, C. (1998, 2005)	Centralna defesa da cultura surda	Questiona práticas hegemônicas na educação de surdos	Defende educação bilíngue e práticas pedagógicas inclusivas
Sousa & Freitas (2022)	Foca na inclusão de surdos e acessibilidade	Estudo de caso em IES	Analisa atuação dos intérpretes, políticas de acessibilidade e permanência
Souza & Santos (2022)	Foca na atuação dos intérpretes e construção identitária	Debate práticas pedagógicas em EAD e presencial	Ressalta papel dos colegas e professores na inclusão
Strobel, K. (2008)	Teórica fundamental sobre surdez como diferença linguística e cultural	Discute acesso ao ensino bilíngue	Critica políticas públicas insuficientes
Tarrow, S. (2009)	Contribuição indireta – teoria sobre movimentos sociais	Não trata diretamente do ensino superior	Apoio teórico para análise da luta por direitos e reconhecimento da comunidade surda
Thoma (2006)	Aponta identidades e desafios culturais	Foca nos entraves legais e pedagógicos à permanência	Avalia o acesso, permanência e conclusões dos estudantes com deficiência
Moehlecke (2002)	Não trata diretamente da cultura surda	Foca em ações afirmativas no ensino superior	Discorre sobre cotas e democratização do acesso, aplicável a múltiplas exclusões, inclusive surdos

Fonte: elaborado pela autora.

Como evidencia a Tabela 1, as pesquisas apresentam enfoques distintos, mas convergem em apontar barreiras estruturais e linguísticas que dificultam o percurso acadêmico de estudantes surdos. Parte da literatura enfatiza identidade cultural e linguística (STROBEL, 2008; SKLIAR, 1998; LANE, 1984); outra parte destaca permanência e entraves institucionais (LIMA, 2012; THOMA, 2006); há ainda estudos sobre atuação de intérpretes e políticas de inclusão (CAMILLO, 2018; SOUSA & FREITAS, 2022) e reflexões sobre ações afirmativas (Moehlecke, 2002). Essa diversidade reforça a necessidade de abordagens integradas que articulem dimensões culturais, pedagógicas e legais.

Segundo Oliveira, Jurdi e Santos (2024), o debate sobre acessibilidade e inclusão no ensino superior brasileiro revela lacunas na avaliação institucional (SINAES), frequentemente restrita à infraestrutura física.

Embora a inclusão conste nos relatórios, faltam ações concretas que assegurem permanência e sucesso acadêmico, urgindo políticas e práticas que promovam participação plena e equidade educacional. A trajetória de luta por identidade e cidadania (STROBEL, 2008; BERENZ, 2003; FENEIS, 1993; MELUCCI, 1996) explica a presença cada vez maior de pessoas surdas nos espaços acadêmicos, marcando resistência, protagonismo e transformação social.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo adota revisão integrativa de literatura e documentos, contemplando estudos teóricos, artigos científicos, dissertações, leis e decretos sobre: concepções médicas e socioculturais da surdez; constituição da identidade surda; inclusão educacional; e recursos de acessibilidade no ingresso e na permanência no ensino superior.

As buscas foram realizadas nas bases Scopus e ERIC, complementadas pelo Litmaps para mapeamento de citações e identificação de lacunas. Consultaram-se, ainda, documentos legais (Lei nº 10.436/2002; Decreto nº 5.626/2005) e produções com abordagem empírica e qualitativa (e.g., LIMA, 2012), que oferecem dados sobre acesso, permanência e desempenho acadêmico, com destaque para mediação linguística (intérpretes de Libras) e adaptações didático-pedagógicas.

O recorte temporal priorizou os últimos 10 anos, sem excluir referências clássicas pela relevância teórica (Moehlecke, 2002; Neves et al., 2007; Guimarães; Thoma, 2006). A Tabela 2 apresenta critérios de inclusão e exclusão adotados.

A análise dos dados foi interpretativa e temática, identificando convergências, divergências e lacunas quanto a: acesso, permanência, adaptação curricular, mediação linguística, atuação docente e barreiras institucionais.

A Tabela 2 descreve os critérios de inclusão e exclusão que orientaram a seleção do corpus, assegurando relevância temática, qualidade científica e acesso ao texto completo.

Tabela 2. Critérios de inclusão e exclusão

Inclusão	Exclusão
Artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais publicados nos últimos 25 anos (de 2000 a 2025).	Publicações que não abordam especificamente a temática da surdez no contexto educacional ou que se limitem apenas ao ensino básico.
Produções acadêmicas que abordem temas relacionados à surdez, cultura surda, acessibilidade no ensino superior, políticas públicas de inclusão, ou atuação de intérpretes de Libras.	Trabalhos que tratem exclusivamente de outras deficiências sem abordar diretamente a deficiência auditiva ou a comunidade surda.
Estudos disponíveis em português, espanhol ou inglês.	Materiais de opinião pessoal, sem embasamento científico (blogs, reportagens, textos opinativos).
Documentos legais relevantes, como leis, decretos e normativas sobre acessibilidade e inclusão de pessoas surdas na educação.	Estudos sem acesso ao texto completo.
Trabalhos que discorrem sobre aspectos médicos e socioculturais da surdez, com foco na educação e na inclusão acadêmica.	Publicações duplicadas ou que apresentem dados redundantes.

Fonte: elaborado pela autora.

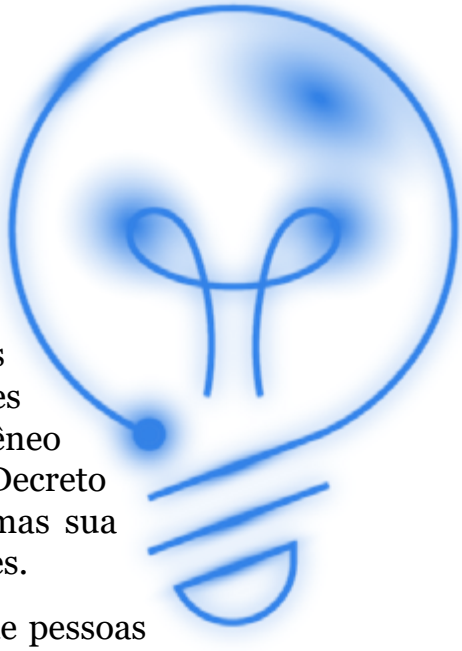
Para a realização deste estudo, foram utilizados os termos “surdos” e “ingresso de surdos no ensino superior”, além de “cultura e identidade de surdos” e “educação de surdos”.

As buscas nas bases de dados resultaram em mais de 30 mil trabalhos relacionados à cultura e identidade surda, incluindo abordagens sobre visões sociais e eventos que marcaram o desenvolvimento e a participação da pessoa surda na sociedade.

A partir desse conjunto de produções, foram selecionados 10 trabalhos, entre teses, dissertações e relatos pessoais de ingresso no ensino superior, que abordam a cultura surda, o acesso à universidade e as questões de acessibilidade e inclusão.

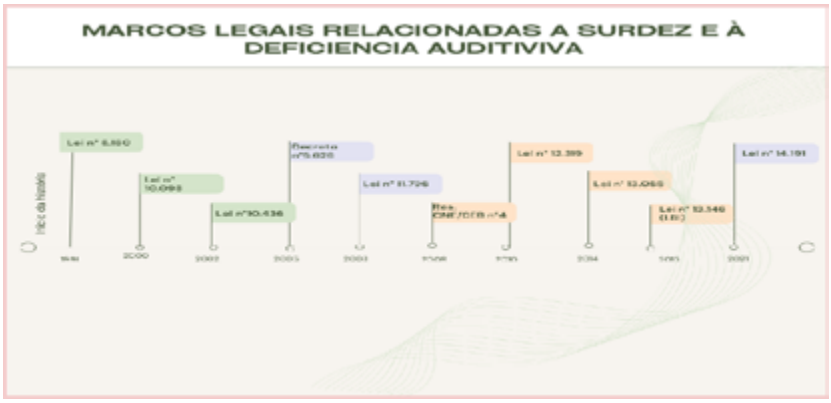
Esses trabalhos foram organizados em uma tabela que sistematiza a seleção e a análise dos autores referenciados, destacando aqueles que fundamentam teoricamente a pesquisa aqui desenvolvida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Esta pesquisa partiu da tese de que, apesar dos avanços legais conquistados desde a década de 1990, a inclusão plena de estudantes surdos no ensino superior ainda não se efetiva de modo homogêneo entre as instituições. As legislações e normativas — em especial o Decreto nº 5.626/2005 — configuram-se como marcos fundamentais, mas sua implementação prática segue marcada por lacunas e desigualdades.

Figura 1 – Principais marcos legais voltados à acessibilidade de pessoas surdas no ensino superior



Fonte: gerada pela autora.

A análise histórica e a pesquisa de campo revelaram que, embora haja reconhecimento da importância dessas leis, a efetividade da acessibilidade ainda encontra limitações. Entre os principais achados empíricos da pesquisa, que evidenciam a relação entre legislação e prática institucional, destacam-se:

- Reconhecimento do Decreto nº 5.626/2005 como referência essencial para a acessibilidade;
- Oferta limitada de intérpretes de Libras, materiais adaptados e tecnologias assistivas em diversas instituições;
- Variação significativa entre universidades no cumprimento das normas;
- Barreiras comunicacionais e ausência de formação docente adequada em Libras;
- Percepção positiva acerca da ampliação recente das políticas públicas, embora sua aplicação ainda enfrente desafios.

Esses achados confirmam que a legislação, por si só, não garante a inclusão plena. A comunicação e a formação docente emergem como barreiras centrais, reforçando a necessidade de capacitação continuada e de investimentos em recursos acessíveis.

Além disso, a escassez de pesquisas atualizadas sobre o tema evidencia a urgência de estudos que reflitam as transformações sociais e tecnológicas recentes, subsidiando políticas públicas mais efetivas.

Como proposta de intervenção, defende-se o fortalecimento das políticas institucionais de acessibilidade, com ênfase na formação de professores em Libras, na ampliação de recursos assistivos e no diálogo constante com a comunidade surda.

Recomenda-se também a realização de novas pesquisas que acompanhem as experiências atuais dos estudantes, fornecendo subsídios para a construção de estratégias inovadoras de inclusão.

Em síntese, a efetivação da inclusão no ensino superior demanda a articulação entre legislação, práticas pedagógicas e cultura institucional. Somente com o compromisso ativo das universidades será possível assegurar uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa.

REFERÊNCIAS

ALVES, J. C. Organização e representação da informação na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC: **uma análise focada em metadados sob a luz do padrão MTD-BR.2009.** Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91978. Acesso em: 01 mai. 2025.

ASSIS SILVA, A. C. **Movimento surdo: identidade, cultura e educação.** Salvador: EDUFBA, 2012.

BERENZ, R. S. **Surdos venceremos: o movimento surdo no Brasil.** In: SKLIAR, C. (Org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2003. p. 379–396.

BOTELHO, N. N. **Educação de surdos: um olhar sobre a diferença**. Curitiba: WVA, 2002.

_____. **Linguagem e letramento na educação dos surdos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BRITO, L. F. **Por uma gramática de Língua de Sinais Brasileira.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2013.

CAMILLO, C. R. M. **A avaliação como dispositivo pedagógico: capturas discursivas significadas no contexto da educação de surdos.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/handle/1/8795. Acesso em: 01 mai. 2025.

CAMILLO, J. Ident**idade surda e práticas ouvintistas: discursos e resistências na educação bilíngue.** Curitiba: CRV, 2018.

CRESPO, M. C. **A construção da cidadania das pessoas com deficiência no Brasil: uma perspectiva histórica.** Revista Educação Especial, v. 22, n. 35, p. 369–380, 2009. DOI: https://doi.org/10.5902/1984686X2509.

FERNANDES, A. C. S. A. R. J.; MOREIRA, A. **Representação social sobre a surdez.** Psicologia Revista, v. 33, n. 1, p. 103–127, 2024. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/psicorevista/article/view/52685/40789. Acesso em: 01 mai. 2025.

FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS – FENEIS. As comunidades surdas reivindicam os seus direitos linguísticos. Rio de Janeiro: FENEIS, 1993.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Pesquisa Nacional de Saúde – PNS 2019: país tem 17,3 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência.** Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em:https://nada.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/31445-pns-2019-pais-tem-17-3-milhoes-de-pessoas-com-algum-tipo-de-deficiencia. Acesso em: abr. 2025.

LANA JÚNIOR, M. **História das pessoas com deficiência no Brasil.** Brasília: Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LANE, H. **When the mind hears: a history of the deaf.** New York: Random House, 1984.

LIMA, P. E. A. de. **O acesso e permanência de indivíduos surdos no ensino superior.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

MELUCCI, A. C**hallenging codes: collective action in the information age.** Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

OLIVEIRA, A. M. de; JURDI, A. P. S.; SANTOS, M. C. dos. A**cessibilidade e inclusão da pessoa com deficiência na avaliação institucional do Ensino Superior: pesquisa documental.** Debates em Educação, v. 16, n. 38, p. 1–20, 2024. DOI: https://doi.org/10.28998/2175-6600.2024v16n38pe16830.

SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____, (Org.). **Territórios do (in)visível: educação, alteridade e diferença.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUSA, G. M.; FREITAS, M. T. **A luta pela acessibilidade e direitos linguísticos da comunidade surda.** SciELO Preprints, 2022. Disponível em: https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/8241/15444. Acesso em: 01 mai. 2025.

SOUZA, L. P.; SANTOS, A. A. **Acessibilidade e inclusão de surdos na educação superior: reflexões sobre a atuação do intérprete de Libras**. Revista Pretextos, v. 24, n. 1,p. 1–18, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/revpres/article/view/21847/14984. Acesso em: 01 mai. 2025.

STROBEL, K. **Surdos: caminhos para uma nova identidade.** Petrópolis: Editora Arara Azul, 2008.

TARROW, S. **O poder em movimento: os movimentos sociais, a ação coletiva e a política.** Petrópolis: Vozes, 2009.Tradução de L. Costa e R. Monteiro. (Trabalho original publicado em 1994).

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NO ESPAÇO ESCOLAR

LIGYANE ROVEL HONORATO

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Ítalo Brasileira (2014), Graduada em Arte pela Faculdade Ítalo Brasileira (2022); Professora de Ensino Fundamental I - na EMEF Professora Carolina Renó Ribeiro de Oliveira.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

RESUMO:

As artes têm um papel muito importante na formação integral do aluno, já que são capazes de transformar o estudante por meio da magia, da fantasia, da descoberta e da aventura, possibilitando o desenvolvimento da sensibilidade e da criatividade desde os primeiros anos de vida da criança. De acordo com os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), as aulas de artes devem contemplar atividades que envolvam as quatro linguagens existentes, são elas: a música, o teatro, a dança e as artes visuais. A música atua como um estímulo no período de escolarização da criança, pois ajuda na apropriação da linguagem, na concentração, no aprendizado da matemática e no desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras e sociais. Já presente na grade de muitas escolas e também oferecida como atividade extracurricular, a dança é uma das formas mais divertidas e efetivas de ensinar aos alunos, na prática, todo o potencial de expressão do corpo humano. O estudo de arte contribui para que os alunos ampliem seus horizontes culturais fazendo com que a visão de mundo do aluno se amplie, tornando-o mais sensível e humano, bem como executar sua criatividade, pensando além das telas de pintura. Assim a música e dança são ferramentas que ajudam na construção do conhecimento.

Palavras-chave: Arte; Dança; Música.

INTRODUÇÃO

De acordo com a literatura a criança desde o seu nascimento é construtora de conhecimentos, isto é, quanto antes ela tiver contato com a literatura e a escrita, maiores serão as suas chances de conhecer melhor as letras e desenvolver hábitos de literatura e escrita, pois para formar um leitor proficiente é necessário que este esteja numa escola, sendo sempre incentivado pela família e pelos professores.

Existem alguns recursos que estimulam os alunos, despertando a sua curiosidade para um determinado tema. Um deles é o uso da música para o processo de aprendizagem das crianças. É importante destacar a importância da música como fonte de estímulos, equilíbrio, bem-estar, relaxamento, aprendizagem e felicidade para a criança.

A música no cotidiano escolar é muito importante, pois favorece uma interação significativa para a interação sociocultural. Alguns estudos têm demonstrado que os elementos da música atuam na área cognitiva da criança desenvolvendo a sua criatividade, facilitando assim a sua aprendizagem na leitura e na produção escrita.

A música é uma expressão viva da cultura de um país e que deveria conter nos Parâmetros Curriculares Nacionais, na medida em que são instrumentos que possibilitam a transmissão dos legados culturais de forma mais sistematizada.

Percebemos que hoje em dia a prática de ensino não condiz com a realidade e necessidade de inclusão do conhecimento musical popular nos currículos escolares. Não está sendo repassada a nossa cultura musical popular brasileira, nosso repertório, nossa maneira tão personalizada e bem criativa de representação do cotidiano, por meio de sons para os nossos alunos. Com isso, muitas histórias vão se perdendo ao longo do tempo. (TEIXEIRA E ROMÃO, 2007, p. 35).

A educação deve ser vista como um processo global, progressivo e permanente, que necessita de diversas formas de estudos para seu aperfeiçoamento, pois em qualquer meio sempre haverá diferenças individuais, diversidade das condições ambientais que são originárias dos alunos e que necessitam de um tratamento diferenciado.

Neste sentido deve-se desencadear atividades que contribuam para o desenvolvimento da inteligência e pensamento crítico do educando, como exemplo: práticas ligadas a música e a dança, pois a música torna-se uma fonte para transformar o ato de aprender em atitude prazerosa no cotidiano do professor e do aluno.

A música é considerada por vários autores e pesquisadores, entre eles Loureiro (2003), Correia (2010), como elemento enriquecedor para o desenvolvimento humano, que proporciona bem-estar e colabora para a ampliação de outras áreas necessárias para a formação plena do indivíduo.

Conforme estudos, o aprendizado musical serve como estímulo no período de escolarização, ajudando na apropriação da linguagem, concentração e no aprendizado da matemática.

Por meio do contato com a música a criança aprende a conviver melhor com outras crianças, estabelecendo um diálogo mais harmonioso, o que contribui para relação interpessoal e o convívio em sociedade, promovendo ainda o desenvolvimento do senso de colaboração e respeito mútuo, já que ela proporciona mais segurança emocional e confiança porque, ao praticá-la, as crianças conseguem liberar suas angústias.

A ARTE NO ESPAÇO EDUCACIONAL

O ser humano necessita de um processo criterioso e abrangente para se transformar em um indivíduo dotado de cultura, conhecimento e sensibilidade, participante do mundo em que vive, cujos atos revelam consciência e senso crítico. Este processo educativo deve levar em conta a riqueza e diversidade dos diferentes campos do conhecimento.

E, se arte é um dos conhecimentos construídos pela humanidade, a educação artística e estética deve estar incluída no processo de formação do ser humano, tanto no plano individual como no social.

A experiência cotidiana de dar aulas nos faz refletir sobre esta questão e pode nos indicar a resposta. Para ensinar um determinado conteúdo, o professor precisa, antes de qualquer coisa, conhecer esse conteúdo e seus procedimentos mais adequados para promover a construção do conhecimento. Para ensinar arte não é diferente, é fundamental saber Arte e saber ensinar Arte.

Saber Arte implica possuir noções essenciais sobre o assunto, (o que é Arte, como é construída, qual sua origem, quais suas funções, qual sua história, quais seus desdobramentos...), bem como saber fazer Arte.

Isto é, conhecer através da experiência concretamente vivida, quais as facilidades e as dificuldades que se pode encontrar num determinado processo de criação artística e nos seus resultados, além de exercitar nossa própria capacidade expressiva.

O saber ensinar Arte, por sua vez, pressupõe um saber Arte. Ao ministrar as aulas coloca-se a visão do que a Arte representa para a sociedade, advindo daí a necessidade de se conhecer mais sobre o assunto.

As facilidades, as dificuldades, as possibilidades técnicas, já experimentadas na atividade prática expressiva, colaboraram para que possam coordenar, instigar, desafiar com maior eficiência o processo artístico das crianças.

Saber ensinar Arte é saber, também, o que está sendo desenvolvido quanto aos aspectos físicos, psíquicos e sociais em nossos alunos por intermédio dos conteúdos metodológicos selecionados para o trabalho pedagógico.

Primeira é necessário saber como é o desenvolvimento cognitivo, o desenvolvimento das linguagens plásticas, musicais, corporais das crianças na fase em que está inserida a educação infantil.

Aprender e ensinar Arte na educação infantil, de forma simples e objetiva, tendo como base a perspectiva construtivista, sintetizando alguns aspectos que considero relevantes, venho com esta pesquisa, busca respostas a algumas questões como a Arte pode participar positivamente na formação integral do indivíduo e como promover o pensar, o sentir nas turmas da de educação infantil, principalmente em relação à música.

CARACTERÍSTICAS EVOLUTIVAS DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM RELAÇÃO A ARTE.

O desenvolvimento das capacidades dos seres humanos que permitem identificar como membros dessa espécie e que também ajudam a identificar o que é ou não habitual que uma criança determinada idade saiba fazer ou dizer. Esse processo envolve, inclusive, aquelas capacidades muito reguladas pela parte fechada do código genético, como na relação com as outras pessoas; o desenvolvimento humano é social e culturalmente mediado, tanto na sua sustentação quanto nos meios de alcançá-lo.

Assim a criança é capaz de começar a falar, porque estabeleceu uma série de relações com a pessoa que cuida e que ajudou a desenvolver interesses pela comunicação; também desenvolveu tais relações porque lhe foi aguçado o interesse para explicar, para ser entendida, ou melhor, para comunicar-se.

De acordo com Rogoff (1993), a criança na educação infantil, passa por algumas etapas em três grandes áreas do desenvolvimento:

- **Área motora:** inclui tudo aquilo que se relaciona com a capacidade de movimento do corpo humano, tanto de sua globalidade como dos seguimentos corporais.

- **Área cognitiva:** aborda as capacidades que permitem compreender o mundo, nas diferentes idades, e de atuar nele,

através do uso da linguagem ou mediante resoluções das situações problemáticas que se apresentam. Mesmo assim, é necessário fazer referências às capacidades que a criança dessa idade tem para criar ou comunicar-se através do uso de todas as linguagens (verbal, artística, etc.).

- **Área afetiva:** engloba os aspectos relacionados com as possibilidades de sentir-se bem consigo mesmo (equilíbrio pessoal), o que permite confrontar-se com situações e pessoas novas (relações interpessoais) e ir estabelecendo relações cada vez mais alheias, distanciadas, bem como atuar no mundo que o rodeia (atuação e inserção social).

A divisão entre essas três áreas é para ser entendida apenas como um recurso expositivo, pois o desenvolvimento é global e existe uma estreita inter-relação com as capacidades apresentadas e, inclusive, entre essas três áreas.

A área cognitiva é a que mais será tratada nesta pesquisa, pois é nela que se encontra a capacidade de desenvolvimento da linguagem plástica, musical e expressão corporal que está ligada diretamente ao aprendizado de Artes, especificamente ao que se relaciona à música. Para melhor entendimento da aprendizagem de artes na Ed. Infantil, dividirei em grupos de crianças por idades: GI (2 a 3 anos), GII (4 a 5 anos), GII (5 a 6 anos)

LINGUAGEM E EXPRESSÃO MUSICAL

No grupo GI de crianças de 2 a 3 anos produz gestos e movimentos com o corpo ou com partes do corpo. Imitam animais, personagens, sensações (frio, calor, cansaço etc.) e estados de ânimo (aborrecimento, tristeza, felicidade etc.).

Agradam-lhe escutar canções e músicas. Agrada-lhe dançar e participar das danças. Diferencia: som/silêncio e forte/fraco. Sabe localizar o lugar de onde vem o ruído/som. Canta canções trabalhadas e recorda fragmentos. Imita gestos e recorda-os. Imita e produz diferentes ruídos e sons musicais (com objetos, instrumentos etc.).

Solicitamos que coloquemos músicas frequentemente. Acompanha o ritmo que escuta, com todo o seu corpo ou com as partes do seu corpo. Gostam muito de acompanhar com as mãos e os pés ritmos lentos e rápidos. Nesta fase são muito imitativos.

No grupo GII de crianças (4 a 5 anos) mostram-se muito participativos quando são feitas atividades musicais. Para a criança nesta fase é muito agradável imitar sons de instrumentos e animais. Reconhece os sons e os diferencia. Reconhece os sons familiares e ruídos.

Às vezes entretém-se explorando as possibilidades sonoras dos objetos cotidianos, às vezes os fazem com delicadeza outras vezes escandalosamente de escutar fragmentos musicais, reproduz sons de instrumentos musicais, capta os ritmos simples e também os mais elaborados. Gosta de cantar, muitas vezes respeita a entonação, recorda as canções e dos fragmentos de músicas trabalhadas.

Diferencia os contrastes fortes/suaves, compridos/curtos, agudos/graves. Segue ritmo de uma música com o corpo. Acompanha os ritmos e gosta de danças coletivas. Tem bastante tendência para se expressar os seus sentimentos e suas emoções através de gestos e de expressões faciais. Gesticula muito quando fala.

Às vezes interpreta e observa para captar os sentimentos ou emoções das outras crianças e das pessoas conhecidas (dor, tristeza, alegria, enjoo etc.). Sabe expressar tais emoções com gestos e deslocamentos pelo espaço sem dificuldades.

Nas apresentações ou encenações de situações ou de histórias, participa ativamente, mas quando tem pais presentes fica um pouco reservado, em pequenos grupos e estimulando-os a participar melhor.

Gosta de imitar animais e personagens. Interpreta as noções de direcionalidade com o próprio corpo (para frente, pra trás, à direita, à esquerda, acima, abaixo, dentro, fora). Reproduz movimentos a partir de combinações verbais (aos poucos, saltando, agachados etc.).

No grupo GIII de crianças (5 a 6 anos) mostram-se muito participativas quando são feitas atividades musicais. Gostam de imitar sons e ritmo. Seguem o ritmo com uma parte do corpo (pés, mãos etc.). Dança seguindo o ritmo da música, adaptando–se ao seu par ou grupo. Reproduz ritmo de vários instrumentos. Pode representar graficamente determinados ritmos.

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NO ESPAÇO ESCOLAR.

A música propicia o poder libertadoretorna-seumpoderoso recurso educativo a ser utilizado na Educação Infantil. É preciso que a criança seja habituada a expressar-se musicalmente desde os primeiros anos de sua vida, para que a música venha a se constituir numa faculdade permanente de seu ser.

A música representa uma importante fonte de estímulos, equilíbrio e felicidade para a criança. Assim, na Educação Infantil a música deve induzir ações, comportamentos motores e gestuais (ritmos marcados caminhando, batidos com as mãos, e até mesmo falados), inseparáveis da educação perceptiva propriamente dita.

Gardner (1999, p. 30) admite que a inteligência musical está relacionada à capacidade de organizar sons de maneira criativa e à discriminação dos elementos constituintes da Música. A sua teoria afirma que pessoas dotadas dessa inteligência não precisam de aprendizado formal para colocá-la em prática, isto é real, pois não está sendo questionado o resultado da aplicação da inteligência, mas sim a potencialidade para se trabalhar com a música.

Gardner vai mais longe: cada um de nós possui, em grau maior ou menor, vários tipos de inteligência, segundo ele, “nenhuma pessoa usa só um tipo de inteligência. Um músico, além das aptidões musicais, mobiliza também a lógica e o senso do movimento se você quer avaliar as disposições de uma criança, leve-a a um lugar rico de estímulos”.

De acordo os Referenciais Teóricos da Educação, a Musicalidade é a tendência ou inclinação do indivíduo para a música. Quanto maior a musicalidade, mais rápido será seu desenvolvimento. Costuma-se revelar na infância e independe de formação acadêmica.

Musicalidade é um processo cognitivo e sensorial que envolve o contato com o mundo sonoro e as percepções rítmicas, melódicas e harmônicas. Ela pode ocorrer intuitivamente ou por intermédio da orientação de um profissional.

Se todos nascem potencialmente inteligentes, a musicalidade e a musicalização intuitiva são inerentes a todo ser humano. No entanto, apenas uma porcentagem da população as desenvolve. Grandes nomes considerados gênios da música iniciaram seus estudos na infância, Mozart, Beethoven, Bach, Carlos Gomes e Villa Lobos, entre outros iniciaram seus estudos tendo como mestres os seus respectivos pais.

Embora o incentivo ambiental familiar e a iniciação na infância sejam positivos, não são essenciais na formação musical. Outros fatores podem ser estímulos favoráveis ao desenvolvimento da inteligência musical: a escola, os amigos, os meios de comunicação.

Talento e conhecimento caminham sempre juntos e um depende do outro. Quanto maior o talento, mais fácil se torna o conhecimento. Quanto maior o conhecimento, mais se desenvolve o talento.

A MÚSICA NO CONTEXTO INFANTIL

A música no contexto da educação infantil vem, ao longo de sua história, atendendo a vários objetivos, alguns dos quais alheios às questões próprias dessas linguagens (REFERENCIAL CURRICULAR PARA EDUCAÇÃO INFANTIL).

Tem sido, em muitos casos, suporte para atender a vários propósitos, como a formação de hábitos, atitudes e comportamentos: lavar as mãos antes do lanche, escovar os dentes, respeitar o farol etc; a realização de comemorações relativas ao calendário de eventos do ano letivo simbolizando no dia da árvore, dia do soldado, dia das mães etc; a memorização de conteúdos relativos a números, letras do alfabeto, cores etc; traduzindo em canções. Essas canções costumam ser acompanhadas por gestos corporais, imitados pelas crianças de forma mecânica e estereotipada (REFERENCIAL CURRICULAR PARA EDUCAÇÃO INFANTIL).

Outra prática corrente tem sido o uso das bandinhas rítmicas para o desenvolvimento motor, da audição, e do domínio rítmico. Essas bandinhas utilizam instrumentos – pandeirinhos, tamborzinhos, pauzinhos etc. Muitas vezes confeccionados com material inadequado e consequentemente com qualidade sonora deficiente. Isso reforça o aspecto mecânico e a imitação, deixando pouco ou

nenhum espaço às atividades de criação ou às questões ligadas à percepção e conhecimento das possibilidades e expressivas dos sons (REFERENCIAL CURRICULAR PARA EDUCAÇÃO INFANTIL).

Ainda que esses procedimentos venham sendo repensados, muitas instituições encontram dificuldades para integrar a linguagem musical ao contexto educacional.

Constata-se uma defasagem entre o trabalho realizado na área de Música e nas demais áreas do conhecimento, evidencia pela realização de atividades de reprodução e imitação em detrimento de atividades voltadas à criação e à elaboração musical. Nesses contextos, a música é tratada como se fosse um produto pronto, que se aprende a reproduzir, e não uma linguagem cujo conhecimento se constrói (REFERENCIAL CURRICULAR PARA EDUCAÇÃO INFANTIL).

A música está presente em diversas situações da vida humana. Existe música para adormecer, música para dançar, para chorar os mortos, para conclamar o povo a lutar, o que remonta à sua função ritualística. Presente na vida diária de alguns povos, ainda hoje é tocada e dançada por todos, seguindo costumes que respeitam as festividades e os momentos próprios a cada manifestação musical (REFERENCIAL CURRICULAR PARA EDUCAÇÃO INFANTIL).

Nesses contextos, as crianças entram em contato com a cultura musical desde cedo e assim começam a aprender suas tradições musicais, é o caso das crianças indígenas, ou crianças integrantes de comunidades musicais, como os filhos de integrantes de Escola de Samba, Congadas etc.

Mesmo que as formas de organização social e o papel da música nas sociedades modernas tenham se transformado algo de caráter ritual é preservado, assim como certa tradição do fazer por imitação e por ouvido, em que se misturam intuição, conhecimento prático e transmissão oral (REFERENCIAL CURRICULAR PARA EDUCAÇÃO INFANTIL).

Essas questões devem ser consideradas ao se pensar na aprendizagem, pois o contato intuitivo e espontâneo com a expressão musical desde os primeiros anos de vida é importante ponto de partida para o processo de musicalização (REFERENCIAL CURRICULAR PARA EDUCAÇÃO INFANTIL).

Ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, jogos de mãos; são jogos de mãos, tradicionais e presentes em todas as culturas, caracterizam-se pelas brincadeiras rítmicas ou melódicas integrando o texto e batimentos com as mãos, realizadas por duplas, trios ou quartetos de crianças, essas atividades despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela esfera afetiva, estética e cognitiva.

Aprender música significa integrar experiências que envolvem a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados (REFERENCIAL CURRICULAR PARA EDUCAÇÃO INFANTIL).

De acordo com o referencial curricular para educação infantil, o ensino da música favorece o desenvolvimento do gosto estético e da expressão artística, além de promover o gosto e o senso musical. Formando o ser humano com uma cultura musical desde criança, educaremos adultos capazes de usufruir a música, de analisá-las e de compreendê-la.

Há necessidade de desenvolver nas crianças o senso de ritmo. O mundo que nos rodeia vive numa profusão de ritmos evidenciados sob os diversos aspectos: no relógio, no andar das pessoas, no voo dos pássaros, nos pingos da chuva, na batida do coração, numa banda, num motor de um carro, em muitas brincadeiras diárias realizadas pelas crianças (REFERENCIAL CURRICULAR PARA EDUCAÇÃO INFANTIL).

O trabalho com música deve considerar, portanto, que ela é um meio de expressão e forma de conhecimento acessível aos bebês e crianças, inclusive aquelas que apresentam necessidades especiais. A linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social.

A NECESSIDADE DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Parte-se do princípio que existe a não apenas uma necessidade de trabalhar a música na Educação Infantil como também oferece uma educação musical relacionada à matemática, a português e a outras disciplinas na escola (BRASIL, 1997).

Nesse sentido a música propicia uma formação mais plena para todos os educandos. Nesse sentido, as mudanças de paradigmas devem sair dos discursos para a prática efetivamente. Muito se fala da escola formadora do cidadão mais consciente de si e do seu mundo, mas ainda se reforça a racionalidade na escola, ignorando que a formação plena do indivíduo também passa pelo desenvolvimento dos aspectos emocionais e sensíveis (BRASIL, 1997).

A música contribui com o conhecimento que possibilita modos de percepção e expressão. A democratização do acesso também passa pela música como pertencente ao patrimônio e da humanidade, e, portanto, pertencente a todos os indivíduos, sem distinção. Nesta linha o educador deve se conscientizar de seu papel na cultura escolar, contribuindo para a ampliação do universo sonoro do estudante, incorporando músicas de diferentes formas, épocas e propostas. As questões referentes às músicas populares, eruditas, folclóricas, internacionais, atuais, antigas, devem compor elementos fundamentais para uma efetiva democratização da música no contexto escolar (BRASIL, 1997).

Devemos considerar, ainda, como um aspecto importante para a democratização do acesso aos bens artístico-culturais, a manutenção da disciplina de música com carga horária compatível para uma aplicação consistente e significativa na escola, "de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos" (LDB, Art. 26 § 3º, apud Saviani, 1997, p.171).

A NECESSIDADE DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Parte-se do princípio que existe a não apenas uma necessidade de trabalhar a música na Educação Infantil como também oferece uma educação musical relacionada à matemática, a português e a outras disciplinas na escola (BRASIL, 1997).

Nesse sentido a música propicia uma formação mais plena para todos os educandos. Nesse sentido, as mudanças de paradigmas devem sair dos discursos para a prática efetivamente. Muito se fala da escola formadora do cidadão mais consciente de si e do seu mundo, mas ainda se reforça a racionalidade na escola, ignorando que a formação plena do indivíduo também passa pelo desenvolvimento dos aspectos emocionais e sensíveis (BRASIL, 1997).

A música contribui com o conhecimento que possibilita modos de percepção e expressão. A democratização do acesso também passa pela música como pertencente ao patrimônio e da humanidade, e, portanto, pertencente a todos os indivíduos, sem distinção. Nesta linha o educador deve se conscientizar de seu papel na cultura escolar, contribuindo para a ampliação do universo sonoro do estudante, incorporando músicas de diferentes formas, épocas e propostas. As questões referentes a músicas populares, eruditas, folclóricas, internacionais, atuais, antigas, devem compor elementos fundamentais para uma efetiva democratização da música no contexto escolar (BRASIL, 1997).

Devemos considerar, ainda, como um aspecto importante para a democratização do acesso aos bens artístico-culturais, a manutenção da disciplina de música com carga horária compatível para uma aplicação consistente e significativa na escola, "de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos" (LDB, Art. 26 § 3º, apud Saviani, 1997, p.171)[1].

1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9,394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença da música na educação auxilia desde a socialização às habilidades linguísticas e lógicas-matemáticas. E, que ao estimular a sentimentos, memória e a inteligência, relacionando-as ainda com o desenvolver do próprio educando, favorece a construção de um cidadão mais consciente de si e de seu papel no mundo, mais humano, mais participativo.

A criança precisa ser sensibilizada para o mundo dos sons, pois, é pelo órgão da audição que ela possui o contato com os fenômenos sonoros e com o som. Quanto maior for a sensibilidade da criança para o som, mais ela descobrirá as suas qualidades. Portanto é muito importante exercitá-la desde muito pequena, pois esse treino irá desenvolver sua memória e atenção.

FARIA (2001, P. 30), define que a música é um importante fator na aprendizagem, pois a criança desde pequena já ouve música, a qual muitas vezes é cantada pela mãe ao dormir, conhecida como ‘cantiga de ninar'. Na aprendizagem a música é muito importante, pois o aluno convive com ela desde muito pequeno.

A música e a dança atuam no corpo e despertam emoções, neste sentido ela equilibra o metabolismo, interfere na receptividade sensorial e minimiza os efeitos de fadiga ou leva a excitação do aluno.

A expressão musical desempenha importante papel na vida recreativa de toda criança, ao mesmo tempo em que desenvolve sua criatividade, promove a autodisciplina e desperta a consciência rítmica e estética. A música também cria um terreno favorável para a imaginação quando desperta as faculdades criadoras de cada um. A educação pela música proporciona uma educação profunda e total.

A escola, enquanto espaço institucional para transmissão de conhecimentos socialmente construídos, pode se ocupar em promover a aproximação das crianças com outras propriedades da música que não aquelas reconhecidas por elas na sua relação espontânea com elas.

Cabe aos professores criar situações de aprendizagem nas quais as crianças possam estar em relação com um número variado de produções musicais não apenas vinculadas ao seu ambiente sonoro, mas se possível também de origens diversas, como, de outras famílias, de outras comunidades, de outras culturas de diferentes qualidades: folclore, música popular, música erudita e outros.

A música na vida do ser humano é tão importante como real e concreta, por ser um elemento que auxilia no bem-estar das pessoas. No contexto escolar a música tem a finalidade de ampliar e facilitar a aprendizagem do educando, pois ensina o indivíduo a ouvir e a escutar de maneira ativa e refletida.

Ducourneau diz que o “primeiro passo para que a criança aprenda a escutar bem consiste em permitir que ela faça experiências sonoras com as qualidades do som como o timbre, a altura e a intensidade, depois disso, estará em posição de escuta” (DUCOURNEAU, 1984, p. 15)

A música não substitui o restante da educação, ela tem como função atingir o ser humano em sua totalidade. A educação tem como meta desenvolver em cada indivíduo toda a perfeição de que é capaz.

Porém, sem a utilização da música não é possível atingir esta meta, pois nenhuma outra atividade consegue levar o indivíduo a agir. A música atinge a motricidade e a sensorialidade por meio do ritmo e do som, e por meio da melodia, atinge a afetividade.

A música é uma arte que vem sendo esquecida, mas que deve ser retomada nas escolas, pois ela propicia ao aluno um aprendizado global, emotivo com o mundo. Na sala de aula, ela poderá auxiliar de forma significativa na aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para infantil.** vol.3. Brasília; MEC/SEF,1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª séries).** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF. 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares nacionais: Arte (5ª a 8ª séries).** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF. 1998.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, **Lei nº 9,394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

CORREIA, Marcos Antonio. **Música na Educação: uma possibilidade pedagógica.** Revista Luminária, União da Vitória, PR, n. 6, p. 83-87, 2003. Publicação da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória. ISSN 1519-745-X.

DUCOURNEAU, Gérard. **Introdução à musicoterapia – A Comunicação musical: seu papel e métodos em terapia e reeducação**. São Paulo: Manole, 1984. p.104.

FARIA, Márcia Nunes. **A música, fator importante na aprendizagem**. 2001.

GARDNER, H. **A criança pré-escolar. Como pensa e como a escola pode ensiná-la**.Porto Alegre .Artes Médicas.1994.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **O ensino da música na escola fundamental**. São Paulo: Papirus, 2003.

SEKEFF, M. L. **Da música – seus recursos.** 2 ed. Ver e ampliar São Paulo. Editora UNESP, 2007.

SOUZA, Edileia Rodrigues. **A importância da música no cotidiano escolar, uma ferramenta no processo de aprendizagem**. Disponível em: http://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-da-musica-no-cotidiano-escolar-uma-importante-ferramenta-no-processo-de-aprendizagem/99489. Acesso em 3 abr.2025.

TEIXEIRA, E. C.; ROMÃO, J. E. **Alfabetização musical: o legado de Paulo Freire e a aprendizagem da música**. Caderno de Pós-graduação.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL

LUCAS CARASAI DA SILVA

Graduação: Bacharel em Direito – Universidade Ritter dos Reis (2018); Pós Graduação em Direito Penal - Faculdade Dom Alberto (2023).

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

RESUMO:

Este trabalho tem como finalidade investigar a educação em direitos humanos no Brasil, alinhando-se com o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, e examinar os impactos sociais decorrentes da presença ou falta dessa educação no contexto nacional. Para isso, realiza-se uma análise histórica do surgimento dos direitos humanos ao longo do tempo, abordando de maneira concisa os instrumentos legais disponíveis e os eventos históricos que despertaram a necessidade de sua proteção. Em seguida, define-se o conceito de direitos humanos, destacando as distinções em relação ao entendimento genérico do termo, e são apresentados os instrumentos e iniciativas que visam promover sua proteção em nível global, além das etapas estabelecidas para atingir esses objetivos. O trabalho também explora como essas ações têm sido implementadas no Brasil, os obstáculos enfrentados e, por fim, busca evidenciar os impactos sociais da educação em direitos humanos, ou sua carência, no país.

Palavras-chave: Direitos Humanos; Programa Mundial; Educação; Direitos Humanos; Brasil; Impactos Sociais.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é investigar a educação em direitos humanos no Brasil por meio do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH).

Este programa visa criar, através de um cronograma, uma abordagem global para a educação em direitos humanos, buscando assegurar que, por meio do ensino, haja um reconhecimento e uma observância universais e eficazes dos direitos e liberdades garantidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

A importância da investigação está diretamente relacionada à necessidade de assegurar e proteger os direitos e liberdades individuais. Considerando o atual contexto social e político do Brasil, é fundamental examinar e entender a abordagem da educação em direitos humanos e a forma como ela tem sido assimilada por diferentes segmentos da sociedade, conforme os objetivos do PMEDH.

O estudo visa expor de maneira sequencial e embasada a educação em direitos humanos, buscando entender sua relevância, o estado atual da educação nesse campo no Brasil e os impactos sociais decorrentes de sua falta.

Neste estudo, foram examinadas as atividades propostas para cada etapa do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, sua implementação no Brasil e os desafios enfrentados.

Também iremos explorar o conceito de direitos humanos, buscando entender a natureza protetiva que lhe é conferida.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL

Primeiramente, é essencial compreender o significado da expressão Direitos Humanos. Ao mencionar Direitos Humanos, estamos nos dirigindo a uma noção vinculada ao direito público internacional, o que implica que esses direitos possuem sua proteção assegurada no âmbito internacional.

De maneira simplificada, a expressão "Direitos Humanos" é frequentemente utilizada para indicar a salvaguarda desses direitos dentro do contexto jurídico nacional.

Contudo, a doutrina sustenta que essa utilização não é precisa, pois a expressão deve abranger também os direitos protegidos no âmbito internacional.

Historicamente, o termo “direitos humanos” passou a ser associado à garantia de direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais, entre outros, a nível internacional. Esses direitos estão consagrados em tratados firmados entre nações e em declarações que os países adotam.

As normas internacionais de proteção podem prover dois tipos de sistemas: o global e os regionais. O sistema global de proteção dos Direitos Humanos é representado pela Organização das Nações Unidas (ONU), também conhecido como sistema onusiano.

Já os sistemas regionais, que são três—União Africana (UA) na África, Conselho da Europa (CE) na Europa e Organização dos Estados Americanos (OEA) nas Américas, do qual o Brasil é membro—têm funções que muitas vezes transcendem a questão dos Direitos Humanos.

Em síntese, quando se fala sobre a salvaguarda do cidadão dentro do sistema jurídico nacional, refere-se à defesa de um direito essencial da pessoa. Por outro lado, se essa proteção tiver origem na normativa internacional, está se referindo à salvaguarda dos Direitos Humanos. Conforme mencionado por Valério de Oliveira Mazzuoli:

> Essa distinção nos termos surgiu quando os direitos fundamentais de um país começaram a ser adotados no âmbito do direito internacional público, impulsionada pelo crescimento das interações globais e pela intenção da comunidade internacional de salvaguardar os direitos dos indivíduos em uma esfera superior, que serve como proteção contra possíveis abusos por partes das autoridades governamentais. Isso resultou na transformação dos direitos de natureza interna em direitos que são internacionalmente protegidos, conhecidos como direitos humanos (MAZZUOLI, 2018).

A escritora Flávia Piovesan, ao abordar o assunto, o descreve como “Direito Internacional dos Direitos Humanos”, conferindo-lhe o significado técnico preciso que a definição requer:

> O “Direito Internacional dos Direitos Humanos” emergiu, portanto, no século XX, como resultado da Segunda Guerra Mundial, em resposta às terríveis violações de direitos humanos ocorridas durante a era de Hitler. A ideia central era que tais violações poderiam ser evitadas através da criação de um sistema eficaz de proteção internacional aos direitos humanos. Esse direito consiste em um conjunto de normas, procedimentos e instituições internacionais que visam implementar essa visão e assegurar o respeito aos direitos humanos em todo o mundo. As nações, por sua vez, concordaram que a promoção dos direitos humanos e das liberdades fundamentais deve ser um dos objetivos primordiais da Organização das Nações Unidas. A proteção dos direitos humanos, portanto, não pode ser vista como uma questão que pertence exclusivamente ao Estado, pois trata-se de um tema de interesse internacional legítimo (PIOVESAN, 2013, p. 50).

Dessa maneira, pode-se observar que a expressão "direitos fundamentais" está vinculada à salvaguarda de direitos considerados essenciais, os quais estão consagrados nas constituições de diferentes países, encontrando, assim, sua proteção no âmbito jurídico interno.

Por outro lado, quando esses direitos fundamentais recebem amparo no contexto jurídico internacional, passam a ser denominados Direitos Humanos, os quais acompanham o indivíduo, independentemente do país onde se encontra ou ao qual pertence.

Portanto, caso ocorra a violação de qualquer um desses direitos, a proteção assegurada

aos direitos humanos confere à pessoa o direito de buscar a sua defesa na esfera internacional, seja por meio do sistema regional de proteção dos Direitos Humanos do país em questão, seja por meio do sistema da ONU.

Ademais, entender a distinção entre os conceitos de direitos fundamentais e Direitos Humanos é crucial para contextualizar o surgimento dos Direitos Humanos em uma perspectiva histórico-jurídica, o que possibilita uma apreensão mais profunda da relevância de sua salvaguarda.

Conforme observado por Flavia Piovesan, a maioria desses direitos emergiu após o Holocausto,

> Diversos direitos que atualmente fazem parte do "Direito Internacional dos Direitos Humanos" foram estabelecidos somente em 1945. Esse marco ocorreu em decorrência das atrocidades do holocausto e de outras violações de direitos humanos perpetradas pelo regime nazista, levando os países a concordarem que a defesa dos direitos humanos e das liberdades fundamentais deveria ser uma das prioridades centrais da Organização das Nações Unidas" (PIOVESAN, 2013, p.50).

No que diz respeito ao desenvolvimento histórico da salvaguarda dos direitos ao longo dos diferentes períodos, busca-se compreender a trajetória do sistema de proteção, desde suas origens mais elementares, simples e voltadas para o indivíduo, até a formação de um sistema abrangente de proteção dos direitos humanos.

Bobbio, ao abordar as leis, que ele classifica como conjuntos de normas, menciona-as como uma resposta, uma criação humana diante de um ambiente adverso, com o objetivo de assegurar a sobrevivência. Em suas próprias palavras:

> Ao se deparar com um mundo adverso, tanto por conta das forças naturais quanto em relação aos outros seres humanos, conforme a teoria de Hobbes que vê o homem como lobo para o homem, a humanidade buscou formas de enfrentar essa dupla adversidade, desenvolvendo métodos de sobrevivência [...] que são expressos através de sistemas de normas que minimizem os impulsos agressivos por meio de punições ou incentivam comportamentos de cooperação e solidariedade mediante recompensas. Inicialmente, essas normas são predominantemente imperativas, podendo ser negativas ou positivas, e têm como finalidade promover ações desejáveis ou evitar as indesejáveis, utilizando sanções tanto divinas quanto mundanas (BOBBIO, 2004, p.28-29).

Apesar de haver uma multitude de registros de códigos e eventos históricos, focaremos apenas nos que são mais conhecidos e significativos. O conceito de direitos humanos foi desenvolvido ao longo dos últimos três milênios da história da civilização.

Para entendê-lo, é essencial abordar a origem dos direitos, que remonta a cerca de 2040 a.C. na Suméria, especificamente no Código de Ur-Nammu (2112-2095 a.C.). Esse documento é notável por introduzir o princípio da reparação, que hoje conhecemos como danos morais.

O código não apenas estabelecia a pena de morte como punição para aqueles que infringissem suas normas, mas também contemplava a possibilidade de compensação financeira, com uma natureza tanto retributiva quanto compensatória.

Com a adoção deste código, os indivíduos na Suméria passaram a ter suas ações limitadas, pois passaram a ser responsabilizados por seus comportamentos; assim, ao violar os direitos de outra pessoa, poderia enfrentar penalidades, seja na forma de indenização, seja com a perda de sua própria vida.

O Código de Hamurabi, datado do século XVIII a.C., apresenta uma estrutura social dividida em três categorias. A primeira, chamada Awilum (filho do homem), enfrentava apenas sanções financeiras em caso de infrações às leis.

A segunda categoria, os Mushkenum (cidadãos livres), poderia sofrer penalidades financeiras ou até mesmo a pena de morte, dependendo da gravidade de suas transgressões.

Por último, os Wardum (escravos marcados) enfrentavam punições severas, como a morte ou a mutilação, ao infringirem as normas. Durante esse período, estava em vigor a Lei do Talião, que

preconizava "olho por olho, dente por dente".

Esse princípio permitiu que o Código de Hamurabi introduzisse a ideia de proporcionalidade das penas, garantindo que a punição fosse adequada à gravidade do crime cometido.

A Lei das Doze Tábuas, estabelecida em 450 a.C. sob a liderança do rei Justiniano, marcou uma etapa importante, pois era composta por doze tábuas de madeira exibidas em frente ao fórum romano.

Esse evento simbolizou, embora de maneira limitada, o surgimento do Princípio da Publicidade e do Princípio da Igualdade, ao assegurar que toda a população tivesse o direito de tomar conhecimento das leis.

Avançamos, então, para a Idade Média, mais especificamente para a Magna Carta de 1215, na qual o rei João Sem Terra, pressionado pelos barões, pela igreja e pela sociedade, começou a conceder certos direitos.

Este evento é um importante ponto de virada que sinaliza o início da diminuição do absolutismo em favor da legalidade e das liberdades, resultando na restrição dos poderes reais.

Outro aspecto significativo da Magna Carta é o surgimento de diversos princípios, como a noção de que ninguém está acima da lei, o Princípio do Devido Processo Legal e o acesso à justiça, entre outros.

> Não venderemos, não negaremos e não atrasaremos a concessão de direitos ou de justiça a ninguém. [...] A partir de agora, qualquer pessoa terá permissão para sair e retornar ao nosso reino, de forma segura, tanto por terra quanto por mar, respeitando a lealdade que nos é devida, exceto em períodos curtos durante guerras, para o bem do reino, e com exceção de aqueles que estiverem presos e designados como fora da lei segundo as normas do país, assim como indivíduos de nações hostis e comerciantes, que deverão ser tratados conforme mencionado (MAGNA CARTA, p.1215).

Em 1689, foi elaborada a Bill of Rights (Carta dos Direitos) na Inglaterra, resultado da Revolução Gloriosa que pôs fim ao absolutismo que predominava no país. A partir desse momento, instaurou-se o regime de Monarquia Parlamentar. A Bill of Rights consagrou a supremacia da lei, assegurando que até mesmo o monarca estivesse sujeito a ela. Assim, houve o término do absolutismo em nome da legalidade (CARVELLI, 2019).

É considerado ilegal o poder que se confere à autoridade real para suspender as leis ou sua aplicação. 2. Igualmente, é ilícito o poder atribuído à autoridade real para isentar-se do cumprimento das leis, como já foi observado anteriormente, por meio de uma clara usurpação. 3. Tanto a Comissão encarregada de constituir o último Tribunal para assuntos eclesiásticos quanto qualquer outra Comissão do mesmo tipo são ilegítimas ou prejudiciais. 4. É ilegal a imposição de tributos à Coroa sem a participação do Parlamento, sob a justificativa de prerrogativa, ou em momentos e modos distintos dos estabelecidos por ele. 5. Os súditos possuem o direito de apresentar petições ao Rei, sendo ilegais as detenções ou constrangimentos de qualquer natureza que sofram por esse motivo.

Em 1776, foi elaborada a Declaração de Direitos do Povo da Virgínia, que antecede a Declaração de Independência dos Estados Unidos e é impregnada pelo espírito iluminista, que desafiava a estrutura de poder divina vigente na época.

Este documento foi pioneiro ao introduzir conceitos democráticos de soberania do povo e direitos fundamentais a todos os indivíduos, afirmando que cada ser humano nasce com direitos inalienáveis.

Todos os indivíduos são, por sua essência, igualmente livres e autônomos, e possuem direitos fundamentais que não podem ser renunciados ou retirados de seus descendentes através de qualquer pacto ao ingressarem na convivência em sociedade. Esses direitos incluem o usufruto da vida e da liberdade, assim como a oportunidade de adquirir e manter propriedade, além de buscar e alcançar a felicidade e a segurança (DECLARAÇÃO, 1776).

O ano é 1776 e está em discussão a Declaração de Independência dos Estados Unidos, que se baseou na Declaração da Virgínia e, ao

longo do tempo, tem sido uma referência para os direitos humanos globalmente. Este documento também simboliza a quebra com o absolutismo e as diversas dificuldades que ele impõe à população. Além disso, menciona em seu conteúdo o direito à vida, à igualdade, entre outros aspectos.

Quando, ao longo da história da humanidade, um grupo tem de romper as conexões políticas que o uniam a outro e assumir uma posição distinta e igualitária entre as nações, tal como as leis naturais e as do Criador lhes conferem esse direito, é importante que sejam apresentadas as razões que justificam essa separação, em respeito às opiniões alheias.

No ano de 1787, surgiu a Constituição dos Estados Unidos, que se destacou como o primeiro texto a estabelecer a transferência de autoridade do povo para um representante escolhido por votação. Ademais, o documento apresentava diretrizes mais abrangentes que evidenciaram que os interesses da população ocupam o lugar central.

> Nós, cidadãos dos Estados Unidos, com o propósito de criar uma união mais perfeita, instaurar a justiça, garantir a paz interna, proporcionar a defesa coletiva, promover o bem-estar comum e assegurar a liberdade para nós e nossas gerações futuras, promulgamos e estabelecemos esta Constituição para os Estados Unidos da América. [...] O Judiciário dos Estados Unidos será composto por uma Suprema Corte e pelos tribunais inferiores que forem criados pelo Congresso. Os magistrados, tanto da Suprema Corte quanto dos tribunais inferiores, manterão seus cargos enquanto exercerem suas funções de maneira satisfatória e receberão uma remuneração que não poderá ser reduzida enquanto estiverem no cargo. O Congresso não irá legislar para instituir uma religião ou restringir o livre exercício das crenças, nem cercear a liberdade de expressão, de imprensa ou o direito do povo de se reunir pacificamente e apresentar petições ao Governo para a correção de suas queixas. O direito das pessoas à inviolabilidade de seus corpos, residências, documentos e bens contra buscas e apreensões indevidas não poderá ser violado; e nenhum mandado será emitido sem evidências de culpabilidade corroboradas por juramento ou declaração, descrevendo especificamente o local da busca e identificando as pessoas ou bens a serem apreendidos. Os poderes que não foram concedidos aos Estados Unidos pela Constituição, nem proibidos a eles, são reservados aos Estados ou ao povo (AMÉRICA, 1776).

Em 1789, com a Revolução Francesa, foi criada a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. Diferentemente de outras declarações, a francesa não se limitava a aspectos históricos ou locais, pois estabelecia garantias de direitos que se aplicavam a todos os indivíduos.

Conforme Bobbio, essa Declaração marcou o término de uma era e o início de outra, uma vez que seu conteúdo prevê a proteção de direitos que transcendem as fronteiras da França.

> Art. 1º. Os indivíduos nascem com liberdade e possuem direitos iguais. As diferenças sociais devem ser baseadas na utilidade coletiva. Art. 3º. A origem de toda soberania está, fundamentalmente, na nação. Nenhuma atividade ou pessoa pode exercer poder que não derive explicitamente dela. Art. 16.º Uma sociedade que não garante os direitos ou não mantém a separação de poderes não possui uma Constituição

Essa avaliação ao longo do tempo mostrou-se muito relevante, uma vez que, apesar de os princípios dos primeiros conjuntos normativos podem parecer opostos aos ideais de salvaguarda dos direitos humanos, constatou-se que tanto esse sistema quanto os que vieram posteriormente foram, sem dúvida, os primeiros avanços na proteção dos direitos dos indivíduos. Isso se deve à função significativa que todos eles exerceram, pois foram as primeiras tentativas de restringir as ações humanas, alcançadas por meio das sanções que impuseram como resultado de suas infrações.

Ao investigar os sistemas normativos ancestrais, é importante considerar a perspectiva da época, pois, antes do surgimento de qualquer sistema de normas que o homem tivesse de seguir, ele, segundo a concepção de John Locke, estava em um estado de natureza.

Nesse contexto, conforme notou Thomas Hobbes, o ser humano acaba por ser um lobo para o próprio ser humano.

Assim, diante dessa situação, a única solução para a maldade era a vingança.

Após a definição dos quatro passos iniciais, o quinto passo tem início em 14 de julho de 2005, marcando a Implementação do Programa Mundial. O Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH) está estruturado em três fases.

Durante a Primeira Fase (2005-2007) do PMEDH, o foco foi na aplicação da educação em direitos humanos no ensino fundamental e médio, com ações a serem implementadas pelo MEC, outros agentes do sistema educacional e integrantes da sociedade civil.

Para isso, foram definidos três eixos principais: (a) Eixo Político, que envolve a criação de legislações que promovam as iniciativas de educação em direitos humanos, com foco na formação de educadores e outros profissionais do ensino, além de aprimorar os currículos e as políticas relacionadas ao assunto; (b) Implementação das Políticas, referindo-se à aplicação prática das diretrizes estabelecidas no eixo político mencionado, promovendo a inclusão da sociedade em geral, por meio da adoção de medidas organizacionais que apoiem esse objetivo; (c) Ambiente de Aprendizagem, que se refere à promoção de um espaço propício para a prática de direitos humanos por todos os que estudam ou trabalham nesses locais, assegurando que essa prática faça parte da rotina escolar (PMEDH, 2005-2007).

De forma geral, no estágio inicial, o objetivo foi que a educação em direitos humanos contasse com o Ministério da Educação como protagonista, principalmente no aspecto político e governamental. Isso inclui o desenvolvimento de programas, a criação do currículo, a elaboração de materiais Didáticos, além da definição de metodologias e da formação profissional de docentes e especialistas da área. Tudo isso, evidentemente, exigiria um órgão ministerial com suporte logístico e financeiro adequado para a execução (PMEDH, 2005-2007).

De maneira alternativa, no que diz respeito à implementação da etapa inicial do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, foi estabelecida a necessidade de cooperação entre diferentes segmentos da sociedade. Isso inclui a participação de organizações como associações de pais, estudantes e professores, sindicatos da educação, instituições voltadas para a defesa dos Direitos Humanos, além de comissões nacionais de entidades como a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura) e o UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), entre outras (PMEDH, 2005-2007).

Para viabilizar as atividades requeridas para a implementação da fase inicial, procurou-se primeiramente a utilização dos recursos financeiros já disponíveis no sistema educacional nacional, sem descartar a opção de contar com contribuições de indivíduos ou entidades privadas, por meio de doações (PMEDH, 2005-2007).

As medidas a serem implementadas na segunda etapa do programa sobre educação em direitos humanos nas instituições de ensino superior são, em essência, semelhantes às da primeira etapa. No entanto, a complexidade do ensino superior traz aspectos específicos, como a autonomia acadêmica, que permite a seus integrantes, tanto individualmente quanto em grupos, a liberdade na busca, no desenvolvimento e na disseminação do conhecimento. Para que isso ocorra, é fundamental que haja suporte financeiro por parte dos governos, por meio de investimentos que incentivem os educadores a se aprofundarem no tema dos direitos humanos, seja por meio do fomento à pesquisa ou da formação continuada.

As Instituições de Ensino Superior (IES) também devem promover a pesquisa científica como forma de ampliar o conhecimento em direitos humanos entre seus estudantes, podendo oferecer bolsas de estudo ou prêmios. Embora não seja mais importante que outros contextos de aprendizado, o ambiente acadêmico possui particularidades que o tornam único, pois é dele que emergem novos docentes, que, em função do que aprenderam, contribuirão para a disseminação dos valores almejados. Esses valores se

fundamentam na solidificação do conhecimento adquirido através da educação em direitos humanos.

Nesse cenário, é fundamental que as instituições de educação superior integrem em seus planos de curso, conteúdos, materiais e técnicas de ensino que possibilitem ao professor oferecer formação em direitos humanos. Além disso, devem fomentar a implementação de práticas vinculadas aos direitos humanos no ambiente acadêmico, sempre considerando, por meio de uma análise minuciosa, o capital cultural dos alunos, conforme as orientações do Escritório do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos.

A análise de um programa de capacitação em direitos humanos não se resume a solicitar que os participantes respondam a um formulário de avaliação ao final; deve começar na etapa de planejamento do curso, envolvendo uma investigação minuciosa das necessidades, e prosseguir mesmo após a conclusão da formação.

No segmento (b), que abrange servidores públicos, forças de segurança, agentes policiais e militares de diversas categorias, nota-se que o Programa, ao incluir a educação em direitos humanos, os agrupou em duas categorias distintas. O primeiro grupo é composto pela categoria geral de servidores públicos, englobando todos os profissionais que trabalham, de forma direta ou indireta, na oferta de serviços públicos, sejam eles da União, dos estados ou dos municípios. O segundo grupo se divide em dois subgrupos: o primeiro abrange as forças de segurança e os agentes do sistema penitenciário, além dos agentes de fronteira ou alfandegários; o segundo subgrupo é constituído pelas forças de segurança em geral, aquelas incumbidas de executar funções de polícia do estado, realizando atividades de patrulhamento, apreensão e manutenção da ordem pública.

Esse subgrupo inclui os policiais civis, guardas municipais e agentes que atuam na função de polícia em instituições públicas, como câmaras legislativas, fóruns e sistemas prisionais e socioeducativos. Isso ocorre quando a relação de trabalho desses profissionais está diretamente associada ao governo, assim como acontece com os policiais militares e as forças armadas do exército, marinha e aeronáutica.

Assim, a etapa 2 do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos destaca a importância de integrar a formação em direitos humanos. Quanto ao primeiro grupo, ou seja, os servidores públicos de maneira geral, é fundamental realizar um diagnóstico da situação específica de cada categoria de servidores para avaliar suas necessidades. Para isso, é necessário analisar as experiências profissionais desses indivíduos, seu nível de conhecimento em direitos humanos e as expectativas pessoais de cada um.

Com base nessas análises, surge a oportunidade de avaliar a situação atual em relação aos objetivos a serem alcançados, reconhecendo-se que a construção desse processo deve ser orientada pela particularidade do aprendizado em direitos humanos. Nesse contexto, o foco do aprendizado deve estar voltado para o cumprimento das responsabilidades profissionais, de maneira que a prática dessas funções seja guiada pelos princípios dos direitos humanos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia empregada é a pesquisa bibliográfica e documental, através do método analítico – descritivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa abordou a educação em direitos humanos no Brasil, tendo como fundamento o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de analisar a implementação dessa proposta no território nacional e destacar sua real importância.

A análise investigou a evolução da criação de dispositivos voltados à proteção dos direitos humanos ao longo do tempo, destacando a importância da educação nesse campo.

Verificou-se que a simples existência de normas não é capaz de garantir, de maneira eficaz, os direitos dos indivíduos. Essa constatação foi reforçada ao demonstrar que as atitudes humanas, que já eram assim desde épocas remotas, quando não havia regulamentos para limitar suas ações, continuam a se assemelhar até os dias atuais.

No que diz respeito à análise da educação em direitos humanos no Brasil, esta pesquisa também alcançou seus objetivos. As investigações mostraram um empenho considerável na adoção da educação em direitos humanos de acordo com os princípios estabelecidos pelo Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos.

A pesquisa alcançou seus objetivos ao investigar a capacitação em direitos humanos voltada para profissionais da comunicação e do jornalismo, permitindo avaliar a discrepância entre a aplicação do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos e esse grupo específico.

Os estudos indicaram a séria situação de violência que os comunicadores enfrentam em decorrência de suas atividades, um fator que desafia as preconizações do PMEDH e compromete a educação em direitos humanos, assim como às liberdades consagradas na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Ao final, a pesquisa demonstrou-se extremamente relevante, pois, ao examinar os efeitos sociais com base em dados e contextos históricos, evidenciou-se a importância essencial da educação em direitos humanos.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA DE MELLO, Celso Antônio. **Curso de Direito Administrativo**. São Paulo, Malheiros, 2009.

BOBBIO, N. **A era dos direitos.** Nova ed. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004

ONU, 1948; BRASIL, 1988. **A Declaração Universal e a Constituição de 1988. SECRETARIA DA JUSTIÇA TRABALHO E DIREITOS HUMANOS**- PR, 2019.

PIOVESAN, F. **Temas de Direitos Humanos**. 6 ed. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

PNEDH, P. N. D. E. E. D. H.-. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Ministério da Mulher, da Familia e dos Direitos Humanos, 2005.

SOUZA, A. P. D. teses- USP. **A Educação em Direitos Humanos na Polícia Militar**, 2012.

REFERENCIAL CRÍTICO DA FILOSOFIA DO DIREITO: NORMATIVISMO, CULTURALISMO E TEORIA TRIDIMENSIONAL

MANOEL MARQUES DE JESUS FILHO

Graduação: Bacharel em Direito pela Faculdade de Ciências Aplicadas e Sociais de Petrolina (2010); especialista em Direito Penal e Processo Penal pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2012) e especialista em Direito Público pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2015); advogado criminalista e servidor aposentado do Tribunal de Justiça do Estado da Bahia.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

RESUMO:

Tendo em vista que os referenciais filosóficos influenciam diretamente a construção da dogmática jurídica e o exercício da crítica ao Direito positivo, o presente estudo trata sobre os três principais paradigmas da Filosofia do Direito — normativismo, culturalismo e teoria tridimensional —, a fim de compreender seus fundamentos teóricos e sua contribuição para a prática jurídica contemporânea. Para tanto, foi necessário identificar os pressupostos epistemológicos de cada modelo, comparar suas abordagens quanto à validade, eficácia e legitimidade, e avaliar suas implicações na interpretação dos direitos fundamentais. Realizou-se, então, uma pesquisa teórico-dogmática de abordagem qualitativa, com base na análise comparada da bibliografia especializada. Diante disso, verificou-se que o normativismo valoriza a técnica e a coerência do sistema, embora reduza a sensibilidade às demandas sociais; o culturalismo amplia a compreensão do Direito como fenômeno ideológico e cultural, promovendo uma crítica mais engajada; e a teoria tridimensional propõe uma síntese integradora que articula fato, valor e norma, oferecendo uma perspectiva aplicável à realidade brasileira. Foi possível concluir que o diálogo entre os paradigmas contribui para a formação crítica do jurista e para a construção de uma prática jurídica mais reflexiva, plural e comprometida com a justiça.

Palavras-chave: Filosofia do Direito; Paradigmas Jurídicos; Normativismo; Culturalismo; Teoria Tridimensional.

INTRODUÇÃO

A Filosofia do Direito, ao longo de sua evolução histórica, desenvolveu distintos paradigmas interpretativos que influenciaram significativamente a dogmática jurídica contemporânea. Entre os principais referenciais filosófico-jurídicos, destacam-se o normativismo, o culturalismo e a teoria tridimensional do Direito.

Cada um desses paradigmas busca responder a questões fundamentais sobre a natureza do fenômeno jurídico, seus fundamentos de validade e seus critérios de aplicação, fornecendo substratos teóricos essenciais para a construção da racionalidade jurídica.

O normativismo, especialmente na vertente da Teoria Pura do Direito de Hans Kelsen, propõe uma compreensão do Direito a partir da normatividade pura, isenta de juízos de valor, elementos empíricos ou influências sociais1. Para Kelsen, o Direito deve ser estudado como um sistema hierárquico de normas cuja validade decorre da norma fundamental pressuposta. Essa perspectiva visa garantir a cientificidade da teoria jurídica e sua distinção de outras esferas sociais, como a moral ou a política.

Em contraposição, o culturalismo jurídico, conforme desenvolvido por autores como Luigi Ferrajoli e, no contexto brasileiro, por Luiz Fernando Coelho, enfatiza o caráter cultural, valorativo e histórico do Direito2. Tal abordagem reconhece que o Direito não é apenas um sistema de normas, mas também um fenômeno social carregado de significados e influências ideológicas. A cultura jurídica, os valores dominantes e os discursos de poder moldam a compreensão e a aplicação do Direito, exigindo, portanto, uma leitura crítica e interdisciplinar.

A teoria tridimensional do Direito, formulada por Miguel Reale, busca integrar as dimensões normativa, fática e axiológica do fenômeno jurídico3. Segundo Reale, o Direito é uma realidade que se constitui simultaneamente como fato social, valor cultural e norma jurídica.

Essa perspectiva conciliadora propõe uma superação das dicotomias tradicionais, permitindo uma análise mais abrangente e contextualizada da experiência jurídica, especialmente no cenário brasileiro, onde a complexidade das relações sociais demanda abordagens mais plurais e dialógicas.

Esses paradigmas não apenas estruturam a dogmática jurídica brasileira, mas também fornecem importantes ferramentas críticas para a compreensão das transformações jurídicas contemporâneas. A dogmática, longe de ser apenas um corpo estático de normas, é o produto de uma construção teórica que pressupõe uma determinada visão de mundo e de Direito. Nesse sentido, os referenciais filosóficos funcionam como lentes interpretativas que condicionam a forma como os operadores do Direito compreendem e aplicam os dispositivos legais4.

---

1 KELSEN, Hans. Teoria pura do direito. São Paulo: Martins Fontes, 2006. Disponível em: https://www.culturajuridica.com.br/wp-content/uploads/2020/03/Kelsen-Teoria-Pura-do-Direito.pdf. Acesso em: 11 jun. 2025.

2 COELHO, Luiz Fernando. Filosofia crítica do direito. Curitiba: Juruá, 2000. Disponível em: https://juslaboris.tst.jus.br/bitstream/handle/20.500.12178/157273/2020_luizfernandocoelho_filosofiacriticadodireito.pdf. Acesso em: 11 jun. 2025.

COELHO, Luiz Fernando. Introdução à crítica do direito: fundamentos da filosofia crítica do direito. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2003. Disponível em: https://www.ufrgs.br/dgpq/wp-content/uploads/2020/08/Luiz-Fernando-Coelho-Introducao-a-Critica-do-Direito.pdf. Acesso em: 11 jun. 2025.

3 REALE, Miguel. Lições preliminares de direito. 27. ed. São Paulo: Saraiva, 2002. Disponível em: https://www.atfcursosjuridicos.com.br/repositorio/material/1-li%C3%A7%C3%B5es-preliminares-de-direito-miguel-reale.pdf. Acesso em: 11 jun. 2025.

4 BITTAR, Eduardo Carlos Bianca; ALMEIDA, Guilherme Assis de. Curso de filosofia do direito. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2014. Disponível em: https://www.jurisway.org.br/banco1/curso-de-filosofia-do-direito-bittar-e-guilherme.pdf. Acesso em: 11 jun. 2025.

Além disso, a relação entre teoria jurídica e ideologia é fundamental para a compreensão crítica do Direito. As teorias jurídicas não são neutras; elas carregam implicações ideológicas que influenciam a estruturação do poder, a distribuição de direitos e a legitimação das instituições. Como observa Robert Alexy, toda norma jurídica possui uma dimensão discursiva e prática, e sua validade está relacionada à sua pretensão de correção no contexto de um Estado democrático de Direito5. Assim, analisar criticamente os paradigmas filosóficos é essencial para desvelar as estruturas de dominação subjacentes ao discurso jurídico.

No contexto da pós-modernidade, marcada pelo pluralismo axiológico, fragmentação dos discursos e crise das grandes narrativas, torna-se ainda mais urgente a necessidade de abordagens críticas e interdisciplinares no campo jurídico. A superação do formalismo normativista e a incorporação de perspectivas sociológicas, filosóficas e culturais tornam-se imperativas para que o Direito possa responder de maneira adequada aos desafios contemporâneos, como as desigualdades sociais, a judicialização da política, e a crise de legitimidade das instituições democráticas6.

Como os referenciais filosóficos normativista, culturalista e tridimensional influenciam a construção da dogmática jurídica e quais são suas contribuições e limites para uma compreensão crítica do Direito?

A análise dos paradigmas filosóficos do Direito possui significativa relevância teórica no campo da filosofia jurídica, sobretudo no que diz respeito à crítica das formas tradicionais de pensar o fenômeno jurídico.

O estudo das bases teóricas do normativismo, do culturalismo e da teoria tridimensional permite uma reavaliação da dogmática jurídica enquanto expressão de determinadas concepções de mundo e de Direito. Esse movimento de reflexão crítica é indispensável para a superação de uma prática jurídica meramente técnica, desvinculada de seu contexto social, político e ideológico7.

No cenário atual, caracterizado por transformações profundas na estrutura do Estado, nas relações sociais e nas demandas por justiça, a discussão sobre os fundamentos da teoria jurídica torna-se ainda mais urgente. A crescente complexidade da realidade contemporânea — marcada pelo pluralismo normativo, pela inafetividade de direitos fundamentais e pela crise de legitimidade das instituições — impõe novos desafios à teoria do Direito, que não podem ser enfrentados satisfatoriamente a partir de paradigmas reduccionistas ou dogmatismos teóricos8.

Além disso, a compreensão dos referenciais teóricos possui implicações práticas decisivas, especialmente no contexto do ensino jurídico e da atuação profissional. Uma formação jurídica que se limita à reprodução de normas desprovidas de fundamentos filosóficos tende a produzir profissionais acríticos e incapazes de lidar com a complexidade dos conflitos sociais. A adoção de

5 ALEXY, Robert. Teoria dos direitos fundamentais. São Paulo: Malheiros, 2008. Disponível em: https://www.dhnet.org.br/direitos/direitodf/alexy_teoria_dos_direitos_fundamentais.pdf. Acesso em: 11 jun. 2025.

6 COELHO, Luiz Fernando. Filosofia crítica do direito. Curitiba: Juruá, 2000. Disponível em: https://juslaboris.tst.jus.br/bitstream/handle/20.500.12178/157273/2020_luizfernandocoelho_filosofiacriticadodireito.pdf. Acesso em: 11 jun. 2025.

ALEXY, Robert. Teoria dos direitos fundamentais. São Paulo: Malheiros, 2008. Disponível em: https://www.dhnet.org.br/direitos/direitodf/alexy_teoria_dos_direitos_fundamentais.pdf. Acesso em: 11 jun. 2025.

7 BITTAR, Eduardo Carlos Bianca; ALMEIDA, Guilherme Assis de. Curso de filosofia do direito. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2014. Disponível em: https://www.jurisway.org.br/banco1/curso-de-filosofia-do-direito-bittar-e-guilherme.pdf. Acesso em: 11 jun. 2025.

8 ALEXY, Robert. Sistema de filosofia do direito: introdução e artigos inéditos. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2021. Disponível em: https://papers.ssrn.com/sol3/Delivery.cfm/SSRN_ID4132650_code4039767.pdf. Acesso em: 11 jun. 2025.

ALEXY, Robert. Teoria dos direitos fundamentais. São Paulo: Malheiros, 2008. Disponível em: https://www.dhnet.org.br/direitos/direitodf/alexy_teoria_dos_direitos_fundamentais.pdf. Acesso em: 11 jun. 2025.

REALE, Miguel. Lições preliminares de direito. 27. ed. São Paulo: Saraiva, 2002. Disponível em: https://www.atfcursosjuridicos.com.br/repositorio/material/1-li%C3%A7%C3%B5es-preliminares-de-direito-miguel-reale.pdf. Acesso em: 11 jun. 2025.

REALE, Miguel. Teoria tridimensional do direito. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2002. Disponível em: https://ia803103.us.archive.org/4/items/teoria-tridimensional-do-direito-miguel-reale/Teoria%20Tridimensional%20do%20Direito%20-%20Miguel%20Reale.pdf. Acesso em: 11 jun. 2025.

uma perspectiva interdisciplinar, fundada em bases filosóficas sólidas, contribui para a formação de juristas mais conscientes de seu papel social e de sua responsabilidade na promoção da justiça9.

Este trabalho tem por objetivo analisar comparativamente os referenciais da filosofia do Direito – normativismo, culturalismo e teoria tridimensional – evidenciando seus fundamentos teóricos, divergências metodológicas e potencial crítico diante da realidade jurídica contemporânea.

A presente pesquisa adota uma abordagem teórico-dogmática com enfoque qualitativo. Parte-se da análise da bibliografia fundamental da Filosofia do Direito, com especial atenção às obras de Hans Kelsen, Miguel Reale, Luiz Fernando Coelho, Robert Alexy e Eduardo Bittar, para a reconstrução crítica dos paradigmas normativista, culturalista e tridimensional.

O método utilizado compreende a interpretação comparada dos modelos teóricos selecionados, considerando suas funções epistemológicas, ideológicas e críticas. A análise será desenvolvida com base em categorias analíticas como validade, eficácia, normatividade, cultura jurídica e justiça, buscando compreender como cada paradigma contribui para a formação da dogmática jurídica e para a crítica do Direito enquanto fenômeno histórico-social10.

9 REALE, Miguel. Lições preliminares de direito. 27. ed. São Paulo: Saraiva, 2002. Disponível em: https://www.atfcursosjuridicos.com.br/repositorio/material/1-li%C3%A7%C3%B5es-preliminares-de-direito-miguel-reale.pdf. Acesso em: 11 jun. 2025.

REALE, Miguel. Teoria tridimensional do direito. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2002. Disponível em: https://ia803103.us.archive.org/4/items/teoria-tridimensional-do-direito-miguel-reale/Teoria%20Tridimensional%20do%20Direito%20-%20Miguel%20Reale.pdf. Acesso em: 11 jun. 2025.

10 ZANELLA, Liane Carly Hermes. Metodologia de pesquisa. 2. ed. rev. e atual. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2011. Disponível em: https://www.atfcursosjuridicos.com.br/repositorio/material/3-leitura-extra-02.pdf. Acesso em: 11 jun. 2025.

COELHO, Luiz Fernando. Filosofia crítica do direito. Curitiba: Juruá, 2000. Disponível em: https://juslaboris.tst.jus.br/bitstream/handle/20.500.12178/157273/2020_luizfernandocoelho_filosofiacriticadodireito.pdf. Acesso em: 11 jun. 2025.

COELHO, Luiz Fernando. Introdução à crítica do direito: fundamentos da filosofia crítica do direito. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2003. Disponível em: https://www.ufrgs.br/dgpq/wp-content/uploads/2020/08/Luiz-Fernando-Coelho-Introducao-a-Critica-do-Direito.pdf. Acesso em: 11 jun. 2025.

REFERENCIAL CRÍTICO DA FILOSOFIA DO DIREITO

A Filosofia do Direito é o campo da reflexão sistemática e crítica sobre a essência, a finalidade, os fundamentos e a validade do fenômeno jurídico. Diferente da dogmática jurídica, que opera com normas postas, a Filosofia do Direito busca compreender os pressupostos que sustentam a normatividade jurídica e seus vínculos com valores éticos, estruturas sociais e poderes instituídos[1]. Ela atua, assim, como metateótica da ciência do Direito, oferecendo um espaço de análise das condições de possibilidade do discurso jurídico e sua pretensão de legitimidade.

A função crítica da Filosofia do Direito é particularmente relevante na contemporaneidade, quando os desafios à legalidade tradicional se multiplicam e a mera aplicação mecânica de normas revela-se insuficiente para enfrentar os conflitos complexos de uma sociedade plural. Por meio da crítica, a Filosofia do Direito possibilita a desconstrução de ideologias jurídicas dominantes, o questionamento das práticas institucionais e a reconstrução teórica de categorias centrais como justiça, validade, eficácia e liberdade[2].

No interior dessa disciplina, consolidaram-se diferentes paradigmas que influenciam a forma como se interpreta e se aplica o Direito. Os principais referenciais, como o normativismo, o culturalismo e a teoria tridimensional, oferecem respostas distintas sobre a natureza do Direito e seu papel na sociedade. Tais perspectivas não apenas moldam a estrutura da dogmática jurídica, como também condicionam a atuação do jurista, influenciando suas escolhas interpretativas e sua compreensão sobre a função social do Direito.

Normativismo

O normativismo, especialmente na versão proposta por Hans Kelsen, configura-se como uma tentativa de fundar uma ciência do Direito autônoma, baseada na pureza metodológica e na separação entre o "ser" e o "dever-ser"[3]. A principal tese da Teoria Pura do Direito consiste na ideia de que o Direito deve ser estudado exclusivamente como um sistema de normas, abstraindo-se de considerações morais, sociológicas ou políticas. Esse projeto epistemológico buscava assegurar a cientificidade da teoria jurídica, com base em critérios objetivos de validade normativa.

Entre as contribuições do positivismo normativista está a consolidação de uma estrutura lógica e coerente para o sistema jurídico, que privilegia a segurança jurídica e a previsibilidade das decisões. A teoria da norma fundamental permite compreender a validade do ordenamento como derivada de uma presunção normativa aceita intersubjetivamente, o que garante estabilidade ao sistema jurídico[4].

No entanto, a crítica ao normativismo aponta para seus limites na compreensão do fenômeno jurídico em sua totalidade. Ao excluir as dimensões fática e valorativa, o modelo kelseniano reduz o Direito a um objeto puramente formal, desconsiderando suas implicações sociais e ideológicas. Além disso, ao insistir na neutralidade axiológica, o normativismo corre o risco de legitimar injustiças sob a aparência de legalidade, comprometendo a função emancipadora do Direito[5].

As implicações práticas da Teoria Pura do Direito na interpretação legal manifestam-se na tendência ao formalismo

1 BITTAR, Eduardo Carlos Bianca; ALMEIDA, Guilherme Assis de. Curso de filosofia do direito. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2014. Disponível em: https://www.jurisway.org.br/banco1/curso-de-filosofia-do-direito-bittar-e-guilherme.pdf. Acesso em: 11 jun. 2025.

2 COELHO, Luiz Fernando. Filosofia crítica do direito. Curitiba: Juruá, 2000. Disponível em: https://juslaboris.tst.jus.br/bitstream/handle/20.500.12178/157273/2020_luizfernandocoelho_filosofiacriticadodireito.pdf. Acesso em: 11 jun. 2025.

COELHO, Luiz Fernando. Introdução à crítica do direito: fundamentos da filosofia crítica do direito. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2003. Disponível em: https://www.ufrgs.br/dgpq/wp-content/uploads/2020/08/Luiz-Fernando-Coelho-Introducao-a-Critica-do-Direito.pdf. Acesso em: 11 jun. 2025.

ALEXY, Robert. Sistema de filosofia do direito: introdução e artigos inéditos. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2021. Disponível em: https://papers.ssrn.com/sol3/Delivery.cfm/SSRN_ID4132650_code4039767.pdf. Acesso em: 11 jun. 2025.

ALEXY, Robert. Teoria dos direitos fundamentais. São Paulo: Malheiros, 2008. Disponível em: https://www.dhnet.org.br/direitos/direitodf/alexy_teoria_dos_direitos_fundamentais.pdf. Acesso em: 11 jun. 2025.

3 KELSEN, Hans. Teoria pura do direito. São Paulo: Martins Fontes, 2006. Disponível em: https://www.culturajuridica.com.br/wp-content/uploads/2020/03/Kelsen-Teoria-Pura-do-Direito.pdf. Acesso em: 11 jun. 2025.

4 KELSEN, Hans. Teoria pura do direito. São Paulo: Martins Fontes, 2006. Disponível em: https://www.culturajuridica.com.br/wp-content/uploads/2020/03/Kelsen-Teoria-Pura-do-Direito.pdf. Acesso em: 11 jun. 2025.

5 COELHO, Luiz Fernando. Filosofia crítica do direito. Curitiba: Juruá, 2000. Disponível em: https://juslaboris.tst.jus.br/bitstream/handle/20.500.12178/157273/2020_luizfernandocoelho_filosofiacriticadodireito.pdf. Acesso em: 11 jun. 2025.

jurídico, no qual a atividade do intérprete é concebida como subsunção da norma ao caso concreto. Essa postura, embora útil para garantir uniformidade, mostra-se insuficiente diante de contextos que exigem ponderação de valores, como ocorre na interpretação dos direitos fundamentais[6].

Culturalismo

O culturalismo jurídico, desenvolvido no Brasil principalmente por Luiz Fernando Coelho, parte da premissa de que o Direito é um fenômeno cultural, historicamente situado e ideologicamente estruturado[7]. O culturalismo rompe com o reducionismo normativo e propõe uma abordagem ampla, na qual o Direito é concebido como expressão simbólica e prática das relações sociais de poder, mediadas por discursos normativos.

No centro da proposta de Coelho está a distinção entre dogmática e zetética jurídica. Enquanto a dogmática se ocupa do estudo do Direito posto, a zetética — inspirada na tradição filosófica grega da busca — visa à problematização e à crítica do Direito vigente. A zetética assume a função de interrogar os fundamentos do sistema jurídico, revelando suas contradições, suas raízes ideológicas e seu papel na reprodução das desigualdades sociais[8].

A inserção da zetética no campo jurídico permite uma superação da visão tradicional do Direito como técnica neutra, deslocando o foco para a análise dos elementos valorativos e simbólicos que estruturam a cultura jurídica. O culturalismo enfatiza, assim, o pluralismo de valores e a importância da crítica ideológica na construção de uma teoria jurídica comprometida com a transformação social. Essa postura teórica encontra ressonância nas demandas contemporâneas por justiça social, inclusão e reconhecimento das diferenças[9].

O culturalismo também alerta para o papel ideológico das instituições jurídicas, que muitas vezes operam como mecanismos de legitimação do status quo. Ao desvelar essas funções ocultas do Direito, a filosofia crítica propõe uma renovação da teoria jurídica e da prática profissional, com vistas à construção de uma cultura jurídica mais democrática e participativa.

Teoria Tridimensional do Direito

A teoria tridimensional do Direito, concebida por Miguel Reale, representa uma tentativa de superação das limitações dos modelos anteriores, por meio da articulação entre fato, valor e norma como elementos constitutivos do fenômeno jurídico[10]. Essa proposta está assentada em um método dialético-ontológico, segundo o qual o Direito é uma realidade dinâmica, em constante processo de concretização histórica.

Na visão realeana, o fato representa o elemento empírico da experiência jurídica; o valor corresponde à dimensão axiológica que orienta a valoração dos fatos; e a norma é o resultado dessa valoração, sob a forma de regra jurídica válida. A interação entre esses três aspectos não ocorre de maneira estanque, mas sim dialética, o que significa que o Direito é compreendido como síntese sempre provisória entre o real e o ideal, entre o ser e o dever-ser[11].

Essa teoria teve forte impacto na doutrina e na jurisprudência brasileiras, sendo adotada em diversos manuais, decisões judiciais e processos legislativos. Sua contribuição consiste em oferecer uma visão integrada do Direito, capaz de conciliar a exigência de rigor normativo com a necessidade de sensibilidade social e ética. Ao reconhecer o caráter axiológico do Direito, Reale aproxima-se das perspectivas hermenêuticas e dos direitos fundamentais,

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca; ALMEIDA, Guilherme Assis de. Curso de filosofia do direito. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2014. Disponível em: https://www.jurisway.org.br/banco1/curso-de-filosofia-do-direito-bittar-e-guilherme.pdf. Acesso em: 11 jun. 2025.

6 ALEXY, Robert. Teoria dos direitos fundamentais. São Paulo: Malheiros, 2008. Disponível em: https://www.dhnet.org.br/direitos/direitodf/alexy_teoria_dos_direitos_fundamentais.pdf. Acesso em: 11 jun. 2025.

7 COELHO, Luiz Fernando. Filosofia crítica do direito. Curitiba: Juruá, 2000. Disponível em: https://juslaboris.tst.jus.br/bitstream/handle/20.500.12178/157273/2020_luizfernandocoelho_filosofiacriticadodireito.pdf. Acesso em: 11 jun. 2025.

8 COELHO, Luiz Fernando. Introdução à crítica do direito: fundamentos da filosofia crítica do direito. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2003. Disponível em: https://www.ufrgs.br/dgpq/wp-content/uploads/2020/08/Luiz-Fernando-Coelho-Introducao-a-Critica-do-Direito.pdf. Acesso em: 11 jun. 2025.

9 BITTAR, Eduardo Carlos Bianca; ALMEIDA, Guilherme Assis de. Curso de filosofia do direito. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2014. Disponível em: https://www.jurisway.org.br/banco1/curso-de-filosofia-do-direito-bittar-e-guilherme.pdf. Acesso em: 11 jun. 2025.

10 REALE, Miguel. Teoria tridimensional do direito. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2002. Disponível em: https://ia803103.us.archive.org/4/items/teoria-tridimensional-do-direito-miguel-reale/Teoria%20Tridimensional%20do%20Direito%20-%20Miguel%20Reale.pdf. Acesso em: 11 jun. 2025.

11 REALE, Miguel. Lições preliminares de direito. 27. ed. São Paulo: Saraiva, 2002. Disponível em: https://www.atfcursosjuridicos.com.br/repositorio/material/1-li%C3%A7%C3%B5es-preliminares-de-direito-miguel-reale.pdf. Acesso em: 11 jun. 2025.

sem abandonar a importância da forma jurídica12.

Na prática, a teoria tridimensional permite uma interpretação mais flexível e contextualizada das normas jurídicas, o que se mostra essencial em tempos de constitucionalismo transformador e de ativismo judicial. Contudo, a crítica a esse modelo reside na possível diluição das tensões internas do Direito, ao postular uma harmonia entre os três elementos que nem sempre se verifica na realidade concreta[13].

Comparações Críticas

A comparação entre os paradigmas filosóficos do Direito — normativismo, culturalismo e teoria tridimensional — revela um campo rico de articulações teóricas, permitindo a identificação tanto de convergências quanto de tensões estruturais. Cada referencial oferece um modo específico de compreender a natureza e a função do Direito, com implicações diretas sobre a formulação da dogmática jurídica, a prática interpretativa e a atuação institucional dos operadores jurídicos.

O normativismo, com raízes na Teoria Pura do Direito de Hans Kelsen[14] (2006), constitui uma proposta de máxima formalização e rigor metodológico, tendo como objetivo fundar uma ciência do Direito autônoma e desprovida de interferências de outras disciplinas.

A contribuição central deste modelo consiste na consolidação de uma estrutura lógica e coerente para o ordenamento jurídico, favorecendo a segurança jurídica, a previsibilidade das decisões e a neutralidade dos critérios de validade normativa.

No entanto, essa ênfase na legalidade formal tende a reduzir o Direito a um sistema fechado de normas, desconsiderando as dimensões históricas, sociais e axiológicas que o permeiam. Como apontam Bittar e Almeida[15] (2014), tal concepção pode conduzir à legitimação de normas injustas e à naturalização das desigualdades por meio de uma técnica jurídica desvinculada de compromissos éticos.

Em contraponto, o culturalismo — especialmente na vertente da Filosofia Crítica do Direito proposta por Luiz Fernando Coelho — desloca o foco da normatividade para o contexto sociocultural em que o Direito é produzido, interpretado e aplicado[16]. Ao entender o Direito como um fenômeno cultural, esse paradigma valoriza a historicidade, a ideologia e a pluralidade dos discursos normativos.

A crítica culturalista evidencia que o Direito não é um sistema neutro, mas uma construção simbólica que expressa relações de poder, interesses hegemônicos e valores dominantes. Sua função crítica reside na desnaturalização dos discursos jurídicos e na revelação de seus fundamentos ideológicos, o que amplia o horizonte hermenêutico da ciência jurídica. Contudo, essa postura crítica, quando levada ao extremo, pode comprometer a estabilidade e a objetividade do sistema jurídico, ao enfraquecer os critérios normativos de validade e tornar fluida a noção de legalidade.

A teoria tridimensional do Direito, por sua vez, representa uma tentativa de síntese entre os aspectos formais e substantivos do fenômeno jurídico. Formulada por Miguel Reale[17] (2002a), essa abordagem propõe a integração dialética entre fato, valor e norma como elementos constitutivos e interdependentes do Direito. A originalidade dessa teoria reside na superação das dicotomias tradicionais entre ser e

12 REALE, Miguel. The influence of Miguel Reale 's three-dimensional theory of law on Brazilian jurisprudence. Revista Brasileira de Estudos Constitucionais, v. 13, n. 2, p. 55–71, 2020. Disponível em: https://www.indexlaw.org/index.php/rbec/article/download/5872/18749. Acesso em: 11 jun. 2025.

13 BITTAR, Eduardo Carlos Bianca; ALMEIDA, Guilherme Assis de. Curso de filosofia do direito. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2014. Disponível em: https://www.jurisway.org.br/banco1/curso-de-filosofia-do-direito-bittar-e-guilherme.pdf. Acesso em: 11 jun. 2025.

14 KELSEN, Hans. Teoria pura do direito. São Paulo: Martins Fontes, 2006. Disponível em: https://www.culturajuridica.com.br/wp-content/uploads/2020/03/Kelsen-Teoria-Pura-do-Direito.pdf. Acesso em: 11 jun. 2025.

15 BITTAR, Eduardo Carlos Bianca; ALMEIDA, Guilherme Assis de. Curso de filosofia do direito. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2014. Disponível em: https://www.jurisway.org.br/banco1/curso-de-filosofia-do-direito-bittar-e-guilherme.pdf. Acesso em: 11 jun. 2025.

16 COELHO, Luiz Fernando. Filosofia crítica do direito. Curitiba: Juruá, 2000. Disponível em: https://juslaboris.tst.jus.br/bitstream/handle/20.500.12178/157273/2020_luizfernandocoelho_filosofiacriticadodireito.pdf. Acesso em: 11 jun. 2025.

COELHO, Luiz Fernando. Introdução à crítica do direito: fundamentos da filosofia crítica do direito. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2003. Disponível em: https://www.ufrgs.br/dgpq/wp-content/uploads/2020/08/Luiz-Fernando-Coelho-Introducao-a-Critica-do-Direito.pdf. Acesso em: 11 jun. 2025.

17 REALE, Miguel. Lições preliminares de direito. 27. ed. São Paulo: Saraiva, 2002. Disponível em: https://www.atfcursosjuridicos.com.br/repositorio/material/1-li%C3%A7%C3%B5es-preliminares-de-direito-miguel-reale.pdf. Acesso em: 11 jun. 2025.

dever-ser, validade e eficácia, legalidade e legitimidade. Reale propõe um modelo ontológico no qual o Direito se manifesta como resultado da interação concreta entre experiência social, valoração axiológica e formalização normativa. Essa estrutura tripartida é apresentada como solução para os impasses entre positivismo jurídico e jusnaturalismo, oferecendo uma via intermediária que reconhece tanto a importância da forma quanto a necessidade de sensibilidade ética e prática.

No entanto, as divergências entre os três paradigmas tornam-se mais evidentes quando se analisa a capacidade de cada um para lidar com os problemas sociais complexos do mundo contemporâneo. O normativismo, ao privilegiar exclusivamente a validade formal, tende a se afastar das exigências materiais de justiça, limitando-se à aplicação técnica das normas. Essa postura, apesar de garantir segurança jurídica, mostra-se ineficaz para lidar com situações que exigem ponderação de valores e enfrentamento de desigualdades estruturais. Por outro lado, o culturalismo, ao enfatizar a crítica ideológica e o pluralismo valorativo, é capaz de questionar os fundamentos de dominação presentes na ordem jurídica, mas corre o risco de relativizar excessivamente os parâmetros normativos, afetando a previsibilidade e a segurança do sistema. Já a teoria tridimensional, ao propor uma integração dialética dos elementos constitutivos do Direito, apresenta uma alternativa conciliadora, embora possa incorrer em um otimismo normativo que nem sempre encontra respaldo nas contradições do mundo jurídico real[18].

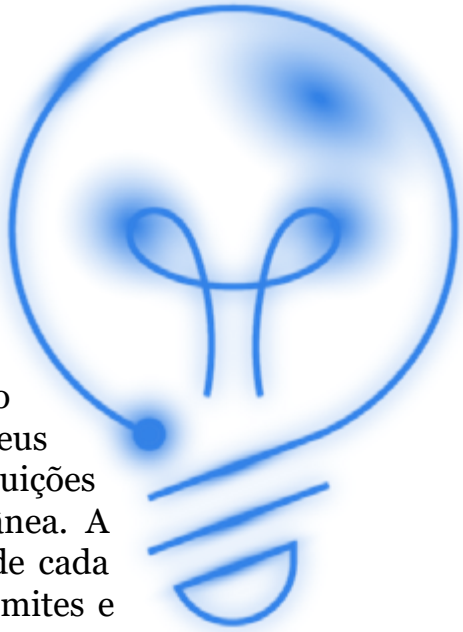
No campo dos direitos sociais e fundamentais, essas diferenças teóricas se refletem diretamente na forma como se compreende e se operacionaliza a efetividade jurídica. A mera existência de normas constitucionais que reconhecem direitos não assegura, por si só, sua concretização. A tensão entre normatividade formal, eficácia social e legitimidade democrática exige uma abordagem teórica que reconheça a complexidade desses elementos. A esse respeito, os aportes de Robert Alexy (2008) oferecem importantes complementos. Ao defender que os direitos fundamentais possuem uma estrutura de princípios que devem ser ponderados conforme o caso concreto, Alexy propõe uma racionalidade prática que se afasta do formalismo normativista, sem abrir mão da necessidade de justificações argumentativas sólidas. Sua concepção de uma "dimensão discursiva" da norma jurídica aproxima-se da ideia de legitimidade racional, fundamental em um Estado democrático de Direito.

Ademais, é relevante destacar que os paradigmas analisados não devem ser vistos de forma excludente ou mutuamente incompatíveis. A articulação entre eles pode enriquecer a teoria e a prática jurídicas, especialmente se forem utilizados de maneira complementar. Por exemplo, o rigor formal do normativismo pode ser equilibrado pela crítica ideológica do culturalismo, ao passo que a teoria tridimensional pode funcionar como estrutura mediadora que harmoniza os aspectos formais, axiológicos e fáticos da realidade jurídica. Essa abordagem plural é particularmente importante em contextos de judicialização de políticas públicas, onde a interpretação jurídica demanda tanto fundamento normativo quanto sensibilidade às condições sociais concretas.

A análise crítica e comparada dos paradigmas da Filosofia do Direito revela-se uma ferramenta indispensável não apenas para a compreensão teórica do fenômeno jurídico, mas também para sua instrumentalização prática. O pensamento jurídico crítico, ao incorporar os distintos referenciais aqui tratados, pode romper com os reducionismos dogmáticos e abrir espaço para uma práxis jurídica comprometida com os ideais de justiça material, equidade e reconhecimento da diversidade. Em sociedades marcadas por profundas desigualdades e disputas simbólicas, essa postura não é apenas desejável, mas necessária para que o Direito possa cumprir sua função humanizadora e transformadora.

18 REALE, Miguel. Teoria tridimensional do direito. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2002. Disponível em: https://ia803103.us.archive.org/4/items/teoria-tridimensional-do-direito-miguel-reale/Teoria%20Tridimensional%20do%20Direito%20-%20Miguel%20Reale.pdf. Acesso em: 11 jun. 2025.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



O presente artigo teve como objetivo central analisar os três principais referenciais da Filosofia do Direito, o normativismo, o culturalismo e a teoria tridimensional, buscando compreender seus fundamentos, suas diferenças conceituais e suas respectivas contribuições para a construção e crítica da dogmática jurídica contemporânea. A abordagem permitiu identificar os elementos teóricos centrais de cada paradigma, evidenciar suas implicações práticas e explorar os limites e potencialidades de suas aplicações na teoria e na prática jurídica.

A proposta delineada foi plenamente alcançada. Os fundamentos epistemológicos, metodológicos e ideológicos de cada referencial foram examinados criticamente, proporcionando uma visão comparativa que articula tanto a dimensão teórica quanto a funcionalidade concreta dessas concepções no âmbito jurídico. Demonstrou-se como tais paradigmas moldam não apenas o discurso jurídico, mas também a forma como os juristas pensam, decidem e justificam suas interpretações.

A problemática de pesquisa, relativa à influência dos referenciais filosóficos na construção da dogmática jurídica e suas contribuições para uma compreensão crítica do Direito, foi devidamente respondida. Verificou-se que, embora possuam abordagens distintas, os três paradigmas oferecem instrumentos valiosos para a compreensão do fenômeno jurídico, sendo que o diálogo entre eles é desejável e potencialmente enriquecedor para a prática jurídica, sobretudo diante da complexidade dos problemas contemporâneos.

Entre os principais resultados, destaca-se que o normativismo, ao privilegiar a coerência lógica e a pureza metodológica, fortalece a técnica jurídica e a previsibilidade normativa, aspectos essenciais para a segurança jurídica. Todavia, essa perspectiva mostra-se limitada quanto à sua capacidade de dialogar com a realidade social e com os valores éticos subjacentes ao Direito.

O culturalismo, por sua vez, amplia o horizonte de compreensão do fenômeno jurídico ao inseri-lo no campo da cultura e das ideologias, revelando sua dimensão simbólica e sua função política. Essa abordagem promove uma crítica essencial à naturalização das estruturas normativas e desafia os juristas a reconsiderar o papel do Direito na reprodução das desigualdades. Já a teoria tridimensional de Miguel Reale propõe uma síntese integradora entre fato, valor e norma, oferecendo um modelo conciliador com ampla repercussão na doutrina e na jurisprudência brasileiras, que alia a normatividade à sensibilidade axiológica e à concretude dos fatos sociais.

Nesse sentido, a principal contribuição do estudo consiste em demonstrar que a formação crítica do jurista depende, em grande medida, da compreensão das bases filosóficas que sustentam suas escolhas interpretativas. A dogmática jurídica não é neutra, tampouco se desenvolve em abstração teórica; ela é influenciada por pressupostos epistemológicos e ideológicos que orientam tanto o ensino quanto a aplicação do Direito. Reconhecer e problematizar tais pressupostos é condição necessária para uma prática jurídica mais consciente, democrática e comprometida com a realização da justiça.

Como limitação da presente pesquisa, destaca-se a ausência de uma abordagem empírica mais aprofundada sobre a aplicação concreta dos referenciais analisados nas decisões judiciais, em especial no âmbito dos tribunais superiores brasileiros. Esse aspecto poderá ser contemplado em investigações futuras.

Entre as sugestões para pesquisas posteriores, recomenda-se a realização de estudos empíricos voltados à identificação da presença e influência dos três paradigmas nas decisões do Supremo Tribunal Federal (STF), bem como a análise de como os ministros incorporam (ou não) essas concepções filosóficas em seus votos. Esse tipo de investigação permitiria aferir, com maior precisão, os efeitos concretos das bases teóricas na jurisprudência constitucional brasileira e contribuiria para a avaliação crítica do papel do STF na consolidação de um Direito mais sensível às demandas da sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

ALEXY, Robert. **Sistema de filosofia do direito: introdução e artigos inéditos**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2021. Disponível em: https://papers.ssrn.com/sol3/Delivery.cfm/SSRN_ID4132650_code4039767.pdf. Acesso em: 11 jun. 2025.

_____. **Teoria dos direitos fundamentais**. São Paulo: Malheiros, 2008. Disponível em: https://www.dhnet.org.br/direitos/direitodf/alexy_teoria_dos_direitos_fundamentais.pdf. Acesso em: 11 jun. 2025.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca; ALMEIDA, Guilherme Assis de. **Curso de filosofia do direito**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2014. Disponível em: https://www.jurisway.org.br/banco1/curso-de-filosofia-do-direito-bittar-e-guilherme.pdf. Acesso em: 11 jun. 2025.

COELHO, Luiz Fernando. **Filosofia crítica do direito**. Curitiba: Juruá, 2000. Disponível em: https://juslaboris.tst.jus.br/bitstream/handle/20.500.12178/157273/2020_luizfernandocoelho_filosofiacriticadodireito.pdf. Acesso em: 11 jun. 2025.

COELHO, Luiz Fernando. **Introdução à crítica do direito: fundamentos da filosofia crítica do direito**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2003. Disponível em: https://www.ufrgs.br/dgpq/wp-content/uploads/2020/08/Luiz-Fernando-Coelho-Introducao-a-Critica-do-Direito.pdf. Acesso em: 11 jun. 2025.

KELSEN, Hans. **Teoria pura do direito**. São Paulo: Martins Fontes, 2006. Disponível em: https://www.culturajuridica.com.br/wp-content/uploads/2020/03/Kelsen-Teoria-Pura-do-Direito.pdf. Acesso em: 11 jun. 2025.

REALE, Miguel. **Lições preliminares de direito**. 27. ed. São Paulo: Saraiva, 2002. Disponível em: https://www.atfcursosjuridicos.com.br/repositorio/material/1-li%C3%A7%C3%B5es-preliminares-de-direito-miguel-reale.pdf. Acesso em: 11 jun. 2025.

_____. **Teoria tridimensional do direito**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2002. Disponível em: https://ia803103.us.archive.org/4/items/teoria-tridimensional-do-direito-miguel-reale/Teoria%20Tridimensional%20do%20Direito%20-%20Miguel%20Reale.pdf. Acesso em: 11 jun. 2025.

_____.**The influence of Miguel Reale 's three-dimensional theory of law on Brazilian jurisprudence**. **Revista Brasileira de Estudos Constitucionais**, v. 13, n. 2, p. 55–71, 2020. Disponível em: https://www.indexlaw.org/index.php/rbec/article/download/5872/18749. Acesso em: 11 jun. 2025.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia de pesquisa**. 2. ed. rev. e atual. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2011. Disponível em: https://www.atfcursosjuridicos.com.br/repositorio/material/3-leitura-extra-02.pdf. Acesso em: 11 jun. 2025.

A ABORDAGEM EDUCACIONAL DE EMMI PIKLER: UMA PERSPECTIVA HUMANÍSTICA NO CUIDADO INFANTIL

MARIA CRISTINA ALBINO GALERA

Pedagoga pela UFSCar (Universidade Federal de São Carlos). Mestra em Educação pela USCS (Universidade Municipal de São Caetano do Sul). Atualmente Professora de Educação Infantil (PEI) em uma creche pública (CEI - Centro de Educação Infantil) no Município de São Paulo. Servidora pública há nove anos. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Metodista.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

RESUMO:

A educação infantil é um campo multifacetado que abrange uma diversidade de abordagens e teorias. Entre elas, a abordagem de Emmi Pikler destaca-se por sua ênfase no respeito à autonomia e ao ritmo individual de desenvolvimento das crianças. Pikler, uma pediatra húngara, desenvolveu seus métodos durante sua atuação na Casa Lóczy, um orfanato em Budapeste. Seu trabalho focava na importância do movimento livre, do cuidado respeitoso e da observação atenta, sem intervenções diretas que possam interromper o processo natural de desenvolvimento da criança. No entanto, apesar de seus muitos méritos, a abordagem Pikler não está isenta de críticas e desafios, como também veremos neste artigo. Pikler trabalhava com alguns princípios que são fundamentais, para entender como sua abordagem influenciou a educação infantil moderna, promovendo um cuidado mais consciente e empático com as necessidades das crianças desde os primeiros estágios de vida. O objetivo deste artigo é apresentar ao(a) leitor(a) a teoria educacional de Emmi Pikler para a primeiríssima infância, sendo que aqui se defende o uso da mesma nas creches e pré-escolas brasileiras.

Palavras-chave: Emmi Pikler; Cuidar; Educar; Autonomia; Crianças; Creche.

INTRODUÇÃO

A educação infantil é um campo multifacetado que abrange uma diversidade de abordagens e teorias. Entre elas, a abordagem de Emmi Pikler destaca-se por sua ênfase no respeito à autonomia e ao ritmo individual de desenvolvimento das crianças.

Pikler, uma pediatra húngara, desenvolveu seus métodos durante sua atuação na Casa Lóczy, um orfanato em Budapeste. Seu trabalho focava na importância do movimento livre, do cuidado respeitoso e da observação atenta, sem intervenções diretas que possam interromper o processo natural de desenvolvimento da criança.

No entanto, apesar de seus muitos méritos, a abordagem Pikler não está isenta de críticas e desafios, como também veremos neste artigo.

Emmi Pikler nasceu em Viena em 1902 e faleceu em 1984. Ela é amplamente reconhecida por suas contribuições inovadoras ao cuidado e à educação infantil, especialmente em relação à importância da autonomia e do movimento livre desde os primeiros meses de vida.

A pesquisadora estudou Medicina na Universidade de Viena em 1927 e, posteriormente, especializou-se em pediatria. Inicialmente, trabalhou em práticas médicas privadas, mas seu trabalho mais significativo começou quando assumiu a direção do Instituto Lóczy, um orfanato/ abrigo em Budapeste que atende bebês e crianças órfãs, de 0 a 3 anos de idade, após a Segunda Guerra Mundial.

Lá, ela desenvolveu e implementou suas teorias sobre o desenvolvimento infantil, que enfatizavam o respeito pelo ritmo individual de cada criança, a importância do movimento livre e a criação de um ambiente seguro e estimulante para o desenvolvimento físico e emocional.

É interessante destacar que foi no fim da segunda guerra mundial que Pikler foi requisitada pelo governo Húngaro para administrar o Instituto Lóczy, lugar em que manteve-se trabalhando ao longo de quarenta anos. Posteriormente ao seu falecimento, em 1984, o Instituto foi renomeado para: Instituto Pikler, administrado por Judith Falk, uma de suas principais cooperadoras.

No início de sua carreira no Instituto Lóczy, Pikler pode observar que as crianças pequenininhas eram tratadas de modo mecanizado sendo o contrário às suas convicções, assim como elucida Soares (2017, p.18),

> [...] depois de alguns meses no instituto Emmi Pikler percebeu que as crianças estavam sendo cuidadas de forma mecanizada e apressadas contrariando suas convicções já que os momentos de cuidados representam a melhor oportunidade para a construção do afetivo entre a criança e o adulto de referência (SOARES, 2017, p.18).

Seu método, frequentemente referido como a abordagem Pikler, baseia-se na observação cuidadosa:

> A observação não é passiva. É o processo ativo de observar, pensar e estar presente. É assim que realmente conhecemos a criança. Observation is not passive. It is the active process of watching, thinking, and being present. This is how we truly come to know the child (PIKLER, 1982, p. 50).

E na resposta às necessidades naturais das crianças, permitindo-lhes explorar e aprender por si mesmas sem intervenção constante dos adultos. Pikler acreditava que essa autonomia era crucial para o desenvolvimento saudável e para a formação de uma autoimagem positiva e segura.

As ideias de Emmi Pikler têm influenciado práticas de cuidado infantil e educação em todo o mundo, sendo particularmente valorizadas em creches e ambientes educativos que promovem o desenvolvimento holístico e respeitoso das crianças. Seu legado continua vivo através de diversas organizações e profissionais que seguem seus princípios e disseminam seu trabalho.

O objetivo deste artigo é apresentar ao(a) leitor(a) a teoria educacional de Emmi Pikler para a primeiríssima infância, sendo que aqui se defende o uso da mesma nas creches e pré-escolas brasileiras.

A abordagem Pikler

Segundo Soares, et al. (2020) Pikler desenvolveu princípios como respeito pela individualidade da criança, encorajando o desenvolvimento motor natural e promovendo relações de cuidado sensíveis entre adultos e bebês. Sua abordagem teve um impacto significativo na teoria e prática da educação infantil ao redor do mundo.

- **Autonomia do Movimento:** Pikler enfatizou a importância de permitir que bebês e crianças pequenas se movam livremente e desenvolvam suas habilidades motoras de forma natural, sem pressa para alcançar marcos específicos,

> Permitir que a criança se mova livre e naturalmente, sem interferências, promove não só o desenvolvimento físico, mas também a segurança e a confiança emocionais. Allowing the child to move freely and naturally, without interference, fosters not only physical development but also emotional security and confidence (PIKLER, 1982, p. 54)

- **Relações de Cuidado Respeitosas:** Ela defendeu a importância de cuidadores sensíveis e responsivos, que atendem às necessidades emocionais e físicas das crianças de maneira respeitosa e amorosa.
- **Ambiente Preparado:** Pikler valorizou a criação de um ambiente seguro e estimulante, onde as crianças possam explorar e aprender de acordo com seu próprio ritmo e interesses.
- **Respeito pela Individualidade:** Ela reconheceu que cada criança se desenvolve de maneira única e encorajou os cuidadores a respeitar e apoiar essa singularidade.
- **Papel do Adulto como Observador e Facilitador:** Pikler enfatizou o papel dos adultos como observadores atentos e facilitadores do desenvolvimento infantil, intervindo apenas quando necessário para garantir a segurança e o bem-estar das crianças. É o que defende a teoria contida no documento São Paulo (2013) a qual trabalhamos (nós educadores) na organização de espaços, tempos e materiais, os quais agem como facilitadores do aprendizado autônomo infantil, como veremos mais adiante!

> Não basta proporcionar à criança oportunidades de brincar; devemos também respeitar o seu jogo. Isso significa permitir que eles explorem e se envolvam sem interrupções desnecessárias. It is not enough to provide a child with opportunities for play; we must also respect their play. This means allowing them to explore and engage without unnecessary interruption (PIKLER, 1980, p. 27).

Esses princípios são fundamentais para entender como a abordagem de Emmi Pikler influenciou a educação infantil moderna, promovendo um cuidado mais consciente e empático com as necessidades das crianças desde os primeiros estágios de vida.

Ainda de acordo com Soares, e. al. (2020), segue demais princípios e aprofundamento de outros: Autonomia e Autodeterminação: Pikler enfatizou a importância de permitir que as crianças desenvolvam suas habilidades motoras e cognitivas de forma independente, sem pressão excessiva de adultos. Relação de Confiança: Encorajar uma relação de confiança entre cuidadores e crianças, promovendo um ambiente seguro e previsível.

> Quando confiamos na criança para descobrir as suas próprias capacidades, estamos a ajudá-la a construir um sentimento de autoconfiança e independência que a servirá ao longo da vida. When we trust the child to discover their own abilities, we are helping them to build a sense of self-assurance and independence that will serve them throughout life (PIKLER, 1975, p. 57).

- **Movimento Livre:** A abordagem promove o movimento livre e espontâneo das crianças, permitindo que elas explorem seu ambiente de maneira segura.

- **Implementação na Prática:** Ambiente Preparado: Criação de ambientes que oferecem oportunidades para o desenvolvimento autônomo das crianças, com materiais e espaços adaptados às suas necessidades,

> Incentivar as crianças a movimentarem-se livremente ajuda-as a desenvolver não só os seus músculos e coordenação, mas também as suas capacidades de resolução de problemas e resiliência. Encouraging children to move freely helps them to develop not only their muscles and coordination but also their problem-solving skills and resilience (PIKLER, 1972, p. 39).

- **Cuidado Sensível:** Foco em cuidados diários que respeitam o ritmo e as preferências individuais das crianças, como alimentação, sono e higiene, principalmente nas trocas de fraldas, o(a) educador(a) deve, segundo Falk (2011):

> Consideramos fundamental que a criança participe dos cuidados de seu corpo e que, ainda que não possa se vestir sozinha nessa idade, observe os detalhes, acompanhe o processo de fala da educadora mesmo que não esteja em condições de participar concretamente [pois ainda é um bebê - nota] A cadeia de interação se interrompe de quando em quando, mas as educadoras devem procurar atrair intencionalmente o olhar da criança [bebê- nota] e se esforçar por fazer ressurgir a interação (Ibid., p. 88).

- **Cuidado Respeitoso:** Pikler acreditava que mesmo os bebês merecem respeito e consideração. Isso se traduz em tratar cada criança como um indivíduo com sentimentos e necessidades únicas.

- **Impacto e Reconhecimento:** A abordagem Pikler influenciou práticas educacionais e de cuidado infantil em todo o mundo, destacando-se pela ênfase no respeito à criança como um ser ativo e competente. Reconhecimento crescente da importância do desenvolvimento infantil holístico e do papel dos cuidadores na promoção de um crescimento saudável. Explorar esses aspectos fornecerá uma visão abrangente da abordagem Pikler e seu impacto no campo do desenvolvimento infantil.

- **Interações Humanas:** Pikler enfatizava a importância de interações humanas calorosas e respeitosas. Ela acreditava que, durante os cuidados diários, como alimentação e troca de fraldas, os cuidadores devem estar totalmente presentes, olhando nos olhos da criança, falando com ela e explicando o que está acontecendo,

> A maneira como tocamos, seguramos e manuseamos um bebê fala muito. Diz à criança se ela é respeitada, segura e valorizada. The way we touch, hold, and handle a baby speaks volumes. It tells the child whether they are respected, safe, and valued (PIKLER, 1980, p. 31)Comunicação: A comunicação clara e contínua com a criança, mesmo que ela ainda não possa responder verbalmente, é vital. Isso ajuda a criança a entender o mundo ao seu redor e a sentir-se segura e valorizada.

- **Autonomia:** Encorajar a autonomia desde cedo é fundamental. As crianças devem ter a liberdade de explorar e aprender no seu próprio ritmo, sem intervenções desnecessárias.

- **Incentivar a Independência:** Desde cedo, as crianças são incentivadas a fazer escolhas e tomar pequenas decisões. Por exemplo, permitir que uma criança escolha qual brinquedo quer usar ou quando quer comer.

- **Auto- iniciação:** As crianças são encorajadas a iniciar atividades por conta própria, desenvolvendo assim a confiança em suas habilidades.

- **Movimento Livre:** Pikler defendia que os bebês deveriam ter a liberdade de se mover e desenvolver suas habilidades motoras naturalmente, sem a intervenção direta dos adultos,

> Para a criança, a liberdade de movimentos significa a possibilidade, nas condições materiais adequadas, de descobrir, de experimentar, de aperfeiçoar e de viver, a cada fase de seu desenvolvimento, suas posturas e movimentos. Por isso, tem necessidade de

um espaço adaptado aos seus movimentos, de roupa que não atrapalhe, de um chão sólido e de brinquedos que o motivem (FALK, 2011, p. 48).

- **Cuidado Carinhoso:** O ato de cuidar (trocar fraldas, dar banho, alimentar) deve ser um momento de conexão entre o cuidador e a criança, realizado de maneira calma e atenciosa,
    - As experiências prazerosas obtidas durante o tempo que passaram juntos enriquecem e diversificam a relação entre adulto e criança e fazem com que elas sejam cada vez mais estreitas, enquanto as experiências desagradáveis perturbam a criança, provocam ansiedade e desconfiança em relação ao adulto. Um gesto brusco, ou inesperado, por exemplo, desagradável para o bebê. O recém-nascido estremece ao ser tocado de forma inesperada (FALK, 2017, p. 66).
- **Rituais de Cuidado:** Cada interação de cuidado é vista como uma oportunidade para fortalecer o vínculo entre cuidador e criança. Trocas de fralda, banho e alimentação são realizados de maneira lenta e deliberada, com atenção total à criança.
- **Previsibilidade:** Manter uma rotina consistente ajuda a criança a entender o que esperar, aumentando seu senso de segurança e estabilidade.
- **Ambiente Seguro e Previsível:** Organização do Espaço: O ambiente deve ser organizado de maneira que as crianças saibam onde estão as coisas e possam acessá-las facilmente. Isso ajuda na criação de um senso de ordem e segurança.
- **Organização do Espaço:** O ambiente deve ser organizado de maneira que as crianças saibam onde estão as coisas e possam acessá-las facilmente. Isso ajuda na criação de um senso de ordem e segurança.
- **Constância nos Cuidadores:** Ter cuidadores consistentes ajuda a construir um senso de confiança e segurança. As crianças desenvolvem um vínculo mais forte e se sentem mais seguras com figuras familiares.
- **Constância nos Cuidadores:** Ter cuidadores consistentes ajuda a construir um senso de confiança e segurança. As crianças desenvolvem um vínculo mais forte e se sentem mais seguras com figuras familiares.

Um ambiente organizado e previsível ajuda a criança a se sentir segura e confiante para explorar.

Esses princípios têm sido amplamente estudados e aplicados em creches e lares ao redor do mundo, mostrando benefícios significativos para o desenvolvimento emocional e físico das crianças.

- **Movimento Livre. Desenvolvimento Motor:** Pikler descobriu que quando os bebês têm a liberdade de se mover à vontade, eles desenvolvem habilidades motoras de forma mais eficiente e natural. Os bebês não são colocados em posições que não podem alcançar por si próprios,

    Cada movimento que uma criança faz é um passo em direção ao domínio de seu próprio corpo e ambiente. É um aspecto vital do seu desenvolvimento que deve ser apoiado e não apressado. Each movement a child makes is a step towards mastery over their own body and environment. It is a vital aspect of their development that should be supported, not rushed (PIKLER, 1972, p. 26).

- **Exploração Segura:** O ambiente deve ser seguro, permitindo que as crianças explorem sem restrições excessivas, como berços ou cadeiras altas que limitam o movimento.
- **Aplicações Práticas. Educação Infantil:** Muitos centros de educação infantil e creches adotaram a abordagem Pikler, criando ambientes que promovem o desenvolvimento saudável e respeitoso das crianças.
- **Parentalidade:** Pais que adotam os princípios de Pikler em casa observam que suas crianças tendem a ser mais

seguras, independentes e emocionalmente equilibradas.

A abordagem de Emmi Pikler continua a influenciar práticas de cuidado infantil e educação em todo o mundo, destacando a importância de tratar cada criança com respeito, carinho e compreensão, promovendo seu desenvolvimento integral de maneira harmoniosa e natural.

Compreende-se que tal abordagem segue o preceito da SMESP (Secretaria Municipal de Educação de São Paulo) quanto à função docente de viabilizar espaços, tempos e materiais para o brincar exploratório e autônomo pela criança, que é o que prega Pikler. A seguir consta excerto que comprova como as crianças são potentes e como a organização dos materiais viabiliza o crescimento individual dos pequenos:

> Dessa forma, considera-se que essas concepções se revelam, sobretudo, na forma como as Unidades de Educação Infantil organizam espaços, tempos, materiais, relações e currículo para a construção de um trabalho pedagógico que considere a criança em sua integralidade, ou seja, que considere a criança como pessoa capaz, que tem direito de ser ouvida e de ser levada a sério em suas especificidades enquanto "sujeito potente", socialmente competente, com direito à voz e à participação nas escolhas; como pessoa que consegue criar e recriar, "inverter e subverter a ordem das coisas", refundar e ressignificar a história individual e social; como pessoa que vê o mundo com seus próprios olhos, levantando hipóteses, construindo relações, teorias e culturas infantis por meio da expressão e da manifestação nas diferentes linguagens e nos diferentes modos de agir, construindo seus saberes e (re)ensinando aos adultos a olhar o mundo com "olhos de criança" (SÃO PAULO, 2013, p. 13).

Notório destacar que a abordagem Pikler vai ao encontro da teoria cuidar e educar que consta na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pois pondera a ação entre cuidar e educar na educação infantil como informações essenciais ao processo educativo. Podemos perceber neste documento que:

> Nas últimas décadas, vê se consolidando, na educação infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Neste contexto as creches e pré-escolas ao escolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulares em suas propostas pedagógicas, tem o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças atuando de maneira complementar a educação familiar - especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos familiar e escolar como a socialização a autonomia e a comunicação (BRASIL, 2017, p. 36).

Pikler trabalhou no Hospital Universitário de Viena. Sua experiência no hospital universitário contribuiu para o desenvolvimento de suas teorias e práticas, que influenciaram significativamente a pedagogia e a educação infantil. De acordo com Soares (et. al. 2020), Pikler pode observar que as crianças que brincavam nas ruas, de pais operários, praticamente não se machucavam ou ficavam doentes, enquanto aquelas de famílias abastadas frequentavam mais o hospital "[...] embora saíssem pouco de casa e fossem exageradamente protegidas.

Esse fato fez com que a médica verificasse que as crianças que podiam se mover com liberdade e sem restrição eram mais prudentes por conhecer melhor suas próprias capacidades e limites" (Ibid., p. 2). Importante salientar que a pesquisadora evidenciou que:

> O respeito pela criança começa com o reconhecimento da sua individualidade e do seu impulso inato de aprender e crescer ao seu próprio ritmo. Respect for the child begins with recognizing their individuality and their innate drive to learn and grow at their own pace (PIKLER, 1975, p. 31).

Abaixo segue um estudo de caso **FICTÍCIO** utilizando a metodologia de Emmi Pikler, o mesmo é para exemplificar/ ilustrar, didaticamente, ao destacar como essa abordagem é aplicada na prática e os impactos positivos no desenvolvimento infantil.

1. Estudo de Caso: A Creche "Bebês Felizes"

Contexto: A creche "Bebês Felizes" adotou a abordagem de Emmi Pikler para o cuidado e a educação de crianças de 0 a 3 anos. A equipe foi treinada na metodologia Pikler, que enfatiza a autonomia, o movimento livre e a relação cuidadosa entre adultos e crianças.

Objetivo: Avaliar o impacto da metodologia Pikler no desenvolvimento motor, cognitivo e socioemocional de crianças entre 1 e 2 anos.

Metodologia:

1. **Participantes:** 20 crianças entre 12 e 24 meses.
2. **Intervenção:** Aplicação da metodologia Pikler, que inclui:
3. **Movimento livre:** As crianças têm liberdade para se movimentar e explorar o ambiente.
4. **Autonomia:** Encorajamento para que as crianças realizem tarefas por conta própria, respeitando seu ritmo individual.
5. **Cuidados respeitosos:** Interações cuidadosas e respeitosas durante momentos de cuidado, como troca de fraldas e alimentação.

Resultados:

- **Desenvolvimento motor:** Observou-se um progresso significativo nas habilidades motoras, como sentar, engatinhar e andar. As crianças demonstraram maior confiança e habilidade para se movimentar livremente.
- **Desenvolvimento cognitivo:** As crianças apresentaram avanços em habilidades de resolução de problemas e curiosidade natural. A liberdade para explorar o ambiente contribuiu para um maior interesse e envolvimento nas atividades.
- **Desenvolvimento socioemocional:** Houve uma melhora notável nas habilidades de comunicação e interação social. As crianças mostraram-se mais seguras e confiantes nas interações com adultos e outras crianças.
- **Conclusão:** A aplicação da metodologia Emmi Pikler na creche "Bebês Felizes" teve um impacto positivo no desenvolvimento integral das crianças, promovendo autonomia, confiança e habilidades motoras, cognitivas e socioemocionais.

Este estudo de caso ilustra a eficácia da abordagem Pikler e reforça a importância de um ambiente de cuidado respeitoso e estimulante para o desenvolvimento infantil.

Caro(a) leitor(a), segue uma lista com algumas das obras mais notáveis de Picker para aqueles(as) que desejam aprofundar os estudos!

1. "Peaceful Babies – Contented Mothers" (Tradução: Bebês Tranquilos –Mães Contentes)

- Este livro detalha as técnicas de cuidados infantis baseadas na confiança e no respeito pelo ritmo natural do desenvolvimento dos bebês.

2. "Unfolding of Infants' Natural Gross Motor Development" (Tradução: Desenvolvimento Natural da Motricidade Grossa dos Bebês)

- Pikler enfatiza a importância de permitir que os bebês se desenvolvam no seu próprio ritmo, sem interferências ou acelerações forçadas.

3. "Bringing Up and Providing Care for Infants and Toddlers with Respect for Their Self-Initiated Learning" (Tradução: Criar e Cuidar de Bebês e Crianças Pequenas com Respeito pelo Seu Aprendizado Autoiniciado)

- Este trabalho descreve como os cuidadores podem apoiar o aprendizado autônomo e a autoexploração das crianças pequenas.

4. "Das erste Lebensjahr des Kindes" (Tradução: O Primeiro Ano de Vida da Criança)

- Neste livro, Pikler aborda detalhadamente o desenvolvimento do bebê durante o primeiro ano de vida, incluindo aspectos motores e emocionais.

Essas obras refletem a filosofia de Emmi Pikler sobre o cuidado infantil, que valoriza o respeito pelo tempo e espaço das crianças para explorarem e aprenderem por conta própria.

Críticas à abordagem Pikler

Esta seção tem como objetivo problematizar alguns dos principais pontos dessa abordagem, explorando suas limitações e as possíveis consequências de sua aplicação.

Uma das críticas [não da autora deste artigo] centrais à abordagem Pikler reside na sua ênfase quase exclusiva na autonomia da criança. Embora o respeito ao ritmo individual seja crucial, há um risco de subestimar a importância da interação guiada e do ensino estruturado, especialmente em contextos onde as crianças podem não ter acesso a ambientes ricos em estímulos ou onde podem enfrentar desafios específicos de desenvolvimento.

A abordagem Pikler, ao valorizar intensamente a auto-iniciativa e a auto-descoberta, pode inadvertidamente negligenciar a necessidade de intervenções mais direcionadas que são, por vezes, essenciais para o desenvolvimento de habilidades específicas.

Além disso, a aplicação prática dos princípios de Pikler pode ser desafiadora em contextos educacionais contemporâneos, especialmente em escolas públicas com turmas grandes e recursos limitados [infelizmente pode ocorrer].

A abordagem Pikler requer um alto nível de observação e individualização, o que pode ser inviável em ambientes onde os educadores são responsáveis por muitas crianças ao mesmo tempo.

A necessidade de um ambiente preparado e de tempo para o movimento observação atenta é um luxo que muitas instituições de ensino não podem se dar ao luxo de ter, levantando questões sobre a viabilidade da implementação de seus métodos em larga escala.

Outra dimensão problemática é a adequação cultural da abordagem Pikler. Originária de um contexto europeu específico, a aplicabilidade de seus princípios em contextos culturais diversos e em sociedades com diferentes valores e práticas em relação à educação infantil pode ser limitada.

Por exemplo, em comunidades onde o coletivo e a interdependência são mais valorizados que a autonomia individual, os princípios de Pikler podem entrar em conflito com as expectativas e necessidades culturais das famílias e das crianças.

Ademais, a abordagem Pikler pode ser vista como idealista ao assumir que todas as crianças, se deixadas a seu próprio ritmo, alcançarão seu potencial máximo sem necessidade de intervenção significativa. Isso pode não levar em conta as crianças que enfrentam dificuldades significativas de desenvolvimento ou que vivem em ambientes de alto risco, onde a intervenção precoce e intensa pode ser crucial para seu desenvolvimento saudável.

A suposição de que um ambiente de cuidado respeitoso e de liberdade de movimento é suficiente pode ser insuficiente para abordar todas as variáveis que afetam o desenvolvimento infantil em contextos complexos.

Por fim, a abordagem Pikler também pode ser criticada pela falta de ênfase em habilidades sociais estruturadas. Embora o desenvolvimento autônomo e a descoberta individual sejam importantes, a socialização e o aprendizado de normas sociais através de interações guiadas com adultos e pares são igualmente cruciais.

A negligência dessas interações estruturadas pode resultar em crianças que, embora desenvolvam bem suas capacidades motoras e autonomia, enfrentam dificuldades em contextos sociais onde a cooperação e o cumprimento de normas são necessários.

Em suma, embora a abordagem de Emmi Pikler traga contribuições valiosas para a compreensão do desenvolvimento infantil e para a prática educativa, é essencial uma análise crítica de suas limitações e desafios.

Reconhecer esses pontos problemáticos é fundamental para adaptar seus princípios às realidades contemporâneas e aos contextos diversos, garantindo uma educação infantil que seja verdadeiramente inclusiva e eficaz.

A abordagem de Emmi Pikler, conhecida por seu enfoque no desenvolvimento motor livre e na autonomia da criança, recebe críticas de alguns especialistas e educadores. Embora não haja uma vasta literatura dedicada exclusivamente a criticar Pikler, algumas críticas podem ser encontradas em discussões mais amplas sobre métodos de educação infantil:

Janet Lansbury: Embora não seja uma crítica direta, Lansbury, que promove uma abordagem similar à de Pikler, faz algumas distinções e adaptações que podem ser vistas como críticas implícitas. Ela enfatiza a necessidade de um equilíbrio entre a liberdade da criança e a orientação dos pais.

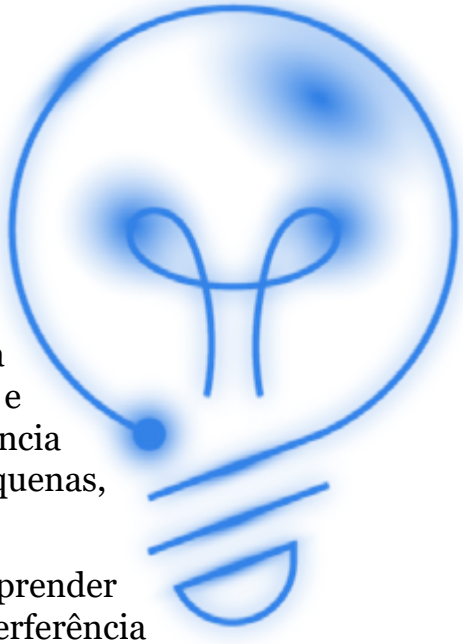
Peter Gray: Em seu livro "Free to Learn", Gray discute a importância do jogo livre e da autonomia, mas também levanta preocupações sobre abordagens que podem ser percebidas como excessivamente permissivas. Embora não critique Pikler diretamente, suas ideias sugerem a necessidade de um equilíbrio entre liberdade e estrutura.

Bruno Bettelheim: No contexto de críticas mais amplas às abordagens centradas na criança, Bettelheim argumenta em "The Good Enough Parent" que uma ênfase excessiva na liberdade pode levar à falta de orientação necessária para o desenvolvimento emocional e social saudável.

Críticas gerais de educadores: Alguns educadores que defendem abordagens mais estruturadas, como Montessori ou Waldorf, podem criticar a abordagem de Pikler por sua ênfase na liberdade e autonomia, argumentando que a estrutura e a orientação são igualmente importantes para o desenvolvimento infantil.

Essas críticas geralmente focam na necessidade de equilibrar a liberdade com a orientação e a estrutura, sugerindo que, sem esse equilíbrio, as crianças podem não desenvolver habilidades sociais e emocionais de maneira adequada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Podemos concluir que Emmi Pikler foi uma pediatra húngara conhecida por seu trabalho inovador no desenvolvimento infantil e na educação. Suas conclusões e abordagens enfatizaram a importância do cuidado respeitoso e não intrusivo com bebês e crianças pequenas, promovendo sua autonomia e autoconfiança desde tenra idade.

Pikler defendia que os bebês devem ter liberdade de movimento e aprender a desenvolver habilidades motoras por conta própria, sem interferência desnecessária de adultos. Seu trabalho influenciou profundamente a pedagogia infantil e continua a ser estudado e aplicado em contextos educacionais ao redor do mundo.

Emmi Pikler desenvolveu suas teorias a partir de observações detalhadas do comportamento infantil, destacando a importância de um ambiente seguro e acolhedor para o desenvolvimento saudável das crianças.

Ela enfatizava que os cuidadores devem interagir com os bebês de maneira respeitosa, sem forçar etapas de desenvolvimento antes que a criança esteja pronta. Pikler também encorajava uma abordagem não diretiva ao cuidar das crianças, permitindo que elas explorassem seu ambiente e aprendessem por meio de suas próprias experiências. Esses princípios são fundamentais para entender seu legado na pedagogia e no cuidado infantil.

Emmi Pikler revolucionou a pedagogia infantil ao introduzir uma abordagem centrada no respeito pela individualidade e autonomia das crianças desde os primeiros meses de vida. Suas conclusões foram baseadas em décadas de pesquisa e prática clínica, onde ela enfatizou a importância do contato físico positivo, do movimento livre e da liberdade de exploração para o desenvolvimento motor e emocional saudável das crianças.

Pikler também destacou a importância dos cuidadores estarem atentos às necessidades e ritmos individuais de cada criança, promovendo um ambiente que favoreça a autoconfiança e a autoestima desde cedo. Seu trabalho continua a inspirar educadores e pais em todo o mundo, enfatizando a importância de uma abordagem respeitosa e cuidadosa no cuidado infantil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download alias=79 601-anexo-texto-bncc-reexportação-pdf-2 category_slug=dezembro-2017- pdf &Itemid=30192> Acesso em: jun 2024.

FALK, J. **Educar os três primeiros anos: a experiência Lóczy.** Araraquara, São Paulo: Junqueira e Marin, 2011.

_____. **Falk abordagem Pikler educação infantil.** 2. ed. São Paulo. Omnisciência 2 ed: São Paulo. 2017.

PIKLER, E. **Bebês Pacíficos, Mães Contentes.** Traduzido do húngaro original Mit tud már a babá? para o alemão e do alemão Friedliche Babys - zufriedene Mütter em inglês por Julie Le Gal Brodeur* Direitos autorais © Verlag Herder Freiburg Breisgau 1982

_____. **Infant Education: A Guide for Rearing Children.** Educação infantil: um guia para criar os filhos. 1980. s/ editora.

_____. **The Autonomous Infant. O bebê autônomo**. 1975.

_____. The Significance of Motor Development. **O significado do desenvolvimento motor.** s/ editora. 1972.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientação normativa nº 01:** avaliação na educação infantil: aprimorando os olhares – Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME / DOT, 2013

SOARES, S. M. **Vínculo, movimento e autonomia educação até três anos.** São Paulo: Omnisciência, 2017.

SOARES, C. V. et. al. **Além de fraldas e mamadeiras:** contribuições da abordagem Emmi Pikler à educação infantil. Artigo elaborado para conclusão do curso de pedagogia da Universidade de Passo Fundo em Maio de 2020. Disponível em: <http://repositorio.upf.br/bitstream/riupf/1835/1/PF2020CintiaVailattiSoares.pdf>. Acesso em: jun 2024.

ESTRATÉGIAS ADOTADAS NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

MARLI MAGALHÃES

Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP (2006). Professora de Educação Infantil no CEI DIR. Parque das Paineiras - DRE Penha.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

RESUMO:

Este estudo insere-se no campo da alfabetização e da educação especial, com o objetivo de promover uma reflexão crítica sobre as estratégias pedagógicas adotadas no processo de aquisição da leitura e da escrita por crianças com deficiência intelectual. A abordagem parte do reconhecimento de que a inclusão de estudantes com deficiência é um tema amplamente debatido nos mais diversos contextos sociais, educacionais e políticos, tendo como eixo central a garantia do direito à educação de qualidade para todos os cidadãos, conforme estabelecido pela legislação vigente e pelos princípios da equidade e da justiça social. A partir de uma pesquisa de caráter bibliográfico, descritivo e qualitativo, este estudo busca compreender os desafios e as possibilidades da alfabetização de crianças com deficiência intelectual, ressaltando a importância da adaptação e da flexibilização das atividades pedagógicas. A personalização do ensino, nesse contexto, não se configura como um privilégio, mas como uma condição fundamental para que todos os estudantes possam acessar os conteúdos escolares e vivenciar as diferentes etapas do processo de alfabetização de maneira significativa e funcional. Dessa forma, defende-se que a prática docente diferenciada, baseada na escuta sensível e no respeito às especificidades dos estudantes, é capaz de potencializar habilidades cognitivas, sociais e comunicativas, contribuindo para o pleno desenvolvimento pessoal e acadêmico das crianças com deficiência intelectual.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual; Alfabetização; Estratégias Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A inclusão de estudantes com deficiência em espaços regulares de ensino tem sido amplamente discutida por diversos estudiosos, que reconhecem a importância da socialização desses sujeitos para o desenvolvimento pleno de suas capacidades humanas.

A interação com outras pessoas e com o ambiente escolar constitui um elemento fundamental no processo de ensino-aprendizagem, favorecendo a construção de saberes e o fortalecimento das relações sociais. Essa ampliação do acesso à educação para pessoas com deficiência decorre de um contexto histórico marcado por processos de exclusão social, nos quais essas populações foram marginalizadas em razão de suas limitações (SASSAKI, 2017).

Diante desse cenário, este estudo volta-se especificamente para os estudantes com deficiência intelectual, considerando a necessidade de ampliar os níveis de alfabetização dentro da Educação Básica. Embora o acesso à escola tenha sido conquistado, muitos desses estudantes ainda enfrentam dificuldades significativas no processo de aprendizagem, revelando um descompasso entre suas potencialidades e o aproveitamento escolar. Tal realidade evidencia a urgência de transformações no contexto educacional, com vistas a garantir que o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita ocorra de maneira mais efetiva e abrangente.

Nesse sentido, esse estudo tem como objetivo promover uma reflexão acerca das estratégias pedagógicas utilizadas no processo de alfabetização de estudantes com deficiência intelectual. Para isso, ressalta-se o papel essencial do professor enquanto mediador da aprendizagem e do desenvolvimento, o qual deve atuar por meio de um planejamento pedagógico flexível, capaz de se adaptar às diferentes especificidades que emergem ao longo do processo educativo.

As hipóteses levantadas neste estudo apontam para a ausência de estratégias de ensino que considerem as especificidades de cada estudante. Compreende-se que todos os sujeitos apresentam limitações e dificuldades particulares que devem ser acolhidas com sensibilidade e individualidade, a fim de tornar o processo de alfabetização mais significativo e de qualidade. Assim, a construção da leitura e da escrita exige um olhar atento e individualizado, independentemente das condições educacionais dos estudantes.

Dessa forma, a adoção de métodos pedagógicos dinâmicos, contextualizados e lúdicos mostra-se fundamental para proporcionar uma aprendizagem significativa, especialmente para estudantes com deficiência intelectual. Os conteúdos trabalhados em sala de aula, quando conectados ao cotidiano dos estudantes, favorecem não apenas a assimilação de conceitos, mas também sua aplicação prática fora do ambiente escolar. A atuação docente, portanto, torna-se decisiva ao garantir um processo de ensino que vá além da memorização, estimulando a compreensão, a participação e a autonomia dos estudantes, sobretudo durante a etapa da alfabetização.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Historicamente, as pessoas com deficiência enfrentaram inúmeros desafios relacionados ao reconhecimento de seus direitos e à participação nas atividades sociais comuns a todos os cidadãos. Durante muitos anos, essas pessoas foram afastadas do convívio social, frequentemente associadas a ideias de maldição ou estigmatizadas por crenças religiosas que contribuem para sua segregação. Em muitos casos, as próprias famílias optavam por isolar seus membros com deficiência, motivadas pela vergonha, pelo desconhecimento acerca de suas condições ou pelo receio de que sofressem discriminação e maus-tratos, situação que caracterizou a exclusão social, equivocadamente, como uma forma de proteção (MOSQUEIRA, 2018).

Segundo Stainback (2022), a partir da década de 1960, houve uma tentativa de suavizar os termos usados para se referir às pessoas com deficiência, substituindo rótulos como "retardados" por "excepcionais" e, mais tarde, por "pessoas com necessidades educacionais especiais", com o objetivo de reduzir o estigma e promover uma imagem mais positiva. Somente na Idade Contemporânea surgiram esforços concretos em defesa da educação e igualdade de direitos, embora a segregação tenha persistido por muito tempo. A Guerra do Vietnã (1959–1975) marcou um ponto de inflexão, ao aumentar o número de pessoas com deficiência física e emocional, levando à ampliação das discussões sobre inclusão e à consolidação da ideologia da normalização, que buscava integrar socialmente os deficientes, deixando de tratá-los como atípicos ou marginalizados.

Sassaki (2017) ressalta que, a conquista pelas igualdades e exercício dos direitos deve-se aos avanços dos Direitos Humanos, registrando progresso na inclusão das pessoas deficientes, marcadas pela segregação e rejeição. Em consonância, a Educação Especial que vai adquirindo espaço vagarosamente, adota uma concepção acerca da deficiência respeitando as características próprias dos momentos históricos, mas ainda marcada pelo direcionamento pedagógico em relação às especificidades médicas, tornando os aspectos pedagógicos relevantes após muita insistência dos defensores da educação como forma de socializar e promover os avanços nas pessoas com deficiência, reconhecendo o atendimento médico como prioritário.

Segundo Bueno (2019), quanto à Educação Especial, cabe à aplicação do ensino que penetra todo o sistema educacional de um país, proporcionando aos deficientes a elevação de suas capacidades, o desenvolvimento da personalidade, a participação socialmente e profissionalmente ativa e a obtenção de conhecimentos. O Ministério da Cultura e Educação (MEC) ainda aponta a Educação Especial como o conjunto de recursos educativos que estão à disposição de quaisquer estudantes que necessitem de uma continuidade ou permanência educacional.

A Educação Especial é importante para atender as exigências e perspectivas sociais crescentes, buscando a aplicação da democracia e o reconhecimento dos direitos de cada cidadão, possível apenas quando todos os sujeitos obtiverem acesso à informação, conhecimento e aos meios necessários para sua plena formação, respeitando as limitações e explorando as potencialidades.

Sassaki (2017) afirma que, a Educação Especial, embora dependa diretamente da inclusão, não se limita ao simples direito de acesso de estudantes com deficiência às escolas regulares; ela se estende à luta por respeito mútuo, por adaptações físicas, materiais e pedagógicas que garantam uma aprendizagem efetiva e significativa para todos. Esses estudantes são cidadãos com limitações, não com anormalidades, e por isso merecem condições equitativas de ensino que favoreçam seu desenvolvimento pleno.

No entanto, ainda persistem diversas defasagens no suporte oferecido, nas políticas públicas e, principalmente, na efetivação da legislação que assegura a educação inclusiva. As dificuldades vão desde a precariedade da infraestrutura até a escassez de cursos de especialização que capacitem profissionais para atuar de forma qualificada, respeitando as limitações e, sobretudo, valorizando as habilidades e potencialidades de cada estudante (BUENO, 2019).

A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

As estratégias de ensino utilizadas pelos professores alfabetizadores no ensino regular, voltada aos estudantes com deficiência intelectual, devem apresentar propostas inovadoras, de modo que os estudantes alcancem o desenvolvimento de suas capacidades. Sendo assim, é fundamental conceituar a deficiência intelectual, baseando-se nas referências da Declaração de Montreal1, documento elaborado para afirmar as terminologias da deficiência intelectual internacionalmente, caracterizando como deficiência intelectual os sujeitos com limitações cognitivas que interferem na socialização e aprendizagem (FERREIRA, 2019).

A identificação das determinações que caracterizam a deficiência intelectual faz-se necessária, devido ao histórico humano que tende a uma classificação única como retardamento humano. Deste modo, as terminologias que caracterizam a deficiência sofreram alterações ao longo dos anos, iniciando com termos como idiota e retardado. Atualmente, porém, a aceitação do termo deficiente intelectual já pode ser observada em manuais de diagnóstico médico em áreas da saúde (BUENO, 2019).

No ano de 2011, a Organização Mundial de Saúde (OMS) publicou um Relatório Mundial sobre Deficiências, com a consideração médica sobre a deficiência intelectual identificada em perspectivas que relacionam a estrutura social e educacional do sujeito, esclarecendo uma abordagem equilibrada acerca do termo, reconhecendo os diferentes aspectos da deficiência na interação social, contextual e ambiental (PAM, 2021).

Segundo Cárnio e Shimazaki (2022), a deficiência intelectual trata-se de um conceito em evolução, dependendo da observação das interações sociais das pessoas a fim de que a classificação seja coerente, levando em consideração a maneira como os sujeitos participam do meio social e como a limitação mental prejudica estas relações, analisando a igualdade de oportunidades em diferentes ambientes.

Ferreira (2019) afirma que o conceito de deficiência intelectual assumiu esta especificidade, devido à consideração de que a defasagem nos processos de construção do conhecimento ocorre de maneira única, sem a possibilidade de generalização das inúmeras limitações do homem, diante das percepções cognitivas, como a incapacidade de concentração, de abstração, de memorização, entre outros fatores.

Portanto, entende-se por deficiência intelectual a capacidade cognitiva reduzida e/ou alterada, de modo que o sujeito apresente dificuldades mentais para processar informações, evidenciando prejuízos no funcionamento da conduta em contextos diferentes, além de problemas na adaptação de situações sociais comuns (MILANEZ E OLIVEIRA, 2023).

A deficiência intelectual, em muitas situações, não é tão perceptível como uma deficiência física, além da difícil conceituação de seus termos, devido à complexidade dos fenômenos que envolvem as capacidades psicológicas e cognitivas dos indivíduos, determinando a deficiência intelectual como um campo aberto, em constante atualização e discussão, pesquisada a fim de esclarecer as inquietações abordadas sobre a mente humana (MANTOAN, 2019).

1 Declaração formulada em 2001, durante o Congresso Internacional sobre Inclusão, com o objetivo de identificar e assegurar os direitos humanos universais (FERREIRA, 2019).

Segundo Cárnio e Shimazaki (2022), o contexto histórico da deficiência intelectual admite situações de crueldade com pessoas que apresentavam limitações mentais, especialmente em sociedades mais antigas, como os romanos e os gregos. A marginalização, discriminação e preconceitos envolvem a deficiência intelectual, marcando o sofrimento dos sujeitos ao longo da história, antes de considerar esta deficiência como uma limitação das capacidades humanas e não uma anormalidade.

A deficiência intelectual representa uma incapacidade ou limitação no funcionamento intelectual e comportamental, incluindo as capacidades sociais, cotidianas e práticas. Deste modo, as limitações consideradas envolvem o funcionamento do cérebro, podendo abranger as capacidades mentais, prejudicando ações cotidianas habituais como a leitura e escrita, apesar da utilização das funções psíquicas superiores (CÁRNIO E SHIMAZAKI, 2022).

Apesar da necessidade de identificação da terminologia, a deficiência intelectual não pode ser rotulada conforme as limitações, nas representações educacionais, mas devem-se considerar as potencialidades de aprendizagem destes sujeitos, propondo estratégias diferenciadas e variadas, de modo que todos os estudantes sejam beneficiados no processo educacional (MILANEZ E OLIVEIRA, 2023).

A APRENDIZAGEM DO DEFICIENTE INTELECTUAL

Vygotsky (1998) estudou e referenciou as capacidades de aprendizagem e o desenvolvimento do deficiente intelectual, analisando trabalhos relacionados à educação especial, a fim de elaborar a defesa de uma teoria educacional, direcionada para atividades que potencializam a interação social destes sujeitos, após a compreensão de como o pensamento ocorre em cada indivíduo, de maneira individualizada. Os estudos de Vygotsky foram direcionados à compreensão do desenvolvimento da psique humana, nas concepções da linguagem, além das influências do pensamento ao comportamento (OLIVEIRA E MIRANDA, 2020).

Neste contexto, o deficiente intelectual passou a ser considerado como sujeito em aprendizagem apenas no século XIX, após estudos do médico Jean Itard2, com um garoto considerado selvagem, mas que teve sua capacidade de compreensão e comportamental estudadas pelo médico. Porém, as considerações sobre a necessidade de estudos acerca das interações sociais e a ambientação do deficiente intelectual, ocorreram após a década de 1950, quando as diferenciações das particularidades da capacidade mental passaram a ser objetos de estudo (MOSQUEIRA, 2018).

Em questões relacionadas à aprendizagem, a deficiência intelectual representa o desenvolvimento mais lento e comprometido do sujeito, em relação aos demais estudantes, apesar de todas as pessoas estarem sujeitas a algum tipo de limitação individual ou dificuldade, de caráter neurológico e intelectual. Estas condições influenciam as situações de aprendizagem em aspectos generalizados, representando barreiras no ensino cotidiano, exigindo dos professores a adoção de estratégias para que a aprendizagem aconteça nas salas de aula repletas de diversidades (OLIVEIRA E MIRANDA, 2020).

O estudante deficiente intelectual representa, aos professores, uma dificuldade no ensino, pois as propostas curriculares direcionadas à Educação Especial tratam com menos complexidade esta deficiência, de modo que os estudantes acabam sentindo-se incapacitados para aprender, uma vez que as práticas educacionais não proporcionam seu desenvolvimento cognitivo, formando os estudantes com baixa expectativa educacional, assim como ocorre a exclusão social nos ambientes escolares (MARTINS, 2021).

2 Primeiro teórico que estudou a Educação Especial (OLIVEIRA; MIRANDA, 2020).

Tessaro (2021) chama atenção para a necessidade e importância de não rotular os estudantes conforme a deficiência, a fim de não prejudicar a adaptação e comportamento destes sujeitos. O desenvolvimento do deficiente intelectual não se restringe ao aproveitamento das capacidades cognitivas, mas abrange a interação social, ocupacional, comportamental e corporal, proporcionada nos espaços escolares.

Pam (2021) ressalta que o sujeito com deficiência intelectual sofre mais com as rotulações sociais do que com a própria deficiência, determinando as limitações como um status. Deste modo, ao frequentar a escola, o sujeito passa a ser rotulado como limitado, situação que o determina como diferente perante a sociedade, considerando os critérios de sua deficiência como uma incapacidade, especialmente na aprendizagem.

Neste contexto, quando o professor direciona a intervenção didática às habilidades da deficiência, os estudantes com limitações intelectuais sentem-se mais incapacitados, manifestando expectativas negativas em relação à aprendizagem, prejudicando o desempenho e desenvolvimento deste estudante. Quando a deficiência é interpretada como a principal característica do sujeito, os sentidos de aprendizagem acabam distorcidos (FERREIRA, 2019).

Tessaro (2021) acentua a importância de considerar as deficiências, mas para potencializar as habilidades, não sendo possível separar o sujeito de suas limitações, cabendo especialmente à escola, não dinamizar as deficiências. Ao contrário, a instituição de ensino deve atender tais limitações e deficiências, proporcionando situações de aprendizagem condizentes às capacidades dos estudantes. A classificação do estudante deficiente intelectual, em uma perspectiva educacional e social, deve levar em consideração a visão integrativa e global.

A inclusão escolar exige a atualização dos recursos de ensino e aprendizagem, propondo mudanças nas atitudes de professores, gestores e toda a comunidade escolar. As práticas tradicionais e conservadoras, portanto, devem ser repensadas, de modo que o estudante seja o principal beneficiado no processo de aprendizagem, potencializando suas capacidades para o desenvolvimento, dentro das possibilidades do estudante (MANTOAN, 2019).

Para Glat (2020), a deficiência intelectual caracteriza-se pelas limitações no funcionamento global do sujeito, acompanhadas por dificuldades na interação social, comportamental e adaptativa, manifestadas em diferentes contextos, influenciando diretamente na alfabetização, quando se trata de crianças. A aprendizagem do estudante com deficiência intelectual depende de cinco aspectos básicos: o desenvolvimento das habilidades intelectuais; o comportamento adaptativo; as habilidades conceituais; as habilidades práticas; as interações sociais.

A compreensão das habilidades intelectuais envolve o raciocínio e a capacidade de elaboração dos sujeitos, abordando as situações de planejamento na resolução de problemas, além do desenvolvimento da capacidade de abstração, entendimento dos conteúdos, a velocidade e a qualidade na aprendizagem. O processo de adaptação comportamental refere-se à capacidade de adaptação às situações cotidianas (PICCOLLI, 2019).

Em relação às habilidades conceituais, trata-se propriamente do desenvolvimento acadêmico, relacionado à aprendizagem dos estudantes, desde a escrita e leitura, até a interpretação das situações propostas. Neste contexto, o entendimento sobre as questões sociais (cotidianas) estão envolvidas, como a interpretação de situações econômicas e o desenvolvimento de todas as formas de linguagens (GLAT, 2020).

Tessaro (2021) destacou as habilidades práticas como a capacidade de cuidados pessoais, ou seja, a possibilidade do sujeito em alimentar-se, vestir-se, entre outras condições diárias. Já para as habilidades sociais, o autor conceitua a maneira como o sujeito relaciona-se com as outras pessoas em diferentes espaços, além de considerar a capacidade de expressar opiniões, seguir regras e conviver em diferentes ambientes.

Sendo assim, para que o desenvolvimento do trabalho pedagógico seja efetivado e a aprendizagem alcançada, dentro das possibilidades do estudante, é necessária a identificação das potencialidades e interesse discente, seguindo para a elaboração de um planejamento que contemple as reais especificidades de cada indivíduo, favorecendo a formação dos estudantes por meio de atividades direcionadas ao atendimento das dificuldades, proporcionando atividades recorrentes, de modo que o estudante consiga assimilar as situações de aprendizagem e não apenas memorizá-las (PICCOLLI, 2019).

As novas propostas educacionais ressaltam a necessidade de inclusão dos estudantes com deficiência em meios regulares de ensino, cabendo à escola a promoção da acessibilidade, adaptação curricular, acompanhamento especializado e atendimento às necessidades, proporcionando a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, de modo que a inclusão ocorra a fim de beneficiá-los, oportunizando a troca de relações, respeito ao próximo e adequação do ensino (FERREIRA, 2019).

A ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A alfabetização ocorre, de maneira geral, no início do Ensino Fundamental, porém a preparação para o processo antecede este período, acontecendo já na Educação Infantil, momento em que a criança está na fase de desenvolvimento de suas capacidades. Quando o estudante inicia as etapas de preparação para a alfabetização, o docente deve atentar-se para o estímulo da criança, por meio de atividades que propõem a interação lúdica, com brincadeiras, faz-de-conta, narração de histórias, desenvolvimento motor, jogos de regras, entre outras situações que possibilitem o incentivo do conhecimento às letras (FIGUEIREDO, 2019).

As atividades cotidianas escolares que antecedem a alfabetização, geralmente realizadas na Educação Infantil, compreende a grafia do nome da criança, a identificação das letras do seu nome em outras palavras, a associação fonética, entre outras tarefas, de modo que a consciência fonológica seja estimulada desde cedo na criança. Portanto, quando a consciência fonológica é estimulada, a criança consegue perceber e distinguir palavras, além de manipular as sílabas (STAINBACK, 2022).

Portanto, a criança precisa conhecer as letras e ter consciência de sua localização no cotidiano, por meio do letramento, permitindo a associação entre as formas orais e escritas. Mas, para que este processo aconteça de forma significativa, o ambiente escolar deve ser acolhedor e estimulador, instigando o estudante para a interação com os espaços, as pessoas e as atividades (FIGUEIREDO, 2019).

Durante o processo de alfabetização, o professor precisa direcionar o desenvolvimento à consciência fonológica, de modo que o estudante alcance as etapas do processo, atendendo às exigências da escrita, leitura e interpretação, além de identificar as diversas formas das palavras, considerando os diferentes sons, formatos e contextos (PICCOLLI, 2019).

Segundo Figueiredo (2019), a comunicação oral constitui uma forma de construção alfabética, uma vez que o sujeito precisa conhecer as palavras para estabelecer uma conversa, cabendo à escola ensinar as funções da comunicação em cada espaço específico, além de proporcionar as relações sociais na aprendizagem da leitura, escrita, interpretação e capacidade lógica, desenvolvida em cálculos e deduções.

Deste modo, faz-se necessária a distinção entre alfabetização e letramento, cabendo à alfabetização o resultado de uma ação no processo de ensino-aprendizagem, que direcione o sujeito à compreensão do enunciado, ocorrendo de forma simultânea ao letramento, caracterizado pela utilização da escrita e leitura como uma comunicação, dentro das práticas sociais, sem que seja necessária a decodificação das palavras (FERREIRO, 2020).

A alfabetização depende da construção da escrita para a criança, seguindo: o processo de representação alfabética da linguagem, entendendo as características de um sistema alfabético; o entendimento daquilo que se aprende; a concepção do sistema alfabético de escrita em objetos cotidianos. Estes três elementos representam a realização do processo mental da compreensão da linguagem (FIGUEIREDO, 2019).

As informações recebidas pela criança ocorrem dentro e fora da escola, cabendo à instituição de ensino, juntamente à definição das práticas docentes, a organização e contextualização das informações da língua, possibilitando a interpretação de atividades que direcionam ao desenvolvimento da leitura e escrita. Sendo assim, as práticas adotadas pelo professor, para a alfabetização dos estudantes, precisam relacionar as atividades em sala de aula com a realidade social dos estudantes (GLAT, 2020).

Tessaro (2021) ressalta que os deficientes intelectuais são competentes para o desenvolvimento da leitura e escrita, desde que a escolha por práticas didáticas esteja adequada às suas necessidades, envolvendo situações cotidianas nos textos, possibilitando uma extensão à sala de aula, determinando o máximo do desenvolvimento das capacidades cognitivas do estudante deficiente intelectual.

O processo de alfabetização, adotando práticas contextualizadas e significativas não cabe apenas aos deficientes intelectuais, mas a todas as crianças, propondo atividades elaboradas e planejadas, a fim de atender as dificuldades dos estudantes, considerando as diversidades para aprendizagem, cabendo ao professor a mediação das atividades, elaborando estratégias condizentes com as particularidades dos estudantes, seja deficiente ou não (FIGUEREDO, 2019).

O deficiente intelectual não apresenta condições estáticas, não podendo ser caracterizado pelas suas limitações. Sendo assim, a abordagem estratégica na alfabetização deve levar em consideração um trabalho docente voltado ao desenvolvimento da autonomia, priorizando a realização de atividades que envolvam as funções psicológicas, não se limitando à mecanização ou repetição dos fatos, considerando a importância do atendimento especializado em conjunto com as práticas de ensino nas salas de aula regulares (FERREIRO, 2020).

A diversidade no uso da linguagem oral favorece o desenvolvimento do deficiente intelectual, cabendo ao professor incentivar a comunicação oral e a construção de sentidos às palavras utilizadas pelas crianças, pois a plasticidade neural[3] representa um aspecto fundamental neste processo, devido o fato do estudante estar na fase do desenvolvimento e, quanto maior a estimulação, melhor será a compreensão e aprendizagem (KLEIMAN, 2019).

Uma das características é a utilização de gestos e vocalizações pelos estudantes com deficiência intelectual, caracterizando a compreensão e produção textual em descompasso, cabendo ao professor a adoção de estratégias relacionadas à produção e expressão, favorecendo a comunicação, além de direcionar o estudante às mudanças da linguagem oral para a construção textual. Dentre as principais propostas de alfabetização para o deficiente intelectual destaca-se importância da utilização do método fônico, caracterizado pela aprendizagem por meio da associação entre fonemas e grafemas (sons e letras), permitindo ao sujeito o contato com os princípios alfabéticos, ou seja, a compreensão entre a presença e posição de uma letra com os sons (PACHECO, 2020).

3 Capacidade do cérebro em desenvolver novas conexões sinápticas entre os neurônios a partir da experiência e do comportamento do indivíduo (PACHECO, 2020).

O método fônico determina um processo eficaz à alfabetização, uma vez que estimula o cérebro a associar a escrita com a coordenação motora, enfatizando o som das sílabas e das letras, proporcionando ao estudante uma relação da sílaba com a palavra (KLEIMAN, 2019).

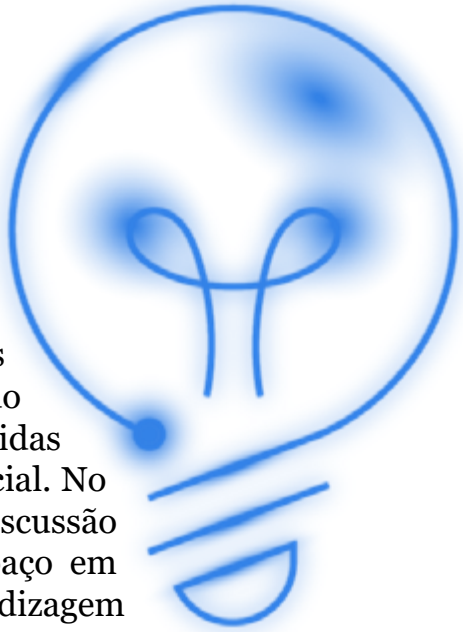
Pacheco (2020) afirma que a adoção do método fônico, quando bem desenvolvido em sala de aula, permite a prática de atividades lúdicas e prazerosas, valorizando a participação de todos os estudantes. As tentativas e tolerâncias devem ser consideradas, especialmente na fase de alfabetização, cabendo ao professor desenvolver estratégias, a fim de que o estudante consiga observar, identificar, classificar, associar, relacionar e conceituar diferentes formas do conhecimento.

Deste modo, para a aprendizagem das palavras, sílabas e textos, o estudante depende de materiais dinâmicos, que direcionam à ludicidade, a fim de que os objetivos educacionais sejam alcançados. O trabalho de alfabetização com o deficiente intelectual deve partir de contextos reais, criando situações de aprendizagem significativas e produtivas, dimensionando os conceitos trabalhados em sala de aula à realidade externa da escola. Além disso, a divisão de tarefas em pequenos momentos, aumentando as dificuldades gradativamente, permite uma interação maior do deficiente intelectual, associado à motivação para a participação deste estudante (KLEIMAN, 2019).

A criança com deficiência intelectual precisa aprender a ler seu nome, identificar números e sinais de pontuação, além de saber ler uma placa de trânsito ou letreiro de um ônibus, cabendo ao processo de alfabetização à atribuição de autonomia em tarefas cotidianas, como o recebimento de um troco e a comunicação em locais públicos. Para tanto, o trabalho com diferentes tipos de linguagem auxilia na alfabetização, como as expressões corporais, construção de maquetes e a discussão de alguns vídeos, por exemplo (FERREIRA, 2019).

Pam (2021) ressalta que a estratégia docente não se limita à adoção de atividades, mas se estende à articulação de sequências que possibilitem diferentes sentidos às tarefas, favorecendo a aprendizagem, possibilitando assim o desenvolvimento de todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência intelectual. Portanto, a alfabetização depende da transformação didática, associando o ensinar com a realidade do aprender, viabilizando a construção de significados nas letras, palavras, textos e contextos, considerando as limitações individuais dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Durante muito tempo, crianças com deficiência foram excluídas da convivência social e consideradas incapazes de aprender, sendo privadas de oportunidades e frequentemente mantidas escondidas pelas próprias famílias, por vergonha ou medo do julgamento social. No entanto, esse cenário vem se transformando gradualmente, e a discussão sobre a inclusão de pessoas com deficiência tem ganhado espaço em diversos contextos, reafirmando o direito à participação e à aprendizagem significativa para todos.

A aprendizagem, em sua essência, deve considerar aquilo que cada sujeito precisa aprender, independentemente de suas limitações, pois todos têm direito ao acesso aos saberes básicos, desde as ações cotidianas, como vestir-se, até as habilidades mais complexas, como ler e escrever. Nesse sentido, a alfabetização assume um papel central, sendo uma das etapas mais importantes no processo educativo, por permitir que o indivíduo compreenda e interaja com o mundo por meio da leitura e da escrita.

Entretanto, a alfabetização é um processo complexo, que pode ser dificultado por diversos fatores, como a adoção de métodos inadequados, a desconsideração das especificidades dos estudantes e a falta de estímulo às suas potencialidades. Cabe ao professor, enquanto mediador da aprendizagem, planejar estratégias que considerem a singularidade de cada estudante e promovam um ensino significativo, que dialogue com a realidade do educando.

No caso de estudantes com deficiência intelectual, torna-se ainda mais necessário o uso de estratégias específicas, contextualizadas e planejadas com intencionalidade pedagógica. O trabalho com base em experiências concretas e na vivência cotidiana contribui diretamente para o desenvolvimento das habilidades desses estudantes, desde que haja organização e sistematização das propostas de ensino. Além disso, tais estratégias possibilitam a ampliação da participação social e a valorização das capacidades individuais, permitindo ao professor reconhecer limitações e potencializar habilidades.

Portanto, a alfabetização, dentro de uma perspectiva inclusiva, deve promover a autonomia e a apropriação dos códigos da leitura e da escrita, por meio de práticas pedagógicas que façam sentido para os estudantes. O desenvolvimento infantil está diretamente relacionado à contextualização dos conteúdos e ao dinamismo das atividades, possibilitando aprendizagens sociais importantes, como o respeito, a cooperação, o autocontrole e a observação do mundo. Assim, é possível concluir que uma aprendizagem construída em espaços interativos, lúdicos e inclusivos contribui significativamente para o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e social da criança, reafirmando o compromisso da educação com a formação integral de todos os sujeitos.

REFERÊNCIAS

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira**: Integração e segregação do estudante diferente. São Paulo: EDUC, 2019.

CÁRNIO, M. S; SHIMAZAKI, E. M. **Letramento e alfabetização das pessoas com deficiência intelectual.** Teoria e prática da educação, v. 14, n. 1, 2022. Disponível em: http://ojs.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/16112. Acesso em: 30 maio 2025.

FERREIRA, J. R. **A exclusão da diferença**: **a educação do portador de deficiência.** Piracicaba: UNIMEP, 2019.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre a alfabetização**. 25ª ed. São Paulo: Cortez, 2020.

FIGUEIREDO, R. V. **A emergência das estratégias de leitura em sujeitos com deficiência mental.** In: 26ª Reunião da ANPED, Poços de Caldas. Novo governo, novas políticas? 2019.

GLAT, R. M. **Panorama nacional da educação inclusiva no Brasil.** Relatório de consultoria técnica. Banco Mundial, 2020. Disponível em: www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva. Acesso em 30 maio 2025.

KLEIMAN, A. **A concepção escolar da leitura**. In: Oficina de leitura. Teoria e Prática. 17ª ed. Campinas: Pontes, 2019.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: **o que é? por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2019.

MARTINS, A. F. **Adequação de estratégias de ensino-aprendizagem numa turma reduzida.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Lisboa: Instituto de Educação, 2021.

MILANEZ, S. G. Costa; OLIVEIRA, A. A. **O Atendimento Educacional Especializado para Estudantes com Deficiência Intelectual: a Política, as Concepções e a Avaliação.** In: Atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2023.

MOSQUERA, J. **Educação especial: em direção à educação inclusiva.** 11ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018.

OLIVEIRA, A. A. S. MIRANDA, P.A. **Um diálogo esquecido: a vez e a voz de adolescentes com deficiência.** 5ª ed. Bauru/SP: Práxis, 2020.

PAM, M. A. G. S. **O direito à diferença**: **uma reflexão sobre deficiência intelectual e educação inclusiva.** Curitiba: IBPEX, 2021.

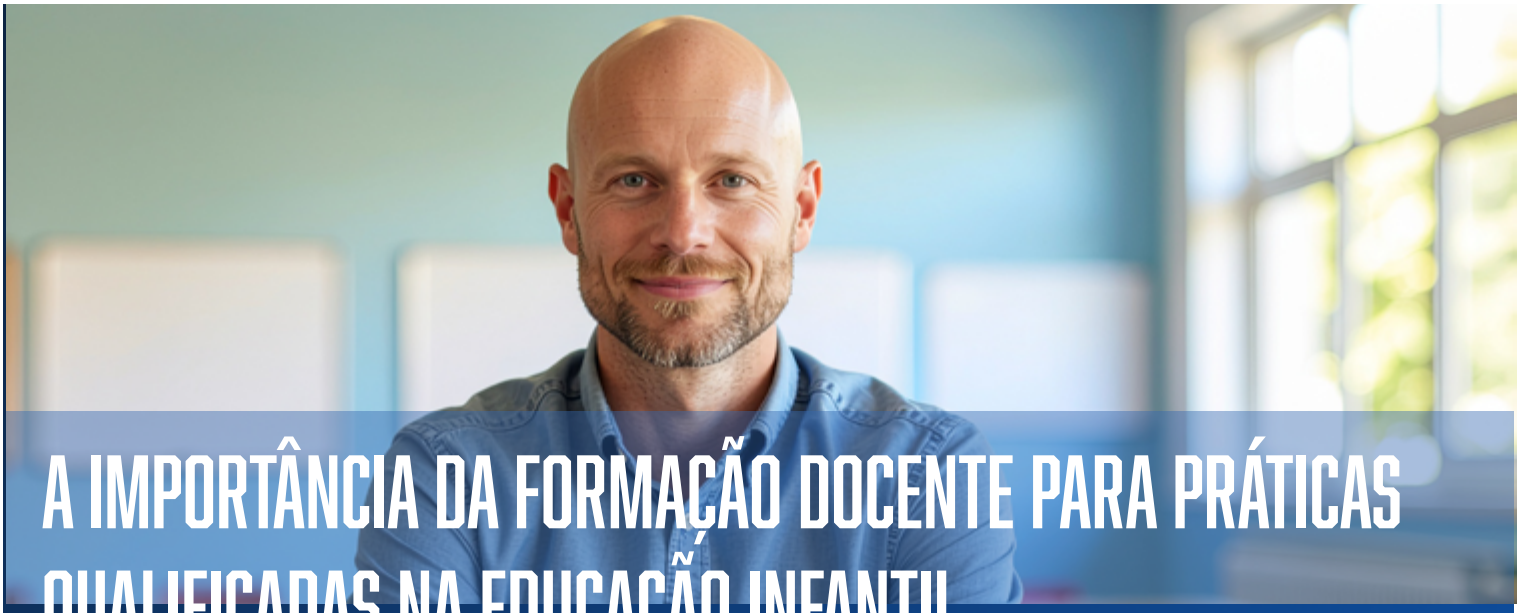
PACHECO, J, **Caminhos para inclusão: guia para o aprimoramento da equipe escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2020.

PICCOLLI, L. P. **Práticas pedagógicas em alfabetização**: **espaço, tempo e corporeidade.** Erechim: Edelbra, 2019.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: **Construindo uma sociedade para todos.** 4ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 2017.

STAINBACK, S. **Inclusão**: **um guia para educadores.** Porto Alegre: Artmed, 2022.

TESSARO, N. S. **Inclusão Escolar**: **concepções de professores e estudantes da educação regular e especial.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.



A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA PRÁTICAS QUALIFICADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

NADJANE NUNES BARBOSA ALENCAR DA SILVA

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (2010); especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo (2019) e especialista em Gestão Escolar pela Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo (2019). Atua como Professora dos anos iniciais na Escola Estadual Luigi Pirandello e professora de Educação Infantil no CEI Direta Parque das Paineiras.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

RESUMO:

Este estudo buscou identificar a formação dos professores que atuam na Educação Infantil, analisando sua relevância para a construção de práticas pedagógicas alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ao desenvolvimento integral das crianças. Inicialmente, o estudo apresenta o contexto histórico e social da Educação Infantil no Brasil, evidenciando avanços legislativos e mudanças de concepção sobre a infância. A formação docente é identificada como elemento fundamental para garantir práticas pedagógicas qualificadas, capazes de articular teoria e prática, valorizar o brincar, promover a escuta sensível e considerar a diversidade. Por fim, são analisadas as práticas pedagógicas na Educação Infantil, ressaltando a importância da intencionalidade, do planejamento flexível e do fortalecimento das relações com as famílias. Sendo assim, a consolidação de uma Educação Infantil de qualidade depende de um compromisso coletivo, envolvendo políticas públicas, formação docente continuada e gestão escolar, de modo a assegurar o direito de toda criança a experiências educativas significativas e inclusivas. O fortalecimento da Educação Infantil constitui, assim, um investimento estratégico para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e humanizada.

Palavras-chave: Educação Infantil; Formação Docente. Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil caracteriza-se como fundamental na estrutura educacional brasileira, sendo reconhecida como a primeira etapa da educação básica. Ao longo das últimas décadas, avanços significativos consolidaram a infância como um período singular de desenvolvimento, em que experiências, interações e aprendizagens iniciais exercem papel determinante na formação integral do indivíduo. Nesse contexto, destaca-se a necessidade de práticas pedagógicas qualificadas e de uma formação docente sólida, capazes de promover o pleno desenvolvimento das crianças e assegurar seus direitos fundamentais (FALCIANO E NUNES, 2023).

De acordo com Evangelista (2018), apesar dos progressos legislativos e das diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), persistem desafios estruturais e pedagógicos que comprometem a efetividade da Educação Infantil no Brasil, como as desigualdades regionais, as condições precárias de trabalho em muitas instituições, a carência de formação específica para professores e a manutenção de práticas ainda marcadas por visões assistencialistas ou conteudistas. Esses obstáculos limitam o potencial transformador dessa etapa educacional e colocam em risco a garantia do desenvolvimento integral das crianças.

Nesse contexto, a formação docente inicial e continuada de qualidade, aliada a práticas pedagógicas intencionais e contextualizadas, pode potencializar a implementação efetiva dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil. Ao considerar a criança como sujeito histórico, social e cultural, capaz de interagir, expressar-se e construir conhecimentos, o professor se torna agente essencial na construção de experiências educativas significativas.

Sendo assim, o objetivo desse estudo é analisar a formação dos professores que atuam na Educação Infantil, destacando sua importância para a construção de práticas pedagógicas inovadoras e alinhadas à BNCC. Além disso, busca-se compreender o contexto histórico e social que permeia essa etapa educacional, discutir as diretrizes curriculares vigentes e refletir sobre as estratégias que podem contribuir para uma atuação docente mais qualificada e transformadora.

A relevância desse estudo justifica-se pela necessidade de consolidar uma Educação Infantil de qualidade, capaz de garantir o desenvolvimento pleno das crianças e promover a equidade social. A formação do professor emerge como fator decisivo para superar desafios históricos e para assegurar que os direitos de aprendizagem se tornem realidade em todas as instituições de Educação Infantil, independentemente das condições regionais ou socioeconômicas. Ao fortalecer o debate sobre a formação e as práticas pedagógicas, pretende-se contribuir para a construção de uma escola mais inclusiva, humanizada e comprometida com a infância.

CONTEXTO HISTÓRICO E SOCIAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil, enquanto etapa fundamental do processo educacional, está relacionada às transformações sociais, políticas e culturais ocorridas ao longo dos séculos. A concepção de infância sofreu mudanças significativas ao longo do tempo, sendo inicialmente percebida apenas como um período de preparação para a vida adulta, sem o reconhecimento das necessidades e peculiaridades próprias dessa fase. Durante muito tempo, as crianças eram vistas como "adultos em miniatura", e os cuidados voltados a elas limitavam-se ao âmbito doméstico e familiar, sem qualquer preocupação pedagógica estruturada (VALE, 2022).

No contexto europeu, especialmente a partir do século XVII, estudiosos como John Locke e Jean-Jacques Rousseau começaram a discutir a infância como uma etapa distinta do desenvolvimento humano, digna de atenção e cuidados específicos, afirmando que a criança deveria ser respeitada em sua essência, e que caberia à educação adequar-se às suas necessidades naturais. Esse pensamento foi fundamental para inaugurar uma nova visão pedagógica, pautada no respeito à infância como período privilegiado de formação integral (BATISTA E SOUZA, 2022).

No século XIX, com a Revolução Industrial, houve um aumento expressivo da urbanização e a necessidade de mão de obra feminina, refletindo em mudanças na dinâmica familiar, exigindo a criação de espaços que pudessem acolher as crianças enquanto suas mães trabalhavam nas fábricas. Assim surgiram as primeiras instituições voltadas ao cuidado infantil, ainda muito marcadas por uma função assistencialista, mais preocupadas com a segurança e a higiene do que com aspectos educacionais propriamente ditos (GIARETTA; PEREIRA, 2019).

No Brasil, o processo de institucionalização da Educação Infantil foi tardio e inicialmente restrito às camadas mais privilegiadas da sociedade. No final do século XIX e início do XX, surgiram as primeiras creches e jardins de infância, inspirados em modelos europeus, como o jardim de infância idealizado por Friedrich Fröbel. Esses espaços eram majoritariamente frequentados por crianças de famílias abastadas, enquanto a população pobre permanecia à margem, dependendo de soluções informais e precárias para o cuidado dos pequenos (FALCIANO; NUNES, 2023).

A partir das décadas de 1930 e 1940, com o avanço das políticas públicas e o crescimento das lutas por direitos sociais, começaram a surgir movimentos voltados à democratização da educação, porém, a Educação Infantil ainda era vista como etapa preparatória ao ensino fundamental, não sendo reconhecida como parte essencial do processo educacional. As instituições existentes eram marcadas pela ausência de regulamentações claras e pela predominância de práticas voltadas ao assistencialismo, refletindo a falta de uma política pública consistente para a primeira infância (SANTOS et al, 2024).

De acordo com Vieira e Carneiro (2022), somente com a Constituição Federal de 1988 a Educação Infantil foi definitivamente incorporada ao sistema educacional brasileiro como um direito da criança e um dever do Estado e da família. Esse marco representou uma conquista histórica, pois reconheceu a importância da educação desde os primeiros anos de vida para o desenvolvimento integral do indivíduo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 consolidou essa perspectiva, conferindo à Educação Infantil o status de primeira etapa da educação básica, destinada a crianças de zero a cinco anos.

Martins e Andrade (2023) afirmam que, esse novo enquadramento legal trouxe à tona discussões sobre a função social da Educação Infantil, que passou a ser entendida como promotora de direitos e como espaço privilegiado de socialização, cuidado e aprendizagem. Assim, a concepção assistencialista foi gradativamente sendo superada, abrindo caminho para práticas pedagógicas mais qualificadas, orientadas pelo princípio do respeito à criança como sujeito de direitos, protagonista de seu processo de aprendizagem.

Além dos avanços legislativos, a mobilização social e o fortalecimento de movimentos em defesa da infância foram fundamentais para consolidar a Educação Infantil como

prioridade nas políticas públicas. As entidades civis, organizações não governamentais e fóruns de Educação Infantil desempenharam papel estratégico na ampliação do debate sobre a qualidade e a universalização do atendimento, pressionando o poder público a ampliar a oferta de vagas e a investir na formação de professores (FALCIANO; NUNES, 2023).

Apesar dos progressos, o acesso e a qualidade da Educação Infantil ainda representam desafios significativos no Brasil. A desigualdade regional e socioeconômica reflete-se diretamente na disponibilidade e na estrutura das instituições, comprometendo o atendimento integral e equitativo. Os municípios ainda enfrentam dificuldades para assegurar infraestrutura adequada, formação continuada de professores e materiais pedagógicos de qualidade, evidenciando a necessidade de políticas públicas mais efetivas e de maior financiamento (GUIMARÃES, NUNES E LEITE, 2019).

Segundo Batista e Souza (2022), outro aspecto importante do contexto histórico e social da Educação Infantil é a valorização crescente do brincar como linguagem fundamental na infância. Alguns estudos contemporâneos nas áreas da psicologia, neurociência e pedagogia comprovam que a brincadeira é elemento essencial para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças, refletindo na potencialização da perspectiva de que a Educação Infantil deve oferecer um ambiente rico em experiências significativas, em que o lúdico ocupe lugar central.

Evangelista (2018) afirma que a trajetória da Educação Infantil no Brasil evidencia um caminho marcado por avanços e contradições, considerando que, de uma prática inicialmente assistencialista e excludente, a Educação Infantil evoluiu para ser reconhecida como direito fundamental, componente indispensável para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Essa transformação demanda o constante aprimoramento das políticas públicas, a qualificação dos profissionais e a consolidação de uma visão pedagógica que respeite a criança em sua totalidade.

Desse modo, compreender o contexto histórico e social da Educação Infantil é essencial para embasar reflexões e práticas pedagógicas contemporâneas. Ao analisar essa trajetória, podemos identificar conquistas, lacunas e desafios, o que permite projetar caminhos para garantir uma Educação Infantil verdadeiramente inclusiva, democrática e de qualidade para todas as crianças brasileiras (PIMENTA, 2017).

A BNCC NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, configura-se como um documento normativo de grande relevância para a educação brasileira, consolidando-se como referência obrigatória para a construção dos currículos em todas as etapas e modalidades da educação básica. No âmbito da Educação Infantil, a BNCC representa um marco histórico ao estabelecer direitos de aprendizagem e campos de experiência que respeitam as especificidades da infância, superando a antiga concepção meramente preparatória para o ensino fundamental (FALCIANO; NUNES, 2023).

Ao propor uma abordagem centrada no desenvolvimento integral da criança, a BNCC reafirma o princípio de que a Educação Infantil não deve se limitar à antecipação de conteúdos acadêmicos, mas favorecer experiências significativas que estimulem múltiplas dimensões do ser humano: física, afetiva, cognitiva, social e cultural. Essa perspectiva alinha-se às concepções contemporâneas da infância como fase única e singular, em que o brincar, a interação e a exploração do mundo são eixos fundamentais do processo de aprendizagem (SANTOS; BARAÚNA, 2019).

A BNCC define seis direitos de aprendizagem para a Educação Infantil: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos evidenciam a centralidade da criança como sujeito ativo, capaz de construir conhecimentos a partir de suas experiências, interações e curiosidades. Cada direito, além de orientar o trabalho pedagógico, reafirma a importância de um ambiente acolhedor e estimulante, que valorize a autonomia e a escuta sensível do educador (MARTINS; ANDRADE, 2023).

Fullgraf (2023) afirma que, outra contribuição relevante da BNCC para a Educação Infantil é a organização curricular em

cinco campos de experiência: “O eu, o outro e o nós”; “Corpo, gestos e movimentos”; “Traços, sons, cores e formas”; “Escuta, fala, pensamento e imaginação”; e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. Esses campos são inter-relacionados e buscam contemplar a totalidade da criança, promovendo vivências que integrem diferentes linguagens, saberes e modos de ser.

A escolha por campos de experiência, em vez de disciplinas ou áreas segmentadas, rompe com a lógica conteudista tradicional, conferindo maior flexibilidade e criatividade ao trabalho docente. Essa estrutura curricular promove o desenvolvimento de competências essenciais à formação humana, em consonância com o contexto sociocultural das crianças e respeitando as particularidades locais e regionais (SANTOS et al, 2024).

De acordo com Vieira e Carneiro (2022), ao incorporar a BNCC, as instituições de Educação Infantil precisam elaborar propostas pedagógicas alinhadas aos princípios do documento, de modo a garantir a efetivação dos direitos de aprendizagem. Essa tarefa requer um olhar crítico e reflexivo dos professores, que devem considerar não apenas os conteúdos previstos, mas também as condições concretas de vida das crianças, suas culturas, histórias e realidades.

Além disso, a BNCC reforça o papel da avaliação formativa na Educação Infantil, destacando que o acompanhamento do desenvolvimento infantil deve ser contínuo, sistemático e qualitativo. O objetivo não é classificar ou rotular a criança, mas compreender suas conquistas, interesses e desafios, para que o planejamento pedagógico seja constantemente aprimorado e ajustado às necessidades individuais e coletivas do grupo (PIMENTA, 2017).

Santos e Souza (2018) afirma que, a ênfase na avaliação formativa também demanda do professor uma postura investigativa e sensível, capaz de registrar observações e escutar as crianças em seus processos de descoberta. Esses registros constituem um importante instrumento para refletir sobre as práticas e orientar intervenções pedagógicas mais significativas, promovendo um ambiente que respeite os tempos e ritmos de cada criança.

Vale (2022) evidencia outro ponto central da BNCC, que é o compromisso com a equidade e a inclusão. Ao estabelecer parâmetros comuns, a Base busca assegurar que todas as crianças, independentemente de suas condições socioeconômicas, étnico-raciais ou regionais, tenham acesso a uma educação de qualidade desde a primeira infância. Essa diretriz implica a necessidade de políticas públicas que garantam condições adequadas de infraestrutura, formação docente e recursos didáticos.

A implementação efetiva da BNCC na Educação Infantil impõe desafios consideráveis, sobretudo em um país marcado por profundas desigualdades. As dificuldades relacionadas à formação continuada de professores, à resistência a mudanças curriculares e à precariedade de algumas instituições exigem esforços coletivos e investimento contínuo para transformar a base legal em prática pedagógica concreta e eficaz (FALCIANO; NUNES, 2023).

A BNCC também possibilita os professores a repensarem sua identidade profissional, reconhecendo-se como mediadores de processos de aprendizagem complexos e dinâmicos. A valorização da escuta, da observação e da construção conjunta de saberes com as crianças fortalece a visão do educador como agente transformador, comprometido com a formação cidadã e o desenvolvimento integral (CARVALHO, 2019).

Portanto, a BNCC para a Educação Infantil representa um avanço significativo na concepção curricular brasileira, ao promover uma visão ampla, inclusiva e humanizadora da infância. Sua implementação, entretanto, requer comprometimento político, formação docente qualificada e condições estruturais adequadas, para que os direitos de aprendizagem sejam efetivamente garantidos e contribuam para a construção de uma sociedade mais justa e democrática (FALCIANO E NUNES, 2023).

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A formação do professor que atua na Educação Infantil constitui um eixo central para a promoção de uma educação de qualidade, capaz de assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento integral das crianças. Ao longo da história, a atuação docente na Educação Infantil esteve marcada por uma perspectiva assistencialista, na qual o cuidado era dissociado das práticas pedagógicas e o trabalho educativo era frequentemente desvalorizado, tanto social quanto economicamente (CARVALHO, 2019).

Martins e Andrade (2023) afirmam que, essa visão reducionista começou a ser superada a partir da redemocratização do Brasil e do fortalecimento das políticas educacionais que reconhecem a infância como etapa essencial da formação humana. A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 passaram a reconhecer a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, conferindo-lhe um caráter educativo e institucional, marco jurídico que exigiu uma reconfiguração na formação dos profissionais, que passaram a ser vistos como agentes fundamentais no processo de desenvolvimento infantil.

A formação do professor de Educação Infantil deve ser entendida em uma perspectiva ampla, que abrange tanto a formação inicial quanto a formação continuada. A formação inicial, oferecida em cursos de nível médio (modalidade normal) e em cursos superiores de licenciatura em pedagogia, visa proporcionar aos futuros docentes conhecimentos teóricos e práticos necessários para compreender a criança em sua totalidade. Apesar dos avanços, muitos cursos ainda carecem de aprofundamento nas especificidades do trabalho com crianças pequenas, o que impacta diretamente na qualidade das práticas pedagógicas (EVANGELISTA, 2018).

A formação continuada, por sua vez, apresenta-se como direito e necessidade permanente do professor. Diante das constantes mudanças sociais, culturais e tecnológicas, é fundamental que os docentes tenham acesso a espaços de reflexão, atualização e aprimoramento profissional. A oferta de programas de formação continuada é indispensável para que os professores se mantenham atualizados quanto às abordagens pedagógicas contemporâneas, às novas descobertas sobre o desenvolvimento infantil e às diretrizes curriculares vigentes, como a BNCC (GUIMARÃES, NUNES E LEITE, 2019).

Carvalho (2019) afirma que, outro aspecto importante na formação do professor da Educação Infantil é a articulação entre teoria e prática. O distanciamento entre os saberes acadêmicos e as realidades concretas das instituições de Educação Infantil pode comprometer a efetividade do processo formativo. Sendo assim, é fundamental que os cursos de formação promovam estágios supervisionados de qualidade, oficinas, estudos de caso e momentos de imersão na rotina das creches e pré-escolas.

A identidade docente na Educação Infantil também está diretamente relacionada à compreensão da criança como sujeito histórico, social e cultural. O professor deve ser preparado para valorizar as múltiplas infâncias, reconhecendo as diferenças regionais, étnico-raciais, socioeconômicas e culturais, de forma a garantir uma prática pedagógica inclusiva e equitativa. A formação deve, portanto, contemplar discussões sobre diversidade, direitos humanos e práticas antidiscriminatórias (FALCIANO; NUNES, 2023).

A afetividade constitui outra dimensão essencial na atuação do professor da Educação Infantil. O vínculo afetivo estabelecido com as crianças favorece a construção de um ambiente seguro, acolhedor e propício ao desenvolvimento integral. Assim, a formação docente deve fomentar a reflexão sobre a importância das relações afetivas, desenvolvendo competências socioemocionais que permitam ao professor atuar com sensibilidade, empatia e escuta atenta (SANTOS; SOUZA, 2018).

Além do domínio teórico e prático, a formação do professor da Educação Infantil deve incentivar o desenvolvimento de uma postura investigativa e reflexiva. O professor pesquisador é aquele que

observa, registra, analisa e replaneja suas práticas continuamente, buscando compreender os processos de aprendizagem e responder às demandas específicas do seu contexto. Essa postura crítica fortalece a autonomia docente e potencializa a construção de práticas inovadoras e transformadoras (SANTOS et al, 2024).

Pimenta (2017) evidencia o trabalho colaborativo entre os professores, que deve ser incentivado durante a formação. A construção coletiva do planejamento, a troca de experiências e a reflexão conjunta são estratégias que enriquecem as práticas pedagógicas e promovem o crescimento profissional. O incentivo ao trabalho em equipe contribui para o fortalecimento de uma cultura de cooperação nas instituições, beneficiando os professores, as crianças e suas famílias.

Vieira e Carneiro (2022) destacam a necessidade de elaboração de políticas públicas que assegurem condições dignas de trabalho e valorização profissional. A formação docente não pode ser compreendida de forma isolada, mas integrada a um conjunto de ações que envolvem remuneração justa, carreira estruturada, ambientes adequados e acesso a materiais e recursos pedagógicos. O reconhecimento social da importância do trabalho do professor da Educação Infantil é fundamental para a construção de uma educação de qualidade.

A formação do professor da Educação Infantil deve ser continuamente repensada e fortalecida, à luz das demandas sociais e das novas descobertas científicas sobre a infância. Investir na formação docente é investir no futuro das crianças e, consequentemente, no desenvolvimento de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva (SANTOS; SOUZA, 2018).

Portanto, a formação do professor da Educação Infantil caracteriza-se como um campo estratégico e imprescindível para garantir o pleno desenvolvimento infantil. Ao articular saberes teóricos, práticos, afetivos e éticos, a formação docente contribui para a construção de práticas pedagógicas significativas, capazes de respeitar e potencializar as múltiplas dimensões da infância.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

As práticas pedagógicas na Educação Infantil constituem o alicerce para a promoção de experiências significativas que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças, fundamentadas nos direitos de aprendizagem e nos campos de experiência definidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essas práticas devem considerar a criança como sujeito ativo, competente e protagonista do seu próprio processo de aprendizagem, entendimento que rompe com concepções tradicionais e valoriza a infância em sua especificidade e pluralidade (EVANGELISTA, 2018).

O brincar ocupa lugar central nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, reconhecido como linguagem essencial da infância, por meio da qual a criança explora, experimenta, imagina e atribui significados ao mundo que a cerca. As brincadeiras livres, dirigidas, simbólicas e de faz de conta são fundamentais para estimular a criatividade, a socialização, a autonomia e o desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor (GIARETTA; PEREIRA, 2019).

Evangelista (2018) afirma que a organização dos espaços educativos também exerce papel determinante nas práticas pedagógicas, pois ambientes planejados, seguros, esteticamente agradáveis e ricos em possibilidades favorecem a exploração e a interação das crianças. Os espaços flexíveis, que permitam diferentes arranjos e usos, promovem a autonomia e incentivam a participação ativa, de modo que a disposição de materiais e brinquedos deve ser cuidadosamente pensada para instigar a curiosidade e permitir múltiplas formas de apropriação.

As interações entre crianças e adultos, e entre as próprias crianças, são consideradas dimensões fundamentais do processo educativo. O professor, enquanto mediador, deve estar atento às necessidades e interesses do grupo, promovendo situações que estimulem a cooperação, a escuta e o respeito às diferenças. A qualidade das interações reflete diretamente no desenvolvimento das competências socioemocionais e na construção de vínculos afetivos seguros (SANTOS; BARAÚNA, 2019).

Pimenta (2017) afirma que a escuta sensível e atenta das crianças é outro elemento central das práticas pedagógicas, pois ao ouvir e valorizar as vozes infantis, o professor reconhece as crianças como sujeitos de direitos e potencialidades. Essa postura fomenta a participação e fortalece a autoestima, além de subsidiar o planejamento pedagógico, que deve partir das experiências, curiosidades e hipóteses das próprias crianças.

O planejamento pedagógico, por sua vez, deve ser flexível e aberto a revisões constantes. A rotina diária deve incluir momentos variados, contemplando atividades coletivas, individuais, livres e dirigidas, sempre respeitando os ritmos e tempos de cada criança. A previsibilidade das rotinas oferece segurança, mas a flexibilidade permite acolher imprevistos e aproveitar oportunidades educativas espontâneas (FALCIANO; NUNES, 2023).

As experiências artísticas possuem papel destacado nas práticas da Educação Infantil, considerando linguagens como música, artes visuais, dança e teatro possibilitam expressões múltiplas, estimulando a imaginação, a sensibilidade e a capacidade criadora das crianças. A experimentação com diferentes materiais, sons e movimentos amplia as possibilidades de comunicação e contribui para o desenvolvimento integral (GUIMARÃES, NUNES E LEITE, 2019).

O contato com a natureza e o estímulo à exploração do meio ambiente também são práticas valiosas, considerando a vivência em espaços ao ar livre, a observação de fenômenos naturais e o cuidado com plantas e animais despertam a curiosidade científica, promovem o respeito à vida e incentivam a consciência ambiental desde os primeiros anos de vida. Essas experiências fortalecem a conexão das crianças com o mundo natural e proporcionam aprendizagens ricas e significativas (FULLGRAF, 2023).

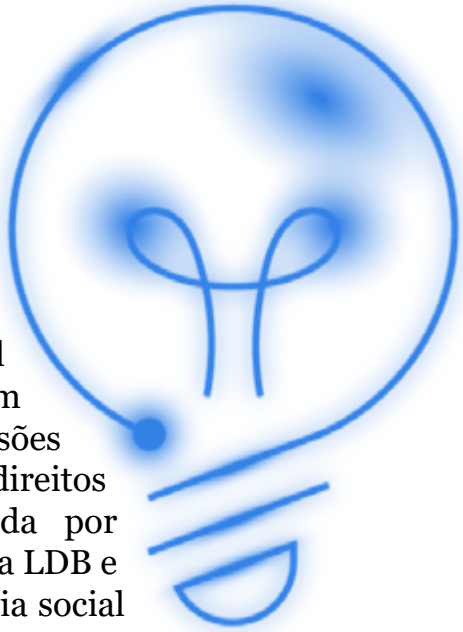
Evangelista (2018) destaca a literatura infantil como outra ferramenta potente nas práticas pedagógicas. A leitura de histórias, contação, dramatizações e rodas de conversa enriquecem o repertório linguístico, desenvolvem o pensamento crítico e fortalecem o vínculo entre adultos e crianças. O acesso a livros variados e de qualidade deve ser garantido, estimulando o prazer pela leitura e a imaginação desde a primeira infância.

A avaliação na Educação Infantil, compreendida como processo contínuo, deve ser integrada às práticas pedagógicas, por meio da observação e do registro sistemático, o professor acompanha o desenvolvimento das crianças, identifica avanços, dificuldades e interesses. Essa avaliação qualitativa orienta a organização das propostas educativas e favorece intervenções mais assertivas, sempre com foco no desenvolvimento integral (PIMENTA, 2017).

Santos e Baraúna (2019), as práticas pedagógicas também devem envolver as famílias como parceiras no processo educativo. O diálogo constante e transparente fortalece a relação escola-família, permitindo uma compreensão mais ampla sobre a criança e promovendo a coerência entre os contextos familiar e escolar. As reuniões, os encontros, as oficinas e os momentos de participação são estratégias importantes para estreitar esse vínculo.

Portanto, as práticas pedagógicas na Educação Infantil devem ser fundamentadas em uma concepção de criança como sujeito pleno de direitos, curiosa, criativa e capaz. Ao valorizar o brincar, as interações, as múltiplas linguagens e o respeito à diversidade, o professor contribui para a construção de experiências significativas e transformadoras. Essas práticas exigem sensibilidade, intencionalidade e compromisso ético, reafirmando a Educação Infantil como espaço de cuidado, aprendizagem e formação cidadã (EVANGELISTA, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS



A análise histórica, social e normativa da Educação Infantil evidencia avanços significativos na forma como a infância tem sido compreendida e valorizada no Brasil. A superação de visões assistencialistas e a incorporação da criança como sujeito de direitos marcam uma nova perspectiva para essa etapa, consolidada por importantes marcos legais, como a Constituição Federal de 1988, a LDB e a BNCC. Essas transformações refletem uma crescente consciência social sobre a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento integral e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A Base Nacional Comum Curricular representa um marco importante no direcionamento curricular da Educação Infantil, propondo direitos de aprendizagem e campos de experiência que respeitam e potencializam as especificidades da infância, porém, a efetivação dessa proposta depende diretamente da qualidade da formação docente e das condições concretas oferecidas pelas instituições. A distância entre o previsto nas normativas e a realidade cotidiana das creches e pré-escolas ainda constitui um grande desafio.

A formação do professor da Educação Infantil emerge como elemento central para a construção de práticas pedagógicas significativas, inclusivas e transformadoras. Investir em formação inicial sólida e em programas contínuos de atualização é fundamental para promover o desenvolvimento profissional e fortalecer o papel do educador como mediador sensível e crítico. Essa formação deve articular teoria e prática, valorizar a reflexão, a investigação e o trabalho coletivo, sempre com foco nas necessidades e direitos das crianças.

As práticas pedagógicas, quando pautadas pelo brincar, pela escuta, pela participação ativa e pela valorização das múltiplas linguagens, contribuem para o desenvolvimento integral das crianças. Essas práticas precisam ser planejadas com intencionalidade e sensibilidade, respeitando os tempos, ritmos e contextos de vida de cada grupo. O fortalecimento do vínculo entre escola e família é fundamental, pois amplia as possibilidades educativas e promove maior coerência entre os diferentes espaços de socialização infantil.

Em síntese, consolidar uma Educação Infantil de qualidade exige esforços articulados entre políticas públicas, gestão escolar, formação docente e comunidade. O compromisso ético e político com a infância deve nortear todas as ações, visando garantir o direito de toda criança a uma educação que respeite, valorize e potencialize suas múltiplas dimensões. Ao investir na Educação Infantil, investe-se no presente e no futuro de uma sociedade que almeja ser mais humana, inclusiva e democrática.

REFERÊNCIAS

BATISTA, G. S.; SOUZA, R. C. S. **A formação docente na Educação Infantil: concepções e práticas. Revista do Professor.** Porto Alegre, n. 72, vol. 05, 2022. Disponível em: https://periodicosuneal.emnuvens.com.br/revext_135/125. Acesso em 02 julho 2025.

CARVALHO, A. N. O. T. **Formação Docente para a Educação Pré-Escolar na Época da Ditadura Militar.** Seção Temática: Educação Infantil. Educação Real, v. 40, n. 4, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-623651546. Acesso em 02 julho 2025.

EVANGELISTA, D. A. **Educação Infantil: uma análise da prática pedagógica**. Revista PLUS FRJ - Multidisciplinar em Educação e Saúde, nº 04, ano 75, 2018. Disponível em: https://frjaltosanto.edu.br/site/wp-content/uploads/2019.pdf. Acesso em 02 julho 2025.

FALCIANO, B. T.; NUNES, M. F. R. **Qual é o valor de uma Educação Infantil de qualidade?** Educação em revista n. 39, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0102-469838435. Acesso em 02 julho 2025.

FULLGRAF, J. B. G. **A situação da Educação Infantil no Brasil: desafios e perspectivas.** Revista Dialogia, São Paulo, n. 17, 2023. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/download/4475/2558/25806. Acesso em 02 julho 2025.

GIARETTA, P. F.; PEREIRA, S. T. **A formação continuada de professores da Educação Infantil: por um itinerário com enfoque nos direitos da criança.** In. GARANHANI, M. C. Sociologia da infância e a formação de professores. Curitiba: Champagnat, 2019.

GUIMARÃES, D.; NUNES, M.F.R.; LEITE, M.I. **História, cultura e expressão: fundamentos na formação do professor.** In: KRAMER, S. et al. (Orgs.). Infância e Educação Infantil. Campinas: Papirus, 2019.

MARTINS, C. A. F.; ANDRADE, L. B. P. **A importância da formação continuada do professor para a inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil.** II SIPPEDS - Seminário Internacional de Pesquisa em Políticas Públicas e Desenvolvimento Social, 2023. Disponível em: https://www.franca.unesp.br/Homeplanejamentoeanalisedepoliticaspublicas/iisippedes.pdf. Acesso em 02 julho 2025.

PIMENTA, C. O. **Avaliações municipais da Educação Infantil: contribuições para a garantia do direito à educação das crianças brasileiras?** Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-23082017-105049/pt-br.php. Acesso em 02 julho 2025.

SANTOS, A. F.; BARAÚNA, S. M. F**ormação docente e práticas pedagógicas: olhares que se entrelaçam.** 4ª ed. Belo Horizonte: FAPEMIG, 2019.

SANTOS, A. G.; PINTO, E. C. F.; ROSADA, J. F. N.; SANTOS, E. N.; OLIVEIRA, S. L.; COSTA, L. L.; BARBOSA, A. L.; GUIMARÃES, U. A. **A formação de professores para a Educação Infantil: necessidades e perspectivas.** Revista Ciências Humanas e Educação, vol. 28, ed. 139, 2024. DOI: 10.69849/revistaft/ar10202410161045. Disponível em: https://revistaft.com.br. Acesso em 02 julho 2025.

SANTOS, L. A.; SOUZA, V. N. **Reflexões sobre a formação docente na Educação Infantil: um estudo sobre conceitos.** Revista Humanidades e Inovação, v.8, n.32, 2018. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1527/2459. Acesso em 02 julho 2025.

VALE, I. C. O. **Educação Infantil: um olhar para a inserção.** São Leopoldo - Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2022.

VIEIRA, H. P.; CARNEIRO, E. S. **A formação do professor e a prática pedagógica na Educação Infantil**. Revista ensino em perspectivas, Fortaleza, v. 3, n. 1, 2022. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/ISSN: 2675-9144. Acesso em 02 julho 2025.

TERRITORIALIDADE E JUSTIÇA SOCIAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS

NATALIA DOMINGUES DE ALMEIDA

Graduada em Química Licenciatura Plena pela Universidade de Guarulhos (2003) ;Stricto Sensu em Química pela Faculdade Oswaldo Cruz (2005); Graduada em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2015); Pós graduada em Gestão Escolar pela Faculdade Faveni (2022) ; Licenciatura em História (2025) Faculdade Campos Elíseos.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

RESUMO:

O Brasil , país desde sua colonização até os dias atuais ainda não apresenta uma conjectura de cidadania ,utópico a sua realidade e diversidade brasileira devido suas disparidades territoriais ,controle social e cultural e imposição de valores ,a educação ,passa e passou desde século XVI por diversas rupturas ,lacunas e fragmentos cujo resultado é uma sociedade brasileira dizimada em sua formação educacional ,territorial e identitária ,processo que ainda não foi efetivado ,onde o direito à educação que considera-se " direito subjetivo e inalienável" ,ainda não foi alcançado e ainda é cerceado por um processo colonização de administração e manutenção do poder colonial .Esse trabalho tem por objetivo subsidiar fundamentos necessários para a reflexão e indagações da educação brasileira e consequentemente à escola enquanto espaço de democratização e local de justiça social que através da primazia da construção de um currículo que contribua para uma sociedade mais justa e igualitária através da participação coletiva de todos os envolvidos no processo de educação ,que inclui colegiado escolar, comunidade escolar, na igualdade de todos os envolvidos na discussão e elaboração de um currículo , que assegure direito de uma educação de qualidade para todos.

Palavras-chave: Escola; Educação; Currículo; Justiça Social; Equidade; Democracia.

INTRODUÇÃO

O Brasil desde o início de sua invasão em 1500 afeta até hoje toda a realidade da sociedade brasileira ,os povos originários expulsos de suas terras sofreram violências ,abuso de poder ,destruição de sua cultura impactando nos dias atuais.

Isso reflete constitucionalmente a tese de sociedade e consequentemente à educação escolar brasileira , por sua vez a complexidade dos territórios, com suas disparidades regionais e sociais que impactam a qualidade do ensino.

A escola denomina-se como um espaço social de convivência, socialização dos saberes , desenvolvimentos de competências, um bem comum público de todos, sendo um processo social e histórico à educação, desenvolve-se de diversos territórios educativos " local onde há diversos espaços educativos de interações e aprendizagem " por meio das relações de convivência do cotidiano social, familiar, nas relações de trabalho, os territórios educam e as pessoas são educadas.

A escola por sua vez procura articular-se com o mundo diante dos processos históricos-sociais que assegura o desenvolvimento integral do ser humano em todas as suas dimensões (afetivas, cognitivas, sociais e emocionais) para o exercício pleno da cidadania ,o cumprimento da cidadania (dos direitos e deveres) objetivando uma melhor qualidade de vida assegurando uma sociedade mais igualitária

Um dos caminhos para a efetivação desse direito é uma escola onde ocorra o processo democrático e de justiça social ,onde possa emancipar os sujeitos por meio de processo de ensino que contribua para a eliminação de preconceito ,equidade e inclusão de todos ,resultando em oportunidades para todos e aproximação de um ideário de educação .

Para que essas demandas se efetive é necessário a construção coletiva do "Projeto Político Pedagógico" que contemple a implantação de currículos territoriais ,porque o Brasil enquanto país que apresenta um espaço demográfico e territorial com diversas realidades e diversidades ,não sendo possível um currículo homogêneo, porque a heterogeneidade é a identidade brasileira que impacta na influência e as diversas formas de aprendizagem, respeitando os seus territórios para a preservação cultural, e étnica nas relações com o conhecimento e as expectativas em relação à escola, exigindo abordagens pedagógicas mais inclusivas e adaptadas às diferentes realidades.

Procedimento Metodológico Investigativo

A educação é a única certeza de assegurar uma nação mais feliz ,justa e igualitária , onde os humanos podem conviver como tais e prover gerações mais sustentáveis em um planeta mais seguro e habitável para todos.

O Brasil em sua formação identitária foi de origem permeado durante o período colonial, onde a premissa era a exploração econômica, na agricultura, especialmente a produção de cana-de-açúcar, e a mineração, que foi sustentada pela mão de obra escrava, tanto indígena quanto africana, e pela estrutura social hierárquica,dominadora e de controle social onde diversas fases, sofreram diversas influências como : á jesuítica e a catequização durante o período colonial, evoluindo para reformas pombalinas e a criação de escolas régias, até as reformas educacionais do século XX e as políticas atuais.

A justiça social, por sua vez, implica em garantir equidade no acesso ao conhecimento, respeito às diversidades e construção de práticas pedagógicas que considerem as realidades locais. Nas escolas públicas, promover justiça social significa enfrentar desigualdades históricas, combater o preconceito, valorizar saberes comunitários e garantir que todas as crianças e jovens tenham condições reais de aprender e se desenvolver.

A articulação entre territorialidade e justiça social exige políticas públicas integradas, participação da comunidade, valorização dos profissionais da educação e gestão democrática. Reconhecer os territórios escolares como espaços de resistência e transformação é um passo essencial para construir uma educação pública de qualidade, equitativa e verdadeiramente inclusiva.

Processo esse que resultou em um país totalmente desigual em sociedade de direitos e deveres ,onde resultou em uma sociedade latifundiária e escravocrata onde os direitos básicos de cidadania foram estratificados à população brasileira ,onde á educação foi privilégio de uma minoria branca ,elitizadas e com interesses políticos dominadores ,resultando na desigualdade de classes sociais, um ensino com falta de adequação estrutural, financeira e valorização dos profissionais da educação e um atendimento de qualidade e justiça social.

Figura 1:

Fonte:https://mestresdahistoria.blogspot.com/2011/02/catequizacao-dos-povos-indigenas.html

Em sua ausência impossível uma nação ser transformada e conduzida a gerações mais humanas, sendo um processo social,aeducaçãoétransformada sempre ,constante evolução e ressignificação de finalidades , meios e projetos sociais , a fim de assegurar uma nação pautada no direitos humanos ou seja onde todos possam conviver em uma sociedade mais harmoniosa , mais justa e igualitária seu processo deve assegurar seu direito fundamental e inalienável à educação de qualidade para todos. "Artigo 1 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, 'todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos', o que implica na garantia de acesso à educação para todos, sem distinções" (BRASIL, 1996).

Para uma educação brasileira que realmente seja concretizado há que pensar como no Brasil ,país desde sua colonização é configurado e como ocorreu todo esse longo processo educacional ,há de ser considerar que a educação desde sua invasão e sua longa transformação ao longo dos séculos não foi intencionalizada de forma positiva ,onde seus objetivos não era a formação de uma nação, e sim como forma de controle social ,exclusão e interesses políticos dos quais favorecia classes dominantes, para cada vez o distanciamento das camadas populares ao acesso ao conhecimento e ao poder, isso fez a formação de uma país que foi “tirado “ um direito de aquisição de

conhecimento e conquista de emancipação social ,cultural ,valorização identitária e acima de tudo direito de ser um sujeito de direito (BRASIL, 1996).

Equalizar o processo educacional as aprendizagens essenciais que todos os sujeitos deve adquirir para sua Quando pensamos em sociedade mais justa e igualitária, um país com oportunidades reais de ascensão e qualidade de vida para seus cidadãos, uma nação mais humanizada , indagamos que uns dos caminhos possíveis para que seja não só possível e também real, é através de um processo social, histórico e emancipatório de educação que contemple a igualdade, a justiça social, a equidade, a inclusão, a quebra de estereótipo, a diversidade e outras inquietudes que nos afligem e nos remetem a uma reflexão profunda pensamos que um dos locais, caminhos, ou processos por onde percorrem ou talvez inicie os mesmos é na escola (BRASIL, 1996):

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Sendo a escola o local e não somente o local ,o espaço , o ambiente,pois apresenta um instrumento de poder ,transformação social ,onde ocorre de forma efetiva a construção das potencialidades (física,afetiva,cognitiva) para que sim ocorra o desenvolvimento e a contemplação da cidadania ,não é um local neutro ,sua dinamicidade faz estar inserida em um processo libertador ou de aprisionamento ,que permeia por todas as esferas da sociedade (BRASIL, 1996).

Ela é responsável por garantir o desenvolvimento das aprendizagens dos bebês, crianças ,alunos ,adultos, ou seja, de todos os segmentos, desde a educação infantil à educação por toda vida (BRASIL, 1996).

A escola como um patrimônio público da humanidade, um direito público subjetivo de todos, o primeiro local de articulação com a família, onde inicia o desenvolvimento dos vínculos afetivos, interações sociais e construção da cidadania de uma pessoa como um ser de direito e deveres, "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (LDB, 9394/96, art. 205).

A justiça social nas escolas públicas brasileiras está relacionada à busca por equidade, respeito às diversidades e garantia de direitos a todos os estudantes, independentemente de sua origem social, étnico-racial, de gênero ou territorial. Trata-se de um princípio essencial para a construção de uma sociedade:

democrática: e inclusiva, e sua efetivação no ambiente escolar envolve diversos aspectos (BRASIL, 1996).

Justiça social, no contexto escolar, significa assegurar condições iguais de acesso, permanência, participação e aprendizagem de qualidade para todos os estudantes. Isso implica reconhecer desigualdades históricas e sociais e implementar práticas que visem superá-las.

As escolas públicas brasileiras enfrentam desafios históricos relacionados à:

Desigualdade de acesso e permanência (evasão ,distorção ,retenção série e idades , territórios);

Falta de recursos (infraestrutura precária, carência de materiais didáticos e tecnológicos);

- **Racismo e outros preconceitos**
- **Baixa valorização dos profissionais da educação**.

Essas desigualdades afetam diretamente a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes (BRASIL, 1996).

Um dos caminhos fundamentais para essa efetivação é a gestão democrática que será efetivada na construção relevante do "Projeto Político Pedagógico" ,um documento orientador, norteador e articulador da escola que constrói-se e

reconstrói a todo instantes, não é somente um documento de registro burocrático ou de atribuições de uma escola ,que não pode ser rígido e estável e sim dinâmico ,fundamenta não só o projeto de uma escola ,como de uma sociedade ,sua relevância é imprescindível ,nele insere valores ,atitudes ,ética e moralidade para além da dos "muros" e comunidade de uma escola para uma sociedade e a construção de um país e uma nação mais humanizada preocupada com seus povos e diferentes formas de vidas e convivência humana (BRASIL, 1996).

A LDB (Lei nº 9.394/96) reforça: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho."

Refletir sobre como a escola pode e deve fazer a diferença na vida de uma pessoa é fundamental. O processo educacional, desde a educação infantil, percorre toda a educação básica e prossegue por toda a vida.

Um dos elementos essenciais para essa efetivação é a gestão democrática, concretizada na construção do Projeto Político-Pedagógico. Este documento não é apenas um registro burocrático, mas um guia dinâmico e articulador, que expressa valores, atitudes, ética e moralidade, influenciando não só a escola, mas também a sociedade e o país (BRASIL, 1996).

De acordo com a LDB, o PPP deve estar alinhado a três grandes eixos:

Para sua efetivação, diferença e promoção de uma sociedade mais justa e igualitária, emancipatória dos sujeitos envolvidos, contribuindo significativamente para a formação de todos envolvidos na escola e na comunidade escolar é necessário iniciar partindo da reflexão de que a escola enquanto um patrimônio público, parte de um processo não só de educação e sim também político, ou seja é construída e reconstruída através da participação coletiva de todos onde a premissa para essa construção é a reflexão subsidiada no processo democrático, no qual todos são responsáveis e compromissados por sua existência, acesso e permanência, todos irão gerir essa escola e co-responsabilizar por a mesma,

> O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola (VEIGA, 1998, p.13-14).

Inicia-se a construção do Projeto Político Pedagógico partindo do pressuposto que ele um projeto educacional, traçando metas, prazos, necessidades, resultados, delineando caminhos pedagógicos e políticos para sua efetivação articulada com professores, alunos, pais e outros membros do colegiado escolar e comunidade com igualdade de condições de participação para alcançar os reais interesses da comunidade e transformar a realidade dos valores sociais, culturais, étnicos, políticos e da diversidades da comunidade na qual está inserida. Nesse sentido, Veiga (2004, p. 38) destaca que: O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente.

Por meio desses caminhos é possível a transformação da realidade que a educação seja um direito de todos,

> Art. 26. Todo ser humano tem direito à educação. A educação será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A educação elementar será obrigatória. A educação técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito (BRASIL, 1988).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A articulação entre territorialidade e justiça social exige políticas públicas integradas, participação da comunidade, valorização dos profissionais da educação e gestão democrática.

Uma escola pautada na justiça social busca garantir equidade, inclusão e respeito à diversidade, promovendo o desenvolvimento pleno de todos os estudantes, especialmente os historicamente marginalizados. Assim, reconhecer os territórios escolares como espaços de resistência e transformação é um passo essencial para construir uma educação pública de qualidade, equitativa e verdadeiramente inclusiva.Isso só é possível por meio de:

A efetivação da justiça social nas escolas passa pela implementação de políticas públicas que promovam:

- **Educação inclusiva** (acolhimento de alunos com deficiência, transtornos ou altas habilidades);
- **Educação antirracista e antidiscriminatória;**
- **Formação continuada de professores sobre diversidade e equidade;**
- **Programas de assistência e rede intersetorial** (alimentação, transporte, uniforme, material escolar).

Um currículo que valorize a história e a cultura de diferentes grupos sociais, incluindo indígenas, afro-brasileiros, quilombolas e populações do campo, contribui para a construção de uma escola mais justa. A Lei 10.639/03 (História e Cultura Afro-Brasileira) e a Lei 11.645/08 (História e Cultura Indígena) são exemplos disso

A gestão democrática e a participação de pais, estudantes e professores nas decisões escolares fortalecem o compromisso com a justiça social. O Projeto Político-Pedagógico (PPP) deve refletir os valores de equidade, inclusão e respeito às diversidade. Gestão democrática que é efetivada através do Projeto Político Pedagógico que por sua vez não é somente um documento oficial das escolas de educação básica brasileiras e sim um “missionário” que permite alcançar os anseios de uma escola com melhor qualidade de aprendizagem, desenvolvimento, conquista de sonhos e objetivos, um projeto de vida que permite sim, uma igualdade oportunidades.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, W. R. A. **A educação jesuítica no Brasil e o seu legado para a educação da atualidade.** Revista Grifos, v. 23, n. 36/37, p. 117-126, 2014.

AZEVEDO, F. de. **A cultura brasileira**. 5ª ed. São Paulo: Melhoramentos/INL, 1976. Parte 3: A transmissão da cultura.

BRASIL. **Constituição Brasileira (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil 1988. Brasília .Senado Federal. 1988. Acesso em 25 de julho de 2025.

_____. **Lei n. 9394, de 20 de junho de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional ,Brasília ,DF,1996 . Acesso em 06 ago 2025 .

_____. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em http:// portal.mec.gov.br/index.php?option= com_docman & view= download & aliás=13448--diretrizes-curriculares-nacionais-2013- -pdf & Itemid=30192. Acesso em:3 ago 2025**.** http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/51927.pdf. Acesso em 06 de agosto. 2025.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: Ministério da Educação, 2018.

CONCEIÇÃO, J. L. M. **Jesuítas na educação brasileira: dos objetivos e métodos até a sua expulsão.** Revista Educação Pública, 2017. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/17/3/jesutas-na-educao-brasileira-dos-objetivos-e-mtodos-at-a-sua-expulso. Acesso em 22 jul. 2025.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.** 8ª ed. São Paulo: Cortez Editora; Brasília- DF: MEC: UNESCO, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **O Projeto Político-Pedagógico da Escola**: na perspectiva de uma educação para a cidadania. [s.i.]: [s. n.], [s. i.]. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4672890/mod_resource/content/1/PPP%20GADOTTI.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2025.

GOMES, Nilma Lino e SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores.** Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da escola: teoria e prática.** 5 ed. Goiânia, GO: Alternativa, 2004.

LUCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 11ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MENARDI, A. P. S. **A educação na literatura de viagem e na literatura jesuítica: séculos XVI e XVII. 2010.** 289 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2010.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Gestão educacional**: novos olhares, novas abordagens. 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

PAIVA, José Maria de; PUENTES, Roberto Valdés. **A proposta jesuítica de Educação – uma leitura das Constituições.** Comunicações (Unimep), Piracicaba, ano 7, n. 2, nov. 2000.

SAVIANI, Nereide, **"Saber Escolar, currículo e didática: Problemas de unidade conteúdo/método no processo pedagógico"**- 6. Ed. Revista – Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SÃO PAULO (Município). **Secretaria Municipal de Educação**. Diretoria de Orientação Técnica. Currículo Integrador da Infância Paulistana. São Paulo: SME/DOT, 2015a.

_____. (Município). **Secretaria Municipal de Educação.** Orientação Normativa nº 01/2015: Padrões Básicos de Qualidade na Educação Infantil Paulistana. São Paulo: SME/DOT, 2015b.https://conafer.org.br/brasil-originario-antes-da-invasao-dos-europeus-territorio-brasileiro-ja-era-lar-dos-indigenas**.**

SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. **O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões.** Educar, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008. Editora UFPR. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a11.pdf. Acesso em: 01 jul. 2025.

_____; MACIEL, L. S. B.; LAPOLLI, E. M. **O professor e as propostas educacionais do Ratio Studiorum: algumas reflexões iniciais sobre a prática docente.** Educere, v. 16, n. 55,2012. p. 273-281.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção coletiva.** In:(Org.). Projeto político-pedagógico: uma construção possível. 24. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008. p. 11-35.

_____. FONSECA, Marília (Org.). **As dimensões do projeto político-pedagógico**: novos desafios para a escola. Campinas: Papirus, 2010.

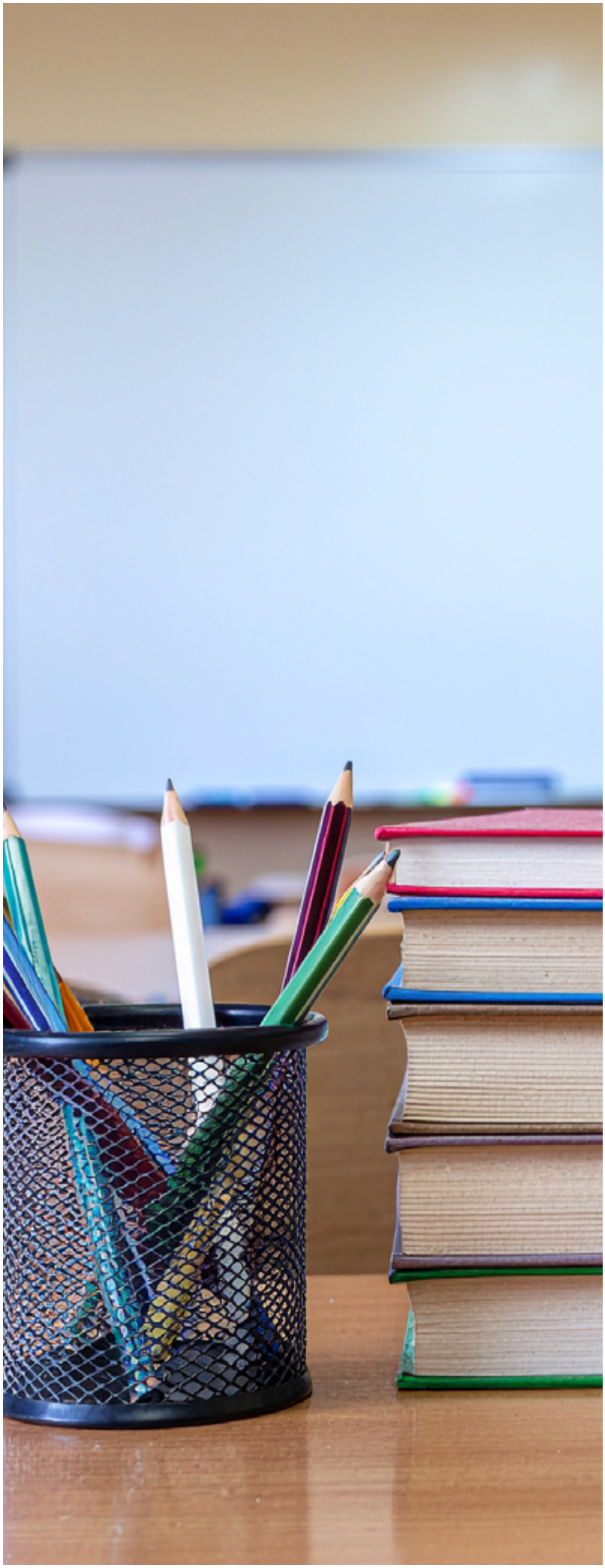
TRINDADE, Azoilda. **Em busca da cidadania plena: fragmentos de um discurso sobre afetividade.**In: BRANDÃO, Ana Paula (coord.). Saberes e fazeres: modos de ver. Rio de Janeiro: Fundação Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) – ONU. Roberto Marinho, 2006. p. 101-112. (A Cor da Cultura, v.1).

EDUCAÇÃO INFANTIL E SOCIOINTERACIONISMO: A INFLUÊNCIA DE VYGOTSKY NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DA CRIANÇA

NILMA LUCE VIANA BERTON

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Albert Einstein 2003 Especialista em Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Trabalha atualmente no CEU-CEI Três Lagos/ CEU EMEI Três Lagos.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Este artigo analisa as contribuições da teoria sociocultural de Lev Vygotsky para a educação infantil, enfatizando a importância das interações sociais e da mediação na aprendizagem. Com base no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, discute-se o papel do professor como facilitador do conhecimento e a relevância da linguagem no desenvolvimento cognitivo da criança. A pesquisa destaca como os princípios vygotskianos podem ser aplicados na prática pedagógica, promovendo um ensino dinâmico e colaborativo que respeita o contexto sociocultural dos alunos. Dessa forma, evidencia-se a necessidade de abordagens educativas que considerem a participação ativa das crianças e a construção compartilhada do saber.

Palavras-chave: Vygotsky — Educação Infantil — Aprendizagem — Mediação

— Interação Social

INTRODUÇÃO

A educação infantil representa uma etapa fundamental no desenvolvimento da criança, sendo considerada a base para a construção do conhecimento e da socialização. Nesse contexto, diversas teorias foram desenvolvidas ao longo da história para compreender os processos de aprendizagem na infância, entre as quais se destaca a teoria sociocultural de Lev Vygotsky. Suas contribuições para a psicologia da educação revolucionaram a maneira como se entende o desenvolvimento cognitivo e a relação entre aprendizagem e interação social. Ao considerar que o desenvolvimento humano ocorre a partir das interações entre o indivíduo e o meio sociocultural, Vygotsky introduziu conceitos como a mediação simbólica e a Zona de Desenvolvimento Proximal, que desempenham um papel essencial na compreensão dos processos de ensino e aprendizagem.

A educação infantil, ao longo dos anos, passou por diversas transformações, deixando de ser vista apenas como

um espaço de cuidado e passando a ser reconhecida como um ambiente estruturado para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Políticas públicas e estudos pedagógicos passaram a reforçar a necessidade de práticas educativas que considerem não apenas os aspectos biológicos do desenvolvimento infantil, mas também as influências do meio e das interações sociais. Nesse cenário, as concepções vygotskianas tornaram-se fundamentais para a formulação de metodologias que favorecem a aprendizagem significativa, tendo como base a interação entre crianças, professores e demais agentes do ambiente escolar.

Vygotsky argumentava que o desenvolvimento cognitivo da criança não pode ser compreendido de forma isolada, mas sim em sua relação com o contexto sociocultural em que ela está inserida. Diferentemente de teóricos que enfatizavam o desenvolvimento como um processo maturacional, ele propôs que a aprendizagem precede e impulsiona o desenvolvimento, sendo mediada pelo uso de signos e ferramentas culturais. Dessa forma, a aquisição de novos conhecimentos não se dá de maneira espontânea, mas sim por meio da mediação de indivíduos mais experientes, que auxiliam a criança a avançar em seu processo de compreensão e internalização de conceitos. Essa visão transformou significativamente as práticas pedagógicas, uma vez que desloca o foco da aprendizagem da simples transmissão de conteúdos para a interação ativa entre educador e educando.

Entre os principais conceitos desenvolvidos por Vygotsky, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) tem um papel central na compreensão da aprendizagem infantil. Ele a definiu como a distância entre o nível de desenvolvimento real da criança, ou seja, aquilo que ela já consegue realizar sozinha, e o nível de desenvolvimento potencial, que representa aquilo que ela pode alcançar com a orientação de um adulto ou a colaboração de pares mais experientes. Esse conceito tem implicações diretas para a educação, pois reforça a importância do papel do professor como mediador do conhecimento, proporcionando desafios adequados à capacidade da criança e auxiliando-a a superar suas dificuldades de forma gradual e significativa.

Além disso, Vygotsky enfatizou o papel da linguagem como ferramenta essencial para o desenvolvimento do pensamento e da aprendizagem. Segundo sua teoria, a linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas também um instrumento fundamental para a estruturação do raciocínio e a internalização de conceitos. Por meio da interação verbal, a criança é capaz de organizar seu pensamento, resolver problemas e construir significados. Esse entendimento levou a uma valorização do diálogo e da mediação verbal no contexto educacional, destacando a importância de estratégias pedagógicas que promovam a comunicação ativa e o envolvimento das crianças em atividades que estimulem a expressão e a troca de ideias.

Ao aplicar os princípios da teoria vygotskiana à educação infantil, observa-se que a aprendizagem se torna um processo dinâmico e colaborativo, no qual o professor desempenha o papel de facilitador, auxiliando a criança na construção de seu conhecimento. Dessa maneira, a escola deve ser um ambiente que estimule a interação social e proporcione experiências que favoreçam o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos. Estratégias como o ensino colaborativo, o uso de jogos pedagógicos, a realização de atividades em grupo e a valorização da cultura e dos conhecimentos prévios das crianças são exemplos de práticas alinhadas aos princípios da abordagem sociocultural.

Diante disso, torna-se evidente que a teoria de Vygotsky oferece uma base sólida para o aprimoramento das práticas educacionais na infância, contribuindo para a criação de um ensino mais humanizado, participativo e eficaz. Ao compreender que o desenvolvimento infantil é influenciado diretamente pelas interações sociais e pelo contexto cultural, educadores podem estruturar estratégias que atendam às necessidades individuais das crianças, favorecendo sua autonomia e promovendo uma aprendizagem significativa. Assim, a presente pesquisa busca explorar as contribuições de Vygotsky para a educação infantil, analisando como seus conceitos podem ser aplicados na prática pedagógica e qual o impacto dessas abordagens no processo de ensino e aprendizagem.

O PAPEL DA INTERAÇÃO NA APRENDIZAGEM INFANTIL SEGUNDO VYGOTSKY

Lev Vygotsky, um dos principais teóricos do desenvolvimento humano, destacou a importância da interação social no processo de aprendizagem infantil, argumentando que a construção do conhecimento não é um fenômeno isolado, mas sim mediado pelas relações sociais.

Em sua teoria sociocultural, Vygotsky propôs que o desenvolvimento cognitivo da criança é amplamente influenciado pelo contexto cultural em que ela está inserida, sendo a interação com outros indivíduos, especialmente os mais experientes, um fator essencial para o aprendizado.

De acordo com Vygotsky (1984), o processo de internalização de conhecimentos ocorre de forma gradual, à medida que as crianças se envolvem em práticas sociais e culturais, aprendendo não apenas os conteúdos formais, mas também as formas de pensar e agir da sua sociedade. Esse processo é facilitado pela mediação de um adulto ou de colegas mais competentes, que orientam a criança, ajudando-a a avançar em sua zona de desenvolvimento proximal.

A zona de desenvolvimento proximal (ZDP), um dos conceitos mais conhecidos da obra de Vygotsky, descreve a distância entre o que a criança pode fazer sozinha e o que ela pode realizar com a ajuda de um adulto ou de colegas mais experientes (VYGOTSKY, 1991).

A ZDP, portanto, é uma área crítica para a aprendizagem, pois é nesse espaço que a criança tem a oportunidade de adquirir novos conhecimentos e habilidades, sempre com o apoio de outros que já dominam as tarefas ou os conteúdos. Nesse sentido, a interação social não se restringe a um simples diálogo, mas envolve um processo dinâmico de troca, colaboração e apoio, onde o papel do mediador é fundamental para que a criança ultrapasse suas limitações momentâneas.

A mediação se caracteriza pela condução do aprendiz ao longo de um percurso que o leva a compreender e a dominar novas competências. Vygotsky (1987) sublinha que é através da colaboração social que a criança tem acesso aos significados compartilhados pela comunidade, sendo, portanto, a interação social um meio indispensável para o desenvolvimento cognitivo.

Vygotsky também enfatiza a importância da linguagem como ferramenta central na mediação da aprendizagem. Para ele, a linguagem é um dos principais instrumentos de interação social, pois não apenas possibilita a comunicação, mas também organiza e estrutura o pensamento.

A criança, ao interagir com os outros, aprende a utilizar a linguagem de forma cada vez mais complexa, o que, por sua vez, contribui para o seu desenvolvimento cognitivo (VYGOTSKY, 2001). Essa ideia se desvia do modelo de aprendizagem individualista, ao propor que o pensamento humano seja sempre socialmente mediado, sendo a linguagem a chave para o acesso a uma compreensão mais profunda do mundo. Além disso, a linguagem permite que a criança compartilhe seus conhecimentos e colabore com outros, gerando um ambiente social enriquecedor, no qual o aprendizado é constantemente negociado e adaptado às necessidades de cada indivíduo.

Em seu trabalho, Vygotsky também reconheceu que a interação social não ocorre apenas no ambiente escolar ou em situações formais de ensino, mas está presente no cotidiano das crianças, em seus vínculos familiares e nas interações informais com os colegas.

A aprendizagem não se limita a uma transmissão de informações entre o adulto e a criança, mas envolve uma complexa rede de relações sociais, nas quais as crianças aprendem através da observação, da imitação e da participação em atividades compartilhadas. Essas experiências sociais, quando mediadas de forma adequada, ajudam a criança a avançar para níveis mais altos de compreensão e habilidade, o que reforça a ideia de que o desenvolvimento cognitivo é, em grande parte, um produto das interações sociais em que a criança se envolve (LURIA, 2002).

O ambiente social, portanto, é fundamental para que a criança desenvolva suas capacidades cognitivas, pois é nesse espaço que ela encontra as condições necessárias para interagir, experimentar e aprender com os outros.

Ao considerar a interação social como central para a aprendizagem infantil, Vygotsky também abordou o papel das práticas culturais no desenvolvimento da criança. Ele argumentou que as crianças aprendem não apenas através da orientação direta de adultos, mas também pela imersão em práticas culturais que envolvem atividades sociais complexas.

Nesse contexto, a cultura fornece os instrumentos necessários para que a criança organize seu pensamento e compreenda seu papel no mundo. A aprendizagem, assim, é vista não apenas como a aquisição de habilidades, mas como a apropriação das formas de conhecimento e de práticas culturais específicas de cada sociedade (VYGOTSKY, 1984). A interação social, nesse sentido, não ocorre apenas dentro da escola ou da família, mas se expande para a comunidade, onde as crianças são constantemente desafiadas a se adaptar e a aprender a partir de diferentes fontes de saber.

Vygotsky propôs, portanto, uma visão da aprendizagem como um processo essencialmente social, no qual o conhecimento é construído a partir da interação contínua entre a criança e os outros. A aprendizagem não é vista como algo isolado, mas como uma prática coletiva, na qual a criança é ativa, mas ao mesmo tempo dependente do apoio social para alcançar seu pleno potencial cognitivo.

Em um mundo cada vez mais interconectado, onde as interações sociais desempenham um papel vital no desenvolvimento das habilidades cognitivas, as ideias de Vygotsky continuam a oferecer um fundamento sólido para as práticas educacionais que buscam promover um aprendizado mais colaborativo, inclusivo e socialmente mediado.

A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL E SUA APLICAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), conceito central na teoria de Lev Vygotsky, tem sido amplamente discutida e aplicada no contexto educacional, especialmente na prática pedagógica. A ZDP se refere à distância entre o que a criança pode realizar de forma independente e o que ela pode realizar com a ajuda de um adulto ou de um colega mais competente, sendo, portanto, um espaço de potencial aprendizado.

Vygotsky (1984) destaca que, para que a criança atinja seu desenvolvimento cognitivo, é necessário que ela se envolva em atividades que estejam dentro de sua ZDP, o que implica na interação social mediada por um educador ou outro indivíduo mais experiente. A partir dessa perspectiva, a função do educador não se limita a transmitir conhecimento, mas sim a atuar como mediador, proporcionando um ambiente de aprendizagem no qual o aluno possa ser desafiado de maneira a avançar para níveis mais altos de compreensão.

O conceito de ZDP tem uma aplicação prática direta na sala de aula, onde o papel do professor é essencial para identificar o que os alunos podem realizar sozinhos e o que eles conseguem realizar com suporte. Essa identificação permite que o educador planeje intervenções pedagógicas que considerem as necessidades e habilidades de cada aluno.

Segundo Vygotsky (1991), as interações entre os alunos e os professores dentro da ZDP devem ser dinâmicas e dialógicas, o que significa que o processo de ensino-aprendizagem deve ser fundamentado em uma troca constante de conhecimentos, onde o educador guia o aluno, mas também aprende com ele. A prática pedagógica, portanto, não deve ser vista como uma transferência unilateral de conhecimentos, mas como um processo colaborativo, no qual as experiências do aluno são levadas em consideração para promover um desenvolvimento mais significativo.

A aplicação da ZDP na prática pedagógica implica em uma adaptação constante do ensino às necessidades do aluno. O educador deve ser capaz de avaliar continuamente o nível de desenvolvimento dos alunos e ajustar a complexidade das tarefas de acordo com suas ZDPs. Quando as atividades são desafiadoras, mas acessíveis com o auxílio de um mediador, o aluno é levado a um nível superior de compreensão e competência, facilitando a internalização de novos conhecimentos.

A pesquisa de Luria (2002) indica que esse processo de mediação é crucial para que o aluno transite de um estado de dependência para a autonomia, passando pela aquisição de habilidades cognitivas mais avançadas. Dessa forma, a intervenção pedagógica na ZDP é fundamental para a aprendizagem eficaz, pois proporciona o contexto ideal para que o aluno desenvolva suas habilidades, ampliando suas capacidades cognitivas por meio da ajuda de outros.

No ambiente escolar, a ZDP também está intimamente ligada à colaboração entre pares, sendo um recurso pedagógico poderoso. Quando os alunos trabalham em conjunto, com o auxílio de um colega mais experiente ou do próprio professor, eles podem ultrapassar suas limitações individuais e avançar em seu aprendizado.

Vygotsky (1984) reconhece que a aprendizagem não é um processo isolado, mas sim social, e que o apoio mútuo entre os alunos pode ser extremamente eficaz, pois a explicação de um colega pode proporcionar diferentes perspectivas que contribuem para a compreensão do conteúdo. Essa colaboração pode ser considerada uma forma de mediação, onde o aluno mais experiente assume um papel semelhante ao do professor, mas em um ambiente mais igualitário, o que também promove o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas.

Além disso, a ZDP também se relaciona com a avaliação formativa, um aspecto fundamental na prática pedagógica. Avaliar o progresso dos alunos dentro de sua ZDP permite ao professor não apenas medir o conhecimento adquirido, mas também identificar as áreas em que o aluno precisa de mais apoio. A avaliação, nesse contexto, deve ser contínua e ajustada de acordo com o desenvolvimento do aluno, garantindo que ele seja constantemente desafiado a superar suas limitações.

Segundo Luria (2002), a avaliação dentro da ZDP deve ser vista como um instrumento de diagnóstico, capaz de informar o professor sobre a adequação das atividades propostas e se estas estão realmente promovendo o desenvolvimento cognitivo dos alunos. A prática pedagógica, assim, se torna um processo mais reflexivo e ajustado às necessidades individuais de cada estudante.

A teoria de Vygotsky sobre a ZDP tem implicações significativas na formação de professores, pois exige que os educadores compreendam profundamente o desenvolvimento cognitivo de seus alunos e saibam como atuar como mediadores eficazes. Não se trata apenas de fornecer respostas ou soluções prontas, mas de criar um ambiente onde o aluno possa explorar, questionar e avançar em seu processo de aprendizagem.

O papel do professor é, portanto, fundamental, pois ele deve ser capaz de identificar a ZDP de cada aluno e fornecer as ferramentas necessárias para que o aluno desenvolva seu pleno potencial. Essa visão pedagógica requer um compromisso com a formação contínua do educador, que deve estar sempre atento às transformações do processo de aprendizagem e disposto a adaptar suas práticas para atender às demandas de seus alunos.

Assim, a Zona de Desenvolvimento Proximal não é apenas um conceito teórico, mas uma ferramenta essencial para a prática pedagógica, pois proporciona um modelo de ensino que valoriza a interação social e a mediação no processo de aprendizagem. A sua aplicação efetiva requer uma compreensão profunda do aluno e do papel do educador, que deve ser capaz de criar um ambiente de aprendizagem que favoreça o desenvolvimento cognitivo e social. Dessa maneira, a ZDP não apenas amplia as possibilidades de

aprendizagem, mas também contribui para a construção de um modelo pedagógico mais inclusivo, colaborativo e centrado no aluno.

O PROFESSOR COMO MEDIADOR NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

O papel do professor como mediador no processo de construção do conhecimento é central para a teoria educacional contemporânea, especialmente à luz das contribuições de Lev Vygotsky, que enfatizou a importância da mediação social no desenvolvimento cognitivo.

Vygotsky (1984) argumenta que o aprendizado não é uma atividade isolada, mas um processo dinâmico que ocorre em um contexto social, mediado por outros, sendo o professor uma figura essencial nesse processo. O conceito de mediação, na visão vygotskiana, implica na interação do aluno com o professor, que, por sua vez, facilita a aquisição de novos conhecimentos, habilidades e formas de pensar, sempre a partir de uma relação dialógica e interativa. Dessa forma, o professor não é apenas um transmissor de informações, mas atua como um facilitador que proporciona condições para que os alunos avancem em suas zonas de desenvolvimento proximal, isto é, em tarefas que são desafiadoras, mas realizáveis com o auxílio de um mediador.

A mediação do professor se dá por meio de diferentes estratégias, que envolvem o apoio contínuo durante o processo de aprendizagem. Segundo Vygotsky (1991), o professor deve atuar como um guia, proporcionando ao aluno as condições para que ele transite da dependência para a autonomia, ou seja, da capacidade de realizar tarefas com auxílio para a capacidade de executá-las de forma independente.

Esse processo ocorre quando o professor oferece uma série de intervenções, como explicações, perguntas, demonstrações ou a criação de um ambiente propício para a exploração e a resolução de problemas. Através dessa mediação, o aluno é conduzido a um estágio em que consegue internalizar os conhecimentos e as habilidades que inicialmente eram impossíveis de serem alcançadas sem o suporte de um adulto ou colega mais competente. A função do professor, portanto, é de ajudar a criança a ultrapassar seus limites temporários e alcançar um nível mais avançado de compreensão.

O trabalho do professor como mediador também se insere no conceito de ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal), que é fundamental para a compreensão do desenvolvimento cognitivo. A ZDP descreve a diferença entre o que o aluno pode fazer sozinho e o que ele pode fazer com a ajuda de um mediador, como o professor. Vygotsky (1991) explica que a aprendizagem efetiva ocorre dentro desta zona, pois é o espaço onde o aluno é desafiado a ir além do seu nível de desenvolvimento atual, mas de maneira que ainda seja possível atingir o objetivo com o auxílio de alguém mais experiente.

Dessa forma, o papel do professor é proporcionar atividades que estejam dentro da ZDP do aluno, de modo a estimular o desenvolvimento cognitivo, sem que ele se sinta sobrecarregado ou desmotivado. Esse desafio constante, quando mediado de forma adequada, permite que o aluno internalize o conhecimento e desenvolva a capacidade de realizar tarefas de forma independente.

Além disso, o professor como mediador deve ser capaz de reconhecer as características individuais de cada aluno, como seu nível de desenvolvimento cognitivo, suas habilidades, seus interesses e suas dificuldades. Segundo Luria (2002), a mediação não é uma prática única ou universal, mas deve ser personalizada, levando em consideração as particularidades de cada estudante.

O professor deve adaptar suas estratégias pedagógicas para atender às necessidades dos alunos, ajustando o nível de desafio das tarefas e a forma como elas são apresentadas. Esse reconhecimento da individualidade do aluno é fundamental para garantir que a mediação seja eficaz, pois permite ao professor identificar o momento exato em que o aluno precisa de mais apoio ou quando já está pronto

para realizar a tarefa de forma independente.

A personalização da mediação é, portanto, um elemento essencial na prática pedagógica, pois ela contribui para o desenvolvimento do aluno de forma significativa e respeitosa às suas necessidades cognitivas.

A mediação também envolve o uso da linguagem como ferramenta de construção do conhecimento. Para Vygotsky (2001), a linguagem desempenha um papel crucial no processo de aprendizagem, sendo o principal meio de interação entre o professor e o aluno.

Ao utilizar a linguagem de maneira estratégica, o professor consegue não só transmitir informações, mas também ajudar o aluno a organizar o pensamento, questionar suas próprias ideias e refletir sobre o que está aprendendo. A linguagem, nesse contexto, é vista como um instrumento cognitivo que facilita a internalização do conhecimento, além de possibilitar o desenvolvimento de habilidades de comunicação e de pensamento crítico. Ao mediar a aprendizagem através da linguagem, o professor contribui para a construção do conhecimento de maneira mais profunda e duradoura.

O conceito de mediação do professor se expande também para as interações entre os alunos, pois o processo de aprendizagem não ocorre apenas entre o aluno e o professor, mas também entre os próprios estudantes. Vygotsky (1984) destaca que a aprendizagem colaborativa, mediada pela interação entre pares, pode ser extremamente eficaz, uma vez que os alunos têm a oportunidade de se apoiar mutuamente, trocar conhecimentos e experiências, e construir juntos novas formas de compreender o mundo. Nesse sentido, o professor também atua como facilitador dessa interação, criando condições para que os alunos possam trabalhar em conjunto, compartilhando ideias e resolvendo problemas coletivamente. O trabalho em grupo, quando bem orientado pelo professor, permite que os alunos desenvolvam competências sociais e cognitivas, além de proporcionar um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e inclusivo.

Assim, o professor, ao atuar como mediador, não apenas facilita o processo de aquisição de conhecimento, mas também cria um ambiente de aprendizagem que valoriza a interação, o desenvolvimento coletivo e a autonomia do aluno. A mediação pedagógica, ao considerar as particularidades de cada aluno e utilizar a linguagem como ferramenta, contribui para um aprendizado mais significativo e eficaz, baseado na colaboração e no apoio mútuo. O trabalho do educador, portanto, é essencial para que os alunos possam avançar em seu desenvolvimento cognitivo e alcançar seu pleno potencial. A prática pedagógica, à luz das teorias vygotskianas, coloca o professor em uma posição de facilitador, orientador e mediador, papel fundamental para a construção de uma aprendizagem que seja não apenas eficaz, mas também humana e integrada ao contexto social dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As contribuições de Lev Vygotsky para a educação infantil evidenciam a centralidade da interação social no desenvolvimento cognitivo da criança, destacando a mediação como um fator essencial para a construção do conhecimento.

A teoria sociocultural proposta pelo autor reforça que a aprendizagem ocorre em um contexto coletivo, no qual a troca entre indivíduos mais experientes e aprendizes possibilita a internalização de saberes e práticas culturais.

A Zona de Desenvolvimento Proximal, um dos conceitos centrais da teoria vygotskiana, fundamenta a importância do papel do professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem, destacando a necessidade de intervenções pedagógicas ajustadas às necessidades individuais dos alunos.

Ao considerar que o desenvolvimento infantil não ocorre de maneira isolada, mas sim dentro de uma rede de interações sociais, torna-se evidente que a escola e o educador devem atuar como facilitadores desse processo, proporcionando experiências de aprendizagem significativas e promovendo um ambiente de colaboração entre pares. A mediação, ao ser conduzida de forma estratégica e reflexiva, favorece a autonomia do aluno, possibilitando que ele se aproprie de novos conhecimentos e habilidades de maneira progressiva.

Dessa forma, a abordagem sociointeracionista de Vygotsky oferece um referencial teórico fundamental para a prática pedagógica contemporânea, orientando estratégias de ensino que valorizam a interação, o diálogo e a contextualização do conhecimento.

A educação infantil, ao incorporar esses princípios, não apenas potencializa o desenvolvimento cognitivo das crianças, mas também contribui para a formação de indivíduos críticos, autônomos e preparados para interagir ativamente na sociedade.

REFERÊNCIAS

LURIA, A. R. **O desenvolvimento da cognição e da linguagem.** 2. ed. São Paulo: Artes Médicas, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A psicologia do desenvolvimento e a educação.** São Paulo: Scipione, 1984.

INTERSEXO: DIREITO A UM CORPO DE SUA ESCOLHA

PAULO ALEXANDRE PEREIRA DE SENA

Mestrando em Direito Constitucional UNIFIEO (2025). E-mail: senaconsultadv@gmail.com

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

RESUMO:

A base científica do presente artigo tem corolários em diversos outros ramos das ciências sociais e humanas. Pessoas intersexo são definidas nas ciências médicas como seres humanos que não se encaixam nas típicas definiçoes de gênero masculino ou feminino. O direito de proteção dessas pessoas, de existência delas, é um tema de absoluta delicadeza, que guarda estreita relação com as demais áreas da vida, como ética, sociologia, antropologia, os direitos humanos e, acima de tudo, a saúde como bem maior. Diversos aspectos da vida cotidiana como Direitos Humanos, autonomia corporal e intervenções cirúrgicas precoces, foram analisados sobre o crivo da intersexualidade como direito. Analisou-se de forma clara e objetiva as interferências do catolicismo sob o aspecto binário, criando uma espécie de barreira aos novos conceitos de gênero contrário ao binarismo pregado há séculos pelas regras católicas. Entender e aceitar as pessoas não binárias na atual conjectura social como pessoas detentoras de direitos fundamentais é tarefa crucial para a concretização do direito fundamental à vida, felicidade, a própria disposição do corpo e da vontade, como na forma de evitar as cirurgias precoces que serão estudadas, a começar pela livre disposição do corpo, nestes casos. Por derradeiro o estudo conduziu a uma visão de não aceitação das intervenções cirúrgicas precoces ditas como “normalização”de sexo, posto que são tecnicamente conceituadas como práticas drisciminatórias e que devem sere eliminadas do Estado como ente protetor e garantidor das normas de matéria de ordem pública que abarcam toda uma coletividade. O tema intersexo fora trabalhado com afinco e, ainda analisando o sujeito de maneira a aceitar sua condição médica que afirma haver que tais pessoas vivem como o distúrbio do desenvolvimento sexual, condição patológica inalienável a pessoas com essa genética diversa. Desta feita surgiu o estudo necessário para uma análise do tema interersexualiade no direito brasileiro e seus desafios sociais.

Palavras-chave: Intersexo; Crítica; Binarismo Católico; Intervencão cirúrgica intersexual.

INTRODUÇÃO

O nascimento do debate sobre o tema Intersexualidade guarda umbilical relação com o Direito à felicidade que todo ser humano busca e que é dever do Estado o proteger.

Eleger o tema como foco de estudo foi magnifico com sentido de que, na modernidade a categorização dos seres é medida de acordo com a referência física, se nasce como genitália é menina, se nasce com pênis é menino; porém, o conceito de intersexo vem como selo de ruptura de tal regra, na medida que molda novos efeitos ao que antes de considerava binário sobre o aspecto de gênero.

A justificativa sobre a escolha do tema guarda estreita relação com conceitos teóricos, práticos e, necessariamente, a evolução atual da sociedade. A relevância social sobre o tema é assunto de total atualidade, merecendo por demais debates acadêmicos de maneira a esclarecer cientificamente tais questões. Como o estudo, rompe-se e neutraliza-se o conceito de binarismo, ocorrido tal desfecho ante a violação de direitos e liberdades, a autodeterminação da vida, do corpo, da saúde, da autonomia da vontade, todos estes critérios ligados diretamente aos direitos mais básicos do ser humano como ser de direitos.

Conceituar gênero humano é função multifacetada e, de todo modo, abrange variedade de entendimentos sobre o tema que vão além do simples e dicotomia título entre feminino e masculino. Outrora, destacar ou conceituar gênero era tarefa vista como simples em alusão ao termo masculino e feminino.

Com o evoluir social, ultrapassando vários processos históricos, e filosóficos buscou-se, de acordo com os ajustes sociais, uma definição do que pudesse ser considerado como gênero. O exemplo clássico pela busca da identidade e formalização do que é gênero, fora trazida pela filósofa fracesa Simone de Beauvoair, que em sua obra “O segundo sexo, 1949), elaborou a seguinte frase “não se nasce mulher, torna-se mulher”, um conceito detidamente novo sobre o que seria gênero humano.

Extraindo assim que a conceituação de gênero adivinha fatores como a construção social como meio definidor. Por outro lado, a conceituação de gênero originada das correntes católicas, das ciências neurológicas, da sociologia buscava expor que típicas abordagens sobre gênero deveriam serem fixas ante o conceito biológico, atrelando o conceito ao histórico binarismo, tecendo críticas sobre aplicação de tal teoria na atualidade, onde as relações sociais se alteram de maneira surpreendentemente rápida.

Ao longo da evolução social surgiram diversas crenças ideológicas, uma delas muito difundida no mundo ocidental fora o crisrtianismo trazendo sua conceituação bíblica sobre gênero, nesse devendo ser interpretado como homem e mulher, não deixando margem para nenhuma outra interpretação.

O contexto histórico remete a tese de que o catolicismo é uma doutrina ligada a igreja católica e que reconhece apenas o sexo biológico masculino e feminino. Trazendo o surgimento do termo binarismo católico que mais adiante será estudado.

Ultrapassada a visão católica sobre a temática gênero, com a evolução humana e social, bem como de vários ramos, tanto das ciências médicas quanto das ciências sociais, consequentemente

o conceito de gênero foi se moldando, se redefinindo, ampliando-se, buscando uma visão sobre gênero mais interseccional.

A pós-modernidade trouxe consigo a contraposição ao discurso hegemônico sobre gênero, fixando pontos de inclusão de diversidade sexual, tecendo críticas sobre velhos e ultrapassados conceitos de padrões sexuais outrora expostos.

Também nessa ambiência pós-moderna a mudança do conceito de gênero busca romper o método binário, determinando-se a romper a estabilidade sexual entre tão somente os gêneros masculino e feminino.

A par destes novos desdobramentos sociais e conceituais sobre identidade de gênero a identificação da condição de pessoas intersexo no referente a necessidade de cirurgias precoce, é tema que grita alta controvérsia, quer seja jurídica, médica, ética ou psicológica, devendo cada situcaoa ser relativamente ponderada.

E, o presente estudo busca neste singelo artigo demonstrar a forma como os tribunais têm debatido sobre o tema intersexualidade, expondo-se ponto de fundamental importância aos operadores das ciências humanas sociais.

O desenvolvimento da pesquisa se dá pelo modo qualitativo. Prioriza-se no presente trabalho a análise bibliográfica, legislação, doutrina sobre o tema intersexo.

INTERSEXO

Do conceito teórico, intersexualidade deve ser estudada como um fenômeno social pelo qual sujeitos nascem, de maneira simultânea com os dois órgãos genitais, tanto masculino, quanto feminino.

Destoa o conceito, profundamente, dos critérios outrora e ontologicamente expostos, sobre o qual só se aceitavam a premissa do binarismo como categoria de gênero, a partir de parâmetros cromossômicos.

O parametro social define uma conduta a ser seguida quando se trata de gênero, o que faz nascer, por serem "diferentes" a segregação social, a estigmatizacao social das pessoas intersexo.

Haja vista o total desconhecimento social sobre o tema é que, frequentemente pessoas intersexo são associadas aos seres hermafroditas, trazendo uma conotação racista, o que torna os indivíduos invisíveis ao seio social, tudo isso sendo apenas uma reprodução do conceito mítico sobre o tema.

Sendo a características biológicas das pessoas intersexo evidente no sentido de destoar totalmente dos padrões ditos normais de compreensão da sexualidade do ser humano.

A guerra ideológica travada entre a medicina e o direito são pontos de chave para o estudo da temática que visa resguardar a liberdade e a proteção ao direito fundamental à saúde.

No contexto da intersexualidade mostra-se que a ocorrência de tal condição é mais que comum, porém, quase nada se sabe sobre o assunto sob o ponto de vista científico, especificamente no que se refere às garantias de direitos humanos como autodeterminação da vontade, da liberdade e de dispor do próprio corpo.

Indivíduos intersexo são aqueles que apresentam caracteristicas sexuais que dificultam a sua identificação como totalmente do sexo masculino ou feminino.

Embutiu-se no seio social a crenca errônea de que o parâmetro adequado de estereótipos de gênero deve ser apenas o binário, destoando totalmente e, tornando invisível a figura do intersexo, indivíduos que, como já se foi exposto, são relegados, posto a discriminação no sentido em que sua identificação genética se torna confusa e de difícil identificação.

CRÍTICA AO BINARISMO CATÓLICO

A filosofia Cristã e suas regras têm raízes na figura católica de Jesus, tendo como livro sagrado a bíblia católica com regras de gênero e condutas sociais.

Especificamente o catolicismo teve início no Brasil já no início da colonização, por herança dos portugueses. O Catolicismo foi erigido a religião oficial do Brasil já na Constituição Federal de 1824.

Esse fenômeno de imprimir ao Estado uma determinada religião perdurou no Brasil até o ano de 1890, quando por decreto se aboliu o Catolicismo como religião estatal e, apregoou a liberdade religiosa como pilares do estado laico.

Mesmo tendo sido abolido das regras de estado a constituição de uma religião a ser seguida, o Catolicismo ainda permaneceu como a maior e mais aceita religião no país, dado em que sua negação social é refutada.

Estudar a sexualidade, os avanços sociais ligados ao tema, é, sem sombra de dúvidas, um verdadeiro tabu para a religião católica. Nesse sistema a sexualidade do ser humano é tão somente visto no critério binário, na existência apenas do ser homem, e do ser mulher.

A visão tradicional da igreja católica sobre sexualidade mais especificamente em relação a pessoas intersexo, é um caminho buscado em total respeito ao direito fundamental a vida, liberdade, e ao próprio corpo.

No presente estudo sobre crítica a regra binária está ombreada com a rigidez doutrinária proposta pela ideologia da igreja. A igreja católica é baseada em interpretações da bíblia e carrega suas tradições milenares, onde se sustenta que Deus criou o homem e a mulher como únicos seres.

O arcaico pensamento relacionado à visão religiosa, não reconhece a diversidade e complexidade das relações humanas, nem mesmo sua evolução. De se ve que assim contratiando ao cunho religioso cristão, as pessoas Intersexo já nascem com características não identificáveis nem como homem, nem como mulher, contrariando, assim todos os ditames das regras binarias. O estado tem o dever de proteção humana dessas pessoas.

Apoia-se a crítica no sentido de que a igreja católica possa reconhecer a intersexualidade não como uma doença, mas, sim, deve, em respeito ao direito à felicidade embutido na proteção do ser, aplicar e promover a inclusão de pessoas intersexos na comunidade e, assim, possam exercer seus direitos e deveres da vida civil como um ser humano normal.

INTERVENÇÃO CIRÚRGICA INTERSEXUAL

De se ve que o tema é de extrema complexidade, em vista que estudar as razoes e motivos que levam pais de crianças recém-nascidas intersexo a optarem por uma escolha do "sexo" do filho traz gigante problemática, porque, impreterivelmente tal cirurgia irá buscar reproduzir os ansieios socias daquela sociedade.

Na literatura médica quando nasce um bebê intersexo a equipe médica expõe a necessidade para a família de que seja feito de imediato uma cirugia de "conformação sexual", objetivando tecer padrões sociais e biológicos sobre o bebê.

Se demonstrou pelos ensinamentos advindos de um contexto histórico e arraigado de doutrina ideológica movida pelo catolicismo binário, as intervenções cirúrgicas em bebês como a condição sexual de pessoa intersexo era, de todo modo, normal. Entendia-se buscar a normalização do gênero, no afinco de encaixar a pessoa no gênero masculino ou feminino.

Pelos estudos viu-se que a maioria das intervenções cirúrgicas eram feitas de maneira não consentida, visto que ainda eram realizadas quando muito jovem, deixando a revelia o desejo sobre o próprio corpo como morada.

A necessidade do estudo tem início na década de 1990, onde alguns movimentos sociais começaram a contestaram as cirurgias de "adequação" social que eram realizadas em pessoas intersexo. Há época foram expostos diversos casos em que muitas pessoas que quando crianças foram submetidas às referidas cirurgias, não se adaptaram ao gênero criando por meio da cirurgia.

Logo com o surgimento da corrente crítica as mutilações, diversos órgãos aderiram a crítica, objetivando dar maior liberdade ao ser humano na escolha da sua identidade de gênero.

Para a ocorrência das cirurgias precoces em pessoas intersexo, diversos são os fatores que devem estar presentes, a saber: amparo psicológico, nesse ponto os pais e médicos buscam e acreditam que ajustar a genitália gerara uma aparecencia típica social, evitando-se, assim, a estigmatizacao socia.

Há também, que se destacar fatores sociais que de muito agregam quando da formação de uma identidade. Dito isso, claro e evidente se extrai que as intervenções cirúrgicas precoces que visam a "normalização" sexual da pessoa intersexo, confronta frontalmente com as mais diversas garantias de direitos humanos.

Não se avoca, nesse caso, a tutela do direito de escolha, mas, sim, um interesse divergente, quer pela equipe médica, quer pela família, deixando de lado o fundamento mais contundente da vida em sociedade que é ter respeito aos desejos mais íntimos, a começar pela opção sexual.

VIOLAÇÃO DE DIREITOS HUMANOS ORIUNDO DE CIRURGIA PRECOCE

A base de confronto do tema guarda grande problemática no sentido de que a realização de cirurgias precoces como maneira de "correção" do critério sexual é, de todo sentido, uma flecha no peito das garantias constitucionais. A prática da mutilação de órgãos dos seres humanos intersexos é tema de muita análise de organizações de proteção mundial.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), os intersexos nascem livres e são detentores de iguais direitos

e isso justifica a necessidade de serem tratados como seres autônomos e, de certo modo, invioláveis.

Na atual ambiência de se buscar um direito que seja luz no caminho do respeito às regras de direitos humanos, surgiram alguns princípios que norteiam a autonomia da vontade, são eles: princípio da inviolabilidade do ser, tendo como foco a impossibilidade de sacrifícios pessoais em detrimento de terceiros; princípio da autonomia da pessoa, no sentido de nortear que todo ser humano é dotado de capacidade em realizar quaisquer conduta, no objetivo de que, também, seus atos não afetem direito de terceiros, e, por fim, o princípio da dignidade humana, como centro de todo estudo, basilar na construção de um direito constitucional mais atualmente Humanizado com os conceitos modernos.

Como corolário de defesa dos direitos dos intersexos destaca-se o direito à saúde, a integridade física, a autonomia do corpo, bem como ao livre desenvolvimento da personalidade. Ao sujeito intersexo lhe deve ser dado total direito em desenvolver-se de maneira livre, devendo suas escolhas serem respeitadas, ante sua autonomia da vontade.

As práticas discriminatórias é algo que se busca aniquilar, sobretudo no seio jurídico, como barreira de excessos e aquilatar as desigualdades.

A violência quanto a mutilação de órgãos humanos de maneira precoce encontra vedações em tratados de cunho internacional acolhido pelo Brasil, vejamos o teor do artigo 3 da Convenção Universal sobre Bioética e direitos Humanos, 2005, assim diz:

> Artigo 3- Dignidade Humana e Direitos Humano:
>
> A dignidade humana, os direitos humanos e as liberdades fundamentais devem ser respeitadas em sua totalidade.
>
> Os interesses e o bem-estar do indivíduo devem ter prioridade sobre o interesse exclusivo da ciência ou da sociedade.
>
> Art. 5- Autonomia e Responsabilidade individual
>
> Deve ser respeitada a autonomia dos indivíduos para tomar decisões, quando possam ser responsáveis por essas decisões e respeitem a autonomia dos demais. Devem ser tomadas medidas especiais para proteger direitos e interesses dos indivíduos não capazes de exercer autonomia.
>
> Artigo 6- Consentimento
>
> Qualquer intervenção médica preventiva, diagnóstica e terapêutica só deve ser realizada com consentimento prévio, livre e esclarecido do indivíduo envolvido, baseado em informação adequada. O consentimento deve, quando apropriado, ser manifesto e pode ser retirado pelo indivíduo envolvido a qualquer momento e por qualquer razão, sem acarretar desvantagem ou preconceito;
>
> A pesquisa científica só deve ser realizada com o prévio;
>
> livre, expresso e esclarecido consentimento do indivíduo envolvido. A informação deve ser adequada, fornecida de uma forma compreensível e incluir os procedimentos para a retirada do consentimento. O consentimento pode ser retirado pelo indivíduo envolvido a qualquer hora e por qualquer razão, sem acarretar qualquer desvantagem ou preconceito. Exceções a este princípio somente devem ocorrer quando em conformidade com os padrões éticos e legais adotados pelos Estados, consistente com as previsões da presente Declaração, particularmente com o Artigo 27 e com os direitos humanos;
>
> Em casos específicos de pesquisas desenvolvidas em um grupo de indivíduos ou comunidade, um consentimento adicional dos representantes legais do grupo ou comunidade envolvida pode ser buscado. Em nenhum caso, o consentimento coletivo da comunidade ou o consentimento de um líder da comunidade ou outra autoridade deve substituir o consentimento informado individual;
>
> Art. 7- Indivíduos sem a capacidade para Consentir. Em conformidade com a legislação, proteção especial deve ser dada a indivíduos sem a capacidade para fornecer consentimento:
>
> A autorização para pesquisa e prática médica deve ser obtida no melhor interesse do indivíduo envolvido e de acordo com a legislação nacional. Não obstante o indivíduo afetado deve ser envolvido, na medida do possível, tanto no processo de decisão sobre consentimento assim como sua retirada; [...].
>
> Artigo 8- Respeito a vulnerabilidade Humana e pela integridade individual:

A vulnerabilidade humana deve ser levada em consideração na aplicação e no avanço do conhecimento científico, das práticas médicas e de tecnologias associadas. Indivíduos e grupos de vulnerabilidade específica devem ser protegidos e a integridade individual de cada um deve ser respeitada:

> Artigo 11- Não Discriminacao e Não Estigmatização:
>
> Nenhum indivíduo ou grupo deve ser discriminado ou estigmatizado por qualquer razão, o que constitui violação à dignidade humana, aos direitos humanos e liberdades fundamentais (BRASIL, Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos, 2005).

Como corolário da busca pela felicidade, a conceituação de sexualidade humana não pode ser simplesmente definida pela genitália do sujeito, devendo também ser reflexo de diversas questões, tanto socioculturais, que venham a dar âmbito à subjetividade de cada pessoa.

Imprimir a sexualidade padrões ditos estabelecidos socialmente vão em total confronto com a liberdade de autodeterminação, demonstrando também total desrespeito a dignidade do sujeito humano.

Sob o manto da proteção a pessoas intersexo, e no afinco de se minimizar a discriminação sobre o tema ainda tabú social, a Comissao Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) em relatório publicado em 22 maio de 2019 que trata sobre o tema, assim foi consignado:

> O princípio da não-discriminacao é um dos pilares de qualquer sistema democrático, sendo uma das bases fundamentais do sistema de proteção dos direitos humanos instituído pela Organização dos Estados Americanos. De fato, a não-descriminacao, a igualdade perante a lei, o direito à vida e a integridade pessoal são princípios fundantes do Sistema Regional e Universal de Direitos Humanos, com deveres jurídicos que se revestem de especial importância para as pessoas lésbicas, gays, bissexuais, transexuias e intersexuais (doravante "LGBTI") nas Américas. Esses princípios e obrigações estão compreendidos nos instrumentos internacionais de direitos humanos do Sistema Interamericano 9 doravante "Sistema Interamericano" ou SIDH) que buscam a igualdade, autonomia, identidade e dignidade de toda pessoa, e fazem referência ao dever de todos os Estados de atuar com a devida diligência para prevenir, investigar, reprimir e reparar toda violação aos direitos humanos. Com efeito, conforme a jurisprudência da Corte Interamericana de Direitos Humanos (doravante "a Corte"ou "a Corte Interamericana") na atual etapa da evolução do Direito Internacional, o princípio fundamental de igualdade e não-discrimincao ingressou no domínio de jus cogens. Sobre ele descansa o andaime jurídico de ordem pública nacional e internacional, permeando todo o ordenamento jurídico. Já se afirmou que a garantia de igualdade e não-discriminacao que oferecem as normas internacionais de direitos humanos se aplica a todas as pessoas, independentemente de sua orientação sexual e sua identidade de gênero ou outra condição". A CIDH considera que na expressão "outra condição"também está incluída a diversidade corporal, comumente associada às pessoas intersexuais (OEA, 2018, p.25-28).

Do referido relatório da Comissao Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) extraiu-se que desde o ano de 2013, referida comissão busca dar maior proteção a pessoas intersexo, tanto que a Assembleia Geral solicitou que fosse disponibilizada uma maior proteção, bem como a implementação de políticas públicas necessárias para garantir que praticas médicas estivessem em total conformidade com diretrizes de direitos humanos.

No afinco de tecer maior proteção a pessoas intersexuais, a Comissão imprimiu recomendações aos Estados membro, especificamente de cunho protetivo, vejamos:

> A Comissão Interamericana de Direitos Humanos finaliza este relatório fazendo recomendações a fim de promover um diálogo fluido com os Estados da Região, com o objetivo de avançar na proteção integral das pessoas LGBTI nas Américas, através da consolidação da garantia, do reconhecimento e da promoção dos direitos dessas pessoas [...].
>
> 8. Adotar e fazer cumprir medidas eficazes para prevenir e punir a discriminação contra as pessoas LGBTI ou aquelas percebidas como tais no setor da saúde [...]. Proibir qualquer intervenção médica desnecessária em crianças

> intersexuais que seja realizada sem o seu consentimento livre, prévio e informado).
>
> 15. Adotar as medidas necessárias para prevenir a tortura, tratamentos cruéis, desumanos ou degradante por parte de agentes públicos ou daqueles que estejam atuando em nome do Estado, em espaços públicos e de privação de liberdade, bem como todas as formas de abuso policial, incluindo a adoacao de protocolos e diretrizes direcionados aos agentes encarregados de aplicação de lei, assim como treinamento e conscientizaco sobre direitos humanos, orientação sexuais e identidades de gênero não normativas, corpos diversos e direitos das pessoas LGBTI.
>
> A - Considerar como tortura as intervenções médicas desnecessárias em crianças intersexuais que sejam realizadas sem o seu consentimento livre, prévio e informado [...] OEA, 2018,p 135-140.)" (Grifo).

Atrelar o as intervenções cirúrgicas precoces em pessoas intersexo ao que se pode chamar de delito de tortura Lei 9455/1997,é sem dúvidas um gigantesco avanço social no rumo de legitimar maior amplitude a proteção daqueles seres humanos tidos como invisíveis social. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9455.htm, acessado em 03 Agosto 2024

Traçar condutas punitivas é meio crucial de se dar maior atenção ao tema e relacioná-lo ao desejo mais íntimo do ser humano, que é a vida em toda sua plenitude.

A Lei 9455/1997 que dispõe sobre o crime de tortura, expondo a responsabilidade ante as intervenções cirurgicas precoces em pessoas intersexo ainda sem possibilidade de decisão formada.

DISTÚRBIO DO DESENVOLVIMENTO SEXUAL

O nascimento com vida impõe a necessidade em se pensar o bem-estar do ser humano como detentor de direito à felicidade, nisso incluído sua condição genética sexual.

A par disso, não tendo sido "normal" a formação genética do ser, surgiu na literatura médica o conceito de distúrbio da diferenciação sexual (DDS), nas palavras da pediatra Isabel Rey Madeira, que escreveu sobre o tema em artigo científico, dispôs:

> Os distúrbios da diferenciação sexual (DDS) são condições congênitas nas quais o desenvolvimento do sexo cromossômico, gonodal ou anatômico é atípico. As ambiguidades genitais podem estar presentes, configurando um problema que exige manejo complexo, ágil e eficaz (MADEIRA, s/d).
>
> Por outro lado, estima-se que as anormalidades da genitália ocorram em cada 1 para 4.500 nascimentos, constituindo-se um desafio para o pediatra, que deve estar capacitado como membro da equipe multidisciplinar que presta cuidados à criança e sua família, já que em grande parte das vezes é primeiro a se deparar com a condição" (MADEIRA, s/d).

Assim, o reconhecimento médico acerca da existência dos distúrbios relacionados a alterações cromossomiais, reflete sobremaneira no Direito. A violência contra as garantias legais de pessoas portadoras desses distúrbios é tema de central importância quando se enfrenta as ações com cunho afirmativos, originando um dever de ação.

O reconhecimento e aceitação de pessoas que vivem com tal condição patológica, bem como a aplicação de políticas públicas efetivas como a exemplo uma maior amplitude no amparo à saúde como garantia de efetividade de direitos fundamentais (MADEIRA, s/d).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a apresentação deste esboço, pode se afirmar que intersexo são, como exposto no trabalho de maneira pormenorizada, pessoas que guardam uma diferenciação genética dos demais.

O conceito de intersexualidade carrega consigo a ideia de que pessoas com essa condição nascem com os órgãos genéticos expostos, de maneira simultânea.

Os padrões sociais demonstram que o tema ainda guarda uma carga excessiva de preconceitos e isso resvala nas garantias de direitos. Desse m odo, negar a existência de pessoas intersexo é negar a existência do Estado como plural, mantenedor das garantias e interesses comuns.

A ruptura do binarismo católico emerge no dia em que se busca constituir de maneira legal, as diversas garantias constitucionais prevista para toda a pluralidade de sujeitos, quer nascido intersexo, quer ter nascido nos “padrões sociasis” como homem ou mulher, tendo clara e efetivamente a identitificacao sexual.

Trouxe a pesquisa também a mácula envolvendo a precoce forma de mutilação de orgaos genitais de pessoas que nascem intersexo, demonstrando que não raras vezes, tal ação vai em confronto aos Direitos Fundamentais mais básicos, como a saúde, a disponibilidade do corpo, do desejo interno, dentre outros direitos que são aniquilados a revelia.

Visto que como se viu, a maioria das cirurgias não detém participação das partes, originando o desejo por terceiros, quer sejam os pais, quer sejam profissionais que fazem parte da equipe médica, refutando-se, assim, o legítimo desejo do ser em dispor de desejos e vontades das mais íntimas.

Por serem tidos como pessoas “diferentes” sob o ponto de vista da genética, da política e da sociedade, pessoas portadoras da intersexualidade nascem com o chamado “distúrbio do desenvolvimento sexual”, sendo que o discurso médico busca apenas camuflar uma prática discriminatória.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos.** (2005) https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_univ_bioetica_dir_hum.pdf, acessado em 03 agosto de 2024.

OEA. **Organização dos Estados Americanos.** (OEA, 2018.p.25-28). https://www.oas.org/pt/cidh/prensa/notas/2019/126.asp, acessado em 03 de agosto de 2024.

Sites:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9455.htm

https://publications.aap.org/pediatrics/article-abstract/118/2/e488/69037/Consensus-Statement-on-Management-of-Intersex?redirected from=full text.

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9455.htm, acessado em 03 agosto 2024.

O LÚDICO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

PRISCILA PEREIRA DE OLIVEIRA SOUZA

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Faveni (2001), Graduação em Letras pela faculdade Faveni (2024); Professora de Ensino Fundamental I - na EMEF Professora Carolina Renó Ribeiro de Oliveira.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

RESUMO:

A finalidade deste trabalho é analisar e compreender a importância que tem o Ensino de Artes Visuais na vida dos alunos. Sabe-se que através das Artes Visuais as crianças aumentam sua capacidade de expressão e de percepção de mundo. Assim, as Artes Visuais se mostram como uma importante forma de linguagem na primeira infância constituindo um relevante meio para o desenvolvimento do aluno, mas que para que essa relevância seja mais pontual, necessita-se que a prática educativa seja redesenhada, recolocada, reavaliada e os educadores mais capacitados para que se obtenha resultados de aprendizagem mais significativas.). O grande desafio dos professores de Educação Infantil é proporcionar aulas interessantes e atraentes. Motivo pelo qual, procurou-se neste trabalho, mostrar a importância da inclusão de jogos e brincadeiras como estratégias pedagógicas para o professor, o jogo e a brincadeira favorecem a lateralidade, psicomotricidade, coordenação motora, autoestima, ou seja, envolve todo o domínio do esquema corporal. Enfim, são grandes fontes para o desenvolvimento psicomotor do aluno que consequentemente beneficiarão o processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, aplicando jogos e brincadeiras, cria-se, portanto, um espaço de interação no qual a criança experimenta o mundo e internaliza a compreensão de diversos sentimentos e conhecimentos.

Palavras-chave: Ensino Fundamental; Lúdico; Ensino de Arte.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como finalidade trazer ao leitor o que é, e como se aplica o lúdico na alfabetização de crianças.

Sabe-se hoje que o método da cartilha já não é mais utilizado, pois segundo Emília Ferreiro, a construção do conhecimento da leitura e da escrita tem uma lógica individual, na escola ou fora dela.

No processo de aprendizagem a criança passa por etapas com avanços e recuos, até dominar o código linguístico. O tempo para o aluno transpor cada uma das etapas é bem variado.

Duas consequências importantes a ser respeitada em sala de aula é respeitar a evolução de cada criança e compreender que o desempenho mais vagaroso não significa que a mesma seja menos inteligente. A aprendizagem não é provocada pela escola, mas pela própria mente das crianças, elas chegam a seu primeiro dia de aula com conhecimento (FERREIRO, 2001, p.20).

A alfabetização é a fase em que inicia o processo de formação intelectual e pessoal da criança, e começa na escola. Por isso, esse período não deve ser caracterizado apenas como mais uma etapa de sua vida. As salas devem sempre ter novidades para estimular os alunos. O professor deve ser dinâmico (FERREIRO, 2001, p.20).

Desse modo, terá mais facilidade em trabalhar com o lúdico, instrumento que serve para estimular o ensinar e o aprender. Estas atividades jamais devem ser deixadas de lado pelo docente alfabetizador(FERREIRO, 2001, p.20).

A escola deve facilitar a aprendizagem, utilizando-se de atividades lúdicas que criem um ambiente alfabetizador para favorecer o processo de aquisição da autonomia da aprendizagem, pois as atividades lúdicas facilitam para a criança o progresso de sua personalidade integral (FERREIRO, 2001, p.20).

Assim pretende-se mostrar que a prática deste tipo de método é totalmente fácil, prático e eficiente, basta que escola e professores estejam adaptados e formados para a utilização dela.

A EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo o ECA, a educação infantil, educação pré-escolar ou educação pré-primária consiste na educação das crianças antes da sua entrada no ensino obrigatório.

A partir da Constituição de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 (ECA, Lei Federal 8069/90) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, lei 9394/96 (BRASIL, 1996, p. 103).

A Educação Infantil foi colocada como a primeira etapa da Educação Básica no Brasil, abrangendo as crianças de 0 a 6 anos, concedendo-lhes um olhar completo, perdendo seu aspecto assistencialista e assumindo uma visão e um caráter pedagógico (BRASIL, 1996).

A educação infantil, educação pré-escolar ou educação pré-primária consiste na educação das crianças antes da sua entrada no ensino obrigatório.

Para que a aprendizagem infantil ocorra com sucesso temos que acreditar no potencial de criação, imaginação e sensibilidade de cada criança. Através da arte a criança se expressa, ao fazer suas produções artísticas ela cria usando a imaginação (BRASIL, 1996).

No espaço escolar a criança deverá ser incentivada a desenvolver variadas atividades como o desenhar, modelar, pintar, ora com recursos da natureza, ora com sucatas ou papéis preferencialmente coloridos.

Nessa perspectiva a criança constrói o conhecimento a partir das interações com o meio em que vive. A criança no seu desenvolvimento estético e artístico reconhece o objeto independente da presença física e imediata (BRASIL, 1996).

Nos desenhos a criança age, reflete, abstrai sentidos de suas experiências, pois ela constrói significados sobre o que é e foi o desenho na sua história.

À medida que a criança cresce desenvolve o raciocínio crítico em relação ao seu trabalho e proporciona intermináveis possibilidades de novas experimentações (BRASIL, 1996).

É de fundamental importância possibilitar a criança a percepção, manipulação e transformação de diferentes materiais, e a troca de experiência entre as crianças de forma espontânea, fazendo com que o prazer pelo lúdico seja o gerador processo de produção, compreendendo a arte como linguagem que constrói objetivos plenos com sentidos, valorizando e respeitando as criações artísticas das crianças (BRASIL, 1996).

As Artes Visuais na Educação Infantil apresentam grandes oportunidades de desenvolvimento na aprendizagem da criança, pois permitem ampliar o conhecimento do mundo em que está inserido, de suas habilidades e a descoberta de suas potencialidades (BRASIL, 1996).

Além disso as Artes Visuais estão presentes no cotidiano das crianças que se expressam, comunicam e demonstram seus sentimentos, pensamentos, emoções por vários meios, dentre eles: linhas, formas, rabiscar e desenhar no chão, na areia, em muros, usando diversos materiais que são encontrados por acaso pelas crianças (BRASIL, 1996).

Neste tipo de educação, as crianças são estimuladas - através de atividades lúdicas e jogos - a exercitar as suas capacidades motoras e cognitivas, a fazer descobertas e a iniciar o processo de alfabetização (BRASIL, 1996).

As aulas de arte podem, entre outras coisas, contemplar história da arte, mundial e brasileira, de forma lúdica destacando os conhecimentos mais abordados no plano de estudo, seguindo de elementos de composição, tornando a teoria uma prática acessível para os alunos (BRASIL, 1996).

O importante é essa capacidade de fazer, avaliar e então refazer. É importante que o educador conduza o aluno a ter a certeza de que aquilo que se aprende em sala de aula, terá significado na sua vida pessoal e profissional (BRASIL, 1996).

É a partir desta certeza que o aluno irá ter uma experiência da beleza, no ambiente educacional e, para que isto aconteça torna-se imprescindível a ligação dos assuntos e dinâmicas com a vida cotidiana do aluno (BRASIL, 1996).

A alfabetização tem sido alvo de muitas discussões no mundo atual, isto porque apesar do reconhecimento desse direito cidadão e das muitas medidas que vêm sendo tomadas para garanti-lo, ainda existem elevados índices de evasão e repetência escolar (BRASIL, 1996).

Ao ponderar a necessidade de uma postura interdisciplinar para entender as causas do não aprendizado da leitura e da escrita, acredita-se que a alfabetização possa ser construída através de atividades que permitam aos alunos comparar e reformular suas hipóteses, desenvolver habilidades e interação social (BRASIL, 1996).

Uma possibilidade pode ser o uso de atividades lúdicas como um meio de superação das dificuldades de aprendizagem que possam vir a produzir o fracasso escolar (BRASIL, 1996).

O lúdico hoje tem um papel importantíssimo na alfabetização, pois através dele é possível contornar um grande problema encontrado no processo de aprendizagem, que é o desinteresse que pode ser adquirido pelo aluno ao se deparar com o conteúdo didático tradicional (BRASIL, 1996).

É preciso entender que o ensino atinge um nível muito mais satisfatório quando desperta o interesse nas crianças, mas em muitas das vezes para conseguir isso o educador precisará encontrar algo que vá além dos métodos tradicionais utilizados, transformando a alfabetização em um processo dinâmico e criativo através de jogos, brinquedos, brincadeiras e músicas (BRASIL, 1996).

O lúdico é hoje o melhor aliado para o trabalho com alfabetização, pois proporciona tanto para o professor quanto para o aluno o prazer durante o processo de aprendizagem e principalmente na aquisição da escrita e linguagem durante essa etapa (BRASIL, 1996).

Para Wajskop (1995), pode-se imaginar o quanto é enfadonho para uma criança, dia após dia, ficar sentada em uma classe, aprender que “b” com “a” é igual a “ba”.

A criança vem para a escola com toda energia e tem que ficar quieta, sentada, como um adulto, disciplinado, que não questiona e que apenas reproduz o que o professor dita. Esse é o aluno que a escola não critica, deseja, mas esquece que, por trás dele, está a criança cheia de energia, como afirma Wajskop (1995, p. 11):

> Reprimida na forma de aluno, do qual se espera obediência, silêncio, passividade, submissão a regras e rotinas - muitas quais sem objetivos claros -, encontra-se a criança, curiosa ativa, ansiosa por novas experiências e pelas oportunidades de interagir com outras crianças e com o ambiente (WAJSKOP, 1995, p. 11).

O lúdico é o meio facilitador da alfabetização, pois a criança que tem uma infância bem estruturada adquire segurança de si própria. A alfabetização, com base nas atividades lúdicas, é muito prazerosa, tanto para o professor como para a criança (WAJSKOP, 1995).

As atividades lúdicas tornam-se significativas à medida que a criança se desenvolve. Com a manipulação de materiais, ela passa a reconstruir e reinventar as coisas, o que exige uma adaptação da criança (WAJSKOP, 1995).

Essa adaptação é possível a partir do momento em que ela própria evolui internamente, transformando essas atividades lúdicas, que é o concreto da vida dela, em linguagem escrita, que é o abstrato (WAJSKOP, 1995).

Ao utilizar os jogos no processo de alfabetização é possível alcançar inúmeras ações que possibilitam uma aprendizagem eficaz, como evidencia a pesquisa de Queiroz (2003; 2003, P. 20).

Para o autor (2003), o jogo pode ser extremamente interessante como instrumento pedagógico, pois incentiva a interação e desperta o interesse pelo tema estudado, além de fomentar o prazer e a curiosidade.

Com a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 2008, p. 30) do Ensino Fundamental na Área de Língua Portuguesa, destacou-se, no âmbito da educação, uma grande preocupação com a dificuldade de leitura e escrita nas séries iniciais devido a um trabalho inadequado com a alfabetização.

A linguagem passou a ser vista como um elemento de comunicação e não de discriminação. Assim, não é mais valorizada uma única linguagem padrão ou culta como elemento de produção oral e escrita. O universo linguístico dos alunos começou a ser respeitado, já que seus conhecimentos e expressões são anteriores ao ingresso na escola (SULZBACH, 2020, p. 4)

A utilização de jogos e textos variados podem se tornar excelentes recursos para a participação, integração e comunicação dos alunos que, por certo, terão meios para compreender e expressar-se bem, inclusive na língua padrão, após o domínio de diferentes linguagens e instrumentos textuais. Nesse sentido, conforme adverte Santos (2000, p. 37) , o jogo na escola.

Crianças gostam de jogos e brinquedos e surge a necessidade de educadores repensarem a metodologia e os recursos utilizados em sala de aula para que elas possam conhecer e desenvolver o jogo como atividade pedagógica, visto que este auxilia no desenvolvimento cognitivo e afetivo dos alunos da educação infantil, além de ajudá-las na construção de noções e conceitos e no desenvolvimento de habilidades (RODRIGUES, 2020, p. 15).

Neste processo é necessário lembrar que desde muito cedo o jogo na vida da criança é de fundamental importância, pois quando ela brinca, explora e manuseia tudo aquilo que está a sua volta, através de esforços físicos e mentais e sem se sentir coagida pelo adulto, começa a ter sentimentos de liberdade e satisfação pelo que faz, dando, portanto, real valor e atenção às atividades vivenciadas naquele instante. Nas pesquisas de Pinto e Lima (2003, p. 5) verifica-se que:

> A brincadeira e o jogo são as melhores maneiras de a criança comunicar-se sendo um instrumento que ela possui para relacionar-se com outras crianças. É através das atividades lúdicas que a criança pode conviver com os diferentes sentimentos que fazem parte da sua realidade interior. Ela irá aos poucos se conhecendo melhor e aceitando a existência dos outros, estabelecendo suas relações sociais (LIMA, 2003, p. 5).

A utilização dos jogos educacionais em sala de aula tornou-se, por muito tempo, sem significado e sem importância, chegando a ser desvalorizada e desconsiderada como um recurso pedagógico que favorece a aprendizagem (LIMA, 2003).

Nas salas de educação infantil a linguagem é a verbal, sendo a linguagem não verbal sem sentido.

Considera-se que a criança aprende enquanto escuta e repete. No cotidiano, existe o canto de músicas rotineiras, a contação de histórias e a brincadeira, estando sempre a criança no mesmo grupo, com os amigos que ela sempre costuma trabalhar e brincar (LIMA, 2003).

E, para ENDERLE (1987) observou bem essa realidade do ambiente escolar na pré-escola ao afirmar que:

> A escola a que nos referimos consiste, agora, nas atividades intelectuais e recreativas sistematicamente organizadas, com regras, deveres e exigências de hábitos que, não eram, ou não deveriam ser propriamente os objetivos da pré-escola (ENDERLE,1987, p.89).

Assim, segundo os autores, ao destacar o jogo como instrumento didático é possível constatar teoricamente inúmeras considerações e nomeações a seu respeito, onde se destacam algumas expressões como: jogos, brincadeiras, brinquedo, atividade lúdica e esporte. As linhas que separam os jogos, esportes, ginástica, brincadeiras e danças são muito tênues, servindo mais para uma definição didática.

Na visão de Brotto (2001, p. 12) não existe uma teoria completa do jogo, nem ideias admitidas universalmente, o autor apresenta uma síntese dos principais campos culturais e científicos onde os jogos são utilizados:

Sociológico: influência do contexto social no qual os diferentes grupos de crianças brincam.

Educacional: a contribuição do jogo para a educação; desenvolvimento e/ou aprendizagem da criança.

Psicológico: o jogo como meio para compreender melhor o funcionamento da psique, das emoções e da personalidade dos indivíduos.

Antropológico: a maneira como o jogo reflete, em cada sociedade, os costumes e a história das diferenças culturais.

Folclórico: analisa o jogo como expressão da cultura infantil através das diversas gerações, bem como as tradições e costumes através dos tempos nele refletidos (BROTTO, 2001).

Segundo Vygotsky (1994, p. 30), para compreender a passagem de um estágio de desenvolvimento da criança para outro, somente é possível através das brincadeiras que ela realiza, uma vez que o brincar emerge de uma necessidade infantil.

O lúdico é de extrema importância para o desenvolvimento do aluno, por ser uma necessidade da criança se utilizar das brincadeiras para vivenciar situações como, por exemplo, de socialização, apropriação de valores e costumes, portanto, situações não somente de prazer, mas também conflituosas (VYGOTSKY, 1994, p. 30).

Porém o perfil das professoras é outro, o que nos leva a concluir que não é necessário apenas continuar insistindo na importância da formação inicial, nem apenas investindo na formação continuada desses profissionais, mas, sobretudo, encontrar outro modelo de formação inicial e em serviço Vygotsky (1994, p. 30).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Psicopedagogia tem seu papel principal dentro da Escola ocupando-se da aprendizagem humana, estudando as particularidades, tais como: como se aprende, como a aprendizagem transforma-se, como criam-se as alterações na aprendizagem, como reconhecê-las, preveni-las e tratá-las.

A Psicopedagogia trabalha, hoje, a aprendizagem com formação de ideias, no qual o sujeito participa com o seu meio e sua bagagem cultural, sendo ele o sujeito do processo de construção da aprendizagem.

A Psicopedagogia, na instituição escolar, tem uma função complexa e por isso provoca algumas distorções conceituais quanto às atividades desenvolvidas pelo psicopedagogo.

Numa ação interdisciplinar ela dedica-se a áreas relacionadas ao planejamento educacional e assessoramento pedagógico, colabora com planos educacionais.

Lúdicos no âmbito das organizações, atuando numa modalidade cujo caráter é clínico institucional, ou seja, realizado diagnóstico institucional e propostas operacionais pertinentes.

O Psicopedagogo estimula o desenvolvimento de relações interpessoais, o estabelecimento de vínculos, a utilização de métodos de ensino compatíveis com as mais recentes concepções a respeito desse processo.

Procura envolver a equipe escolar, ajudando-a a ampliar o olhar em torno do aluno e os obstáculos que se impõem ao pleno domínio das ferramentas necessárias à leitura do mundo.

Como a Psicopedagogia é uma teoria é uma prática que se ocupa da aprendizagem humana em qualquer faixa etária, entendemos que ela pode ajudar os profissionais da educação a perceber os pais como seres em processo de aprendizagem, assim como seus filhos, cabendo à escola o gerenciamento dessa aprendizagem acerca de como a gerir a vida escolar de seus filhos

O psicopedagogo é extremamente importante na instituição escolar, pois este profissional estimula o desenvolvimento de relações interpessoais, o estabelecimento de vínculos, a utilização de métodos de ensino compatíveis com as mais recentes concepções a respeito desse processo.

O profissional da Psicopedagogia propõe e auxilia no desenvolvimento de projetos favoráveis às mudanças educacionais, visando à descoberta e o desenvolvimento das capacidades da criança, bem como pode contribuir para que os alunos sejam capazes de olhar esse mundo em que vive de saber interpretá-lo e de nele ter condições de interferir com segurança e competência.

Ressalta-se que os psicopedagogos atuantes na escola, encontram dificuldades como falta de cursos de aperfeiçoamento a nível municipal, falta de aceitação dos familiares com relação aos filhos que necessitam desta modalidade de atendimento.

Como ainda, a resistência de alguns professores em seguir orientações propostas e de realizar adaptações curriculares, as quais são necessárias para que o aluno compreenda o conteúdo trabalhado e possam consecutivamente construir novas aprendizagens e ressignificar os saberes já construídos por meio de vivências, experiências e troca entre pares.

Fica evidente que a atuação psicopedagógica na escola em colaboração com a Gestão Educacional contribui para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem, valorizando a realidade local e as vivências dos alunos.

Também isso se reflete na comunidade escolar que, quando chamada a participar da escola e a trabalhar em conjunto de forma ativa, contribui para que seja possível a compreensão contextualizada de dificuldades que podem ser encontradas no espaço escolar.

Sendo assim, o trabalho em conjunto contribui para que a prática desenvolvida compreenda as necessidades e especificidades do espaço escolar que afligem tanto professores como alunos.

A partir da união entre a Gestão Educacional, a Psicopedagogia Institucional e a Comunidade Escolar, é possível identificar, compreender e estabelecer estratégias para que as dificuldades encontradas sejam minimizadas. Assim, será possível que se alcance uma prática educacional significativa e que estimule professores e alunos no processo do aprender.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei 9394, de 20/12/1996. Diário Oficial da União, 20 de Dezembro de 1996, p.102/126.

ENDERLE, Carmen. **Psicologia do Desenvolvimento**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1897.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre Alfabetização.** São Paulo: Cortez, 2001.

PINTO, Gerusa Rodrigues; LIMA, Regina Célia Villaça. **O desenvolvimento da criança**. 6. ed. Belo Horizonte: FAPI, 2003.

PRÓ-LETRAMENTO: **Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos?** Séries Iniciais de Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

QUEIROZ, Tânia Dias. **Dicionário prático de pedagogia.** São Paulo: Rideel, 2003.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. (Org). **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SULZBACH. Loriane**. A importância das atividades lúdicas no processo de alfabetização e letramento dos educandos do 1º ano do ensino fundamental.** Encontrado em http://www.ijui.com/artigos/48244-a-importancia-das-atividades-ludicas-no-processo-de-alfabetizacao-e-letramento-dos-educandos-do-1-ano-do-ensino-fundamental-por-loriane-sulzbach.htm. Acesso em 22/05/2025.

WAJSKOP, G. **Brincar na Pré-Escola.** São Paulo: Cortez, 1995.

VYGOTSKY, Lev S. et. al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1994.

A IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES LÚDICAS NA ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS

RAIMUNDA RENATA DE BRITO BRANDÃO

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Universidade Paulista (2012); Especialista em Psicopedagogia com ênfase em Educação Especial pela Faculdade do Estado de São Paulo (2025); Professora de Ensino Fundamental I - EMEI Prof. Dinah Fernandes Costa, Professora de Educação Infantil – no CEI Parque das Paineiras.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

RESUMO:

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o processo de alfabetização proporciona à criança desenvolver a capacidade leitora e escritora, além de permitir o desenvolvimento de habilidades fundamentais para a formação humana, como a capacidade de argumentação e interpretação. Deste modo, o professor não pode adotar um único método, estratégia ou prática didática, a fim de que ocorra a aprendizagem em diferentes momentos, sendo importante estimular a criança ao aprender a partir da dinamização do processo de alfabetização, cabendo à ludicidade um importante papel de na aprendizagem, a partir da adoção de jogos como instrumento facilitador, pois contribui para que a criança desenvolva múltiplas habilidades em apenas uma situação pedagógica. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o processo de alfabetização deve envolver o desenvolvimento da leitura e escrita, de modo que a criança seja capaz de assimilar as letras à sua realidade, cabendo ao professor planejar estratégias de aprendizagem, buscando na ludicidade o desenvolvimento da lógica, pronúncia, criticidade, socialização, entre outras habilidades importantes na formação humana. Sendo assim, este estudo objetivou identificar a importância da aprendizagem lúdica como estratégia metodológica na alfabetização das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Alfabetização; Lúdico; Anos Iniciais.

INTRODUÇÃO

O tema escolhido para elaboração deste trabalho abordou as metodologias lúdicas, caracterizadas pela forma de aprendizagem relacionada à inserção de jogos e brincadeiras no contexto escolar, considerando a ludicidade como elemento fundamental na alfabetização das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os anos iniciais do Ensino Fundamental caracterizam-se como o tempo de apropriação do funcionamento da linguagem oral e escrita, permitindo às crianças o desenvolvimento das habilidades leitora e escritora, favorecendo a redução de obstáculos relacionados à organização de ideias, de modo que seja possível a compreensão das letras, fundamentais para a concretização da alfabetização infantil (SANTOS, 2020).

Durante a fase escolar dos anos iniciais, as atividades lúdicas utilizadas como estratégia de ensino, representam uma importante ferramenta no desenvolvimento das habilidades infantis relacionadas à aquisição da leitura e escrita, refletindo em resultados positivos do processo de alfabetização (SOUZA, 2023).

Segundo Rodrigues (2019), como atividades lúdicas determinam-se as situações de aprendizagem conduzidas pelas brincadeiras e jogos, que facilitam a participação e o interesse das crianças. A partir do momento em que a criança brinca e experimenta, as possibilidades de aprendizagem transformam-se em algo significativo, facilitando o aprendizado infantil ao proporcionar às crianças a vivência, a conquista da autonomia, o compartilhamento de experiências e a superação de desafios, especialmente no processo de alfabetização.

Diante desta realidade, o questionamento deste estudo, que possibilitou a construção do problema de pesquisa foi: “Como a ludicidade se reflete na alfabetização significativa das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental?”.

Este trabalho objetivou identificar a importância da aprendizagem lúdica como estratégia metodológica na alfabetização das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como objetivos específicos, destacam-se: analisar o desenvolvimento das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental; evidenciar as principais características da aprendizagem lúdica; relacionar a importância da ludicidade em espaços de alfabetização; identificar as metodologias docentes na alfabetização lúdica.

A relevância deste estudo justifica-se pela necessidade de inserção das atividades lúdicas durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, envolvendo os jogos e as brincadeiras no processo de alfabetização infantil, a fim de estimular a participação e experimentação da criança, devido à possibilidade de assimilação do que aprendem à realidade cotidiana. As estratégias de ensino lúdicas ampliam a aquisição do conhecimento e favorecem o estímulo da imaginação e criatividade, fundamentais para o desenvolvimento das habilidades infantis.

A metodologia utilizada para a realização do trabalho foi a pesquisa bibliográfica, buscando em livros e artigos publicados em domínios públicos confiáveis, os estudos realizados que contemplassem os objetivos relacionados ao tema escolhido, de modo que seja possível a compreensão da importância das atividades lúdicas no processo de alfabetização infantil.

ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A escolarização nos anos iniciais do Ensino Fundamental é obrigatória para as crianças após os seis anos de idade e objetiva a intensificação do processo de desenvolvimento das habilidades humanas, de forma gradual, proporcionando ao sujeito meios básicos de aprendizagem e domínio pleno da capacidade leitora, escritora e de calcular, além de estimular a interpretação do ambiente social, político, econômico, artístico e ecológico, favorecendo a compreensão da cultura e valores para transformação da realidade (GOULART, 2017).

A criança inicia seu desenvolvimento na Educação Infantil, mas quando inserida nos anos iniciais do Ensino Fundamental, suas habilidades são potencializadas e a formação crítica depende da realização de atividades lúdicas que incentivem as relações entre o ensino e a realidade da criança. Nesta fase escolar, o currículo educacional está voltado, especialmente, ao processo de alfabetização, cabendo aos professores e equipe gestora, uma proposta dinâmica de aprendizagem, que permita o aprimoramento da capacidade motora, cognitiva, social, entre outros aspectos (MENDONÇA, 2018).

Segundo Rodrigues (2019), o processo de alfabetização é fundamental para a formação de um indivíduo, pois reflete no restante de toda a vida acadêmica e pessoal. Quando realizado de maneira ineficiente, o processo de alfabetização pode prejudicar o desempenho do estudante, interferindo na compreensão das situações cotidianas, como a interpretação de uma lei ou entendimento de um procedimento de saúde, por exemplo.

Desse modo, o processo de alfabetização que ocorre nos anos iniciais do Ensino Fundamental trata-se de uma oportunidade para a criança desenvolver a capacidade leitora e escritora, mas representa também a construção de habilidades fundamentais para a formação humana, proporcionando às crianças a observação, a argumentação, os questionamentos e a interpretação, além de relacionar o que aprende à realidade ao redor (FRADE, 2020).

Para Souza (2023), alguns professores acreditam que uma criança alfabetizada está caracterizada na conquista pela união de sílabas e formação de palavras, deixando de lado a aprendizagem lúdica e significativa, representada pela capacidade da criança de compreender o mundo da leitura e da escrita.

Segundo Bolzan (2019), a alfabetização trata-se de aprender uma técnica que permita ao indivíduo o domínio da escrita e da leitura, além de estabelecer relações entre grafemas, fonemas e diferentes instrumentos de escrita. Deste modo, o processo de alfabetização não se limita à decodificação de letras, mas proporciona a promoção da participação do sujeito em atividades sociais, políticas e culturais, fundamentais para o exercício da prática cidadã.

De acordo com Goulart (2017), ao longo das décadas, o processo de alfabetização admitiu diferentes métodos de ensino, que foram submetidos a diversas alterações, a fim de proporcionar ao estudante uma aprendizagem eficiente, principalmente ao final do século XIX, quando começaram a surgir os problemas na alfabetização, diante do elevado números de crianças com dificuldades na leitura e escrita.

Cagliari (2018) afirma que o primeiro método de alfabetização considerado pelas escolas e instituições brasileiras foi o sintético, objetivando o ensino minucioso de palavras para posterior entendimento de frases e textos. Neste modelo, a criança era apresentada às letras e palavras de parte para o todo, cabendo primeiro a familiarização com sons, letras, soletração e formação de frases, para então seguir com a interpretação de textos em diferentes contextos.

Goulart (2017) afirma que o método sintético permaneceu durante boa parte do século XIX nas escolas brasileiras, até a chegada do método analítico, adquirindo mais espaço, especialmente nas instituições públicas de ensino ao final do mesmo século. Apesar de apresentar uma proposta

diferente, o método analítico não se diferenciava muito do sintético, pois objetivava a divisão do todo para parte, enquanto no método sintético, prevalecia da parte para o todo.

A tradicionalidade dos métodos sintético e analítico refletiu no método misto, que perdeu espaço nas discussões educacionais, especialmente na década de 1980, quando as ideias construtivistas chegaram ao Brasil, objetivando uma alfabetização contextualizada, significativa e dinâmica, deixando a memorização e características mecanicistas obsoletas (FRADE, 2020).

Goulart (2017) afirma que o construtivismo foi assumido como um método eficaz de alfabetização oficialmente pelos órgãos responsáveis pela educação do Estado de São Paulo, pioneira nas mudanças das orientações de metodologias de ensino voltadas aos docentes. Os cursos de formação de professores alfabetizadores passaram a adotar um currículo voltado à capacitação docente nos moldes construtivistas, por meio de uma proposta baseada nas ideias de Emília Ferreiro, precursora nas discussões acerca da linguagem e escrita infantil.

O método construtivista visa a alfabetização centrada no professor e no estudante, cabendo ao docente uma mediação da aprendizagem, enquanto os estudantes são direcionados ao desenvolvimento das capacidades cognitivas, situação que levou às críticas dos antigos métodos, por não considerar a percepção do estudante e mecanizar o processo de alfabetização (MENDONÇA, 2018).

No método construtivista, enquanto a criança interage com a alfabetização, o conhecimento está condicionado à construção em bases concretas, proporcionando uma descoberta progressiva e significativa, proporcionando o desenvolvimento de capacidades críticas e intelectuais, sem deixar de permitir que a criança relacione o ensino à realidade ao redor (CAGLIARI, 2018).

Bolzan (2019) ressalta a necessidade de reconhecimento de que a adoção de um único método, estratégia ou prática didática, não se trata de algo eficaz ou eficiente ao processo de alfabetização, pois a aprendizagem da criança depende da construção de meios que despertem o interesse pelo aprender, bem como estimule a participação da criança na construção do conhecimento, neste caso, relacionado à capacidade de leitura e escrita.

Sendo assim, para que o processo de alfabetização seja concretizado na vida da criança, faz-se necessário a adoção de uma prática docente planejada e embasada em diferentes métodos que permitam a aquisição da leitura e escrita. Além disso, a sala de aula deve ser organizada de modo que a criança sinta vontade de aprender, com objetos relacionados à realidade infantil, bem como propostas que envolvam a rotina da criança no processo de aprendizagem (MENDONÇA, 2018).

Cagliari (2018) afirma que o sucesso do processo de alfabetização está vinculado à distribuição de atividades prazerosas às crianças, cabendo ao professor alfabetizador a adoção de metodologias de ensino inovadoras, dinâmicas e lúdicas, proporcionando à criança a aquisição da leitura e escrita a partir de contos, objetos diferenciados, jogos, entre outros instrumentos que chamem atenção da criança.

O estudante que chega aos anos iniciais do Ensino Fundamental para ser alfabetizado, já tem experiências e uma percepção acerca do mundo, ou seja, há familiaridade com a linguagem escrita, pois conhece as letras de placas, restaurantes, desenhos, entre outras situações de sua realidade. Neste contexto, os conceitos relacionados à alfabetização já existem, cabendo à escola e ao professor a concretização do processo, estabelecendo meios de desenvolvimento das habilidades relacionadas ao saber ler e escrever (FRADE, 2020).

O professor alfabetizador precisa entender às necessidades das crianças, proporcionando a aprendizagem por meio de situações contextualizadas, significativas, lúdicas e dinâmicas, favorecendo o estímulo infantil para o desenvolvimento da criticidade e formação plena, bem como a potencialização das diferentes habilidades humanas. Diante

desta realidade, ainda cabe ao docente que atua como alfabetizador nos anos iniciais do Ensino Fundamental, compreender os níveis de aprendizagem da criança para a aquisição da competência leitora e escritora (GOULART, 2017).

Para Frade (2020) na alfabetização infantil seja significativa, o professor precisa conscientizar-se que o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita representam um processo, construído a partir da percepção da criança ao relacionar o que aprende ao meio.

As metodologias adotadas pelo professor alfabetizador deve estimular o aprender, permitir possibilidades de interação da criança com a realidade ao redor e dinamizar o processo de alfabetização, situações favorecidas quando a prática lúdica é inserida, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a fim de estabelecer meios de aprendizagem que envolvam jogos e brincadeiras, relacionando a realidade da criança ao ensino nas escolas (MENDONÇA, 2018).

LUDICIDADE COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO

A ludicidade relaciona-se à atribuição de possibilidades ao processo de ensino-aprendizagem, proporcionando situações de criação ao aprendiz, ou seja, durante a fase da escolarização, os conceitos e conteúdos trabalhados de maneira lúdica são aqueles em que a cultura do estudante está inserida ao espaço educacional, estimulando o desenvolvimento da criatividade a partir do uso de jogos e brincadeiras na sala de aula (RODRIGUES, 2019).

Para Borba (2019), o ensinar precisa estar voltado à necessidade do aprendiz e, quando se trata dos anos iniciais do Ensino fundamental, especialmente durante o processo de alfabetização, a aprendizagem precisa proporcionar diversão à criança, cabendo à adoção de práticas docentes lúdicas uma possibilidade de aprender brincando, a fim de que o desenvolvimento intelectual da criança seja potencializado e significativo.

A ludicidade amplia os processos educacionais, contribuindo para o enriquecimento do vocabulário da criança, além de aumentar as ações corporais, a concentração, a expressividade, o raciocínio, o atendimento às regras, a socialização, a participação, entre outros aspectos fundamentais para formação do indivíduo. Portanto, a ludicidade trata-se de uma situação importante à formação humana, que não pode ser reduzida apenas ao brincar, mas precisa estar relacionado ao aprender de forma dinâmica, possibilitando o desenvolvimento das habilidades infantis, quando inseridas como metodologias e práticas docentes, além de favorecer a socialização (LEAL, 2019).

A ludicidade pode assumir diferentes formas, desde a simples adoção de jogos para assimilar um conceito, até as brincadeiras como prática de criação e interpretação infantil. Quando reconhecido como instrumento de ensino, o lúdico permite ampliação do desenvolvimento motor, a imaginação, as capacidades imaginativas e interpretativas, além de favorecer as relações entre as crianças, que passam a construir a própria identidade em espaços coletivos de brincadeiras, de forma espontânea (FORTUNA, 2022).

De acordo com Rodrigues (2019), a ludicidade pode ser inserida na aprendizagem em diferentes situações, mas a caracterização de atividade pedagógica lúdica depende de possibilitar à criança a fruição, a tomada de decisões, a construção do saber, a descoberta, o questionamento, cabendo ao professor que adota uma metodologia lúdica, uma reflexão acerca dos objetivos que deseja alcançar, de modo que o divertimento inserido na aprendizagem não se limite apenas a um exercício de repetição, com situações de brincadeiras.

A ludicidade vem adquirindo espaço entre as decisões e discussões de professores, educadores e pesquisadores, relacionadas à eficiência e qualidade da aprendizagem, além de representar um instrumento facilitador ao proporcionar motivação, especialmente às crianças, para a construção dos saberes (BORBA, 2019).

A adoção de uma prática lúdica proporciona à criança uma ampliação significativa na construção do conhecimento, favorecendo o dinamismo e a diversão, a fim de que a criança perceba que o ensino na escola está diretamente relacionado a sua realidade cotidiana. As estratégias lúdicas de ensino envolvem brincadeiras que desafiam o estudante, enfatizem sua sensibilidade e a permitam sua criação, atribuindo significados aos conceitos desenvolvidos na escola (ROJAS, 2019).

Segundo Leal (2019), a prática lúdica pode ser efetivada com êxito, especialmente durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, quando ocorre a percepção e compreensão docente de que o processo de ensino-aprendizagem é uma ação intencional, que exige orientação, planejamento, reflexão, flexibilização e troca de conhecimento, de modo que as brincadeiras e jogos que compõem uma prática lúdica não seja um fim em si, mas facilite a construção do conhecimento da criança.

A prática lúdica precisa ser abordada de diferentes modos e repetidas vezes, em momentos, contextos e exemplos variados, a partir de recursos diversos. O professor também precisa considerar os ritmos de aprendizagem da criança, para que a brincadeira não seja um momento de tensão, pois a intenção da ludicidade é justamente proporcionar diversão às crianças enquanto aprendem (SANTOS, 2020).

A ludicidade está relacionada, diretamente, ao aprender por meio do brincar, representando uma experiência cultural, pois as crianças brincam desde cedo e, quando entram na escola, não podem ter essa prática arrancada de sua realidade. Sendo assim, a ludicidade apresenta benefícios à infância, ampliando a imaginação, a fantasia, a construção do pensamento, a socialização, a participação, o respeito às regras, entre outros fatores relevantes para a formação humana (ROJAS, 2019).

Segundo Borba (2019, p.47): "É necessário compreender que propiciar ludicidade em aulas recreativas vai além de um simples jogo ou brincadeira, implica possibilitar à criança experiências que ensinam de maneira significativa e prazerosa".

Portanto, os jogos e as brincadeiras proporcionam à criança uma descoberta prazerosa das situações reais que compõem o meio que está inserida, favorecendo a adoção de estratégias e regras para solucionar os questionamentos que surgem na brincadeira.

Para a criança, o brincar ocorre em diferentes momentos e contextos, sem a necessidade de imposição temporal ou espacial, cabendo a necessidade de representação espontânea, ou seja, os resultados precisam ser estimulados e não impostos às crianças, mesmo em situações de aprendizagem matemática, linguística ou científica, faz-se necessário o respeito ao tempo da criança, que brinca conforme sua necessidade e não buscando resultados (BORBA, 2019).

Segundo Fortuna (2022), a brincadeira e os jogos representam uma maneira enriquecedora de desenvolvimento das capacidades e habilidades infantis, potencializando a percepção, atenção e interação.

Durante as brincadeiras realizadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as crianças aprendem a partir do estímulo lúdico, que transforma o conhecimento em jogos, garantindo a aprendizagem significativa, mesmo sem que a percepção da criança esteja direcionada ao aprender. A atividade lúdica objetiva situações novas, dinâmicas e prazerosas enquanto ocorre a ampliação da vivência, experimentação, desenvolvimento da imaginação e formação cidadã (BORBA, 2019).

Os jogos como instrumento lúdico de aprendizagem, contribuem para que a criança desenvolve muitas habilidades em apenas uma situação pedagógica, desde que as brincadeiras sejam utilizadas com este fim, cabendo ao professor organizar atividades significativas, que relacionem a realidade da criança aos conceitos estudados na escola (LEAL, 2019).

Para que a criança assimile o jogo ao enfrentamento de uma situação problema, existe a necessidade de envolvimento das atividades com a realidade da criança, ou seja, além de lúdica, a prática pedagógica

deve ser contextualizada e significativa. A criança deve ser estimulada à participação ativa e responsável, organizando e articulando as regras de jogos à estrutura da aprendizagem (LEAL, 2019).

Fortuna (2022) afirma que o jogo pertence ao desenvolvimento da criança ao relacionar-se às etapas do aprimoramento da capacidade intelectual, além de permitir que a imaginação seja ampliada e auxilia o professor na percepção dos medos, desejos e necessidades da criança, especialmente quando a realidade é transformada em possibilidade de aprendizagem.

Enquanto brinca, a criança experimenta e externaliza seus pensamentos, situação que facilita a percepção das preferências, que podem ser enriquecedoras ao aprender, cabendo ao professor a adoção de estratégias que facilitem a participação da criança, favorecendo o interesse pelas atividades realizadas na escola, passo inicial para a construção de uma aprendizagem sólida, significativa, dinâmica, contextualizada e lúdica (BORBA, 2019).

Nesse contexto o processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, trabalhado ludicamente e valorizando a vivência social das crianças, permite a interação e descobertas infantil pelo mundo das palavras, dependendo da escolha por espaços dinâmicos, organizados de modo a realizar referências às letras, não limitado a fase escolar apenas ao desenvolvimento motor, psicológico ou relacional das crianças (SANTOS, 2020).

O LÚDICO NA ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS

A ludicidade possibilita às crianças uma aprendizagem significativa, por meio da espontaneidade proporcionada durante as brincadeiras. Quando a criança brinca, o desenvolvimento de habilidades ocorre de maneira natural, proporcionando a potencialização da capacidade motora, além de favorecer o alcance da autonomia e segurança, direcionando à participação em diferentes atividades na escola (CUNHA, 2020).

Durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, o processo de alfabetização representa uma parte essencial das estratégias propostas para a aprendizagem da criança, cabendo ao professor estabelecer critérios de práticas voltadas ao desenvolvimento da leitura e escrita, de modo que a criança seja capaz de assimilar as letras à sua realidade (BOLZAN, 2019).

A ludicidade, neste contexto, auxilia na ampliação de possibilidades de ensino, considerando o brincar como parte importante do cotidiano da criança, que deve ser inserido em diferentes momentos da aprendizagem. No processo de alfabetização, as brincadeiras e jogos precisam representar significados às crianças, favorecendo o desenvolvimento da expressão gráfica, potencializando a motricidade infantil (LEAL, 2019).

Quando a criança brinca, sua imaginação, percepção, concentração e socialização são ampliadas, permitindo que ocorra uma experimentação de novas possibilidades, direcionando a criança à construção do pensamento e assimilação entre o que aprende com sua realidade cotidiana (MRECH, 2020).

A ludicidade atribuída ao processo de alfabetização deve considerar a adoção de jogos e brincadeiras que estimulem a participação coletiva, promovendo prazer às crianças enquanto aprendem, além de desafios para a aquisição do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Sendo assim, práticas que envolvem cópias, aprendizagens formais, mecanização ou propostas acabadas, cabendo à criança apenas uma observação e repetição, não são indicadas, pois limitam a assimilação e reduzem as possibilidades de descobertas infantis (SANTOS, 2020).

Os jogos e as brincadeiras, proporcionados pelas estratégias lúdicas de ensino, contribuem com o desenvolvimento da capacidade motora e intelectual, enriquecem a criatividade e raciocínio, devido à oportunidade para a criança experimentar e assimilar o conhecimento em contextos reais, pois a brincadeira representa o que a criança identifica e conhece sobre o mundo, devendo

ser aproveitada durante a aprendizagem (ORTIZ, 2015).

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a criança deve ser estimulada à participação nas atividades escolares, de modo que ocorra a experimentação para uma aprendizagem significativa. O processo de alfabetização determina-se como um ensino complexo, que pode ser dinamizado a partir de brincadeiras e jogos, proporcionando a sensação de liberdade às crianças, além de permitir a espontaneidade, ampliando as possibilidades de aquisição de habilidades fundamentais para a aprendizagem, como leitura, escrita, criticidade, entre outras (MRECH, 2020).

As práticas lúdicas dependem do planejamento docente, pois por mais que as brincadeiras sejam inseridas nas atividades escolares, o professor precisa estabelecer os objetivos que deseja alcançar, relacionando critérios de observação e acompanhamento da evolução da criança, de modo que a espontaneidade do brincar proporciona aprendizagem. O professor precisa assumir o papel de facilitador e mediador do desenvolvimento dos estudantes, propondo brincadeiras e jogos que permitam relacionar os saberes às atividades realizadas (CUNHA, 2020).

Segundo Rodrigues (2019), para o processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, inicialmente, o professor precisa investigar as preferências da turma, de modo a oportunizar brincadeiras e jogos que interessem às crianças e sejam conhecidos pela maioria, proporcionando a exploração infantil a partir da segurança de conhecer a atividade proposta.

O desenvolvimento da leitura e escrita, representando as principais características do processo de alfabetização, deve ser relacionado à comunicação, com atividades de narração de diferentes gêneros, músicas, mímicas, adivinhações, entre outras situações. Deste modo, a criança estimulada à participação pela fala, amplia a curiosidade pela aprendizagem das letras, a fim de compreender o significado das palavras, situação favorecida quando a ludicidade é inserida como estratégia de ensino, possibilitando a espontaneidade da criança (ORTIZ, 2015).

O processo de alfabetização depende da ludicidade trabalhada em jogos de linguagem, proporcionando uma assimilação para a criança da palavra aprendida, a partir do desenvolvimento das capacidades sonoras e gráficas. Quando a criança estuda as palavras pela correspondência entre som e grafia, a aprendizagem significativa ocorre a partir da compreensão do sentido daquilo que é estudado, ou seja, a criança passa a encontrar as palavras em sua realidade, atribuindo relevância no que aprende na escola (MRECH, 2020).

De acordo com Souza (2023, p.62): “As brincadeiras de rimas e contação de histórias, possibilitam o reconhecimento do som das palavras, favorecendo a concretização do processo de alfabetização”.

Sendo assim, a criança conhece o som das palavras e, por meio das brincadeiras e jogos de linguagem, consegue relacionar a sonoridade às letras, iniciando a construção de palavras pela assimilação.

Quando o processo de alfabetização ocorre por meio de práticas mecanizas, a criança encontra dificuldades para compreender as sílabas e palavras, diante da ausência de experimentação, ou seja, não existe concordância entre som e pronúncia, aumentando o tempo para a percepção e a observação infantil de compreensão da funcionalidade do sistema alfabético (SANTOS, 2020).

A organização da sala de aula também é fundamental para a motivação da participação da criança, cabendo a necessidade de um espaço dinâmico, estimulante, colorido e visualmente atrativo. O processo de alfabetização depende da leitura, portanto, o professor precisa criar um espaço com livros diferentes, realizando a narração de histórias minuciosamente, desde a leitura da capa e das imagens até os questionamentos sobre as características dos personagens, contribuindo para a autonomia da criança na busca sua própria leitura (CUNHA, 2020).

O processo de alfabetização está diretamente relacionado à contação de histórias, cabendo

ao professor a realização de paradas estratégicas que convidem a criança para exposição de sua interpretação, com apresentação de objetos que caracterizam a história, permitindo a participação da criança. Além disso, o professor pode ampliar a contação de histórias à representação de desenhos, a dramatização e criação de personagens (MRECH, 2020).

Para Leal (2019), jogos como quebra-cabeça são essenciais ao processo de alfabetização, permitindo que a criança selecione palavras que caracterizem a narração de uma história, facilitando o desenvolvimento da oralidade e escrita. As crianças também podem realizar rimas com frases de uma narração, assimilando objetos da sala de aula às particularidades dos gêneros estudados.

A comparação determina-se como uma estratégia de alfabetização lúdica, a partir da proposta de recortes de palavras para construção de novas histórias, cabendo ao professor oportunizar às crianças a seleção de letras para comparação com as falas de um personagem. Além do desenvolvimento das capacidades leitora e escritora, a criança será estimulada à potencialização da motricidade, concentração, comunicação e troca de informações com os colegas (CUNHA, 2020).

A mímica representa uma brincadeira enriquecedora ao processo de alfabetização, pois por meio de gestos e ações, a criança precisa representar situações cotidianas ou representação de um personagem de narrativas, por exemplo. A mímica favorece a comunicação, a capacidade motora, além de permitir a ampliação do vocabulário, podendo ser utilizada em diferentes momentos da aprendizagem, desde a fixação de informações até o aprimoramento da cognição infantil (LEAL, 2019).

Algumas atividades são mais comuns ao cotidiano dos professores alfabetizadores, como jogos da memória e alfabeto móvel, podendo receber uma ampliação com situações para a construção de pares de palavras, favorecendo ainda a interação entre as crianças que podem trabalhar de maneira coletiva. O professor ainda pode escolher uma letra é um tema, solicitando aos grupos de crianças que digam palavras que atendam às regras do jogo (FRADE, 2020).

Durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor deve acompanhar o desempenho das crianças, observando a evolução e as principais dificuldades, especialmente durante o processo de alfabetização, de modo a planejar estratégias de aprendizagem que atendam às necessidades da turma, proporcionando a participação e exploração das crianças. É importante oportunizar diferentes jogos e brincadeiras, buscando a ludicidade no desenvolvimento da lógica, pronúncia, criticidade, socialização, entre outras (MRECH, 2020).

O processo de alfabetização depende da inserção de brincadeiras conhecidas pelas crianças, estendendo às descobertas com novas possibilidades, de modo que a criança consiga organizar o sistema alfabético a partir da experimentação infantil, cabendo à necessidade de respeitar diferentes ritmos (FORTUNA, 2022).

As atividades lúdicas devem prevalecer durante a alfabetização, considerando a possibilidade de oralidade, argumentação, interpretação e organização às crianças, centralizando a leitura e escrita em brincadeiras e jogos para a aprendizagem significativa. A criança que brinca busca solucionar dificuldades que surgem em jogos e brincadeiras, permitindo a assimilação em contextos de aprendizagem (CUNHA, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração deste trabalho permitiu a observação de que, durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, o processo de alfabetização representa uma oportunidade de desenvolvimento das capacidades leitora e escritora infantis, além de favorecer a construção de habilidades fundamentais ao homem, como a criticidade, a interpretação, o questionamento, a argumentação, a comunicação, a imaginação, entre outras que permitem uma aprendizagem significativa.

Para a criança, a brincadeira caracteriza-se como uma atividade comum da sua realidade, não podendo ser rompida em ambientes escolares. Sendo assim, para que a aprendizagem seja significativa e o processo de alfabetização concretizado, a escola precisa relacionar as brincadeiras ao aprender, situação favorecida pela prática lúdica, estratégia que oportuniza a aprendizagem por meio de brincadeiras e jogos, permitindo que a criança aprenda brincando, ampliando a assimilação e participação nas atividades escolares.

A ludicidade como estratégia para concretização do processo de alfabetização, representa possibilidades de compreensão e percepção à criança, devido a aprendizagem caracterizar-se como uma ação intencional, que precisa ser orientada e mediada pelo professor, a fim de que as brincadeiras e jogos escolhidos não representem um fim em si mesmos, mas oportunizem a construção do conhecimento e desenvolvimento das habilidades infantis.

O professor alfabetizador dos anos iniciais do Ensino Fundamental consegue propor estratégias de ensino voltadas à ludicidade, permitindo a aprendizagem significativa, pois a criança está familiarizada com brincadeiras e jogos, cabendo ao docente utilizar atividades já conhecidas pela turma, direcionando a associação entre a realidade e à imaginação, ampliando as possibilidades de participação da criança devido a segurança que encontram nas brincadeiras.

O ambiente de alfabetização também deve estimular a interação da criança, elaborado com espaços que promovam a construção do conhecimento, desafiem as crianças, despertem curiosidade e acolham as necessidades da turma. Durante as brincadeiras, a criança consegue criar relações em seu pensamento, favorecendo o desenvolvimento e a potencialização de habilidades, ampliando a possibilidade de concretização do processo de alfabetização.

O professor precisa acompanhar os interesses das crianças, de modo a escolher brincadeiras e jogos que interessem a turma, facilitem a interação e socialização, além de estimular a cognição, motricidade e demais habilidades humanas. Para a alfabetização, a comunicação é fundamental, cabendo a contação de histórias uma representação importante para a aprendizagem infantil.

A partir da narração, as crianças conseguem refletir sobre histórias, ampliando as possibilidades de decodificação das letras de maneira significativa. O professor pode sugerir atividades lúdicas a partir de leituras, como recortes de letras contidas na história, comparação de palavras do texto, nomeação de imagens, entre outras estratégias que direcionam à participação da turma e o enriquecimento das práticas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem.

A partir do levantamento bibliográfico, observou-se que as brincadeiras e jogos, como práticas lúdicas no processo de alfabetização, favorecem o desenvolvimento das habilidades leitora e escritora das crianças, permitindo a potencialização das capacidades motoras, cognitivas, intelectuais e sociais, direcionando ao aprender significativo, a partir do ensino lúdico.

REFERÊNCIAS

BOLZAN, D. P. V. **Alfabetização: refletindo sobre o que a criança pensa a respeito de ler e escrever.** Revista do professor, 2019. Disponível em: https://www.portaleducacao.com.br/artigos/50893. Acesso em 12 maio 2025.

BORBA, A. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo**: ensino fundamental de nove anos. 6ª ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2019.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu: pensamento e ação no magistério.** São Paulo: Scipione, 2018.

CUNHA, N. H. S. **Alfabetização lúdica:** brinquedos, jogos, atividades. 9ª ed. São Paulo: Tempo, 2020.

FORTUNA, T. R. **A importância de brincar na infância.** In: HORN, C. I. Pedagogia do brincar. Porto Alegre: Mediação, 2022. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/2396712541.pdf. Acesso em 12 maio 2025.

FRADE, I. C. A. **Alfabetização hoje: onde estão os métodos? Presença pedagógica**. Belo Horizonte: Dimensão, v. 9, n. 50, 2020. Disponível em: https://pt.scribd.com/doc/4452158. Acesso em 12 maio 2025.

GOULART, C. **A organização do trabalho pedagógico**: **alfabetização e letramento como eixos orientadores.** Brasília, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: https://moodle.ufsc.br /view**.** Acesso em 12 maio 2025.

LEAL, T. F. **O lúdico na sala de aula: projetos e jogos**. Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Anos iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2019. Disponível em: https://www.pedagogia.com.br/artigos. Acesso em 12 maio 2025.

MENDONÇA, C. **Alfabetização e Método Sociolinguístico**: **consciência social, silábica e alfabética.** 15ª ed. São Paulo: Cortez, 2018.

MRECH, L. M. **O uso de brinquedos nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2020. Revista Life Educação. Disponível em: http://www.lite.fe.unicamp.br/grupos.html. Acesso em 12 maio 2025.

ORTIZ, J. P. Aproximação teórica à realidade do jogo. In: MURCIA, J. A. M. **Aprendizagem através do jogo**. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2015.

RODRIGUES, L. S. **Jogos e brincadeiras como ferramentas no processo de aprendizagem lúdica na alfabetização.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, 2019. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/14200.pdf. Acesso em 12 maio 2025.

ROJAS, J. **O Lúdico na construção interdisciplinar da aprendizagem: uma pedagogia do afeto e da criatividade na escola.** 8º ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2019.

SANTOS, F. C. R**. A ludicidade na alfabetização: perspectivas e possibilidades de novas aprendizagens.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, 2020. Disponível em: http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/5382/1.pdf. Acesso em 12 maio 2025.

SOUZA, E. F. **Alfabetização e o lúdico: a importância dos jogos na educação fundamental.** Revista Psicologado, v.06, n.18, 2023. Disponível em: http://www.unisalesiano.edu.br/biblioteca/psicologado_06_18.pdf. Acesso em 12 maio 2025.

FORMAÇÃO DE HABILIDADES CARTOGRÁFICAS NAS PRIMEIRAS SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL

SARA FERREIRA ALVES

Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Centro Universitário Adventista de São Paulo (2011); especialista em Educação Infantil pela Faculdade (2011); Professor de Educação Infantil, CEI Adelaide Lopes Rodrigues.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

RESUMO:

Este estudo tem como propósito investigar a alfabetização cartográfica nos anos iniciais do ensino fundamental, considerando de que maneira a criança desenvolve habilidades para se orientar no tempo e no espaço, tendo o próprio corpo como referência inicial. O domínio de noções cartográficas contribui para a superação do egocentrismo característico dessa fase, favorecendo a identificação da posição dos objetos a partir das relações estabelecidas entre eles. Analisa-se, ainda, a cartografia como um componente essencial à compreensão das conexões entre espaço e tempo, possibilitando ao estudante responder às demandas do cotidiano e estabelecer interações mais significativas com o ambiente em que vive. Destaca-se, nesse processo, o papel do professor na construção de aproximações entre os mapas e os desenhos produzidos pelas crianças, visto que tal mediação é indispensável para o avanço da aprendizagem. A transição do desenho para o mapa abre um leque de possibilidades metodológicas, nas quais a ação docente assume papel central para o desenvolvimento da alfabetização cartográfica.

Palavras-chave: Aprendizagem; Alfabetização Cartográfica; Criança.

INTRODUÇÃO

Na fundamentação e organização da prática pedagógica, o docente precisa compreender as etapas da construção do espaço, planejando atividades que possibilitem ao aluno entender e utilizar os mapas. A partir dessa proposta, torna-se possível desenvolver a leitura e a interpretação do espaço geográfico.

Segundo Almeida (2001), o espaço constitui um conceito abstrato para a criança, sendo necessário iniciar o trabalho pedagógico a partir de sua realidade concreta, de seu espaço vivido e percebido. Dessa forma, as atividades devem partir do que é próximo e familiar ao aluno, para, gradativamente, avançar para espaços mais distantes. Nesse processo, cabe ao professor a função de promover experiências que favoreçam o desenvolvimento das noções espaciais.

A relevância deste estudo justifica-se pelo fato de que a cartografia representa um conteúdo indispensável para a compreensão das relações entre espaço e tempo. Ela possibilita ao aluno atender às demandas de seu cotidiano e analisar o ambiente em que está inserido.

Além disso, permite ler e interpretar diferentes espaços, próximos ou distantes, por meio de símbolos que, ao se relacionarem, representam de forma reduzida um território e fornecem informações essenciais para a localização e a compreensão das dimensões do mundo.

Para que a criança se torne leitora de mapas, a aprendizagem deve iniciar com a representação de espaços próximos e vividos, expandindo-se gradualmente para símbolos e representações mais abstratas. O incentivo ao desenho, desde cedo, favorece o desenvolvimento de noções de referência e orientação espacial, fundamentais para a compreensão cartográfica.

Como objetivo geral, busca-se possibilitar que os alunos aprendam conceitos geográficos e representações espaciais a partir de sua própria vivência. Como objetivos específicos, propõe-se que consigam ler e interpretar mapas simples; analisar informações representadas; identificar rotas para alcançar determinados lugares; localizar pessoas em diferentes regiões; além de desenvolver estudos sobre o ambiente em que vivem.

A questão norteadora deste estudo consiste em compreender de que maneira inserir os mapas no universo cultural dos alunos, investigando como são elaborados e qual a sua função como representação do espaço em um mundo globalizado.

Assim, a alfabetização cartográfica mostra-se essencial, pois integra o processo de ensino-aprendizagem vivenciado pelas crianças do ensino fundamental (1ª a 4ª séries). Tal prática favorece a elaboração e interpretação de mapas, bem como o desenvolvimento de habilidades voltadas à leitura do espaço geográfico.

É comum que muitas pessoas tenham vivenciado situações em que os deslocamentos pela cidade ou por estradas foram facilitados pelo uso de mapas. Nesse sentido, o mapa deve ser compreendido como instrumento de informação e não apenas como ilustração. Ensinar a leitura cartográfica implica mais do que uma simples metodologia para o ensino da Geografia, constituindo-se em uma prática de grande relevância para a formação educacional.

A CARTOGRAFIA E SUA IMPORTÂNCIA

Segundo Oliveira (2007), a Cartografia pode ser entendida como a Ciência que trata dos estudos e operações tanto científicas, técnicas e artísticas de qualquer tipo ou forma de representação da superfície terrestre, seja por meio de mapas, cartas, maquetes etc. Seus produtos são resultado das observações diretas e/ou de explorações de documentações, tendo em vista à elaboração de produtos cartográficos de acordo com determinados sistemas de projeção e de uma determinada escala.

Conhecer a cartografia, um conteúdo essencial para a compreensão das relações entre espaço e tempo, permite ao aluno atender às necessidades que aparecerão no seu cotidiano (qual o melhor caminho para chegar a um lugar? Como conseguir localizar um amigo que vive em outra região?) e também estudar o ambiente em que vive (OLIVEIRA, 2007).

Pode-se perceber a importância dos mapas na vida das sociedades, não somente através do ensino formal, mas também da observação de que eles se fazem presentes nos mais variados usos e atividades, aparecendo em revistas, jornais e noticiários de televisão; em gabinetes de políticos e empresários; e sendo usados por economistas, urbanistas, engenheiros e militares, além de geógrafos; servindo também para orientar pessoas em suas viagens (OLIVEIRA, 2007).

O mapa não deveria permanecer como uma imagem estática na parede da sala de aula ou ser relegado ao nível de ilustração de determinado conteúdo no livro didático ou ainda ausente na sala de aula. O mapa deve ser considerado um recurso de informação importante para a construção do conhecimento no ensino básico,

> O mapa constitui um recurso importante para a aprendizagem que vai muito além da simples localização de lugares e fenômenos. "O mapa ocupa lugar de destaque na Geografia, isso porque é simultaneamente instrumento de trabalho, registro e armazenamento de informação, além de um modo de expressão e comunicação, uma linguagem gráfica (OLIVEIRA, 2007, p.34).

Não se deve compreender o mapa apenas como um recurso para indicar localizações ou permitir uma simples leitura do espaço; é fundamental atribuir sentido às informações nele representadas. Assim, a escola assume a responsabilidade de ampliar as capacidades dos estudantes quanto ao uso desse instrumento.

O mapa, portanto, precisa ser entendido como um meio de expressão de ideias, de organização do espaço vivido e de construção de conhecimentos que ultrapassam a mera localização de objetos. A leitura cartográfica desenvolve a capacidade de observação, comparação e análise crítica, preparando o estudante para compreender a realidade em diferentes escalas,

> [...] o ensino de mapas e de outras representações da informação espacial é importante tarefa da escola. É função da escola preparar o aluno para compreender a organização espacial da sociedade, o que exige o conhecimento de técnicas e instrumentos necessários à representação gráfica dessa organização (ALMEIDA, 2004, p.17).

A dificuldade de muitas pessoas em interpretar os elementos das paisagens decorre justamente da ausência de conceitos básicos relacionados a essa ferramenta essencial no ensino de Geografia. A escola, portanto, é o espaço em que tais conceitos devem ser desenvolvidos. É nesse ambiente que os alunos podem aprender a reconhecer símbolos, compreender escalas e perceber a relação entre o espaço representado e o espaço real. Ao desenvolver esse tipo de conhecimento, a instituição escolar contribui para que os estudantes ampliem sua visão de mundo e consigam compreender melhor os fenômenos sociais, econômicos e ambientais que os cercam (ALMEIDA, 2004).

Completando esse pensamento, Passini afirma que,

> A alfabetização cartográfica refere-se à apropriação de uma linguagem composta por símbolos e significados — uma linguagem gráfica baseada em convenções cartográficas. Contudo, não basta à criança apenas decifrar esse universo simbólico; é necessário que ela seja estimulada a tornar-se leitora crítica e produtora consciente de mapas (PASSINI, 1998, p.76).

Essa aprendizagem deve ser contínua e gradativa, permitindo ao aluno perceber o mapa como um sistema de comunicação, no qual as informações são organizadas para expressar e representar a realidade. Assim, o processo de alfabetização cartográfica não se restringe à memorização de símbolos, mas envolve a compreensão das relações que eles estabelecem entre si (PASSINI, 1998).

Muitos já vivenciaram situações em que a utilização de mapas facilitou deslocamentos em estradas ou cidades. O mapa, além de informar, deve ser compreendido como um instrumento de conhecimento e não apenas como recurso ilustrativo. Ensinar a leitura cartográfica possui implicações pedagógicas profundas, indo muito além de um procedimento metodológico no ensino da Geografia (PASSINI, 1998).

Ao dominar essa linguagem, o estudante adquire ferramentas para se localizar no espaço, planejar percursos, interpretar fenômenos naturais e sociais e compreender as transformações no território. Portanto, alfabetizar cartograficamente é também formar cidadãos capazes de interpretar criticamente as relações entre sociedade e natureza (PASSINI, 1998).

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a leitura de paisagens integra o estudo da Geografia. Nesse processo, atividades como o mapeamento dos arredores da escola possibilitam às crianças um contato inicial com a cartografia.

O desenho, nesse contexto, torna-se um recurso importante que deve ser valorizado pelo professor. O ato de desenhar os espaços próximos contribui para que a criança compreenda noções de proporção, lateralidade e referência, criando condições para, posteriormente, entender representações mais complexas. Além disso, tais práticas permitem que os alunos atribuam sentido ao seu espaço vivido e o relacionem ao espaço coletivo (BRASIL, 1998).

Compreender a cartografia, considerada um conteúdo essencial para a relação entre espaço e tempo, permite ao aluno enfrentar demandas do cotidiano. A relevância dos mapas não se restringe ao ensino formal, mas está presente em diversas situações sociais: em jornais, revistas, noticiários, internet, gabinetes políticos, no trabalho de profissionais como economistas, engenheiros, militares e urbanistas, entre outros. Essa presença constante mostra que o domínio da linguagem cartográfica é uma habilidade que ultrapassa os muros da escola, tornando-se fundamental para a participação ativa e crítica do sujeito na sociedade contemporânea (BRASIL, 1998).

Oliveira (2007) complementa que o mapa constitui um recurso fundamental para a aprendizagem, indo além da localização de lugares e fenômenos. Ele é, simultaneamente, instrumento de registro, organização de conhecimentos e meio de expressão de uma linguagem gráfica. Isso significa que o mapa é, ao mesmo tempo, ferramenta de sistematização e de comunicação, capaz de transmitir informações de forma clara e acessível. O estudante que compreende essa dimensão passa a ter condições de produzir seus próprios registros cartográficos e de interpretar os registros produzidos por outros, desenvolvendo autonomia intelectual.

As dificuldades de interpretação dos elementos das paisagens estão relacionadas à falta de domínio de conceitos básicos de cartografia. Cabe à escola suprir essa lacuna. Essa formação deve ser vista como um processo que envolve a apropriação de conceitos, mas também a vivência prática. Atividades como a elaboração de croquis, a produção de maquetes e a análise de imagens de satélite podem favorecer o aprendizado e despertar nos alunos o interesse pela Geografia (OLIVEIRA, 2007).

A representação espacial deve ser consolidada ao longo do Ensino Fundamental. A interpretação e a produção de mapas são habilidades graduais, que precisam ser estimuladas desde cedo. Por meio da alfabetização cartográfica, o aluno desenvolve conceitos fundamentais para interpretar e produzir representações com maior precisão. Ao mesmo tempo, a prática pedagógica deve valorizar a contextualização, aproximando

os conteúdos da realidade vivida pelos estudantes.

De acordo com Almeida/ Passini (2008, p.15) "Ler mapas, portanto, significa dominar esse sistema semiótico, essa linguagem cartográfica. E preparar o aluno para essa leitura deve passar por preocupações metodológicas tão sérias quanto a de ensinar a ler e escrever, contar e fazer cálculos matemáticos".

Dessa forma, a escola torna-se o espaço privilegiado para a apropriação da linguagem cartográfica, cumprindo sua função social de formar cidadãos críticos, capazes de analisar sua realidade e transformá-la. Nesse sentido, a alfabetização cartográfica se configura como ferramenta essencial para a leitura de mundo. O trabalho pedagógico, quando bem estruturado, transforma o mapa em uma poderosa ferramenta de ensino, que auxilia os alunos a compreender não apenas o espaço físico, mas também as relações sociais que nele se estabelecem.

Os conhecimentos básicos da cartografia podem ser resumidos em quatro pontos: 1º) os referenciais de localização; 2º) a proporção de redução; 3º) a projeção no plano; e 4º) a linguagem utilizada (cores, símbolos, traços, fios etc.), representando os elementos da superfície terrestre.

A partir desses elementos, cabe ao professor propor atividades contextualizadas à realidade dos alunos e da escola, relacionando diferentes interesses. Essas práticas devem possibilitar a compreensão dos fundamentos da cartografia, seja por meio de mapeamentos elaborados pelos próprios estudantes ou do uso de materiais disponíveis em atlas, livros didáticos e internet. O professor, ao mediar esse processo, precisa ter clareza de que não se trata apenas de transmitir informações, mas de construir junto ao aluno a compreensão dos significados presentes nas representações cartográficas.

De acordo com Pissinati/ Archela (2008): "A alfabetização cartográfica é o processo de ensino-aprendizagem por onde o estudante será inserido no estudo formal do mapa". O desenvolvimento dessa competência permite ao aluno interpretar dados geográficos e não apenas utilizá-los como ilustração ou ferramenta de localização, como já defendia Passini (1990). A construção dessa habilidade amplia a autonomia do estudante, que passa a ter condições de interpretar mapas temáticos, compreender fenômenos sociais e ambientais e relacioná-los ao espaço vivido.

Entre os conceitos fundamentais a serem trabalhados destacam-se: - visão oblíqua e visão vertical; - imagem tridimensional e bidimensional; - alfabeto cartográfico (ponto, linha e área); - construção da noção de legenda; - proporção e escala; - lateralidade e orientação,

> O desenvolvimento dessas noções contribui para a desmistificação da cartografia como apresentadora de mapas prontos e acabados. O objetivo das representações dos mapas e dos desenhos é transmitir informações e não ser simplesmente objeto de reprodução (SIMIELLI, 2007, p.98).

Esse processo deve partir do espaço concreto do aluno (corpo, sala, casa, bairro) e expandir-se para escalas maiores, como município, estado e país. Ressalta-se, entretanto, que não se trata de um trabalho concêntrico e isolado, mas sim de uma abordagem que evidencia a inter-relação entre diferentes espaços,

> Essa disposição não implica uma abordagem concêntrica das esferas espaciais. O professor deve estar consciente de que o espaço próximo para ser analisado precisa ser abordado em relação com outras instâncias, especialmente distantes. Nesse processo a realidade é o ponto de partida e de chegada. De sua observação o aluno deve extrair elementos sobre os quais deve refletir e a partir disso ser levado à construção de conceitos (ALMEIDA; PASSINI, 2008, p.12-13).

A educação voltada para a leitura de mapas deve ser entendida como um processo de aquisição de conhecimentos e habilidades que possibilitam ao aluno compreender e representar o espaço, construindo conceitos sobre as relações espaciais. Entretanto, muitas vezes, as crianças recebem mapas projetivos e euclidianos sem que tenham passado por uma formação cartográfica adequada, o que as leva a utilizar esse recurso apenas como ilustração ou

localização de fatos (ALMEIDA; PASSINI, 2008).

Para interpretar um mapa, é indispensável compreender tanto os conteúdos nele representados (população, divisão política, ocupação do solo, relevo, vegetação etc.) quanto os conceitos que sustentam sua elaboração (localização, perspectiva, proporção, simbolização etc.). Nesse sentido, aprender noções de lateralidade e direção torna-se essencial para compreender o posicionamento dos elementos no espaço (ALMEIDA; PASSINI, 2008).

Outro aspecto importante é o entendimento dos sinais gráficos e seus significados. O vocabulário cartográfico, formado por variados símbolos, estabelece relações próprias. Por exemplo: a indicação "1 cm – 1000 km" presente em um mapa refere-se à escala de redução do espaço representado; sem esse conhecimento, torna-se impossível interpretar a informação. O mesmo ocorre com a legenda: sem compreender sua função, não é possível relacionar cores e formas aos elementos representados (ALMEIDA; PASSINI, 2008).

Para introduzir essas noções e ampliar a visão espacial do aluno, o professor pode recorrer a imagens aéreas e de satélite. Recursos como o Google Maps e o Google Earth permitem visualizar mapas e fotografias que podem ser analisados e comparados com croquis produzidos pelos próprios estudantes. O uso dessas tecnologias aproxima a cartografia do cotidiano dos alunos, tornando a aprendizagem mais significativa e despertando maior interesse pelo conteúdo (ALMEIDA; PASSINI, 2008).

Essas ferramentas permitem compreender como as fotografias aéreas são elaboradas a partir da sobreposição de mapas a imagens de satélite. Desse modo, os alunos identificam a perspectiva utilizada na representação espacial e reconhecem as diferenças entre uma imagem aérea e sua versão cartográfica. Essa prática possibilita a percepção crítica das representações e da intencionalidade presente em cada uma delas (ALMEIDA; PASSINI, 2008).

Os mapas virtuais ainda oferecem a possibilidade de interação: o estudante pode alterar escalas, percorrer ruas, modificar perspectivas e observar símbolos. Essa mobilidade facilita a compreensão, especialmente para as crianças, que conseguem relacionar o que veem com a realidade observada, favorecendo o aprendizado da leitura cartográfica. Além disso, o contato com esses recursos tecnológicos prepara os alunos para a sociedade digital, na qual a leitura e a interpretação de dados espaciais se tornam cada vez mais necessários em diferentes áreas do conhecimento e do trabalho (ALMEIDA; PASSINI, 2008).

Atividades Práticas na Sala de Aula Com a Alfabetização cartográfica

Segundo estudos, uma estratégia eficaz é utilizar fotos aéreas da escola e de seus arredores com turmas do 4º ano. Imagens da região em diferentes escalas, porém com a mesma perspectiva, possibilitam que os alunos identifiquem novos elementos a cada observação, ampliando progressivamente sua percepção espacial (CASTROGIOVANNI, 2006).

A partir dessas imagens, o professor pode explorar os conhecimentos prévios dos alunos e introduzir informações adicionais, sendo fundamental que conheça bem a área retratada para orientar a leitura das imagens de maneira significativa. A utilização de fotografias permite ainda que se estabeleça uma comparação entre o espaço real e sua representação, promovendo a compreensão de que mapas não são apenas imagens, mas construções que sintetizam a realidade (CASTROGIOVANNI, 2006).

Caso os estudantes apresentem dificuldade em reconhecer elementos da paisagem, o professor pode destacar pontos específicos das fotos e formular perguntas direcionadas, como: o que predomina do lado direito? São residências ou áreas industriais? O que está ausente? Elementos da infraestrutura urbana também podem ser discutidos, instigando reflexões (CASTROGIOVANNI, 2006).

Nessa etapa, a temática da ocupação do solo pode ser introduzida, iniciando o trabalho com conceitos

espaciais adequados à faixa etária. Além disso, pode-se propor atividades em que os alunos identifiquem trajetos, espaços de lazer, comércios e áreas de preservação, estimulando a observação detalhada e o pensamento crítico sobre o ambiente em que vivem (CASTROGIOVANNI, 2006).

Outra possibilidade envolve uma atividade prática em que os alunos criam um mapa representando problemas do bairro. Inicialmente, realizam entrevistas com os familiares para identificar as questões locais. Em seguida, desenham essas situações no mapa do bairro, que posteriormente é apresentado à direção da escola como proposta de intervenção (CASTROGIOVANNI, 2006).

Esses desenhos são incorporados ao mapa coletivo e servem de base para discussões, permitindo a criação de símbolos que representem cada problema, introduzindo o conceito de mapeamento. Observando mapas históricos, percebe-se que aspectos como montanhas, populações, residências e animais eram representados de forma figurativa. Portanto, não se espera que as crianças compreendam imediatamente símbolos abstratos (CASTROGIOVANNI, 2006).

Nas séries iniciais, desde o primeiro ano, é fundamental que os alunos produzam seus próprios mapas e participem de discussões sobre eles, desenvolvendo uma linguagem compreensível para toda a classe, para a escola e até para pessoas externas. É a partir da criatividade e do pensamento infantil que se alcançam as generalizações cartográficas. Assim, ao final do Ensino Fundamental e durante o Ensino Médio, a interpretação de símbolos abstratos em mapas torna-se natural, pois os alunos já possuem experiência como mapeadores. Essa prática também favorece a cooperação entre colegas, o respeito às diferentes interpretações do espaço e a valorização das ideias individuais no processo coletivo de construção do conhecimento (CASTROGIOVANNI, 2006).

Ao longo da vida, desenvolvemos representações do espaço em que vivemos, sendo necessário localizar-se, explorar e interagir com ele nas atividades cotidianas. Ensinar cartografia significa fornecer instrumentos para construir, e não apenas copiar mapas. Trata-se de uma prática social que permite ao aluno compreender um recurso que sintetiza o espaço, interpretar recortes espaciais e, muitas vezes, perceber desigualdades socioespaciais de maneira mais significativa do que apenas por meio de textos escritos (CASTROGIOVANNI, 2006).

Aprender a analisar o entorno é essencial para a formação crítica do aluno. Além disso, a alfabetização cartográfica contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como percepção espacial, atenção, memória visual, raciocínio lógico e a capacidade de estabelecer relações entre diferentes elementos do ambiente,

> [...] não é possível aprender sobre o espaço apenas com imagens penduradas na sala de aula ou com livros didáticos que apresentam locais específicos. A compreensão da realidade social pela escola só ocorre quando se respeitam o imaginário, a fantasia, a identidade, a origem e as particularidades, incluindo as subjetividades de quem aprende(CASTROGIOVANNI, 2006).

O autor complementa que, ao considerar a perspectiva do aluno, o professor consegue articular o ensino da cartografia com a vida cotidiana, tornando o aprendizado significativo e conectado à realidade vivida.

O espaço compreende um conjunto de ideias e imagens que as pessoas internalizam por meio da vivência nele. Crianças incentivadas a produzir desenhos ampliam suas referências e desenvolvem habilidades de orientação espacial, condição essencial para compreender mapas. A construção de mapas pelas crianças estimula a criatividade e fortalece a capacidade de comunicar ideias complexas de forma visual, promovendo a autonomia e a consciência sobre o ambiente em que vivem (CASTROGIOVANNI, 2006).

Parafraseando os autores, anteriormente citados, pode-se afirmar que os conteúdos abstratos, como a interpretação cartográfica, exigem recursos didáticos que permitam a manipulação concreta desses conceitos. Dessa forma, a representação do espaço

deve ser realizada de maneira detalhada, oferecendo tempo adequado para execução. Atividades como desenhar o percurso até a escola ajudam os alunos a compreenderem o conceito de mapa de forma prática e significativa. Pode-se ainda propor exercícios em que os alunos comparem trajetos alternativos, analisem distâncias e identifiquem pontos de referência, fortalecendo a percepção espacial e a capacidade de planejamento.

Entre as atividades sugeridas estão desenhar, analisar mapas, localizar elementos em plantas e mapas maiores, como os de São Paulo ou do Brasil. Muitos alunos encontram dificuldades em representar adequadamente o que lhes é solicitado, tornando necessária a mediação cuidadosa do professor e a adoção de estratégias pedagógicas que tornem a aprendizagem mais acessível e significativa.

O professor pode, por exemplo, organizar atividades em grupos, promovendo o diálogo e a troca de ideias, ou utilizar recursos tecnológicos, como mapas digitais e aplicativos de geolocalização, integrando ferramentas contemporâneas ao processo de ensino-aprendizagem. Além disso, é recomendável incentivar reflexões sobre como diferentes representações do espaço podem influenciar a percepção e a tomada de decisões sobre o ambiente.

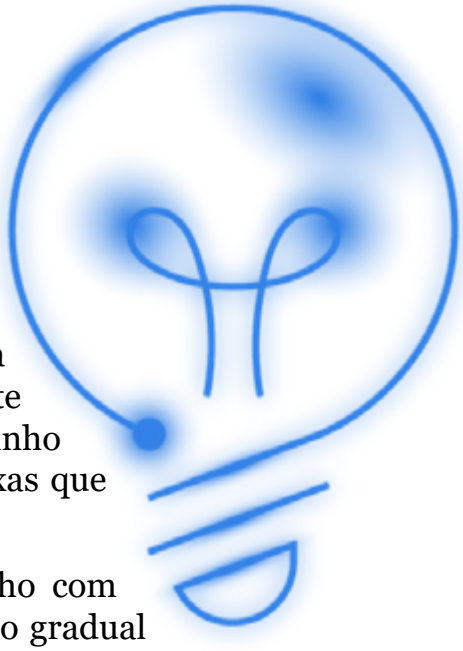
Dessa forma, a alfabetização cartográfica na escola cumpre um papel essencial: permite que os alunos compreendam, interpretem e representem o espaço de forma crítica e criativa, tornando-se protagonistas de sua própria aprendizagem e cidadãos mais conscientes da realidade que os cerca. É, portanto, uma prática que integra conhecimento, cultura e experiência cotidiana, fortalecendo a capacidade de observação, análise e comunicação, habilidades fundamentais para o desenvolvimento integral do estudante (CASTROGIOVANNI, 2006).

Procedimentos Metodológicos

A metodologia utilizada para a elaboração deste artigo baseia-se em pesquisa bibliográfica, com foco nas contribuições de teóricos como, Almeida, (2004); Oliveira, (2007); Passini, (1998), entre outros, a fim de oferecer ao professor subsídios para a elaboração de um modelo de alfabetização cartográfica que possa servir como instrumento pedagógico.

Nesta pesquisa foram analisados alguns artigos, documentários, teses e outros trabalhos científicos que discutem e apresentam reflexões, sugestões que podem contribuir para uma maior compreensão da temática apresentada neste artigo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



O uso da linguagem cartográfica é de fundamental importância para o desenvolvimento do cidadão em suas atividades diárias. Este conhecimento não se limita a simples indicações, como o caminho entre a casa e a escola, mas se estende a situações mais complexas que exigem análise detalhada do espaço ao redor.

O ensino de Geografia nas séries iniciais exige que o trabalho com noções cartográficas seja introduzido desde cedo, pois a aquisição gradual desse conhecimento contribui para o melhor desempenho dos alunos ao longo da escolaridade. Além disso, favorece o entendimento de questões espaciais e estimula o desenvolvimento da cognição visual, habilidade fundamental tanto para o aprendizado geográfico quanto para a vida cotidiana, ao possibilitar a compreensão do espaço em que vivem.

Nas primeiras etapas da escolarização, é importante que o trabalho pedagógico esteja centrado na paisagem local e no espaço vivido pelos alunos, utilizando recursos visuais e incentivando a produção de desenhos. Essa prática facilita a compreensão de conceitos essenciais da linguagem cartográfica, como proporção, distância e direção.

O professor deve considerar os conhecimentos prévios dos estudantes e ampliá-los progressivamente, introduzindo gradualmente elementos mais complexos. Dessa forma, a construção da linguagem cartográfica pode começar com a leitura e a elaboração de representações simples, como mapas produzidos pelos próprios alunos.

No entanto, a abordagem cartográfica ainda não alcançou sua real importância na escola, em grande parte devido à formação insuficiente dos professores de Geografia nessa área. A carência de um conhecimento teórico amplo compromete não apenas a formação de sujeitos conscientes em relação ao espaço vivido, mas também o desenvolvimento de habilidades de leitura e interpretação de fenômenos e representações cartográficas.

Essa deficiência se manifesta claramente quando os alunos ingressam no Ensino Fundamental, demonstrando dificuldades na compreensão cartográfica. Dessa forma, o problema se inicia nas séries iniciais, período em que os alunos deveriam construir suas primeiras noções de espaço, e se estende ao longo da escolaridade, restringindo o aprendizado à simples aquisição de conceitos básicos.

A ausência de formação continuada dos professores também impacta negativamente no ensino. Sem aprimoramento constante, o tratamento cartográfico nas aulas torna-se limitado, podendo ocorrer de duas formas: pela baixa frequência com que o conteúdo é abordado, por ser considerado difícil, ou pelo uso inadequado dos recursos disponíveis, que compromete o estudo.

A realização de cursos de aperfeiçoamento para o professor é essencial, pois permite atualizar metodologias, superar práticas tradicionais inadequadas e promover a utilização efetiva de materiais didáticos. Entretanto, a escassez de recursos atualizados contribui para que o professor dependa exclusivamente do livro didático, restringindo a exploração da cartografia como instrumento de compreensão do espaço geográfico.

Portanto, nas séries iniciais, antes de trabalhar com mapas, os alunos precisam aprender a mapear, localizar, criar referências e símbolos, realizando atividades que promovam a construção do conhecimento. É por meio da prática, da criação e da experimentação que os conceitos cartográficos e geográficos são efetivamente aprendidos.

A aprendizagem significativa ocorre quando os alunos conseguem interpretar e produzir representações do espaço que dialoguem com suas experiências diárias, consolidando a alfabetização cartográfica como ferramenta essencial para a compreensão do mundo em que vivem e para o desenvolvimento de uma cidadania crítica e consciente.

Em síntese, investir na alfabetização cartográfica desde os primeiros anos escolares, aliado à formação contínua de professores e ao uso de recursos didáticos adequados, representa um passo fundamental para a construção de uma educação geográfica de qualidade. Essa abordagem não apenas fortalece o conhecimento técnico, mas também contribui para a formação de indivíduos capazes de compreender, analisar e intervir no espaço em que vivem, promovendo uma educação mais prática, crítica e participativa.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Paulo C. G. **Ensinando Cartografia**. Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais – INPE. São José dos Campos: INPE, 2002.

ALMEIDA, Rosângela D. de. **Do desenho ao mapa – iniciação cartográfica na escola.** 3. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. **Cartografia Escolar**. São Paulo: Contexto, 2007.

_____; PASSINI, Elza Y. **O Espaço Geográfico – Ensino e Representação.** 15. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. **O espaço geográfico**: ensino e representação. 16ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

ARAÚJO, Regina; GUIMARÃES, Raul B.; RIBEIRO, Wagner C. **Construindo a Geografia: uma janela para o mundo**. 2ª ed. Vol. I e II. São Paulo: Moderna, 2005.

ARCHELA, Rosely S. **Análise da cartografia brasileira - bibliografia da cartografia na geografia no período de 1935-1997.** São Paulo, 2000. Tese (Doutorado em Geografia Física) Universidade de São Paulo.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** Geografia. 5ª a 8ª série. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CASTORINA, J.A. **O debate Piaget-Vygotsky, a busca de um critério para sua avaliação**. In: CASTORINA, J.A. et al. *Piaget-Vygotsky:* novas contribuições para o debate. São Paulo: Ática, 1995.

CASTROGIOVANNI, A. C. & COSTELLA, R. Z. **Brincar e cartografar com os diferentes mundos geográficos: a alfabetização espacial**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 126.

_____. **Revisitando a alfabetização para trabalhar a geografia no ensino fundamental. In: SHÄFFER, N. O (org). Ensinar e aprender Geografia.** Porto Alegre: Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Porto Alegre, 1998.

MARTINELLI, Marcelo. **Mapas da geografia e cartografia temática**. 5ª ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010. MARTINELLI, Marcelo;

_____. **Gráficos e Mapas**: **construa-os você mesmo.** Moderna: São Paulo, 1998. 120p.

MORAES, Antônio C. R. **Geografia: pequena história crítica**. 19ª ed. São Paulo: Annablume Editora, 2003.

MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em Geografia: ensaios de História, epistemologia e ontologia do espaço geográfico**. 1ª ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.

OLIVEIRA, L. **Estudo metodológico e cognitivo do mapa**. São Paulo, 2007. Tese (Livre Docência) Universidade de São Paulo, 1978. (Série teses e monografias)

PASSINI, Elza Yasuko; ALMEIDA, R.D. **Espaço Geográfico**: **ensino e representação.** São Paulo, Contexto, 1988;

PASSE NATI, M. C. e ARCHELA R. S. **Fundamentos de Alfabetização Cartográfica no ensino de Geografia.** Universidade Estadual de Londrina, Departamento de Geociências, 2008.

PIAGET & VIGOSTSKY: **novas contribuições para o debate**. Trad. Cláudia Schilling. São Paulo: Ática, 1995.

PENTEADO, Heloísa D. **Metodologia do ensino de história e geografia**. 3ª ed. São Paulo. Cortez. 2010.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Tradução de Cláudia Schilling. 2ª ed. Porto Alegre. Artmed Editora. 2001.

SIMIELLI, Maria. Helena Ramos. **Cartografia no ensino fundamental e médio**. In: CARLOS, A. F. A. (org). Geografia na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2007.

TRABALHANDO LITERATURA E LEITURA INFANTIL ATRAVÉS DA LUDICIDADE

SILMARA LOPES BEIRO

Graduada em Letras pela Faculdade Centro Universitário FIEO (1997), Professora de Ensino Fundamental II - Inglês - na EMEF Edgard Carone, Professora de Educação Básica – Inglês - na EMEF Jardim Monte Belo.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

RESUMO:

O objetivo deste estudo é discutir a importância de trabalhar a literatura na educação infantil através da ludicidade, pois desta maneira há um aprendizado significativo para a criança, pois o brincar proporciona uma aprendizagem significativa e atrativa que desperta o interesse do indivíduo para o mundo da literatura. Para sua elaboração, a metodologia apresentada foi a pesquisa bibliográfica, fundamentada em estudiosos renomados, como Vygotsky (2011), Soares (2010), Teberosky (2007) entre outros. A escolha por este tema justifica-se que professores incentivem a leitura de seus educandos desde a educação infantil e constatou-se que a ludicidade é uma importante ferramenta na aprendizagem e no despertar do gosto por ler.

Palavras-chave: Literatura; Ludicidade; Educação; Infantil; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Sabemos que a literatura na educação infantil, fase mais importante de toda a aprendizagem, desperta muito além da questão da aprendizagem, mas uma atividade prazerosa que deve ser feita em conjunto com a escola e família para que haja um trabalho significativo para a criança.

Para uma aprendizagem significativa para leitura, o professor pode utilizar a ludicidade, por meio desta, é que a criança manifesta tudo o que ocorre ao seu redor.

Muitas vezes se há algo que a incomoda no âmbito escolar ou familiar é nesse momento que ela vai interiorizar seus sentimentos e angústias, por isso o educador que assume essa postura de amizade deve estar sempre atento a esses sinais dentro de sala de aula, abrir um espaço para que a criança converse e demonstre o que está acontecendo

Contudo, além da ludicidade como estratégia de ensino, temos a afetividade que é uma maneira de garantir um aprendizado de qualidade, pois, por meio desta linguagem, a criança irá compreender o verdadeiro sentido do viver em sociedade, ou de certa forma de ter o exercício da cidadania.

Estes indivíduos que estão em formação precisam ter uma educação que lhes proporcione valores, o respeito às diferenças existentes, para que tenhamos de fato, uma escolarização humanizada num mundo que carece de relações afetivas, e que muitas vezes este indivíduo não recebe em casa tais demonstração de sentimentos.

De que forma a literatura pode auxiliar os processos de alfabetização e letramento de forma lúdica e prazerosa aos alunos da educação infantil?

O objetivo geral do trabalho será de entender a importância de trabalhar a literatura por meio da ludicidade no ensino e aprendizagem e objetivos específicos os de entender a importância da ludicidade, compreender como a literatura na educação infantil gera leitores competentes e ainda analisar dados sobre melhorias de ensino através de estímulos de leitura em uma relação entre a família e a escola, pois somente a partir desta parceria será possível o estímulo e prazer à leitura.

Esta pesquisa será de cunho bibliográfico e pretende contribuir para que professores incentivem a leitura de seus educandos desde a educação infantil, fase importante de desenvolvimento e formação do cidadão, por meio de estratégias que viabilizem uma leitura prazerosa e criticidade.

A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA PARA CRIANÇA REFERENTE À LETRAMENTO E LEITURA

Para Penna (2008), é a partir da alfabetização e de seu processo que a criança começa a descobrir o mundo e interagir no meio em que vive, pois assim ela vivenciará situações nas quais a leitura se fez necessária tornando o mundo em que vive mais real.

Ferreiro e Teberosky (2010, p.276) destacam o papel do professor nessa etapa como alguém que pode ajudar a criança. Para Ferreiro e Teberosky (2010, p. 276):

> Parte-se do suposto de que todas as crianças estão preparadas para aprender o código, com a condição de que o professor possa ajudá-las no processo. A ajuda consiste, basicamente, em transmitir-lhes o equivalente sonoro das letras e exercitá-las na realização gráfica da cópia. O que a criança aprende é função do modo em que vai se apropriando do objeto, através de uma lenta construção de critérios que lhe permitam compreendê-lo (FERREIRO; TEBEROSKY, 2010, p. 276).

Assim, para Ferreiro e Teberosky (2010), a aprendizagem deve ser significativa e a construção de seu conhecimento parte sempre da maneira como o professor está ensinando, pois é a partir disso que o aluno consegue absorver o conhecimento passado. Sabe-se que por muito tempo o sistema da aquisição de alfabetização era fonema e grafema ou vice-versa, hoje é a compreensão e a assimilação entre ambas com significado.

A alfabetização é um processo bastante rico e complexo, e muitas vezes se cai na ignorância de pensar que qualquer pessoa que saiba ler e escrever possa alfabetizar uma criança, esse processo vai muito mais além e depende de uma boa formação para os professores alfabetizadores nas universidades (FERREIRO; TEBEROSKY, 2010).

No entanto, infelizmente não é o que ocorre nos bancos da academia, que deixam de enfatizar e trabalhar tais metodologias e isso com certeza acarreta na vida do educando (FERREIRO; TEBEROSKY, 2010).

Desta forma, para que se possa valer o estabelecido pelo Pnaic, que até os oito anos de idade as crianças estejam alfabetizadas, se faz necessário uma formação de qualidade e investimento de políticas públicas na educação (FERREIRO; TEBEROSKY, 2010).

As tentativas paliativas de oferecer cursos de alfabetização aos professores que estão em exercício, pode de fato amenizar os problemas enfrentados nas instituições escolares, contudo, só será solucionado com um sério investimento principalmente no que diz respeito à educação pública (FERREIRO; TEBEROSKY, 2010).

A alfabetização vai além do cunho social e cultural, e tem relevância com assuntos pertinentes à globalização e desenvolvimento de uma nação, e que de fato, houve uma diminuição considerável nas últimas décadas do número de analfabetos no Brasil, no entanto, é apenas o começo de uma árdua tarefa.

Contudo, para Teberosky (2007), as práticas escolares de letramento ficam focadas muitas vezes somente à alfabetização e ao ato de ensinar a ler e escrever, sendo que vai muito além disso, também está ligado ao conhecimento de mundo.

O que acaba resultando em uma aprendizagem de educação descontextualizada da leitura e da escrita, não levando a criança à compreensão significativa é esperada no letramento. Segundo a visão de Schmidt (2003), a linguagem oral assume um papel importante na construção da alfabetização, pois é responsável pela comunicação e estabelece relações com o cognitivo.

Em contrapartida, existe uma forte crítica em relação aos meios tradicionalistas de alfabetização e letramento, pois estes não são mecanizados, e a criança deve se apropriar da linguagem escrita pois também é um meio de se relacionar com o mundo que a cerca.

Conforme afirmativas de Soares (2003), o de letramento em seu contexto histórico e social, surge nos países desenvolvidos em que o problema de analfabetismo é quase nulo, a fim de se promover uma maior democratização do ensino e um desenvolvimento do cognitivo, no entanto o

Brasil a questão do letramento surge quando se percebeu que muitas pessoas classificadas como alfabetizadas, não sabiam fazer uso propriamente dos códigos da língua.

Soares (2002) ainda menciona que com a chegada no novo século, existem novas e diferenciadas formas de letramento, pois a globalização culminou com o surgimento das novas tecnologias com o computador e a internet, as pessoas agora devem ser letradas digitalmente.

Ainda afirma que a tecnologia e consequentemente as novas práticas de escrita contribuem para que o indivíduo e que tanto no mundo digital, quanto no mundo global as particularidades de aprendizagem de cada educando devem ser levadas em consideração.

O letramento também ocorre em diferentes escalas, existe o letramento escolar, que ocorre nas instituições e o não – escolar, que ocorre fora da escola, ou seja, na própria sociedade em que a pessoa está inserida., deste modo, as duas modalidades devem ser levadas em conta, visando a apropriação do aluno e sua significância.

Na alfabetização é indispensável a aprendizagem do código escrito, mas as escolas também devem ensinar as funções da linguagem, pois pertencemos a um mundo escrito e esta linguagem também possui, entre suas funções, exprimir tudo o que os sentimentos não são capazes de expressar, através da palavra.

Portanto, alfabetização e letramento são dois fatores diferentes, e possuem formas e maneiras distintas de se aprender e de formar conhecimento, e que não só a escola é responsável por esta aprendizagem, mas o meio em que a pessoa está inserida, família e sociedade também são incumbidas pelo letrar.

De acordo com Soares (2010) destaca que durante muito tempo, analfabeto era o indivíduo que não sabia escrever o próprio nome. Mas atualmente o que define o analfabeto é a simples escrita de um pequeno texto. Ou seja, da verificação de apenas a habilidade de codificar o próprio nome passou-se à verificação da capacidade de usar a leitura e a escrita.

Todavia, Soares (2006) verifica que a língua falada é resultado a do letramento, motivo que é função da escola desenvolver no indivíduo o domínio da linguagem falada corretamente aceita.

Vygotsky (2011), afirma que alfabetizar e letrar não é uma tarefa fácil, devido a vários fatores, no entanto vários educadores se utilizam de várias estratégias para ensinar o educando.

Além disso, Colello (2995) afirma que o professor deve promover atividades para que os alunos se sintam valorizados na escola, tendo a preocupação com a formação para cidadania e que os mesmos se incluam na sociedade como cidadãos de respeito e sabedores dos direitos e deveres.

Entendemos que o professor é o mediador responsável pelo aprendizado dos alunos e que muitas vezes este deve se utilizar da aproximação que tem com as crianças para que chegue a sua formação global.

De acordo com Emília Ferreiro grande referência no processo de alfabetização, esta afirma que este processo é algo muito complexo, além de uma grande responsabilidade por parte dos educadores.

Teberosky (2007), também ressalta que antes a alfabetização ficava focada somente na sala de aula com os mesmos exercícios repetitivos, sem significados que são atividades inerentes das teorias tradicionais e estes não despertavam a atenção da criança, algo mecânico, que muitas vezes levava a reprovação ou até mesmo evasão.

Concordamos, portanto, que atualmente há uma grande preocupação na aprendizagem do aluno, e que o docente não é mais o detentor do conhecimento, trazendo para o aluno o papel principal do ensino e aprendizagem e o educador como um mediador, ou seja, a pessoa que fornecerá ferramentas necessárias para o conhecimento significativo.

Soares (2006), afirma que o letrar é importante para o desenvolvimento cognitivo e econômico e progresso da cidadania e também econômico do indivíduo, e a autora Colello (2005) define que a alfabetização é o princípio da comunicação, ou seja, aprender o alfabeto. Para ela alfabetização é a aproximação

das letras, dos códigos para se formar a palavras e com elas os textos e consequentemente a comunicação.

Deste modo, é possível entender que tanto os processos de letramento e alfabetização são primordiais ao educando, se deve valorizar o conhecimento de mundo e inseri-lo no mundo letrado para que este seja produtor de cultura e detentor de conhecimentos.

Entendemos que é necessário ter uma preocupação com a alfabetização na idade certa, por isso a importância do PNAIC, que além da preocupação com a formação de docentes, que como já vimos são essenciais na formação do indivíduo, estabelece medidas para que as crianças sejam alfabetizadas, pois o risco da não alfabetização são inúmeros e preocupantes para a sociedade.

Pois se não houver a preocupação com a formação e a alfabetização da criança, esta será enquadrada como analfabeto funcional e pode ser, portanto, vítima de discriminação na sociedade e dificilmente conseguirá um posto de prestígio já que somos característicos de um mundo letrado, isso acarreta também em suas realizações básicas por não receber um salário digno.

Emília Ferreiro (2007), afirma que a leitura e a escrita são construídas pelos indivíduos desde que entram em contato com o mundo da alfabetização, ou seja, desde as primeiras produções elaboradas por eles, ou seja, a partir de suas discussões é possível compreender que as crianças neste processo de aprendizagem, necessita de modelos, a família assume papel de importância pois incentiva os alunos se forem praticantes da leitura e escrita.

Pois entendemos que a família e a sociedade são dois grupos sociais que transmitem conhecimentos e colaboram para o desenvolvimento da criança, mas que possuem tarefas para o sucesso do trabalho pedagógico, deve-se fazer presente nas reuniões, verificar cadernos e estabelecer o diálogo com a criança e seus educadores.

Pois de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a família e a escola são incumbidas de tarefas no cuidado e aprendizagem dos alunos, pois entendemos que são instituições complementares, além disso como afirma Oliveira (2010), a instituição escolar apenas é responsável por complementar o trabalho de educação que deve ser inicializado em casa com a família, deste modo, há sem dúvida a necessidade da ligação de escola e família.

Mesmo com todos esses aspectos é possível ressaltar que a alfabetização é necessária a criança e que além de estar relacionada às condições de educação, também engloba assuntos de política e condições de bem-estar social, pois entendemos que de fato, a leitura e a escrita, estão condicionadas ao meio social em que a criança está inserida, pois, por mais que a escola promova o hábito de ler e escrever, só será concretizado quando o educando tiver um exemplo diário.

Por meio da leitura e da escrita, o indivíduo pode expressar suas emoções e tudo aquilo que se tem vontade e transcende tudo o que faz parte de sua identidade e cultura que é criada junto com a família.

Portanto, a relação da instituição familiar e escolar devem ser aliadas para que desperte o interesse da criança e que esta tenha uma aprendizagem significativa por meio do brincar que é uma linguagem mais próxima do infante.

A APRENDIZAGEM E PRAZER DA LEITURA ATRAVÉS DA LUDICIDADE

Ramos (2003) aborda que quando se tem atividades envolvidas com a ludicidade, possibilita uma relação de interatividade entre professor e aluno, o mesmo autor ressalta que o lúdico estimula a prática da leitura, pois envolve a todos os educandos e faz com que estes participem, e o professor em contrapartida, desperta um maior interesse em seus alunos ao hábito de ler, inclusive, por meio do jogo é possível ter uma aprendizagem em relação a leitura cada vez mais eficaz.

O Jogo surgiu no século XVI, em Roma e na Grécia, com o objetivo de ensinar a ler e escrever. Com a vinda do Cristianismo, o propósito do Jogo passou a ser de uma educação disciplinadora, de memorização e obediência. Por conta desses acontecimentos,

os jogos eram vistos como ofensivos e imorais (RAMOS, 2003),

> Antigamente, a brincadeira era considerada, quase sempre como fútil, ou melhor, tendo como única utilidade à distração, o recreio, e na pior das hipóteses, julgavam-se nefastas. O conceito dominante da criança não podia dar o menor valor a um comportamento que encontra sua origem própria, por meio de um comportamento espontâneo. Foi preciso, depois de Rousseau, que houvesse uma mudança profunda na imagem de criança e de natureza, para que pudesse associar uma visão positiva às suas atividades (BROUGÉRE, 2004).

Com os estudos de Rousseau, no século XVIII, a censura aos Jogos é minimizada e, estes, passam a ser vistos como facilitadores dos estudos e favorecem o desenvolvimento da inteligência.

Apenas nos anos 60 os estudos sobre os Jogos ganham abrangência e interdisciplinaridade, sendo vistos pela ótica de outras ciências como Sociologia, Antropologia, Linguística e História.

Os jogos, como ferramenta de Educação, chegam ao Brasil, nos anos 80, após a utilização bem-sucedida em outros países. Um exemplo é os Estados Unidos que na década de 50, utilizou os Jogos como ferramenta de aprendizagem para formar executivos da área financeira (BROUGÉRE, 2004).

Segundo Kishimoto (2008) a História dos Jogos no Brasil é influenciada pelos índios, negros e portugueses,

> O Jogo tradicional infantil é considerado como parte da cultura popular, o jogo tradicional guarda a produção espiritual de um povo em certo período histórico e por ser um elemento folclórico, esse jogo assume características anônimas, tradicionalidade, transmissão oral, conservação, mudança e universalidade (KISHIMOTO,1993).

Lembrando que as diversas culturas influenciaram diretamente no surgimento dos jogos infantis nos dando inúmeras possibilidades sobre a sua criação.

A tradicionalidade acima citada assume papel importante na questão dos jogos, pois muitos deles são passados de geração a geração deixando claro que as influências familiares são de extrema importância na formação cultural da criança. Muitas vezes, com o passar dos tempos, essas influências vão sendo adaptadas à atualidade, os jogos sofrem modificações, porém não perdem sua essência. Conforme:

> A tradicionalidade e universalidade dos jogos assentam-se no fato de que povos distintos e antigos como os da Grécia e Orientes brincavam de amarelinha, de empinar papagaios, jogar pedrinhas e até hoje as crianças o fazem quase da mesma forma. Esses jogos foram transmitidos de geração em geração por meio de conhecimentos empíricos e permanecem na memória infantil (KISHIMOTO, 1993).

Para a autora, o Jogo para ser educativo precisa estar associado a dois conceitos: o da ludicidade e o da função educativa. A ludicidade caracteriza-se por ser espontânea e satisfatória, é um processo que brota de dentro para fora e está ligada ao prazer de brincar e ao faz-de-conta (KISHIMOTO, 1993).

Essa forma de ensino faz com que a criança viva experiências, como a perda e o medo, conhecendo conceitos e regras. Através dessas regras a criança cria uma estrutura interna, gerando uma confiança em si e nos colegas. Através do universo lúdico as crianças começam a se expressar, ouvir, respeitar e discordar das opiniões, demonstrando assim a sua liderança e sua capacidade de ser liderado e compartilham a alegria de jogar e brincar. O que não ocorre em ambientes sérios e sem motivação, nos quais fica mais evidente o constrangimento e a insegurança em se manifestar (KISHIMOTO, 1993).

A criança reproduz na sua forma de jogar e brincar atitudes do seu cotidiano. Dessa maneira, o educador pode ter ideia do universo que a cerca e com isso explorar atividades diversificadas para poder observar se estas crianças estão preparadas emocionalmente e possuem controle para se adequarem a todo contexto escolar e social e dessa forma consegue fazer com que elas tenham um melhor desempenho (KISHIMOTO, 1993).

Já a função educativa é voltada ao direcionamento, parte do educador, que utiliza

a espontaneidade da criança para torná-la significativa no processo de ensino-aprendizagem,

> A atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, indispensável à prática educativa. E, pelo fato de o jogo ser um meio tão poderoso para aprendizagem das crianças que em todo lugar onde se consegue transformar em jogo a iniciação à leitura, ao cálculo ou a ortografia, observa-se que as crianças se apaixonam por essas ocupações, geralmente tidas como maçante (AGUIAR, 1998, p. 37).

O Jogo é um instrumento que auxilia no processo ensino-aprendizagem e promove a capacidade e o potencial da criança, favorecendo o desenvolvimento do raciocínio, as estratégias, o pensamento lógico, a diferenciação entre o real e o imaginário, a socialização. Portanto, é importante que ocupe um lugar privilegiado em sala de aula. Nessa perspectiva, segundo o Referencial Nacional da Educação Infantil:

> O professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano (BRASIL, 1998, p. 30).

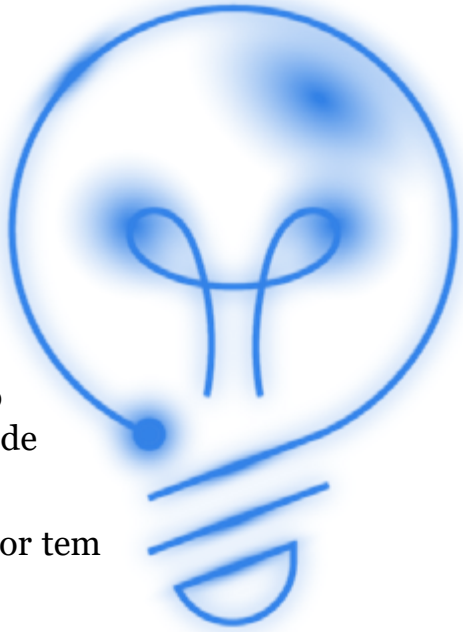
O jogo tanto na ludicidade quanto em caráter educativo deve seguir o princípio da redefinição dos métodos utilizados em sala de aula, nos aspectos físicos, cognitivos, sociais e formas de linguagem. Afinal, através das aplicações coordenadas é possível fazer a identificação de habilidades que por vezes no cotidiano não ficam aparentes ao educador, além de possibilitar a introdução do jogo como material de construção de conhecimento na educação infantil (BRASIL, 1998).

Com a aplicação dos jogos é possível verificar significativamente o desenvolvimento da aprendizagem das crianças, pois ela tem a liberdade de usar suas estratégias, participando de maneira ativa no processo de conhecimento, discutindo as regras e os métodos de resolução dos problemas propostos. É preciso que o professor proponha desafios a serem superados, incentive a coletividade na participação das atividades. Assim, ele incitou o convívio e interação social da criança. De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil:

> Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998, p.23).

Os jogos desde cedo propiciam à criança a formação e o desenvolvimento da sua identidade autônoma através das experiências adquiridas durante todo o processo lúdico e educativo. A questão lúdica deve ser desenvolvida de maneira que o aluno possa enxergar como algo significativo e afetivo no desenvolvimento das suas questões cognitivas já que ocorrem as modificações de transmissão de funções para agente transformador em ludicidade fazendo assim com que todo esse processo se torne natural e prazeroso (BRASIL, 1998).

CONSIDERAÇÕES FINAIS



O meio onde a criança está inserida também é um fator de influência no processo de aprendizagem. No decorrer desta revisão da literatura, vimos que há diversas dificuldades que interferem de forma positiva ou negativa.

Podem ser intrínsecos ou extrínsecos, mostrando que o professor tem um importante papel no ensino aprendizagem de seus alunos.

A criança ao ingressar na educação, carrega consigo suas experiências vivenciadas de seu lar, ampliando e integrando sua cultura e suas relações sociais.

Portanto o professor deve conhecer e estar atento às etapas do desenvolvimento do aluno, colocando-se na posição de facilitador da aprendizagem. Ele deverá estabelecer uma relação de ajuda e de percepção com seus alunos.

A alfabetização e letramento são processos indissociáveis, pois, a alfabetização se ocupa da aquisição do código da escrita e leitura pelo aluno e deve se desenvolver em um contexto de letramento para que se possa alcançar o sucesso no processo de ensino aprendizagem.

Assim, o professor é a pessoa mais importante na realização da alfabetização de seus alunos, pois a criança chega à escola e não sabe de forma sistematizada o que é ler e escrever, no entanto já tem um conhecimento de mundo que deve ser considerado.

Além disso, foi possível constatar que a inserção da literatura na educação infantil a partir do lúdico, desperta o interesse e o gosto pela leitura do educando, desta maneira, se torna uma atividade prazerosa e significativa.

Conclui-se que se trabalhar a literatura com a ludicidade que é uma linguagem inata da criança, esta terá uma melhor aprendizagem e interesse o que despertará um prazer pela leitura, desta maneira, uma cognição significativa se dá em trazer a realidade do aluno para a sala de aula para que haja um aproveitamento de estudos e melhorias de forma atrativa.

A questão familiar também é uma grande aliada no gosto pela leitura, deve sempre existir um elo entre a família e a escola, para que em conjunto possam trabalhar em prol da criança e com a colaboração da ludicidade essa tarefa torna-se mais fácil, pois o brincar é uma linguagem inata do petiz e a aprendizagem dessa forma é mais prazerosa e repleta de significância, ou seja, transforma a cognição algo eficiente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Pacto pela Alfabetização na Idade Certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios:** ano 1: unidade 1 / Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional – Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. **Estatuto da Criança e Adolescente: Lei nº 8.069, de 13-7-1990.** 11 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Pró-letramento: programa de formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental – alfabetização e linguagem**. Brasília. MEC/SEB, 2008. Disponível em: <www.mec.gov.br/seb>. Acesso em: MAIO 2025.

BONDY, A. S. & FROST, L. A. **The picture exchange communication system training manual.** Cherry Hill: Pyramid Educational Consultants. 1994.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e Letrar***:* diálogo entre a teoria e a prática*.* Petrópolis: Vozes, 2005.

CASTRO, Celso Antônio Pinheiro de. **Sociologia geral.** São Paulo: Atlas, 2000.

CHARMEUX, Eveline. **Aprender a ler: vencendo o fracasso**. Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. – 2ª Ed – São Paulo: Cortez, 1995.

COLELLO, S. M. G. **Alfabetização em questão**. 3 ed., São Paulo: Graal, 2005.

DESSEN, M. A., & Braz, M. P. **Rede social de apoio durante as transições familiares decorrentes do nascimento de filhos.** Psicologia: Teoria e Pesquisa, 16(3), 2000. p. 221-231.

FERREIRO, Emilia; PALÁCIO, Margarita Gomes. **Os Processos de Leitura e Escrita**: novas perspectivas. 2 ed., Porto Alegre: Artmed 2007.

_____; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. 3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2010.

FREIRE, Paulo; DONALDO, Macedo. **Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo.** 4ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo, Paz e Terra, 1987.

GT. Anual da ANPEd, 2003. GT 10 – **Alfabetização, Leitura e Escrita.** Disponível em: <www.scielo.br>.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e a cultura.** Anais do Seminário Literatura, Arte, Educação, Luso Brasileiro. 4 ed., São Paulo: Mimeo, 2008.

MULLER, José Luiz. **Disciplina Indisciplina: nenhum cotidiano escolar,** 2001.

OLIVEIRA, Claisy Maria Marinho-Araujo, Cynthia Bisinoto Evangelista de**. A relação família-escola: intersecções e desafios.** Estudos de Psicologia – Campinas janeiro-março 2010.

PILETTI, N. **Sociologia da Educação**. 5. Ed. São Paulo: Ática, 1987.

SCHMIDT, Maria Helena Costa Braga; MARQUES, Maria Lúcia; COSTA, Vera Lúcia Vôos; GOMES da. **O processo de aquisição da leitura e da escrita na infância**. In: DIAS, Marina Célia Moraes; NICOLAU, Marieta Lúcia Machado (Orgs.).Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância. Campinas, SP: Papirus, 2003. p. 193-205.

SOARES, Magda Becker. **As muitas facetas da alfabetização**. 6 ed., Minas Gerais, 2006.

_____. **Letramento**: **Um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. In: 26ª Reunião.

_____. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura.** Educação & Sociedade: Revista de Ciências e Educação. V. 23, n. 81, São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES,dez. 2002. p. 143-60.

TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo a escrever**: perspectivas psicológicas e implicações educacionais. 4 ed., São Paulo: Ática, 2007.

UNESCO. **Relatório sobre a educação.** 1979. Disponível em: **<www.unesco.org> .**

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

A LEITURA FUNDAMENTAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA

SILVANA MARIA OLIVEIRA SANTOS

Graduada em Artes Visuais pela Faculdade Campos Elíseos. Conclusão em 2025, Pós em Educação Especial em Deficiência Intelectual, Professora de Educação Infantil.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

RESUMO:

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a importância da leitura para bebês no cenário escolar, compreendendo essa prática como uma potente ferramenta de desenvolvimento integral, vínculo afetivo e formação de sentidos na primeira infância. A leitura desde os primeiros meses de vida favorece a construção da linguagem oral, da escuta ativa e da relação simbólica com o mundo. Ao considerar o bebê como sujeito de linguagem, conforme apontam estudiosos como Bamberger (2005) e Abramovich (1997), entende-se que o contato com a literatura infantil pode ocorrer mesmo antes do domínio da fala ou da leitura convencional. A pesquisa é de natureza qualitativa, com caráter descritivo e exploratório, fundamentada em revisão bibliográfica e documental. Os principais aportes teóricos incluem os estudos de Vygotsky (1998), que defende o papel das interações sociais no desenvolvimento da linguagem; Freire (1996), ao tratar a leitura como um ato de amor e liberdade; Abramovich (1997), que defende o “direito de ler” desde o berço; e Silva e Portilho (2013), ao discutirem práticas pedagógicas na Educação Infantil. Também será considerada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reconhece o bebê como protagonista de suas aprendizagens. Os resultados apontam que, quando inserida de maneira sensível, intencional e planejada, a leitura com bebês no contexto escolar contribui para o desenvolvimento da escuta, da atenção, da imaginação e da formação emocional da criança. Mais do que um preparo para a alfabetização, trata-se de uma experiência estética, afetiva e social que deve estar presente desde os primeiros vínculos escolares.

Palavras-chave: Leitura com Bebês; Primeira Infância; Literatura Infantil; Desenvolvimento; Linguagem.

INTRODUÇÃO

A leitura na primeira infância é muito mais do que um ato preparatório para a alfabetização. Ela representa uma experiência de escuta, afeto, descoberta e linguagem, capaz de marcar profundamente o desenvolvimento emocional, cognitivo e social do bebê. No contexto escolar, essa prática adquire um caráter ainda mais significativo, pois possibilita que a criança se relacione com o outro, com o mundo simbólico e com o prazer estético da palavra desde muito cedo.

Ainda que a leitura para bebês seja muitas vezes negligenciada ou considerada precoce, estudos mostram que o contato com histórias, livros ilustrados e a entonação afetiva da voz do adulto contribui para o fortalecimento da linguagem oral, da atenção compartilhada e do vínculo com o educador. Assim, o ato de ler para um bebê, mesmo que ele ainda não fale, é um ato de comunicação, escuta e reconhecimento da criança como sujeito de linguagem.

Este artigo propõe uma reflexão sobre a importância da leitura com bebês no ambiente escolar, abordando seus efeitos no desenvolvimento integral, os desafios enfrentados pelos educadores e as possibilidades de mediação literária nos primeiros anos de vida. Parte-se do entendimento de que a criança pequena é plenamente capaz de interagir com o texto lido, construindo sentidos por meio das imagens, do ritmo das palavras e da relação com o outro. A escola, portanto, tem papel essencial na valorização dessa prática, oferecendo espaços acolhedores, materiais acessíveis e adultos preparados para mediar a leitura de forma sensível e intencional.

A leitura na primeira infância: muito antes da alfabetização como vínculo, linguagem e afeto

Segundo Abramovich (1997), a leitura na primeira infância, especialmente durante o período em que a criança ainda é um bebê, vai além da transmissão de informações. Trata-se de uma experiência sensorial, afetiva e simbólica, na qual o bebê se envolve com a voz do adulto, com o ritmo das palavras e com as imagens que compõem o livro. Essa interação contribui para o desenvolvimento da linguagem, da atenção compartilhada e da construção de vínculos emocionais seguros.

Mesmo sem compreender plenamente o conteúdo verbal, o bebê reconhece a entonação, as pausas, os gestos e a emoção envolvida na leitura. É nesse contexto que o livro passa a representar não apenas um objeto, mas uma ponte entre a criança e o mundo, uma oportunidade de escuta e troca. Conforme destaca Abramovich (1997), contar histórias é um ato de amor e uma forma de cuidar do outro com palavras. Assim, o momento da leitura torna-se uma expressão concreta de afeto e presença (ABRAMOVICH, 1997).

Além disso, ao serem expostos à linguagem literária desde cedo, os bebês passam a desenvolver um vocabulário mais rico, ampliam sua capacidade de escuta e começam a perceber estruturas de narrativa, ainda que de forma intuitiva. Essa familiarização precoce com os sons da língua e com a musicalidade das histórias contribui para uma relação mais espontânea e prazerosa com a linguagem ao longo da vida (ABRAMOVICH, 1997).

O PAPEL DA ESCOLA NO INCENTIVO À LEITURA DESDE OS PRIMEIROS MESES

A escola desempenha papel fundamental na promoção da leitura com bebês. É nesse espaço coletivo que a leitura pode se tornar rotina, sendo mediada por educadores atentos ao ritmo e às necessidades de cada criança. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a criança como sujeito ativo no processo de aprendizagem e destaca a importância das práticas que envolvam múltiplas linguagens, entre elas a literária, desde a creche (BRASIL, 2018).

Porém, para que essa leitura aconteça de forma significativa, é preciso que o educador esteja sensibilizado e formado para compreender o bebê como sujeito de linguagem, ainda que pré-verbal. A mediação não se limita à leitura em voz alta, mas inclui o modo como o professor se posiciona, escuta, interage e permite que a criança explore o livro com liberdade (BRASIL, 2018).

Além disso, a leitura precisa ser parte de um cotidiano planejado com intencionalidade, em um ambiente que estimule a curiosidade e o encantamento. Cuidar da ambientação, oferecer livros resistentes e visualmente atrativos, respeitar o tempo da criança e garantir que a leitura aconteça em pequenos grupos ou individualmente são práticas que favorecem o desenvolvimento da escuta e o vínculo com o texto (BRASIL, 2018).

As múltiplas linguagens e os sentidos da escuta

De acordo com Pennacchioni e Leite (2019), ao olhar para o bebê como sujeito de linguagem, é necessário reconhecer que ele se expressa e compreende o mundo por meio de múltiplas formas: o olhar, o gesto, o choro, o balbucio, o sorriso. A leitura, nesse contexto, não se limita à decodificação de palavras, mas se apresenta como uma experiência rica de escuta, sensibilidade e imaginação. O bebê escuta a leitura com o corpo todo: observa o rosto de quem lê, sente o tom da voz, acompanha os movimentos e reage com expressões que indicam interesse, surpresa ou prazer (PENNACCHIONI; LEITE, 2019).

Essa escuta sensível é uma forma de ler o mundo e também de ser lido. Quando o educador compartilha uma história com o bebê, há uma troca simbólica que vai muito além das palavras. O bebê, ao ouvir repetidamente as mesmas histórias, começa a antecipar sons, reconhecer imagens e estabelecer relações afetivas com os livros, com os personagens e com os adultos que leem para ele. Esse processo é essencial para a construção da linguagem oral e para o desenvolvimento das capacidades cognitivas e emocionais (PENNACCHIONI; LEITE, 2019).

O papel do professor como mediador da leitura

Segundo estudos de autores a seguir, na educação infantil, o professor não é apenas aquele que apresenta livros às crianças, mas atua como ponte entre a linguagem escrita e o universo simbólico do bebê, ajudando a transformar a leitura em uma experiência afetiva, interativa e significativa. Ao escolher obras adequadas à faixa etária, organizar momentos de escuta e leitura compartilhada, interpretar as reações dos pequenos e adaptar sua entonação e gestos, o educador atua como mediador cultural, promovendo o acesso à linguagem e à imaginação.

Segundo Vygotsky (1998), é por meio da interação com o outro mais experiente que a criança desenvolve suas funções psicológicas superiores. Nesse sentido, a leitura mediada pelo professor se torna uma oportunidade valiosa para que os bebês e crianças pequenas ampliem o vocabulário, compreendam estruturas narrativas e explorem emoções e sentidos que ainda não sabem nomear, mas que reconhecem nas histórias e nos vínculos formados durante a escuta.

Além disso, como reforçam Freire (1996) e Soares (2016), a leitura é um ato político e de pertencimento. O educador, ao ler para as crianças com intencionalidade, não apenas compartilha histórias, mas promove inclusão, participação e reconhecimento dos sujeitos como capazes de produzir e compreender a cultura. O professor passa a ocupar um lugar de curador das experiências simbólicas da infância, escolhendo livros que respeitam a diversidade, valorizam o afeto e dialogam com o cotidiano das crianças.

Para Brito (2015), a leitura com bebês exige sensibilidade para perceber que a escuta se constrói no corpo, no olhar, no sorriso, no silêncio. A mediação eficaz reconhece essas linguagens e constrói um espaço relacional, onde o ato de ler não é apenas transmissão de conteúdo, mas um momento de vínculo, escuta e presença. Assim, o professor transforma o livro em um objeto vivo, e a leitura em um gesto de cuidado.

Em contextos bem estruturados, o ambiente da sala de aula também contribui como mediador, com cantinhos de leitura aconchegantes, livros acessíveis ao alcance das crianças, e rotinas que naturalizam o contato com os textos. Mas é o professor quem garante que essas experiências não sejam solitárias ou automatizadas, mas intencionais e afetivas, possibilitando o encantamento e o envolvimento ativo dos pequenos leitores (BRITO, 2015).

Dessa forma, o professor não apenas apresenta livros — ele apresenta o mundo, abre caminhos para a linguagem, para o sensível, para o imaginário, sendo figura central na formação dos sujeitos leitores desde os primeiros meses de vida (BRITO, 2015).

As múltiplas linguagens e os sentidos da escuta

Para Soares (2016), essa perspectiva ao afirmar que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Para ele, mesmo sem saber decodificar, a criança já interpreta símbolos, gestos, entonações e imagens, exercendo desde cedo sua capacidade de significar o que vive. Quando a escola proporciona essas experiências de forma intencional e acolhedora, ela reconhece que a linguagem se constrói a partir da escuta, do afeto e do vínculo.

Soares (2016) contribui com essa discussão ao afirmar que o letramento se inicia nas práticas sociais em que a linguagem escrita está presente com significado. Dessa forma, ao escutar histórias, folhear livros, observar ilustrações e repetir trechos familiares, o bebê já participa ativamente de práticas de letramento. A escola que compreende isso deixa de ver a leitura apenas como preparação para a alfabetização e passa a reconhecê-la como direito desde o início da vida.

O compromisso institucional com a literatura deve estar refletido no projeto pedagógico, na organização dos espaços, no tempo dedicado à leitura e na formação dos profissionais. É necessário garantir acervos literários de qualidade, respeitar o tempo de escuta da criança e promover momentos de leitura marcados pela afetividade e pelo encantamento. Nesse ambiente, o bebê encontra na escola um território de linguagem viva, em que é convidado a experimentar,

sentir e construir sentido sobre o mundo (SOARES, 2016).

Ler com bebês, portanto, não é antecipar a alfabetização, mas criar uma relação de pertencimento com a cultura escrita. É possibilitar que cada criança se reconheça como sujeito de linguagem, capaz de escutar e ser escutada, de imaginar e ser tocada por palavras. A escola que se compromete com a formação leitora desde os primeiros anos reafirma seu papel como espaço de humanização e de construção de sentidos duradouros (SOARES, 2016).

Estratégias lúdicas para promover a leitura com bebês na escola

Inserir a leitura no cotidiano dos bebês de forma lúdica é mais do que uma prática pedagógica criativa: é um gesto de escuta e acolhimento da infância em sua essência. Nessa fase, o brincar é a principal linguagem da criança, e a leitura, quando articulada ao lúdico, ganha potência como experiência sensorial, afetiva e simbólica.

Para Vygotsky (1998), o desenvolvimento da linguagem e do pensamento se dá nas interações sociais. Assim, ao criar situações de leitura compartilhada, com gestos, expressões, entonações e objetos, o educador atua como mediador cultural, permitindo que o bebê atribua sentidos às palavras mesmo antes de compreendê-las formalmente. O uso de livros sonoros, de pano, com texturas e formatos inusitados, convida a criança a explorar a linguagem com o corpo inteiro, com os olhos, as mãos, os sons e os afetos.

Freire (1996) nos lembra que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Para os bebês, tudo é descoberto: imagens, vozes, cores e movimentos já são formas de linguagem. Quando a leitura é inserida no brincar com fantoches, dramatizações, músicas, brinquedos simbólicos e gestos corporais ela se transforma em um encontro vivo entre educador, criança e narrativa. Nessas experiências, os bebês são leitores em sua própria forma de ser: expressam-se com balbucios, sorrisos, toques, olhares atentos ou movimentos curiosos.

Segundo Soares (2016), o letramento não começa com a alfabetização, mas sim com a inserção da criança em práticas sociais de leitura e escrita desde cedo. Por isso, é fundamental que os espaços escolares ofereçam situações significativas de contato com a linguagem escrita, mesmo que os bebês ainda não compreendam suas regras. Sentar no colo de um adulto enquanto folheia um livro, ouvir histórias com repetição rítmica, ou simplesmente observar imagens ao som de uma canção já são experiências ricas de aproximação com o universo letrado.

Silva e Portilho (2013) reforçam que o brincar não deve ser entendido como um adereço na educação infantil, mas como eixo estruturante das práticas pedagógicas. Para os autores, os professores que compreendem a ludicidade como parte do processo de construção de saberes são capazes de transformar a leitura em uma vivência que estimula a imaginação, a linguagem oral, a atenção e o vínculo afetivo com o educador. Isso exige intencionalidade, planejamento, sensibilidade e uma postura investigativa diante das respostas das crianças.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também reconhece o direito das crianças à literatura e à brincadeira, enfatizando que o papel da escola é garantir experiências estéticas, expressivas e culturais desde a primeira infância. Nesse sentido, a leitura deve estar presente no cotidiano escolar como uma prática prazerosa, espontânea e integrada às rotinas, sem a rigidez de metas escolares ou avaliações formais.

Oferecer livros acessíveis, criar rituais de leitura no dia a dia, contar histórias, dramatizar enredos com objetos simbólicos, e permitir que os bebês manuseiem os livros livremente são algumas das estratégias lúdicas que favorecem a criação de vínculos entre as crianças e o mundo da leitura. Quando bem conduzidas, essas experiências contribuem para o desenvolvimento da linguagem, fortalecem a curiosidade e despertam o prazer pelo ato de ler, mesmo antes da alfabetização formal (BRASIL, 2019).

Ao unir leitura e ludicidade, a escola constrói um ambiente em que a criança se sente segura

para expressar-se, imaginar e criar. Nesse processo, ela não apenas escuta histórias: ela vive histórias, participa delas com o corpo, com o olhar e com o afeto. E assim, tornar-se leitora não por obrigação, mas por encantamento (BRASIL, 2019).

Espaços não convencionais de leitura para bebês na escola

Quando pensamos na leitura com bebês no cenário escolar, muitas vezes imaginamos esse momento restrito à sala de aula ou à biblioteca. No entanto, ampliar o olhar sobre onde a leitura pode acontecer é essencial para tornar essa experiência mais rica, afetiva e significativa. Os espaços não convencionais de leitura oferecem novas possibilidades de exploração, estímulo e vínculo entre crianças, livros e adultos mediadores (CORSARO, 2016).

Ler em um tapete no pátio, sob a sombra de uma árvore ou em uma almofada gigante no canto da sala cria atmosferas acolhedoras e convida o bebê a experimentar o livro com todos os sentidos. Esses espaços, cuidadosamente preparados com tecidos coloridos, objetos sensoriais e livros acessíveis, despertam a curiosidade natural da criança e a convidam a tocar, cheirar, folhear e escutar (CORSARO, 2016).

A estética e o ambiente exercem um papel fundamental. A leitura, para o bebê, não é apenas uma atividade intelectual, ela é vivência corporal e afetiva. Por isso, criar ambientes aconchegantes, silenciosos e visualmente estimulantes favorece o encantamento pelo livro. Um canto de leitura bem pensado pode se tornar, para o bebê, um espaço de segurança, onde a presença do adulto e a escuta sensível transformam o momento da história em um ritual de acolhimento e descoberta (CORSARO, 2016).

Além disso, sair do espaço convencional rompe com a ideia de que o ato de ler é apenas um momento escolar formal. Ao levar o livro para diferentes espaços, corredores, gramados, áreas externas cobertas, o professor amplia o significado da leitura, mostrando à criança que as histórias podem estar em todo lugar e que ler é parte da vida. Essa mobilidade também favorece a inclusão de crianças com diferentes estilos de aprendizagem, respeitando os tempos e ritmos da infância (CORSARO, 2016).

Para o autor (2016), a escola, portanto, tem o papel de criar cenários de leitura que vão além da estrutura tradicional, promovendo uma educação sensível, criativa e conectada às necessidades infantis. Cabe ao educador observar onde a criança se sente mais à vontade para escutar, explorar e imaginar. É nesse espaço talvez um tapete no corredor ou um banco no jardim que a mágica da leitura acontece de maneira ainda mais intensa e verdadeira.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com caráter descritivo e exploratório, fundamentada em revisão bibliográfica e análise documental. A escolha por esse caminho metodológico parte do entendimento de que a leitura com bebês, no ambiente escolar, é uma prática carregada de significados afetivos, simbólicos e sociais que não podem ser reduzidos a números ou métricas quantitativas. O que se busca é compreender os sentidos atribuídos a essa vivência pelos diferentes atores envolvidos educadores, crianças e a própria instituição e como esses sentidos se expressam nas interações cotidianas.

A abordagem qualitativa, conforme defendem Bogdan e Biklen (1994), permite investigar os fenômenos em seus contextos naturais, considerando a complexidade das relações humanas e a singularidade das experiências vividas. Essa perspectiva é especialmente pertinente quando se trata de estudar o universo da infância, onde as expressões do corpo, do afeto, do olhar e do gesto falam tanto quanto as palavras. Por isso, este trabalho não pretende apresentar verdades universais, mas sim lançar luz sobre aspectos subjetivos e relacionais que envolvem a mediação da leitura com bebês em espaços escolares.

Para isso, a revisão bibliográfica foi conduzida com base em autores que oferecem suporte teórico sólido à compreensão do desenvolvimento infantil, da leitura como prática cultural e da importância da mediação pedagógica. Vygotsky (1998), por exemplo, destaca a função das interações sociais no desenvolvimento da linguagem e do pensamento simbólico. Freire (1996) contribui com a concepção da leitura como ato libertador e relacional, que vai além da decodificação. Soares (2016) amplia esse olhar ao tratar da alfabetização e do letramento como processos interdependentes desde a primeira infância, e Silva e Portilho (2013) contribuem com reflexões sobre as práticas pedagógicas e os desafios da transição entre as etapas escolares.

Além dos referenciais teóricos, foram analisados documentos normativos e orientações oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reconhece a leitura, a escuta e a oralidade como direitos de aprendizagem desde a Educação Infantil. Também foram consultados planos pedagógicos, propostas curriculares e registros de práticas desenvolvidas em creches e pré-escolas, com o intuito de verificar como a leitura tem sido inserida nas rotinas institucionais e de que maneira ela se articula com os campos de experiência propostos pela BNCC.

A análise de conteúdo, utilizada como técnica de organização e interpretação dos dados, permitiu identificar categorias temáticas emergentes, como:

- a leitura como experiência sensorial e afetiva;
- a ludicidade como linguagem natural da infância;
- o papel do educador como mediador cultural da leitura;
- as condições físicas e institucionais que favorecem ou limitam o contato dos bebês com os livros.

Ao tratar essas categorias, não se buscou apenas descrever práticas, mas compreender seus sentidos pedagógicos, emocionais e culturais. Esse processo interpretativo teve como horizonte a valorização da escuta sensível, da observação atenta e da complexidade do cotidiano escolar, reconhecendo o bebê como sujeito ativo, curioso e plenamente capaz de construir significados a partir do universo simbólico da literatura.

Por fim, é importante destacar que esta pesquisa se coloca como uma construção teórica comprometida com a infância e com uma pedagogia da presença, do olhar e da escuta. Ela busca inspirar educadores, gestores e pesquisadores a pensar a leitura com bebês não como um conteúdo a ser ensinado, mas como um encontro significativo, capaz de fortalecer vínculos, ampliar repertórios simbólicos e contribuir para a formação de sujeitos sensíveis, críticos e plenamente humanos desde os primeiros anos de vida.

Esta pesquisa não busca oferecer respostas absolutas ou generalizações, mas sim contribuir com uma reflexão sensível, fundamentada e propositiva sobre a importância de inserir a leitura de forma significativa, prazerosa e humanizada na rotina de crianças de zero a três anos. Trata-se de uma construção teórica comprometida com a escuta da infância, com a valorização do brincar e com o reconhecimento do bebê como sujeito capaz de ler o mundo com o corpo, com os sentidos e com o afeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme exposto neste trabalho, a leitura com bebês em ambientes escolares não é apenas um recurso pedagógico, mas uma prática essencial que conecta afetos, significados e linguagem desde os primeiros anos de vida. Ao longo deste estudo, tornou-se evidente que inserir os livros na rotina das crianças pequenas amplia suas possibilidades de expressão, fortalece vínculos e contribui para o desenvolvimento pleno cognitivo, emocional, social e cultural.

A leitura, nesse contexto, ultrapassa a função tradicional de alfabetização e se configura como um ato de cuidado, presença e construção de sentidos. Desde o tom da voz do educador até o gesto de oferecer um livro ao bebê, cada detalhe se transforma em convite à escuta, à imaginação e ao encantamento. A presença ativa do professor como mediador sensível é imprescindível: ele é quem conduz o bebê a descobrir o ritmo das palavras, o prazer das histórias e a beleza da linguagem como forma de diálogo com o mundo.

Observou-se que práticas de leitura efetivas para essa faixa etária demandam intencionalidade pedagógica e formação específica, não se limitando à leitura mecânica ou ao simples manuseio do livro. O mediador deve compreender o momento do bebê, respeitar seu tempo e suas reações, promovendo experiências de leitura que valorizem o brincar, a escuta ativa, o acolhimento e a interação.

Outro ponto de destaque foi a importância dos espaços de leitura não convencionais. Ao levar os livros para além da biblioteca ou da sala de aula, a escola demonstra que ler pode acontecer em qualquer lugar onde haja afeto, atenção e desejo de compartilhar histórias. Esses espaços cantos de leitura ao ar livre, tendas acolhedoras no pátio, almofadas espalhadas em salas arejadas proporcionam experiências mais sensoriais, livres e prazerosas. Eles respeitam a corporeidade do bebê e acolhem sua curiosidade, tornando o livro um objeto de exploração lúdica e significativa.

A criação desses ambientes exige planejamento, sensibilidade estética e um olhar atento às necessidades das crianças. Quando o espaço é preparado com cuidado e beleza, ele comunica, por si só, o valor que damos à leitura. Um ambiente aconchegante, com cores suaves, iluminação acolhedora, tapetes confortáveis e livros acessíveis ao alcance dos pequenos, transmite à criança a mensagem de que ela é bem-vinda, escutada e valorizada.

Em conjunto, essas práticas revelam que a leitura na primeira infância é uma construção coletiva, que depende do compromisso de professores, instituições e políticas públicas com a valorização da infância e da cultura escrita desde cedo. Trata-se de um trabalho diário, silencioso e profundamente transformador, que planta sementes que frutificam ao longo da vida escolar e pessoal dos sujeitos.

Diante disso, este estudo reforça a necessidade de que a leitura literária com bebês ocupe lugar de destaque no planejamento pedagógico da Educação Infantil. É urgente que a escola reconheça o livro como um bem cultural indispensável e o momento da leitura como um tempo de qualidade, presença e afeto. Para isso, é fundamental garantir formação continuada aos educadores, acesso a acervos de qualidade e liberdade para criar contextos criativos e envolventes de leitura.

Acredita-se que quanto mais cedo e mais genuína for essa relação com o universo literário, maior será a capacidade da criança de se expressar, de compreender o outro e de construir relações significativas com o conhecimento e com o mundo. O bebê que escuta histórias nos braços do educador de hoje pode se tornar o leitor crítico e sensível do amanhã. Que cada canto de leitura, cada história compartilhada e cada olhar trocado diante de um livro sejam também gestos de esperança em uma educação mais humana, inclusiva e transformadora.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 17 jul. 2025.

BRITO, Lílian Lopes Martin da Silva. **Literatura infantil: caminhos para a formação do leitor na primeira infância**. São Paulo: Cortez, 2015.

CORSARO, William A. **A sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1996.

KRAMER, Sonia. **Alfabetização em processo**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2006.

MORAIS, Artur Gomes de; ROCHA, Eloísa Acires Candal. **Linguagem escrita e alfabetização: contribuições da psicogênese e da psicologia cognitiva**. In: MORAIS, Artur Gomes de (Org.). *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Ática, 2005. p. 27-62.

PENNACCHIONI, Maria Eduarda; LEITE, Miriam Lembo. **Leitura e escuta de bebês: interações e vínculos na educação infantil**. *Revista Linhas Críticas*, Brasília, v. 25, n. 54, p. 1-22, 2019. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/22962. Acesso em: 17 jul. 2025.

PIAGET, Jean. **O julgamento moral na criança**. São Paulo: Ática, 1994.

RANGEL, Elizabeth Tunes. **Leitura na Educação Infantil: uma prática cultural**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 90-102, 2010.

ROCHA, Solange; SOARES, Célia; FERREIRA, Márcia. **Práticas lúdicas na alfabetização e letramento**. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (Org.). *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2017. p. 115-132.

SILVA, Liliane; PORTILHO, Maria Fernanda. **Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: um estudo de caso em escolas públicas de Curitiba/PR**. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 419-436, 2013.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento: uma falsa dicotomia**. Revista Pátio – Educação Infantil, Porto Alegre, ano 18, n. 67, p. 6-9, 2016.

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

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2009.

OS DIREITOS HUMANOS DENTRO DO SISTEMA EDUCACIONAL

SÔNIA QUEIROZ DA SILVA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul em (19/03/2015), Alfabetização e Letramento pela Universidade Cruzeiro do Sul (01/08/2017); Professora Educação Infantil na Prefeitura de São Paulo; Cursos de extensão em Ludicidade, Educação Infantil e Anos Iniciais; Educação Política para Cidadania; TCE – Educação e Cidadania.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

RESUMO:

Temos como objetivos para este estudo abordar as diferentes concepções que surgiram ao longo da história relacionadas às práticas de escolarização voltadas à inclusão escolar, apresentar de que maneira se consolidou os conceitos de inclusão e equidade e apresentar alguns pontos importantes sobre as mudanças ocorridas durante este processo de reconhecimento dos direitos dos estudantes, voltados ao acesso e permanência a escola com qualidade.Este artigo aborda o tema Inclusão, Equidade e Integração Escolar e busca apresentar os principais conceitos que envolvem os três temas.

Palavras-chave: Equidade; Inclusão Escolar; Integração Escolar; Aprendizagem; Práticas Escolares.

INTRODUÇÃO

A primeira preocupação quando pensamos em deficiência, integração e inclusão, é a de integrar os deficientes para que conseguissem permanecer na escola, com o passar dos tempos e com as políticas públicas voltadas à inclusão escolar o foco foi sendo modificado e somente a integração não seria o bastante para que a inclusão se efetivasse.

A partir do século XVIII os deficientes passam a ser integrados à sociedade e as preocupações com a educação desta clientela passam a ser discutidas. Ao longo dos anos foram criadas instituições especializadas e escolas especiais que atendiam estes estudantes funcionando como uma forma de degrau para o aluno chegar à escola regular.

O Artigo intitulado acima busca, junto a estudos contemporâneos, discutir a inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais no ensino regular, configurando-se numa possibilidade de conhecer as modificações que devem ser feitas na grade curricular e nos sistemas de ensino a fim de que as novas demandas sociais sejam atendidas.

Se o professor é o mediador entre aluno que já sabe e o aluno que ainda está por saber ,a inclusão educacional deve funcionar como uma perspectiva de inovação de competências e saberes, de pesquisa, de reflexão e transformação que vai culminar em ação.

O professor assume papel de unificador de habilidades e competências, de organizador de experiências significativas, agindo refletidamente, criando e recriando alternativas pedagógicas adequadas a partir de observação do conjunto, promovendo sempre ações interativas.

Portanto, a inclusão educacional e a flexibilização do currículo não se tratam de um caminho sem destino, mas um caminho que permite ajustes no processo educacional.

É necessário estabelecer uma nova compreensão de currículo como um espaço de dimensão transformadora de ações e intervenções, não podendo generalizar e até mesmo padronizar aspectos de caráter individual de cada educando; construir, com esta vivência de pesquisa, o real sentido da expressão adaptação curricular para denominar toda e qualquer ação pedagógica que tenha a intenção de flexibilizar o currículo.

Assim, as decisões sobre as adaptações curriculares a serem realizadas no contexto escolar não podem estar baseadas sobre o que se entende que sejam as características próprias de cada deficiência, mas partir dos interesses e possibilidades do estudante que se encontra em sala de aula. Em outras palavras significa colocar em prática o ponto mais sensível e problemático do currículo: o equilíbrio harmônico entre o que é comum e o que é individual (PASTOR; TORRES, 1998).

Este artigo aborda o tema Inclusão, Equidade e Integração Escolar e busca apresentar os principais conceitos que envolvem os três temas. Para isso temos como objetivos para este estudo abordar as diferentes concepções que surgiram ao longo da história relacionadas às práticas de escolarização voltadas a inclusão escolar, apresentar de que maneira se consolidou os conceitos de inclusão e equidade e apresentar alguns pontos importantes sobre as mudanças ocorridas durante este processo de reconhecimento dos direitos dos estudantes, voltados ao acesso e permanência a escola com qualidade.

OS DIREITOS HUMANOS DENTRO DO SISTEMA EDUCACIONAL

A inclusão ultrapassa as dimensões humana, social e política e se expande gradativamente na sociedade, auxiliando no desenvolvimento das pessoas e contribuindo para a reestruturação de práticas inclusivas e que evitem situações de preconceitos (SÃO PAULO, 2019).

Muitas vezes a educação inclusiva é confundida com a educação especial, para elucidar o conceito relacionado a inclusão ela se configura como uma maneira de perceber e atender as necessidades e especificidades que formam o sujeito, este atendimento inclusivo deve acontecer na escola regular, promovendo a aprendizagem de todos (SÃO PAULO, 2019).

Durante muito tempo, o acesso ao conhecimento foi ofertado para uma parcela muito pequena da sociedade. A educação como direito defende o pressuposto de que igualdade de oportunidades entre as pessoas é fundamental para a construção de uma sociedade justa e democrática e que ela, por ser um dever do Estado, pode ser partilhada por todos. A escola pública é a possibilidade de não apenas oferecer para todos igual oportunidade de ingresso, independentemente de suas origens, diferenças e diversidades, mas garantir que todos possam ter o seu lugar como sujeito, cidadão e aprendiz igualmente assegurado. A hipótese de que todos os que estão presentes na U.E podem aprender é fundamental para que ela possa cumprir com a promessa de igualdade (SÃO PAULO, 2019, p. 30).

Refletir sobre inclusão parte do entendimento de que a inclusão é a ideia que todas as crianças, sem exceção, têm direito à educação juntamente com outras crianças em um mesmo ambiente escolar, sem que a instituição queira requisitos para o acesso, sem a seleção dos alunos, mas, que seja uma escola com garantias ao acesso e a permanência de todos e em um local que garanta os direitos de aprendizagem de todos (SÃO PAULO, 2019).

Ainda conforme o autor, quando falamos em educação inclusiva, temos que ter em mente que é de suma importância pensar em uma escola para todos, onde as diferenças são respeitadas e as necessidades individuais dos estudantes são analisadas. Faz-se necessário elaborarmos um projeto político pedagógico que abranja a integração social e contenha práticas diversificadas e que respeite as particularidades de cada indivíduo, seja ele aluno de inclusão ou não, pois todos têm direito a uma educação de qualidade, onde possam desenvolver suas potencialidades.

O enfoque da equidade procura centrar a atenção nas populações mais vulneráveis. É uma estratégia para atingir a igualdade, a partir do reconhecimento da diversidade. O enfoque da equidade procura reduzir as brechas que impedem direitos fundamentais para conseguir um desenvolvimento integral. Milhões de pessoas têm seus direitos negados por questões socioeconômicas, físicas, intelectuais, de gênero, étnico-raciais, de idade, religiosas, ou por terem nascido em um território específico (SÃO PAULO, 2019, p. 31).

Reconhecer o processo de inclusão com pessoas com deficiência requer a compreensão do que aconteceu ao longo da história e como as pessoas portadoras de deficiência foram tratadas. Por outro lado, requer a compreensão do contexto histórico da educação e as concepções pedagógicas acerca da deficiência em cada época e como se deu o seu processo de desenvolvimento (SÃO PAULO, 2019).

Trata-se, portanto se situar o processo de desenvolvimento da Educação Inclusiva e a sua aplicabilidade das leis para a inserção dos portadores de necessidades especiais foram conquistando em nossa sociedade, garantindo-lhes direitos e estabelecendo o respeito devido às diversidades sem a preocupação com os princípios normativos impostos pela sociedade que continua a excluir, discriminar e agir com preconceito segregando as pessoas portadoras de necessidades especiais:

Sem dúvida, basta atentar para o cotidiano de nossa sociedade para se ver que pessoas com necessidades especiais não

circulam pelos espaços sociais – supermercados, farmácias, cinemas, shoppings etc., os que ocupam algum espaço, são geralmente cegos vendendo bilhetes, deficientes físicos graves expondo sua condição para a mendicância. Essa observação demonstra, mais uma vez, que o objetivo dos serviços em Educação Especial não tem sido alcançado (SILVA, 2001, p. 183).

A inserção de pessoas portadoras de necessidades especiais no Mundo do Trabalho é necessária e exige preparação e qualificação profissional, elementos fundamentais para preencher a vaga almejada dentro das Empresas.

A Lei Nº 8.213/91, também conhecida como Lei de Cotas, estabelece a reserva de vagas de emprego para pessoas com deficiências habilitadas ou para pessoas que sofreram acidente de trabalho, beneficiários da Previdência Social reabilitados.

INSTRUMENTO SOCIAL INCLUSIVO

Muitos pensam que Educação Inclusiva e Especial são termos sinônimos ou que a Educação Inclusiva é uma atualização da Educação Especial. Do ponto de vista histórico, o movimento de luta por uma Educação Inclusiva surgiu da luta pelos direitos da pessoa com deficiência, que até então não estava na sala regular.

Apesar de terem uma base compartilhada, são coisas distintas, assim, vemos como primordial que haja diferenciação destas duas áreas. A Educação Inclusiva é um paradigma. Em linhas gerais, é a ideia de uma escola inclusiva para todos; a Educação Especial é voltada exclusivamente para os estudantes com deficiência, com altas habilidades e com Transtorno do Espectro Autista – TEA. A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva perpassa todas as modalidades de ensino. É a última parcela da população a fazer parte do ambiente escolar. Pensando no conceito de equidade, é a que demanda maiores ações em relação às barreiras impostas socialmente.

Geralmente quando um aluno não consegue aprender como seus colegas em sala de aula, costumamos dizer que ele tem uma dificuldade de aprendizagem. Este termo usado de modo genérico refere-se apenas à situação (defasagem na aquisição), mas não explica as causas, a origem da dificuldade e suas características, que precisam ser investigadas. Outros termos que acabam sendo usados de modo aleatório, tanto na literatura especializada como na prática clínica e escolar, para designar quadros diferentes, são: distúrbio, transtorno, problema de aprendizagem, deficiência intelectual, autismo, dentre outros.

Por isso, conhecer com mais profundidade cada uma dessas situações pode favorecer a identificação e a eleição de estratégias mais adequadas para favorecer a aprendizagem daquele aluno ou daquele grupo de alunos. O professor é uma peça fundamental no suporte à identificação e caracterização dos perfis de potencialidades e dificuldades de seus alunos. Lembrando que compreender as causas do não aprender, que podem estar ligadas à uma situação orgânica, não é o mesmo que rotular. Nessa última situação, a criança fica estigmatizada e reduzida ao diagnóstico.

A INCLUSÃO DIGITAL NA ESCOLA

Explorando o conceito de educação digital, a inclusão da comunidade escolar no ciberespaço deve buscar com que todos tenham responsabilidade sobre o uso consciente das tecnologias digitais na sociedade em geral. Dessa forma, é importante dedicar uma atenção especial aos jovens, que muitas vezes não possuem o conhecimento necessário para filtrar o que realmente é relevante e construtivo nas inúmeras informações que recebem diante da cultura digital, tornando o docente e seu currículo pedagógico, fundamentais nesse processo (ARANHA, 2000).

Mesmo sabendo da importância de se trabalhar inicialmente com os professores, o cenário encontrado em algumas escolas, é de um ambiente contemplado com a presença das TDIC, mas com educadores que não possuem habilidades sobre elas, impedindo que atuem como multiplicadores do conhecimento tecnológico. Desconhecer as características e as potencialidades das TDIC, impede que os recursos encontrados nessas tecnologias

sejam utilizados para auxiliar o docente em sua prática pedagógica. Em diversas situações a falta do letramento digital é responsável por essa privação de perspectiva, onde optam pelo método de ensino tradicional, sem o uso das tecnologias digitais (ARANHA, 2000).

Diante desse cenário, Kenski (2004) apud. Araújo e Glotz (2009) afirmam que:

É necessário, sobretudo, que os professores se sintam confortáveis para utilizar esses novos auxiliares didáticos. Estar confortável significa conhecê-los, dominar os principais procedimentos técnicos para sua utilização, avaliá-los criticamente e criar novas possibilidades pedagógicas, partindo da integração desses meios com o processo de ensino (KENSKI 2004, apud ARAÚJO e GLOTZ, 2009, p. 8).

Outro problema comum percebido na adoção das tecnologias modernas em sala de aula por parte dos docentes, é o receio de suas habilidades serem julgadas pelos estudantes. Essa preocupação muitas vezes parte da ideia de que os alunos, nascidos em plena evolução tecnológica, saibam utilizar essas tecnologias com mais conhecimento do que eles, o que caracteriza um grande erro, pois mesmo que muitos estudantes utilizam variadas ferramentas inteligentes, alguns não sabem trabalhar com elas de forma adequada (ARANHA, 2000).

A educação especial desenvolve-se em torno da igualdade de oportunidades, em que todos os indivíduos, independentemente das suas diferenças, deverão ter acesso a uma educação com qualidade, capaz de responder a todas as suas necessidades. Dessa forma, a educação deve-se desenvolver de forma especial, numa tentativa de atender às diferenças individuais de cada criança, através de uma adaptação do sistema educativo (ARANHA, 2000).

A evolução das tecnologias permite cada vez mais a integração de crianças com necessidades especiais nas nossas escolas, facilitando todo o seu processo educacional e visando a sua formação integral. No fundo, surge como uma resposta fundamental à inclusão de crianças especiais num ambiente educativo (ARANHA, 2000).

Como resposta a todas estas necessidades surge a tecnologia, o desenvolvimento da Informática veio abrir um novo mundo recheado de possibilidades comunicativas e de acesso à informação, manifestando-se como um auxílio a crianças portadoras de necessidades especiais (ARANHA, 2000).

Incentivar a utilização das tecnologias na escola, potencializa o desenvolvimento da cultura digital em seu ambiente, fortalecendo a inclusão digital de todos os envolvidos no processo educacional, consequentemente, ampliando as possibilidades de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2008).

Nesse sentido, a inclusão digital na escola é facilitada quando a cultura digital está presente em seu meio, ou seja, inserindo as tecnologias digitais no cotidiano escolar, de modo que toda a comunidade seja incentivada a conhecê-las e utilizá-las, o domínio sobre essas ferramentas e a inclusão torna-se consequência do processo (BRASIL, 2008).

Sobre a importância da inclusão digital, o estudo denominado “Um computador por aluno: a experiência brasileira” destaca: Inclusão digital ora aparece como objetivo principal de programas de disseminação das TICs nas escolas, ora como um subproduto da fluência que as crianças ganham ao usar computador e Internet. A meta é a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, sendo o letramento digital decorrência natural da utilização frequente dessas tecnologias (BRASIL, 2008, p. 52).

Fazendo uma análise mais profunda acerca do processo de inclusão, Costa (2006, p. 5) afirma que “[...] incluir não deve ser apenas uma simples ação de formação técnica dos aplicativos, [...] mas um trabalho de desenvolvimento das habilidades cognitivas, transformando informação em conhecimento, transformando utilização em apropriação [...]”. Nesse sentido, o autor define alguns indicadores importantes para a inclusão digital:

[...] o processo de “inclusão” deve ser visto sob os indicadores econômico (ter condições

financeiras de acesso às novas tecnologias), cognitivo (estar dotado de uma visão crítica e de capacidade independente de uso e apropriação dos novos meios digitais), e técnico (possuir conhecimentos operacionais de programas e de acesso à Internet) (COSTA, 2006, p. 5).

De acordo com o autor, os indicadores da cognição e da economia se equivalem ou ultrapassam a importância da técnica na inclusão digital.

Considerando a visão crítica, diversos autores acreditam que esse conhecimento seja essencial para se pensar em tecnologias digitais. Segundo Prioste (2013) não basta apenas a presença das tecnologias digitais no ambiente escolar, é preciso que haja uma formação crítica dos envolvidos na escola em relação às mídias, de modo que tenham condições de refletir e atuar ativamente quando estão utilizando recursos da cibercultura, principalmente no ciberespaço.

Bastos e outros (2008) utilizam o termo "Educação Digital" para associar a formação crítica com o processo de inclusão digital, conceituando-o da seguinte forma:

> [...] oportunidade para utilizar os meios digitais com autonomia e participação, individual e cooperativa; promoção do letramento digital na prática social, como capacidade de ler e intervir no mundo, de modo que cada um decida quando, como e para que utilizar a tecnologia [...] (BASTOS, et al., 2008, p. 19).

A IMPORTÂNCIA DO ÂMBITO FAMILIAR

A família desempenha um papel fundamental no processo de constituição e direitos dentro do espaço educacional. É no seio familiar que as primeiras aprendizagens e experiências são adquiridas, servindo de base para o desenvolvimento intelectual, emocional e social das crianças. Nesse sentido, a importância da família no processo educacional não pode ser subestimada, pois é a partir das relações estabelecidas dentro de casa que os valores, normas e princípios são transmitidos e internalizados pelos indivíduos (RODRIGUES, 2006).

A família, como o primeiro núcleo social em que a criança se insere, desempenha um papel crucial na formação dos indivíduos. É no seio familiar que os valores, crenças, comportamentos e hábitos são transmitidos de geração em geração, influenciando diretamente no desenvolvimento da identidade e na construção da personalidade dos jovens. Dessa forma, a família exerce uma influência determinante no processo educacional, uma vez que é responsável por fornecer os alicerces necessários para que os indivíduos possam enfrentar os desafios da vida e se tornarem cidadãos conscientes e engajados (RODRIGUES, 2006).

A família também desempenha um papel fundamental na promoção do bem-estar e na garantia dos direitos das crianças dentro do espaço educacional. É dever dos pais e responsáveis zelar pela saúde, segurança e educação dos seus filhos, garantindo-lhes um ambiente seguro, acolhedor e estimulante para o seu desenvolvimento. A família também tem o papel de incentivar e apoiar as crianças em suas atividades escolares, promovendo a participação ativa dos pais no processo educacional de seus filhos (RODRIGUES, 2006).

É importante ressaltar que a relação entre família e escola é fundamental para o sucesso do processo educacional. Quando pais, responsáveis e educadores trabalham juntos em prol do desenvolvimento das crianças, os resultados são muito mais satisfatórios. A colaboração e o diálogo entre família e escola são essenciais para garantir o pleno desenvolvimento dos alunos, pois permitem uma troca de experiências, conhecimentos e pontos de vista que enriquecem o ambiente educacional e contribuem para uma formação mais completa e integral dos indivíduos (RODRIGUES, 2006).

As famílias podem contribuir de diversas formas para o processo educacional de seus filhos. Uma das maneiras mais eficazes é estabelecer uma rotina de estudos em casa, incentivando a leitura, a prática de exercícios e a realização de atividades complementares que estimulem o desenvolvimento cognitivo e intelectual das crianças. Além disso, os pais podem participar ativamente da vida escolar de seus filhos,

comparecendo às reuniões, eventos e atividades propostas pela escola, como forma de demonstrar apoio e interesse pelo processo educacional dos seus filhos (RODRIGUES, 2006).

Outra forma de contribuição das famílias para o processo educacional é o estabelecimento de uma comunicação aberta e constante com os educadores. É fundamental que os pais estejam sempre em contato com os professores de seus filhos, para acompanhar o seu desempenho escolar, identificar possíveis dificuldades e buscar soluções em conjunto para superá-las. A parceria entre família e escola é essencial para o sucesso acadêmico e pessoal dos alunos, pois permite uma abordagem mais integrada e personalizada do processo educacional (RODRIGUES, 2006).

Além disso, as famílias também têm o poder de ensinar valores e habilidades fundamentais para o sucesso dos indivíduos no ambiente educacional e social. Através do exemplo, do diálogo e da convivência familiar, os pais podem transmitir aos seus filhos princípios como respeito, responsabilidade, empatia, solidariedade e autoestima, que são essenciais para a formação de cidadãos éticos, críticos e comprometidos com o bem comum. A educação moral e ética proporcionada pela família é um dos pilares do processo educacional, ajudando os indivíduos a construir relações saudáveis, cooperativas e respeitosas uns com os outros (RODRIGUES, 2006).

É importante ressaltar que a atuação da família no processo educacional não se limita apenas ao âmbito escolar, mas se estende para além dos muros da instituição de ensino. As práticas educativas e os valores transmitidos pela família são fundamentais para a formação dos indivíduos em todas as esferas da vida, orientando suas escolhas, atitudes e comportamentos em diferentes contextos e situações. Dessa forma, a família exerce uma influência poderosa e duradoura na construção da identidade e na formação dos indivíduos, contribuindo significativamente para o seu desenvolvimento integral e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (RODRIGUES, 2006).

Por fim, é fundamental reconhecer e valorizar a importância da família no processo educacional, como um agente fundamental na promoção do desenvolvimento dos indivíduos e na garantia dos seus direitos dentro do espaço educacional. As famílias têm o poder de contribuir significativamente para a formação dos seus filhos, fornecendo-lhes os recursos, os valores e as habilidades necessárias para que possam se tornar cidadãos conscientes, responsáveis e engajados na construção de um mundo melhor. É dever da sociedade e das instituições educacionais reconhecer e fortalecer essa parceria com as famílias, para que juntos possamos construir uma educação de qualidade e inclusiva, que promova o pleno desenvolvimento de todos os indivíduos e contribua para a construção de uma sociedade mais justa e democrática (RODRIGUES, 2006).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa foram analisados alguns artigos e outros trabalhos científicos que discutem e apresentam reflexões e sugestões que podem contribuir para uma maior compreensão da temática apresentada neste artigo e foi possível constatar que a inclusão escolar é um dos principais assuntos quando pensamos nem aprendizagem e educação nos dias atuais, as constantes transformações em nossa sociedade pressupõe que a instituição escolar tenha um olhar amplo e diversificado para o tema e se adeque às constantes mudanças.

É preciso educar os estudantes, as famílias e a comunidade escolar numa perspectiva inclusiva para que todos conheçam os seus direitos e possam contribuir para as aprendizagens significativas na escola. Todos desempenham um papel importante para que a inclusão se efetive nas escolas e para que todos os estudantes exerçam o direito de aprender e conviver com os demais.

Esta pesquisa trata de uma revisão bibliográfica de proposta reflexiva voltada ao tema Inclusão, Integração Escolar e Equidade. A pesquisa bibliográfica busca descobrir aquilo que já foi escrito e produzido de maneira científica por outros autores, tornando o aprendizado mais efetivo com novas descobertas.

Com o avanço das tecnologias de informação, a pesquisa na Internet e em bases de dados que possuem credibilidade científica, é muito utilizada como mecanismo de busca para localização do material bibliográfico. Para atingir os objetivos deste estudo utilizamos as contribuições de Sánchez (2005), Gil; Freitas (2005), Mantoan (2005), dentre outros, além das legislações em vigor.

Durante décadas, a luta pelos direitos humanos tem sido uma pauta constante em diversas esferas da sociedade, e o sistema educacional não é uma exceção. É fundamental que os estudantes compreendam e internalizem seus direitos humanos, tanto dentro da escola quanto na vida social, pois isso impacta diretamente em suas vidas e no desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária.

Ao entender seus direitos humanos, os estudantes se tornam cidadãos mais conscientes e críticos, capazes de identificar e combater situações de injustiça e violação de direitos. Eles passam a compreender a importância da igualdade, da liberdade e da dignidade intrínseca a todo ser humano, o que os torna mais preparados para enfrentar desafios e lutar por um mundo mais justo.

No contexto escolar, o conhecimento dos direitos humanos é essencial para garantir um ambiente de respeito e inclusão, onde todos os alunos se sintam seguros e valorizados. Quando os estudantes entendem seus direitos, eles são capazes de se posicionar diante de situações de discriminação, abuso ou desrespeito, e buscar ajuda para resolver tais questões. Além disso, o respeito aos direitos humanos no ambiente escolar contribui para a construção de uma cultura de paz e tolerância, fundamental para o convívio harmonioso entre os alunos.

Na vida social, o conhecimento dos direitos humanos também é fundamental para que os estudantes se tornem agentes de transformação em suas comunidades. Ao entenderem seus direitos e deveres, eles são capazes de contribuir para a promoção da igualdade, da justiça e da solidariedade, combatendo preconceitos e intolerâncias que ainda persistem em nossa sociedade. Além disso, o respeito aos direitos humanos na vida social contribui para a construção de uma sociedade mais democrática e participativa, onde todos têm voz e vez para expressar suas opiniões e defender seus interesses.

É importante ressaltar que a educação em direitos humanos não se restringe apenas ao aprendizado teórico, mas deve ser vivenciada na prática, por meio de ações e atitudes que promovam a dignidade e o respeito mútuo. Nesse sentido, é fundamental que as escolas e demais instituições educacionais promovam atividades e debates sobre direitos humanos, incentivando os estudantes a refletir e agir em prol da promoção e defesa dos direitos de todos.

Em suma, o impacto do entendimento dos direitos humanos pelos estudantes é imensurável, pois contribui para o fortalecimento da democracia, o combate às desigualdades e a promoção da justiça e da paz. Ao compreenderem e internalizarem seus direitos, os estudantes se tornam cidadãos mais conscientes, ativos e engajados, capazes de transformar a realidade em que vivem e construir um futuro mais justo e igualitário para todos. Portanto, a educação em direitos humanos deve ser uma prioridade em todas as instituições educacionais, pois somente assim seremos capazes de construir uma sociedade verdadeiramente humana e solidária.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F. **Inclusão Social**. Marília: Publicações, 2000.

BAKER, Janice M.; ZIGMOND, Naomi. **The meaning and practice of inclusion for students with learning disabilities: Themes and implications from the five cases. In: The Journal of Special Education**, v. 29, n. 2, 1995, p. 163-180.

BARTOLOTTI, C. C. **Inclusão social das pessoas com deficiência: Utopia ou possibilidade**. 5ª ed. São Paulo: Paulus, 2008.

BATEMAN, David; BATEMAN, C. Fred. W**hat Does a Principal Need To Know about Inclusion?** ERIC Digest. 2002.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola – de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

BIANCONI, E.C.; MUNSTER, M. **Educação Física e a pessoa com deficiência física: estratégias de inclusão no contexto escolar**. IX Congresso nacional de Educação. PUC: São Paulo, 2015. Disponível em:

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 5 de outubro de 1988.

CORREIA, L. M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas Classes Regulares**. Porto Alegre: Porto, 1997.

MANTOAN, M. T. **É. Inclusão escolar - o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: 2003.

MAZZOTTA, Marcos. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1999.

MENDES, E. G. **Deficiências Mentais: a construção científica de um conceito e a realidade educacional.** Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

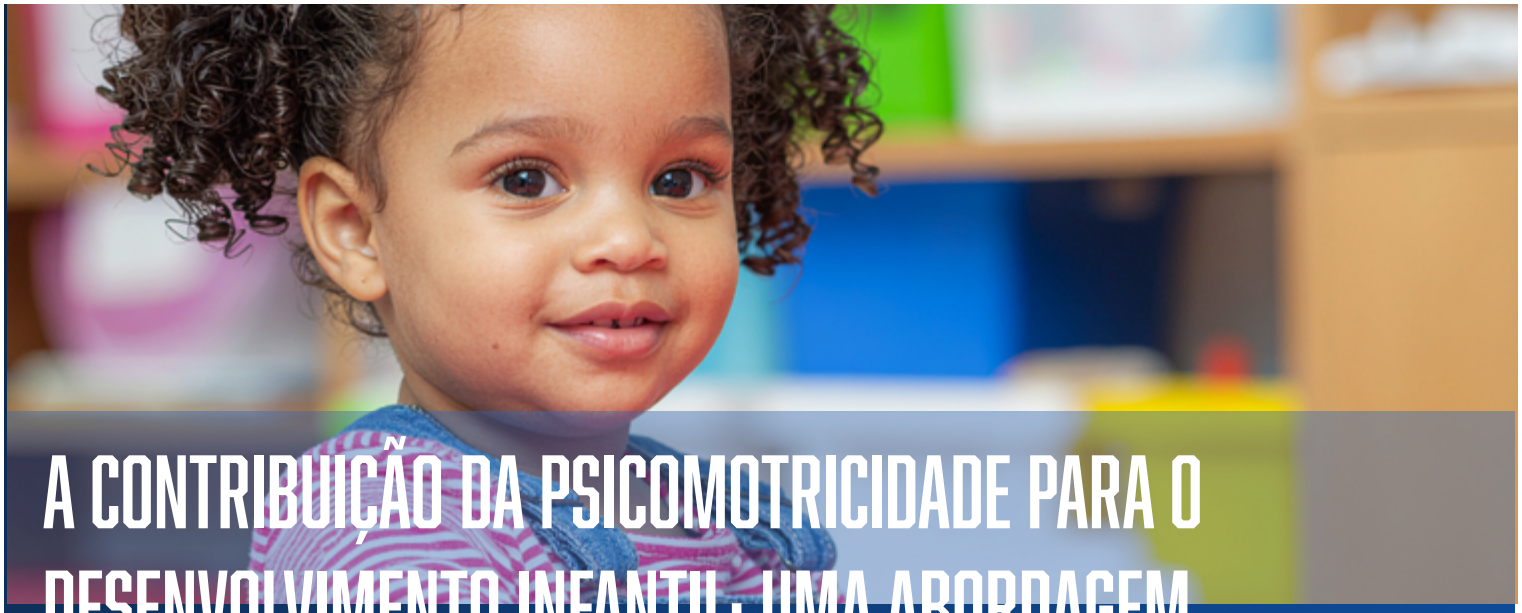
MENEZES, W. **O preconceito racial e suas repercussões na instituição escolar. Trabalhos para discussão**, nº 147/2002, agosto/2002.

PACHECO, José. **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

RODRIGUES, David. Inclusão e Educação**: Doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento das ações. Necessidades educativas especiais.** Salamanca, Espanha, 1994.

WERNECK, Claudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho na Sociedade inclusiva.** Rio de Janeiro, WVA, 1997.



A CONTRIBUIÇÃO DA PSICOMOTRICIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL: UMA ABORDAGEM INTEGRADORA ENTRE CORPO, AFETO E COGNIÇÃO

SUELEN CRISTINA CHAMI

Graduada em Licenciatura e Bacharelado pela Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO (2010); Graduação em Pedagogia pela Universidade Cidade Verde – UNICV (2025); Especialista em Psicomotricidade pela Faculdade Campos Elíseos (2018), Especialista em Metodologia da Educação Física pela Faculdade Campos Elíseos (2018), Especialista em Formação Desportiva pela Faculdade Campos Elíseos (2019); Especialista em Gestão do Esporte e Lazer pela Faculdade Pólis Civitas (2024); Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG (2025). Professora de Educação Física - Ensino Fundamental I – Prefeitura Municipal de Ponta Grossa – PR.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

RESUMO:

Este artigo analisa a contribuição da Psicomotricidade para o desenvolvimento infantil, tendo como referência teórica os estudos de Jean Le Boulch e J. Leopoldo Vieira. Por meio de uma abordagem qualitativa, com base em pesquisa bibliográfica, investiga-se como a prática psicomotora, aplicada de forma sistemática no ambiente escolar, favorece a aprendizagem, promovendo a integração entre aspectos motores, cognitivos e afetivos. Os resultados indicam que a Psicomotricidade representa uma ferramenta pedagógica, terapêutica e preventiva, essencial ao processo de ensino-aprendizagem e ao desenvolvimento global da criança.

Palavras-chave: Psicomotricidade; Criança; Aprendizagem; Corpo; Movimento.

INTRODUÇÃO

Embora a Psicomotricidade ainda seja considerada um campo de investigação relativamente recente no contexto acadêmico, ela tem se consolidado como uma prática pedagógica e terapêutica significativa, especialmente no ambiente escolar.

Ao articular corpo, mente e emoção em uma perspectiva integradora, a Psicomotricidade promove o desenvolvimento global da criança, sendo especialmente eficaz na superação de dificuldades de aprendizagem e na formação de competências socioemocionais.

Autores como Jean Le Boulch e J. Leopoldo Vieira destaca a importância da corporeidade na constituição do sujeito, enfatizando que o movimento não é apenas uma ação física, mas uma manifestação simbólica do pensamento e da afetividade. Sob essa ótica, a Psicomotricidade ultrapassa a dimensão motora e passa a ser compreendida como um meio de expressão, comunicação e construção de identidade.

Este estudo tem como objetivo principal analisar como a Psicomotricidade contribui para o desenvolvimento integral da criança, com ênfase na aprendizagem. Especificamente, busca-se compreender as fases do desenvolvimento psicomotor, os impactos da educação psicomotora na cognição e afetividade, bem como os desafios enfrentados pelos profissionais da educação na aplicação dessa abordagem.

A justificativa para esta investigação decorre da necessidade de compreender e aplicar práticas psicomotoras que minimizem as dificuldades enfrentadas por crianças em idade escolar, proporcionando-lhes oportunidades mais eficazes de desenvolvimento. A metodologia adotada é de natureza qualitativa, com base em revisão bibliográfica, ancorada em autores clássicos e contemporâneos que abordam a Psicomotricidade sob perspectivas interdisciplinares.

CONCEITOS DE PSICOMOTRICIDADE E APRENDIZAGEM

De acordo com estudos, a psicomotricidade configura-se como um campo interdisciplinar que compreende o ser humano em sua totalidade, integrando os aspectos motores, emocionais e cognitivos. Fundamenta-se na ideia de que o corpo não é apenas um instrumento físico, mas também um mediador de experiências simbólicas, afetivas e intelectuais. O movimento, nesse contexto, não é reduzido a uma função biomecânica, mas concebido como expressão de intenções, pensamentos e emoções. Assim, a psicomotricidade visa promover a articulação entre o ato motor e as funções psíquicas, contribuindo para o desenvolvimento global do sujeito.

De acordo com Fonseca (2001), a psicomotricidade não pode ser compreendida meramente como uma técnica voltada ao desenvolvimento físico ou funcional do corpo, tampouco como um conjunto de exercícios mecânicos. O autor destaca que:

"A Psicomotricidade visa, em contrapartida, privilegiar a qualidade da relação afetiva, a disponibilidade tônica, a segurança gravitacional e o controle postural, a noção do corpo, sua lateralidade, direcionalidade e a planificação práxica, enquanto componentes essenciais e globais da aprendizagem e do seu ato mental concomitante" (FONSECA, 2001, p. 11-12).

Nessa perspectiva, a psicomotricidade não estabelece uma dicotomia entre mente e corpo, mas propõe uma abordagem integradora e sistêmica. O corpo é concebido como estrutura simbólica e como instrumento de comunicação, por meio do qual o sujeito se insere no mundo e constrói significados. Trata-se de uma abordagem que perpassa diferentes campos de saber, como a psicologia, a pedagogia, a neurologia e a psicanálise, constituindo-se em uma prática pedagógica e terapêutica que reconhece a corporeidade como elemento estruturante do desenvolvimento humano (FONSECA, 2001).

A Sociedade Brasileira de Psicomotricidade (SBP) define o conceito de forma bastante elucidativa: comotricidade está relacionada ao processo de maturação onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas".

Essa definição reforça a noção de que o corpo é a base a partir da qual se constroem as funções mentais superiores e as relações afetivas, sendo, portanto, o ponto de partida para toda e qualquer forma de aprendizagem significativa. Nesse sentido, a atuação psicomotora torna-se ainda mais relevante no contexto educacional, especialmente nos anos iniciais da escolarização, período em que a criança está em pleno processo de construção de sua identidade corporal, emocional e cognitiva.

A Comissão de Renovação da Pedagogia, em seus relatórios, também salienta a centralidade da educação psicomotora no processo educacional: "A educação psicomotora deve ser considerada como uma educação básica para a escola primária. Ela condiciona todas as aprendizagens pré-escolares [...] conduzida com perseverança, permite prevenir certas inadaptações sempre difíceis de melhorar quando já estruturadas".

Essa observação aponta para o caráter preventivo da psicomotricidade, ao mesmo tempo em que reforça sua importância como base para a aprendizagem formal. A criança que não desenvolveu adequadamente a consciência corporal, a lateralização e o domínio do espaço e do tempo encontrarão dificuldades não apenas motoras, mas também cognitivas, afetivas e sociais no ambiente escolar.

Sob essa ótica, o objetivo central da educação psicomotora é facilitar o desenvolvimento psicomotor da criança, elemento essencial para a formação de sua personalidade, autonomia e sucesso acadêmico. O movimento, portanto, não é apenas uma atividade espontânea, mas um meio estruturante do pensamento e da linguagem, conforme discutido por diversos estudiosos da infância.

Em consonância com essas ideias, Vygotsky (1991) enfatiza que a aprendizagem se dá a partir da mediação social e da interação com o

meio. O autor ressalta que, nos primeiros anos de vida, o contato com o ambiente e a manipulação de objetos são formas fundamentais de construção do conhecimento. Através das brincadeiras e da experimentação corporal, a criança organiza sua percepção do mundo, compreende relações de causa e efeito e desenvolve as primeiras formas de simbolização.

Vygotsky observa que: "Explorar o ambiente é uma das maneiras mais poderosas que a criança tem à disposição para aprender. A aprendizagem, nesse estágio, não decorre apenas da experiência direta, mas também da mediação de adultos e pares que inserem a criança em um universo simbólico e culturalmente estruturado".

É nesse ponto que a psicomotricidade revela seu valor, ao possibilitar à criança a vivência de experiências corporais que favorecem o desenvolvimento de estruturas mentais mais complexas. A aprendizagem é, portanto, compreendida como um processo ativo, que depende da integração entre emoção, cognição e ação.

No campo educacional, essa abordagem ganha especial relevância. Crianças que apresentam dificuldades motoras podem, muitas vezes, enfrentar obstáculos na aquisição da leitura, escrita e no desempenho lógico-matemático. Isso ocorre porque habilidades como organização espacial, lateralidade, ritmo e coordenação motora fina estão diretamente relacionadas às competências escolares. O domínio do corpo é condição prévia para o domínio do pensamento abstrato e das convenções simbólicas da linguagem.

Nesse sentido, a psicomotricidade não apenas prepara o terreno para o aprendizado formal, mas contribui para a constituição de um sujeito autônomo, capaz de expressar-se corporal e verbalmente, de se relacionar com o outro e de compreender seu papel no mundo. Ao trabalhar a noção de esquema corporal, a consciência do corpo no espaço e no tempo, bem como a regulação tônica e emocional, a prática psicomotora atua de forma integrada sobre as diversas dimensões do desenvolvimento.

A aprendizagem, por sua vez, é definida como o processo contínuo de aquisição e modificação de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, mediado por experiências, estudos, raciocínio e observação. Trata-se de uma das funções mentais mais complexas e essenciais do ser humano, sendo influenciada por fatores internos e externos. A aprendizagem humana está intrinsecamente ligada à educação, constituindo-se como processo de transformação individual e social.

Dessa forma, compreende-se que psicomotricidade e aprendizagem são conceitos interdependentes no processo de desenvolvimento infantil. A primeira atua como um eixo estruturante das capacidades físicas, emocionais e cognitivas, enquanto a segunda representa o objetivo maior do processo educativo. A articulação entre ambas contribui para a construção de uma prática pedagógica mais humanizada, inclusiva e eficaz.

AS FASES DE DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR

Compreender as fases do desenvolvimento psicomotor da criança é essencial para a formulação de práticas pedagógicas eficazes, sobretudo na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental.

A psicomotricidade, ao articular os aspectos motores, cognitivos e afetivos do desenvolvimento, oferece subsídios teóricos e metodológicos para que a escola possa atuar de forma integrada, respeitando as especificidades de cada faixa etária. A partir dessa perspectiva, torna-se evidente a importância de considerar as etapas do desenvolvimento psicomotor como estruturantes do processo de aprendizagem (GALLAHUE, 2005).

O desenvolvimento psicomotor é um processo contínuo e dinâmico, que ocorre ao longo de toda a vida, embora seja particularmente marcante durante a infância. De acordo com Gallahue (2005), esse processo resulta da interação entre fatores biológicos, ambientais e sociais.

DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR DOS 5 AOS 10 ANOS

Entre os 5 e os 10 anos de idade, observa-se um progresso significativo nas habilidades motoras das crianças. Esse período, também denominado de segunda infância, é caracterizado por avanços no controle postural, na coordenação global e fina, na consciência corporal e no domínio progressivo do espaço e do tempo. Tais aquisições são fundamentais para a autonomia nas atividades diárias, bem como para o sucesso na aprendizagem escolar, como destaca o autor:

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

Desenvolvimento psicomotor dos 5 aos 6 anos

De acordo com os pressupostos de Ajuriaguerra (1972), nessa fase, a criança já desenvolveu competências sensório-motoras básicas que lhe permitem interagir com o meio de maneira mais eficaz. Há um aperfeiçoamento do equilíbrio estático e dinâmico, da coordenação visomotora e da tonicidade muscular.

A criança se torna mais confiante em suas ações, sendo capaz de correr, pular, subir e descer com maior segurança. A melhoria do controle corporal permite o desempenho de tarefas mais refinadas, como vestir-se sozinha, manipular objetos com precisão e participar de jogos que exigem regras simples.

A exploração do corpo e do ambiente, através do movimento, favorece a construção do esquema corporal, entendido como a representação mental que o sujeito possui de seu próprio corpo em relação a si mesmo, aos objetos e ao espaço. Tal construção se dá a partir da integração de informações sensoriais de diferentes naturezas — proprioceptivas, e exteroceptivas e interoceptivas — que são organizadas no sistema nervoso central,

> [...] A imagem corporal está, portanto, diretamente, a criança é o seu corpo, pois é através dele que a criança elabora todas as suas experiências vitais e organiza toda sua personalidade. A imagem de si mesmo se constrói igual a forma das demais estruturas mentais (pela associação dos elementos cada vez mais coordenados e complexos) (AJURIAGUERRA, 1972).

Relativamente ao desenvolvimento da identidade, da autoestima e da capacidade de socialização. A maneira como a criança percebe e vivencia seu corpo influencia não apenas suas habilidades motoras, mas também sua segurança emocional e a qualidade de suas relações interpessoais.

Desenvolvimento psicomotor dos 7 aos 8 anos

De acordo com os pressupostos de Piaget (1986), por volta dos 7 anos, observa-se uma crescente capacidade de controle e refinamento das habilidades motoras. A criança já apresenta coordenação motora mais precisa, consegue realizar movimentos com maior economia e eficácia, além de apresentar melhor percepção espacial e temporal. Essas habilidades são indispensáveis para o ingresso nas atividades escolares formais, como a leitura e a escrita, que exigem domínio da coordenação visomotora, orientação espacial e organização do pensamento.

Nessa etapa, há um desenvolvimento significativo do pensamento lógico-operatório, como propõe Piaget, o que permite à criança ordenar objetos de acordo com critérios específicos (tamanho, cor, quantidade), estabelecer relações de causa e efeito e resolver problemas simples por meio da experimentação. Essas capacidades cognitivas são diretamente influenciadas pelas vivências corporais e pela exploração do espaço, o que reforça a importância de uma educação psicomotora sistematizada (PIAGET, 1986).

Ao mesmo tempo, as atividades que exigem trabalho em grupo ou cooperação começam a fazer mais sentido, uma vez que a criança já é capaz de compreender e respeitar regras sociais mais complexas. O jogo, nesse contexto, assume um papel estruturante, pois integra movimento, cognição e afetividade (PIAGET, 1986).

Desenvolvimento psicomotor dos 8 aos 10 anos

Entre os 8 e os 10 anos, o desenvolvimento psicomotor atinge um nível mais elaborado. A criança passa a demonstrar maior consciência corporal, precisão nos movimentos e capacidade de planejar e executar ações com objetivos definidos. O pensamento espacial se torna mais apurado, permitindo uma percepção mais clara das distâncias, da orientação no espaço e da localização de objetos em relação ao próprio corpo e ao ambiente (PIAGET, 1986).

Essa fase é marcada também pela consolidação da lateralidade e da dominância manual, aspectos essenciais para a aquisição da leitura e da escrita. A criança já consegue reconhecer com clareza as noções de direita e esquerda, bem como utilizar preferencialmente uma das mãos para realizar tarefas específicas (PIAGET, 1986).

No que se refere às funções cognitivas, a criança de 9 a 10 anos é capaz de utilizar estratégias de memorização e resolução de problemas de forma mais sistemática. Ela já recorreu à antecipação mental e à autorregulação para realizar tarefas escolares, demonstrando maior autonomia intelectual. Essa maturidade se reflete no campo afetivo e social, com maior tolerância à frustração e desenvolvimento da empatia (PIAGET, 1986).

A partir dessas observações, é possível compreender que o desenvolvimento psicomotor não pode ser dissociado das dimensões cognitivas e emocionais do sujeito.

A construção do conhecimento ocorre de forma integrada e dependente das experiências corporais e das interações sociais vividas pela criança. Nesse sentido, a escola, ao promover práticas pedagógicas que valorizam o corpo em movimento, contribui para a formação global do indivíduo (PIAGET, 1986).

EDUCAÇÃO PSICOMOTORA E APRENDIZAGEM

De acordo com Airton Negrine a educação psicomotora pode ser compreendida como uma técnica:

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

A educação psicomotora abrange algumas metas, sendo elas: a aquisição do domínio corporal, definindo a lateralidade, a orientação espacial, desenvolvimento da coordenação motora, equilíbrio e a flexibilidade; controle da inibição voluntária, melhorando, o nível de abstração, concentração, reconhecimento dos objetos através dos sentidos (auditivo, visual, etc.), desenvolvimento socioafetivo, reforçando as atitudes de lealdade, companheirismo e solidariedade.

Assim, Le Boulch destaca a importância de a psicomotricidade ser trabalhada na escola nas séries iniciais:

> A educação psicomotora deve ser enfatizada é iniciada na escola primária. Ela condiciona todos os aprendizados pré-escolares e escolares; leva a criança a tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar o tempo, a adquirir habilmente a coordenação de seus gestos e movimentos, ao mesmo tempo em que desenvolve a inteligência. Deve ser praticada desde a mais tenra idade, conduzida com perseverança, permite prevenir inadaptações, difíceis de corrigir quando já estruturadas (LE BOULCH, 1984, p. 24).

Os argumentos geralmente invocados para justificar a educação psicomotora na escola primária, colocam em evidência seu papel na prevenção das dificuldades escolares. Ignorar a influência de um bom desenvolvimento psicomotor seria limitar a importância da educação do corpo.

É, portanto, na perspectiva de uma verdadeira preparação para a vida que deve inscrever-se o papel da escola, e os métodos pedagógicos devem tender a ajudar a criança a desenvolver-se da melhor maneira possível, a tirar o melhor partido de todos os seus recursos preparando-a para a vida social, já que apresentam algum tipo de dificuldade como

de origem afetiva, atenção, leitura e escrita, matemática, funções cognitivas e socialização (BOULCH, 1984).

Assim, a Psicomotricidade, utiliza-se de formas, onde o ensino não seja apenas voltado para aquisições escolares, como também para a aprendizagem das pretensas habilidades sociais.

AFETIVA

A criança quando ingressa na escola aos 6 anos é bruscamente confrontada com uma situação nova a qual terá que se adaptar rapidamente. Os problemas que ela ira enfrentar implicam-se na reconsideração de hábitos e atitudes anteriores. Essas experiências se tornam novas aprendizagens para criança, a qual é de fácil adaptação para algumas enquanto para outras pode tornar-se um bloqueio, pois lhe é cobrado eficácia e o ritmo dos demais não levando em consideração suas possibilidades reais. Esta exigência de desempenho é intensa pelas comparações feitas de uma criança a outra e este ambiente competitivo passará a ter para ela um significado afetivo, e até mesmo moral, na medida em que as noções de bons e maus alunos se desprendem naturalmente. A situação da criança se torna mais difícil ainda pela exigência dos pais, que se sentem implicados quando o nível de seu filho não é igual ao nível das outras crianças (BOULCH, 1984).

Está resumida análise evidencia o fato de que a aprendizagem escolar definida como conteúdo é inseparável das condições das relações dentro das quais ela é exercida. Compreende-se, então, que as dificuldades encontradas possam situar-se, conforme o caso, mais no plano afetivo ou mais no plano funcional (BOULCH, 1984).

No ambiente escolar essa dificuldade pode receber apoio através de atividades de expressões espontâneas realizadas em grupo, despistar obstáculos como a inibição, insegurança, dificuldades de comunicação e atrasos de linguagem. A exploração das situações lúdicas e do trabalho voltado para a imagem do corpo num clima de segurança deve permitir à criança com carência afetiva a recuperação de uma parte de seu atraso no plano funcional (BOULCH, 1984).

ATENÇÃO

O desinteresse pela matéria escolar pode ser de origem afetiva, como observamos acima, e corresponder assim a problemas de organização da personalidade. Mas também a falta de motivação, fonte de desatenção, às vezes é devida a um certo modo de apresentação da matéria, que incita a criança a excessiva passividade.

Existe também outra forma de desatenção que está diretamente ligada aos problemas de organização da imagem do corpo e que representa, portanto, um terreno privilegiado a psicomotricidade.

Esses problemas e comportamentos são citados em A criança turbulenta de Henri Wallon que se refere aos mesmos como “instabilidade psicomotora”, que destaca o número cada vez maior de crianças turbulentas, caracterizadas pelo excesso motor e verbal e sua incapacidade de manter-se em sua função de atenção. Prontamente este distúrbio da atenção e do controle é acompanhado de um atraso escolar, ainda que a criança possa situar-se na normalidade dentro de testes intelectuais.

O trabalho psicomotor neste caso beneficia a criança no controle de sua motricidade utilizando de maneira privilegiada a base rítmica associada a um trabalho de controle tônico e de relaxamento conduzido. É importante o trabalho corporal, sem punições aparentes, constituindo a melhor ajuda a uma criança incapaz de controlar-se.

FUNÇÕES COGNITIVAS

Segundo Le Boulch as funções cognitivas representam o processo pelo qual um organismo recebe informações e as executa para elaborar seu comportamento. Que são divididos em três níveis: sensório-motor, estruturação perceptiva e representação mental que termina na simbolização (verbal, gráfica e gestual) e na conceptualização.

A educação psicomotora, utilizando suporte da ação associado a simbolização, privilegiando a experiência

vivida pela criança e levando em conta a cronologia das etapas do desenvolvimento representa a ajuda para atingir as funções mentais mais elevadas no decorrer da escolaridade primária.

SOCIALIZAÇÃO

A socialização é função da boa evolução da imagem do corpo próprio. Tanto é verdade que, em contradição absoluta com as ideias recebidas e os lugares-comuns supridos na Educação Física, a maneira mais eficaz de levar um indivíduo a integrar-se num grupo é desenvolver primeiramente suas aptidões pessoais e consolidar sua "imagem do corpo". A fase da participação numa atividade de cooperação, como o jogo coletivo, aparece apenas numa segunda etapa.

No ciclo primário, bem como na escola maternal, é importante dedicar-se aos jogos e exercícios de expressão livre. Pois o aspecto expressivo do movimento, unido a sua dimensão psicoafetiva é tanto mais importante porque se dirige a crianças de pouca idade.

O jogo é uma conduta pela qual tende a realizar-se um certo equilíbrio entre o mundo interior e o mundo exterior. Tem, portanto, uma profunda repercussão emocional e uma grande carga expressiva e compromete totalmente a criança. Pelo valor simbólico que representa, ao mesmo tempo, revelador de verdades, das frustrações da criança e salvador pelo desbloqueio que permite.

A função imaginativa exercida nos jogos de expressão livre não são orientados, mas implica, ao contrário, a volta do indivíduo sobre si próprio, primeiras manifestações de interiorização. Esta etapa é indispensável à formação do eu individual e social.

O jogo, para criança, assume formas diversas. É preciso distinguir os jogos de imaginação e simbólicos que têm um valor de expressão, os jogos funcionais, que permitem à criança despender sua necessidade de movimento, e podem desempenhar exercícios de coordenação global e os jogos com regras, que necessitam a aceitação ou mesmo a criação das mesmas, o que desempenham um papel importante na socialização.

ESCRITA E LEITURA

As dificuldades mais frequentes encontradas na escola são em relação à leitura e escrita:

> O esquema corporal resulta das experiências que possuímos provenientes do corpo e das sensações que experimentamos. Por exemplo: andar, sentar-se, segurar uma caneta de modo correto, com equilíbrio e com movimentos coordenados depende de uma noção adequada do esquema corporal. O esquema corporal, portanto, regula a postura e o equilíbrio (MORAIS 1998; SANTOS 1987).

A escrita, como a linguagem, é essencialmente um modo de expressão e de comunicação. Entretanto, antes do aprendizado da leitura, é preciso ajudar a criança a utilizar a linguagem mais rica e correta possível. Este modo de expressão apoia-se num código gráfico a partir do qual devem ser encontrados os sons portadores de sentido, exigindo, portanto, o desempenho de dois símbolos concordes: sonoro e gráfico.

Admitindo assim que além do desenvolvimento da linguagem e de uma boa pronúncia, os "pré-requisitos" pertencem ao âmbito psicomotor. Concluindo que a escrita, antes de mais nada, é um aprendizado motor.

A psicomotricidade neste aspecto deve ser trabalhada afim de desenvolver algumas capacidades motoras como:

Fortalecimento da lateralidade e orientação do esquema corporal

É um problema de maior importância para a criança de 5 a 7 anos, que está na fase de resolver problemas de orientação temporal. Nós professores devemos conhecer a dominância lateral da criança, através de atividades motoras que mantenham a espontaneidade.

- Exercícios de reforço da lateralidade

Nos primeiros momentos não se deve exigir um lado especifico da criança, deve-se deixá-la à vontade, assim descobrirá com qual lado sente mais facilidade em realizar o exercício proposto. Para isso os exercícios mais aconselhados são os de manipulação, malabarismo, arremessos para membros superiores e deslocamentos

com obstáculos para membros inferiores,

- Exercícios de esquema corporal

Estes devem atuar após a criança tenha, previamente, consolidado sua dominância. Durante os exercícios de conscientização do corpo, dar oportunidade à criança constatar que ela localiza melhor o movimento de um lado que do outro.

O ideal seria a criança ingressar na escola com uma motricidade espontânea rítmica, liberada e controlada, o que exige certa dedicação em pelo menos uma sessão diária de trabalho psicomotor geral na fase pré-escolar.

A psicomotricidade tem como objetivo trabalhar o indivíduo com toda sua bagagem de vida: social, econômica e política. Sua história se retrata em seu corpo. Trabalha também o afeto e desafeto do corpo, desenvolve seu aspecto comunicativo, dando-lhe a possibilidade de dominá-lo, economizar sua energia de pensar em gestos, a fim de trabalhar a estética, de aperfeiçoar seu equilíbrio. Psicomotricidade é o corpo em movimento, considerando o ser como um todo. Engloba também, várias outras áreas: educacionais, pedagógicas e da saúde, por ter o homem como objeto de estudo.

O desenvolvimento é crescente nos aspectos físico, intelectual e afetivo e depende de influências comuns. As fases de desenvolvimento são habituais a todas as crianças, mas as diferenças de ambiente familiar e social em que vivem, vão definir seu comportamento. Por isso, observamos crianças com a mesma idade, mas com comportamentos diferentes, o que vem provar que a criança é única e deve ser respeitada,

> A educação psicomotora pode ser vista como preventiva, na medida em que dá condições à criança se desenvolver melhor em seu ambiente. É vista também como reeducativa quando trata de indivíduos que apresentam desde o mais leve retardo motor até problemas mais sérios. É um meio de imprevisíveis recursos para combater a inadaptação escolar (FONSECA, 2004, p. 10).

O trabalho psicomotor se iniciado desde a primeira fase escolar pode apresentar resultados surpreendentes, por haver uma ligação estreita entre o desenvolvimento das funções psíquicas, físicas e socioculturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Psicomotricidade, ao integrar corpo e mente em uma perspectiva educativa, preventiva e terapêutica, revela-se uma ferramenta essencial no processo de desenvolvimento infantil, especialmente na superação de dificuldades de aprendizagem associadas a distúrbios psicomotores.

Seu objetivo fundamental é promover a educação e reeducação de indivíduos que apresentam instabilidades no domínio motor, cognitivo e afetivo, contribuindo para a formação integral do sujeito. Dessa forma, torna-se indispensável que os profissionais da educação compreendam a relevância dessa abordagem como instrumento pedagógico eficaz.

Observa-se que a educação psicomotora atinge resultados significativos quando aplicada nos anos iniciais da escolarização, período em que a criança constrói sua identidade, amplia sua percepção corporal, e desenvolve aspectos fundamentais de sua personalidade, pensamento e relações sociais. A atuação psicomotora assume, nesse contexto, funções estimuladoras, educativas, educativas e terapêuticas. Para que essa atuação seja efetiva, é necessário um conhecimento aprofundado do desenvolvimento infantil, bem como das funções psicomotoras e das especificidades de cada aluno.

A Psicomotricidade também se configura como elemento social da educação, pois permite ao sujeito relacionar-se ativamente com o meio, por meio da ação e da expressão. Ao favorecer o desenvolvimento da consciência corporal, espacial e temporal, especialmente através do brincar, a prática psicomotora contribui para tornar o processo educativo mais significativo, dinâmico e contextualizado. Nesse sentido, a aprendizagem deixa de ser apenas um acúmulo de informações e passa a ser uma construção interativa, capaz de formar sujeitos críticos, criativos e autônomos.

Transformar a escola em um espaço de reflexão, troca de saberes e valorização das experiências individuais é um dos principais desafios contemporâneos da educação.

A Psicomotricidade, ao promover essa transformação, favorece um ambiente mais acolhedor e motivador, no qual o aluno se sente estimulado a aprender e a desenvolver-se de forma plena.

Assim, cabe aos educadores não apenas transmitir conteúdos, mas fomentar o pensamento crítico, a liberdade de expressão e o respeito às individualidades, colaborando para a formação de cidadãos conscientes e participativos.

REFERÊNCIAS

AJURIAGUERA, J. de. **Manual de psiquiatria infantil**. São Paulo: Masson, 1980.

FONSECA, Vitor da. **Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis**: Vozes, 2002.

LAPIERRE, André**. A simbologia do movimento: psicomotricidade e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LE BOULCH, Jean. **Educação Psicomotora: psicocinética na idade escolar**. Porto Alegre: Artmed, 1987.

MORAIS, Vitor da; SANTOS, D. **Esquema corporal: regulação postural e equilíbrio**. In: *Fundamentos da Educação Psicomotora*. São Paulo, 1998.

NEGRINE**,** Airton da Silva**. Aprendizagem e desenvolvimento infantil: psicomotricidade – alternativas pedagógicas.** Porto Alegre: Prodil, 1995, v. 3.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. São Paulo: Difel, 1986.

, D. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo, Sp: Summus Editorial, 2006.**

VIEIRA, J. Leopoldo & BAPTISTA, M. Isabel B. **Psicomotricidade Relacional: o lugar do corpo na educação e o despertar do desejo de aprender – Temas em Educação – Jornadas 2003**. São Paulo: Futuro Congressos e Eventos, 2003.

_____. **Psicomotricidade relacional: a teoria de uma prática**. Fortaleza, CE: RDS Editora, 2013.

EDUCAÇÃO MONTESSORIANA NA INFÂNCIA: FUNDAMENTOS, IMPACTOS E DESAFIOS PARA A APRENDIZAGEM ATIVA E INCLUSIVA

TANIA BATISTA FERREIRA DOS SANTOS

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Universidade de Guarulhos - UNG (2012); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Senac (2023); Professora de Educação Infantil - CEI Jardim Eva.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

RESUMO:

Este artigo aborda os princípios fundamentais da educação montessoriana e sua influência no processo de aprendizagem infantil. A pedagogia desenvolvida por Maria Montessori destaca a autonomia, o respeito ao ritmo individual e o ambiente preparado como elementos centrais para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Por meio da análise de estudos recentes e práticas aplicadas, discute-se como a metodologia montessoriana promove a construção ativa do conhecimento, favorecendo a concentração, a disciplina e a motivação intrínseca dos alunos. O artigo também explora as contribuições do método para o desenvolvimento da responsabilidade e da autoestima, essenciais para o crescimento integral do educando. Além disso, são apresentados os desafios enfrentados para a implementação dessa abordagem em contextos educacionais diversificados, considerando aspectos culturais, estruturais e formativos. A pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica que visa contribuir para a compreensão e a valorização da aprendizagem montessoriana na contemporaneidade, destacando sua relevância para práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas.

Palavras-chave: Educação Montessoriana; Aprendizagem Ativa; Autonomia Infantil.

INTRODUÇÃO

A educação infantil representa uma etapa fundamental no desenvolvimento integral da criança, constituindo-se como o alicerce para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais.

Nesse sentido, métodos pedagógicos que promovem a autonomia, a participação ativa e o respeito ao ritmo individual têm ganhado destaque.

A educação montessoriana, proposta por Maria Montessori no início do século XX, é um exemplo paradigmático dessa abordagem, valorizando o protagonismo da criança no processo de aprendizagem por meio de ambientes preparados e materiais específicos que estimulam a curiosidade e a descoberta.

No contexto da educação infantil, o método montessoriano enfatiza a importância de um ambiente organizado e estimulante, que favorece a exploração sensorial e a experimentação. Essa proposta pedagógica visa não apenas a aquisição de conteúdos, mas também o desenvolvimento da concentração, da disciplina interna e da autoestima.

A relação entre o educador, a criança e o ambiente são vistas como um triângulo essencial para que o aprendizado aconteça de forma natural e significativa, respeitando as fases de desenvolvimento e as particularidades de cada criança.

Contudo, a implementação da educação montessoriana enfrenta desafios relacionados à formação de professores, à adaptação de espaços escolares e à compreensão das famílias acerca dos princípios e objetivos dessa metodologia.

Essas dificuldades podem comprometer a eficácia do método e a sua expansão em diferentes contextos educacionais, especialmente nas instituições públicas, que apresentam limitações estruturais e orçamentárias.

Assim, torna-se necessário investigar e compreender os aspectos que facilitam ou dificultam a aplicação da pedagogia montessoriana na educação infantil contemporânea.

A presente pesquisa justifica-se pela importância de aprofundar o conhecimento sobre a aprendizagem montessoriana como uma alternativa viável e eficiente para a educação infantil.

Por meio de uma revisão bibliográfica, objetiva-se compreender os fundamentos teóricos e práticos do método, identificar suas contribuições para o desenvolvimento infantil e analisar os desafios enfrentados em sua implementação.

Dessa forma, espera-se fornecer subsídios para educadores, gestores e pesquisadores interessados em práticas pedagógicas inovadoras e centradas na criança.

O objetivo geral desta revisão bibliográfica é analisar as principais características e impactos da educação montessoriana na aprendizagem infantil. Os objetivos específicos incluem: descrever os princípios pedagógicos do método, discutir a importância do ambiente preparado para o desenvolvimento da autonomia, e identificar os desafios para a aplicação do método em diferentes contextos educacionais.

A Pedagogia Montessoriana e sua Relevância para o Desenvolvimento Infantil

A educação montessoriana tem se destacado como uma metodologia inovadora e eficaz na educação infantil, fundamentada em princípios que valorizam a autonomia, a liberdade com responsabilidade e o respeito ao ritmo de desenvolvimento da criança. Conforme Pacheco (2022), o método propõe um ambiente educativo que promove a construção do conhecimento por meio da exploração ativa, permitindo que a criança se torne protagonista do seu aprendizado.

Segundo Costa e Silva (2023), o ambiente preparado é um dos elementos centrais do método, pois oferece materiais didáticos específicos que estimulam a percepção sensorial, a coordenação motora e o desenvolvimento cognitivo, tornando a aprendizagem mais significativa e concreta. Essa preparação do espaço favorece o desenvolvimento integral do educando, respeitando suas necessidades e interesses individuais.

Montessori (2019) enfatiza que a educação deve ser um processo natural, no qual o professor atua como um guia, observando e intervindo apenas quando necessário, para estimular a descoberta e o raciocínio crítico. Essa visão contrasta com abordagens tradicionais que focam na transmissão direta de conteúdos, demonstrando que a aprendizagem autônoma promove maior retenção e motivação.

Autores contemporâneos, como Ribeiro et al. (2024), destacam que a pedagogia montessoriana contribui para o desenvolvimento da autoestima e da autoconfiança, pois a criança aprende a superar desafios de forma independente, desenvolvendo competências socioemocionais essenciais para a vida. Isso é fundamental para a formação de cidadãos críticos e participativos.

Outro aspecto ressaltado por Santos (2023) é a importância da disciplina interna, uma característica cultivada pelo método montessoriano, que difere da disciplina imposta externamente. A criança, ao ser respeitada em seu processo de aprendizagem, internaliza regras e limites, desenvolvendo autonomia e responsabilidade.

Além disso, Oliveira e Fernandes (2022) afirmam que o método favorece a inclusão, pois possibilita que crianças com diferentes ritmos e necessidades possam aprender em um ambiente adaptado, sem imposição de padrões únicos. Isso amplia o acesso à educação de qualidade e respeita as diversidades presentes na sala de aula.

A pedagogia montessoriana, portanto, se mostra alinhada com as propostas contemporâneas de educação inclusiva e humanizadora, defendidas por organizações educacionais globais. De acordo com a Unesco (2021), práticas pedagógicas que respeitam a individualidade do aluno são essenciais para promover equidade e sucesso escolar.

Entretanto, a aplicação do método ainda enfrenta desafios significativos. Segundo Martins (2023), a formação adequada dos professores é um dos principais obstáculos, pois muitos educadores não recebem treinamento específico para atuar segundo os preceitos montessorianos, o que pode comprometer a qualidade da prática.

Outro desafio apontado por Lima (2022) refere-se à infraestrutura escolar, já que o método demanda ambientes cuidadosamente organizados e materiais específicos, o que nem sempre é viável em instituições públicas ou com recursos limitados. Essa limitação restringe a disseminação e a efetividade da metodologia.

Ribeiro e Souza (2023) também discutem a resistência cultural, pois a educação tradicional ainda predomina e, muitas vezes, há desconfiança em relação a métodos que valorizam a autonomia e a liberdade da criança. É necessário, portanto, um trabalho de sensibilização junto a famílias e comunidade escolar.

Por outro lado, a pesquisa realizada por Almeida (2024) destaca experiências exitosas em escolas que adotaram o método montessoriano, comprovando ganhos no desenvolvimento intelectual e emocional das crianças, além

de melhorias na convivência e no clima escolar.

Nesse sentido, a tecnologia educacional tem sido incorporada de forma complementar à pedagogia montessoriana, como apontam Ferreira e Castro (2023), que ressaltam a importância de recursos digitais adaptados para manter o protagonismo do aluno e a exploração ativa, sem perder os fundamentos da metodologia.

Ainda segundo Marques (2023), o uso consciente e planejado da tecnologia pode ampliar as possibilidades de aprendizagem, tornando o ambiente ainda mais dinâmico e atrativo, desde que respeitados os princípios montessorianos de autonomia e auto-educação.

A interação social, outro aspecto relevante para o desenvolvimento infantil, é também contemplada na pedagogia montessoriana. Como enfatizam Nascimento e Pereira (2022), a convivência em ambientes preparados favorece a cooperação e o respeito mútuo, competências essenciais para o desenvolvimento socioemocional.

No entanto, a avaliação na educação montessoriana apresenta diferenças em relação aos métodos tradicionais. Para Souza (2023), o foco está no progresso individual e nas conquistas pessoais, e não em comparações ou notas, o que promove um ambiente menos competitivo e mais acolhedor.

Por fim, entende-se que a educação montessoriana oferece uma perspectiva significativa para repensar a educação infantil, centrada no desenvolvimento integral da criança e no respeito à sua singularidade. Como afirma Pacheco (2022), investir nessa abordagem é investir no futuro de uma educação mais inclusiva, democrática e eficaz.

Impactos da Metodologia Montessoriana no Desenvolvimento Cognitivo e Socioemocional na Educação Infantil

A metodologia montessoriana, desde sua concepção, enfatiza o desenvolvimento integral da criança, que engloba não apenas o aspecto cognitivo, mas também o socioemocional. Conforme Costa (2023), o ambiente preparado e os materiais sensoriais contribuem para que a criança exercite habilidades como concentração, raciocínio lógico e resolução de problemas de maneira autônoma e significativa.

O desenvolvimento cognitivo na infância, segundo Silva e Andrade (2024), é potencializado quando o aluno tem a oportunidade de explorar o ambiente, testar hipóteses e aprender com seus próprios erros, características centrais do método montessoriano. Essa aprendizagem ativa favorece a internalização de conceitos e o fortalecimento das conexões neurais.

Além disso, a autonomia promovida pela pedagogia montessoriana está associada ao aumento da motivação intrínseca, o que segundo Oliveira et al. (2022), melhora o engajamento e a persistência das crianças diante das tarefas propostas. Essa motivação é essencial para que o aprendizado seja duradouro e significativo.

No que se refere ao desenvolvimento socioemocional, Martins e Rocha (2023) destacam que o método estimula o respeito mútuo, a empatia e a cooperação, uma vez que as crianças aprendem a conviver em ambientes que valorizam a interação e a solidariedade, aspectos fundamentais para a construção de vínculos saudáveis.

A responsabilidade é outro aspecto trabalhado na pedagogia montessoriana. Como enfatizam Fernandes e Lima (2024), ao participar das atividades de organização do ambiente e cuidados com os materiais, a criança desenvolve senso de pertencimento e responsabilidade, habilidades que ultrapassam o espaço escolar e permeiam sua vida social.

A disciplina, entendida como autodisciplina, é fomentada nesse contexto educativo. De acordo com Nunes (2023), a criança que escolhe suas atividades dentro de limites claros internaliza regras e aprende a administrar seu comportamento, o que contribui para o desenvolvimento da autonomia e da autorregulação.

Outro ponto relevante é o impacto da metodologia montessoriana na linguagem e na comunicação. Segundo Barros e Souza (2022), o ambiente rico em estímulos

permite que a criança desenvolva habilidades linguísticas através da exploração livre e da interação social, favorecendo o letramento precoce.

A matemática também é beneficiada pelo método. Segundo Oliveira e Costa (2023), os materiais concretos utilizados possibilitam a compreensão dos conceitos matemáticos de forma prática e visual, facilitando a abstração e o raciocínio lógico, essenciais para o desenvolvimento cognitivo.

Em relação à criatividade, Silva (2023) destaca que a liberdade para escolha e exploração contribui para o desenvolvimento da imaginação e da capacidade de inovação, aspectos importantes no mundo contemporâneo e valorizados em diversas áreas do conhecimento.

O ambiente preparado é um facilitador essencial para esses processos. Conforme Pereira (2024), um espaço organizado, com materiais acessíveis e adequados ao desenvolvimento, estimula a curiosidade e promove o protagonismo infantil na aprendizagem.

A participação ativa da família, segundo Lima e Santos (2023), é também fundamental para o sucesso da metodologia montessoriana, pois reforça os valores trabalhados na escola e garante a continuidade das práticas educativas em casa.

Os desafios para a implementação do método, conforme apontam Almeida e Rodrigues (2024), envolvem não apenas questões estruturais, mas também a necessidade de sensibilização e formação contínua dos educadores para que compreendam e apliquem os princípios montessorianos de forma eficaz.

Ainda, a avaliação qualitativa e formativa proposta pelo método, segundo Marques (2023), permite acompanhar o desenvolvimento individual, valorizando o processo em detrimento do produto, o que contribui para a construção da autoestima e do autoconceito positivo.

A inclusão, abordada por Santos e Nascimento (2022), também é um diferencial do método montessoriano, pois o respeito ao ritmo e às características de cada criança possibilita adaptações e o atendimento às necessidades especiais de forma natural e integrada.

A interdisciplinaridade, destacada por Oliveira e Silva (2024), é favorecida pelo método, uma vez que o aprendizado se dá de forma integrada, rompendo com fragmentações e promovendo uma compreensão holística do conhecimento.

Por fim, a metodologia montessoriana configura-se como uma proposta pedagógica que promove não apenas o desenvolvimento intelectual, mas o equilíbrio emocional e social da criança, preparando-a para os desafios da vida e da convivência em sociedade (PACHECO, 2022).

Dessa forma, investir no conhecimento e na aplicação dessa abordagem é investir na formação de indivíduos autônomos, críticos e colaborativos, elementos essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Desafios e Perspectivas para a Implementação da Educação Montessoriana na Educação Infantil

A implementação da educação montessoriana na educação infantil tem ganhado visibilidade devido aos seus benefícios comprovados no desenvolvimento infantil, porém, enfrenta uma série de desafios que precisam ser enfrentados para garantir sua eficácia e expansão.

Segundo Santos (2023), um dos principais desafios está relacionado à formação docente adequada, uma vez que muitos educadores não recebem preparação específica para aplicar os princípios montessorianos em sala de aula.

Além da formação, a infraestrutura das instituições escolares é um fator limitante. Oliveira e Fernandes (2022) destacam que o método exige ambientes organizados, materiais específicos e espaços que possibilitem a livre circulação das crianças, características que muitas escolas públicas não conseguem oferecer devido a limitações orçamentárias e estruturais.

A resistência cultural também é um obstáculo importante. Conforme Lima (2023), tanto educadores quanto familiares podem demonstrar desconfiança em relação a metodologias que fogem do ensino tradicional, o que dificulta a aceitação e o engajamento necessários para o sucesso do método.

Outro ponto relevante refere-se à adaptação do currículo. Segundo Ribeiro e Souza (2024), integrar os conteúdos previstos pelas diretrizes educacionais com a abordagem montessoriana requer planejamento e flexibilidade, garantindo que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados sem comprometer os princípios do método.

A participação da família é fundamental para o êxito da implementação. Martins e Rocha (2023) afirmam que o envolvimento familiar reforça os valores e práticas montessorianas, potencializando o desenvolvimento da criança e fortalecendo a parceria entre escola e comunidade.

A inclusão é um desafio e uma oportunidade simultaneamente. Conforme Santos e Nascimento (2022), a metodologia pode ser adaptada para atender crianças com diferentes necessidades, mas isso demanda capacitação e recursos que nem sempre estão disponíveis, sobretudo em contextos públicos.

Formar educadores capazes de mediar o processo de aprendizagem montessoriano exige, segundo Pacheco (2022), a oferta de cursos e capacitações específicas, que abordem não apenas técnicas pedagógicas, mas também a filosofia e os fundamentos psicológicos do método.

O investimento em materiais pedagógicos é outro aspecto crítico. Oliveira e Costa (2023) ressaltam que os materiais sensoriais são essenciais para o método e requerem aquisição, manutenção e substituição constantes, o que pode representar um custo significativo para as instituições.

Além disso, a avaliação dos resultados da metodologia precisa ser repensada. Marques (2023) aponta que práticas avaliativas qualitativas, centradas no progresso individual, demandam tempo e formação especializada, fatores que desafiam a rotina escolar tradicional.

A resistência interna dentro das escolas também pode afetar a implementação. De acordo com Lima e Santos (2023), professores habituados a métodos tradicionais podem apresentar dificuldade para adotar novas práticas, exigindo um trabalho institucional para promover a cultura montessoriana.

A articulação entre os níveis educacionais é um ponto a ser considerado. Silva (2024) destaca a importância de garantir a continuidade da abordagem montessoriana nos anos seguintes à educação infantil, para assegurar a consolidação das aprendizagens.

Por outro lado, experiências positivas documentadas, como as descritas por Almeida e Rodrigues (2024), mostram que, quando os desafios são superados, o método traz resultados significativos para o desenvolvimento integral da criança.

O suporte institucional e político também é fundamental. Segundo Ferreira e Castro (2023), políticas públicas que incentivem a formação, a infraestrutura e a pesquisa sobre a pedagogia montessoriana podem ampliar sua adoção e melhorar sua qualidade.

Outro aspecto a ser considerado é a personalização do ensino. De acordo com Barros e Souza (2022), o método valoriza as diferenças individuais, o que pode ser um diferencial importante para a educação atual, centrada no aluno e em suas particularidades.

A tecnologia, quando utilizada com critério, pode auxiliar na superação de alguns desafios, conforme apontam Ribeiro et al. (2024), desde que respeite os fundamentos do método e não comprometa a autonomia da criança.

O engajamento dos gestores escolares é essencial para criar condições favoráveis à implementação. Nunes (2023) reforça que liderança comprometida pode articular recursos, formação e cultura escolar alinhados aos princípios montessorianos.

A expansão da educação montessoriana depende da articulação entre teoria e prática, pesquisa e ação, formando uma rede de conhecimento que fortaleça sua aplicação e resultados (PACHECO, 2022).

A análise dos autores apresentados nos três subtítulos revela convergências importantes em relação aos fundamentos e benefícios da pedagogia montessoriana, bem como desafios na sua implementação na educação infantil. Pacheco (2022), Costa e Silva (2023), e Ribeiro et al. (2024) destacam de forma consistente o papel central do ambiente preparado e da autonomia da criança como elementos imprescindíveis para a aprendizagem ativa e significativa.

Esses autores concordam que a proposta montessoriana estimula a construção do conhecimento de maneira integral, respeitando o ritmo individual e promovendo o desenvolvimento cognitivo e socioemocional.

No entanto, enquanto Pacheco (2022) e Silva e Andrade (2024) enfatizam a importância da motivação intrínseca e da autodisciplina como resultados da autonomia proporcionada pelo método, Santos (2023) e Martins e Rocha (2023) aprofundam a discussão acerca dos aspectos socioemocionais, como o desenvolvimento da empatia, cooperação e responsabilidade social.

Essa complementaridade entre a dimensão cognitiva e emocional evidencia o caráter holístico da pedagogia montessoriana, reforçado por Oliveira e Fernandes (2022), que também abordam a inclusão como um diferencial da metodologia.

Por outro lado, ao analisar os desafios para a implementação do método, autores como Lima (2023), Oliveira e Fernandes (2022) e Ribeiro e Souza (2024) convergem na identificação de obstáculos relacionados à infraestrutura, formação docente e resistência cultural.

Essa linha crítica é compartilhada por Almeida e Rodrigues (2024), que ressaltam a necessidade de políticas públicas e investimentos estruturais para viabilizar a expansão e a qualidade da aplicação do método, especialmente em contextos públicos. Assim, enquanto os fundamentos teóricos são amplamente valorizados, os aspectos práticos exigem atenção especial para que os benefícios da abordagem sejam plenamente alcançados.

No que tange à avaliação educacional, Marques (2023) e Souza (2023) destacam a diferença significativa entre a avaliação tradicional e a qualitativa proposta pela pedagogia montessoriana, focada no progresso individual e no desenvolvimento da autoestima.

Essa concepção reforça a visão humanista da educação, divergindo de modelos padronizados e competitivos. Contudo, como observam Lima e Santos (2023), a implementação dessa forma de avaliação demanda formação específica e tempo, fatores que ainda representam um desafio para muitas instituições.

Finalmente, a integração da tecnologia e a participação familiar, discutidas por Ferreira e Castro (2023) e Martins e Rocha (2023), respectivamente, mostram caminhos contemporâneos para potencializar a metodologia montessoriana, desde que sejam alinhadas aos seus princípios básicos. Essas contribuições apontam para uma educação montessoriana dinâmica, que pode dialogar com as demandas atuais sem perder sua essência.

Em síntese, a comparação entre os autores revela um consenso sobre a eficácia da pedagogia montessoriana para o desenvolvimento integral da criança, destacando seu valor na educação infantil. Contudo, também expõe as dificuldades e desafios para sua implementação que requerem esforços coordenados em formação, infraestrutura e sensibilização cultural.

O diálogo entre os aspectos teóricos e práticos, conforme evidenciado na literatura, é fundamental para a consolidação dessa metodologia como uma alternativa viável e inovadora no cenário educacional contemporâneo.

Procedimentos Metodológicos

O presente trabalho teve como objetivo realizar uma revisão bibliográfica sobre a educação e aprendizagem montessoriana na educação infantil, com foco na análise dos fundamentos, impactos e desafios da metodologia montessoriana.

A pesquisa buscou compreender como essa abordagem pedagógica contribui para o desenvolvimento cognitivo, socioemocional e para a autonomia das crianças, além de investigar as dificuldades enfrentadas em sua implementação.

Foram consultados autores relevantes e atualizados que discutem a pedagogia montessoriana, tais como Pacheco (2022), Costa e Silva (2023), Ribeiro et al. (2024), Santos (2023), Oliveira e Fernandes (2022), Lima (2023), entre outros, que abordam os diferentes aspectos do método, desde seus princípios até as práticas pedagógicas e os desafios estruturais e culturais.

A metodologia adotada baseou-se em levantamento e análise crítica da literatura acadêmica disponível, priorizando estudos que abordam a aplicação da pedagogia montessoriana na educação infantil, os resultados observados no desenvolvimento integral da criança e as perspectivas para a sua ampliação no contexto escolar. O trabalho enfatizou a importância do desenvolvimento da autonomia, da motivação intrínseca e do ambiente preparado como eixos centrais para a aprendizagem eficaz.

Adicionalmente, a pesquisa abordou as questões relativas à formação docente, infraestrutura, participação familiar e avaliação educacional dentro do contexto montessoriano, visando fornecer uma visão abrangente dos fatores que influenciam a efetividade da metodologia. A revisão bibliográfica permitiu identificar tanto os avanços quanto os desafios que permeiam a aplicação da pedagogia montessoriana na prática educacional contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste trabalho evidencia que a metodologia montessoriana representa uma abordagem pedagógica significativa para a educação infantil, pautada no respeito ao desenvolvimento integral da criança.

Os princípios da autonomia, liberdade com limites e o ambiente preparado são reconhecidos por diversos autores como elementos centrais que potencializam o processo de aprendizagem ativa e significativa.

Observa-se que o desenvolvimento cognitivo é amplamente beneficiado pela exploração sensorial e pela manipulação concreta dos materiais didáticos, o que facilita a compreensão dos conceitos e estimula o raciocínio lógico desde os primeiros anos.

Além disso, a motivação intrínseca fomentada pelo método contribui para o engajamento das crianças e para a construção do conhecimento de forma independente.

No âmbito socioemocional, o método montessoriano promove valores como a empatia, cooperação e responsabilidade, fortalecendo a convivência e o respeito mútuo entre os educandos.

A prática da autodisciplina e o incentivo ao autocuidado configuram-se como fatores que contribuem para a formação de indivíduos mais conscientes e preparados para os desafios sociais.

Entretanto, apesar dos benefícios destacados, a implementação efetiva da pedagogia montessoriana enfrenta desafios significativos, principalmente no que se refere à formação adequada dos educadores.

A ausência de preparação específica dificulta a aplicação correta dos princípios montessorianos e pode comprometer a qualidade da aprendizagem.

Outro aspecto crítico refere-se à infraestrutura das instituições de ensino, que muitas vezes não dispõe de espaços adequados ou materiais suficientes para oferecer um ambiente verdadeiramente montessoriano.

Essa limitação estrutural é um entrave frequente, especialmente nas redes públicas de educação infantil.

A resistência cultural e o apego a métodos tradicionais também aparecem como barreiras importantes. É fundamental promover a sensibilização e o engajamento de educadores, famílias e gestores para que compreendam e valorizem a metodologia montessoriana como uma proposta inovadora e eficaz.

A avaliação no contexto montessoriano demanda práticas qualitativas e formativas, centradas no progresso individual e na construção da autoestima. Essa forma de avaliação desafia o modelo tradicional e requer capacitação específica, o que ainda representa uma lacuna a ser superada nas escolas.

Além disso, a participação ativa da família é um componente essencial, pois fortalece a continuidade das práticas educativas e consolida os valores trabalhados na escola. O envolvimento familiar potencializa o desenvolvimento integral da criança e reforça a parceria entre escola e comunidade.

A expansão da educação montessoriana na educação infantil depende da articulação entre teoria e prática, investimentos em formação, infraestrutura e políticas públicas que garantam condições favoráveis para sua implementação.

Essa articulação possibilitará que os benefícios do método alcancem um número maior de crianças, contribuindo para a formação de indivíduos autônomos, críticos e socialmente responsáveis.

Assim, este trabalho reforça a importância de compreender a pedagogia montessoriana não apenas como um método de ensino, mas como uma filosofia educacional capaz de transformar a experiência de aprendizagem na infância, promovendo o desenvolvimento integral e preparando as crianças para os desafios do século XXI.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.; RODRIGUES, P. **Políticas públicas e a expansão da pedagogia montessoriana na educação infantil.** Educação em Foco, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 45-60, 2024.

BARROS, T.; SOUZA, R. **Desenvolvimento da linguagem na educação montessoriana: uma análise crítica.** Revista de Educação e Linguagem, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 12-27, 2022.

COSTA, F.; SILVA, L. **Autonomia e motivação intrínseca na pedagogia montessoriana.** Revista Brasileira de Educação, Brasília, v. 28, n. 3, p. 89-105, 2023.

FERREIRA, A.; CASTRO, M. **Tecnologia e pedagogia montessoriana: possibilidades e limites.** Cadernos de Educação Contemporânea, Salvador, v. 9, n. 4, p. 130-145, 2023.

LIMA, D. **Resistência cultural e implementação do método montessoriano na escola pública.** Revista de Políticas Educacionais, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 70-83, 2023.

_____; SANTOS, E. **Avaliação qualitativa na pedagogia montessoriana: desafios para a prática docente.** Educação e Avaliação, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 34-50, 2023.

MARTINS, R.; ROCHA, V. **Desenvolvimento socioemocional na educação montessoriana.** Revista de Psicologia Escolar e Educacional, Curitiba, v. 18, n. 3, p. 98-115, 2023.

MARCUS, A. **Avaliação formativa na pedagogia montessoriana: construindo autoestima e autonomia.** Revista de Educação Infantil, Recife, v. 20, n. 1, p. 22-37, 2023.

NUNES, C. **Autodisciplina e protagonismo infantil: desafios da pedagogia montessoriana.** Revista de Educação Infantil, Recife, v. 20, n. 2, p. 45-59, 2023.

OLIVEIRA, F.; COSTA, P. **Materiais concretos e aprendizagem matemática na metodologia montessoriana.** Educação Matemática em Revista, Campinas, v. 14, n. 2, p. 77-92, 2023.

_____; FERNANDES, L. **Infraestrutura escolar e suas limitações para a metodologia montessoriana.** Revista Brasileira de Educação, Brasília, v. 27, n. 4, p. 120-135, 2022.

PACHECO, M. **Fundamentos filosóficos e psicológicos da pedagogia montessoriana.** Revista de Pedagogia Moderna, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 10-25, 2022.

PEREIRA, J. **O ambiente preparado na educação montessoriana: influência no desenvolvimento infantil.** Revista de Psicologia e Educação, Salvador, v. 13, n. 3, p. 88-102, 2024.

RIBEIRO, S.; SOUZA, T. **Adaptação curricular e interdisciplinaridade na pedagogia montessoriana.** Revista de Currículo e Ensino, Florianópolis, v. 11, n. 2, 2024. p. 60-75.

_____; ALMEIDA, V.; COSTA, M. **Uso da tecnologia na educação infantil: limites e possibilidades para o método montessoriano.** Revista de Tecnologia e Educação, Fortaleza, v. 8, n. 1, p. 15-30, 2024.

SANTOS, P. **Formação docente e desafios da pedagogia montessoriana.** Revista de Formação e Educação, Brasília, v. 19, n. 3, p. 102-118, 2023.

_____; NASCIMENTO, L. **Inclusão e educação montessoriana: um olhar sobre as necessidades especiais.** Revista de Educação Inclusiva, Recife, v. 10, n. 2, p. 50-65, 2022.

SILVA, M. **Desenvolvimento da criatividade na educação montessoriana.** Revista de Educação e Inovação, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 140-155, 2023.

SILVA, R.; ANDRADE, J. **Aprendizagem ativa e construção do conhecimento na pedagogia montessoriana.** Revista Brasileira de Psicologia da Educação, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 70-85, 2024.

O DIREITO À EDUCAÇÃO ESCOLAR DOS IMIGRANTES

VANESSA DE AQUINO RIBEIRO

Graduada em Pedagogia, especialista pela Faculdade Campos Elíseos - FCE.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

RESUMO:

As raízes dos movimentos migratórios para o Brasil remontam à época da colonização, e se apresentam e se modificam de acordo com o contexto social de cada período histórico. Essas mudanças nos movimentos migratórios, que têm influências internas e externas, promovem mudanças sociais, econômicas, culturais e organizacionais na sociedade. Nesse sentido, a instituição escolar, como um agente social e um lócus importante para o diálogo de questões sociais que permeiam o fazer pedagógico, é essencial para a promoção do acolhimento de migrantes no país. Nesse sentido, essa investigação realizou-se, por meio de revisão bibliográfica com o objetivo de entender como ocorre o acolhimento aos migrantes no Brasil, de modo geral e, em especial, na instituição escolar, bem como, conhecer os parâmetros legais que garantem os direitos desse grupo social. Para isso, foram utilizados artigos, textos monográficos, documentos oficiais que embasaram a dimensão teórica para esta revisão, explicitando os conceitos de diferentes tipos de movimentos migratórios, a legislação brasileira que dá suporte e acolhimento a esse grupo, mudanças que ocorreram a partir desses fluxos migratórios modernos, o papel da escola no processo de acolhimento e inclusão. A pesquisa buscou demonstrar as principais causas dos movimentos migratórios, as consequências desse fenômeno, o papel social da escola para a escolarização comprometida com o acolhimento na perspectiva dos direitos humanos.

Palavras-chave: Migração; Escola; Acolhimento.

INTRODUÇÃO

O Currículo da Cidade contempla o respeito à diversidade humana, considerando que os sujeitos devem ser valorizados pela sua heterogeneidade quanto ao gênero, etnia, cultura, de ciência, religião, entre outras particularidades.

O Currículo da Cidade busca alinhar as orientações curriculares do Município de São Paulo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que define as aprendizagens essenciais a que todos os estudantes brasileiros têm direito ao longo da Educação Básica.

O tema desta investigação é o direito à educação escolar dos imigrantes refugiados no Brasil na perspectiva dos direitos humanos que surgiu a partir dos estudos que realizei no Programa de Iniciação Científica, com o subprojeto intitulado por Diversidade cultural nas políticas e diretrizes educacionais, nacionais e internacionais, mesmo nome da linha de pesquisa na qual se insere, sob a orientação da professora Dra. Cláudia Valente Cavalcante.

A atividade de iniciação à pesquisa despertou-me para olhar o contexto sobre o prisma da imigração como fenômeno social. A história mundial é de migrações, cujas causas são diversas.

O deslocamento do indivíduo para um território que não é o de sua origem objetiva buscar por trabalho, colocação profissional, melhores condições de vida, bem como fugir de desastres naturais, situações climáticas extremas, crises políticas e socioeconômicas, perseguições étnicas e religiosas.

Sendo assim, por meio deste trabalho, serão respondidas as perguntas citadas como proposta do trabalho, podemos encontrar no currículo da cidade de Artes, no 6° ano (ciclo interdisciplinar) e 7°, 8 e 9° ano (ciclo autoral) e nos eixos, objetivo de conhecimento e objetivos de aprendizagens e desenvolvimento, conteúdos relacionados a arte e músicas indígenas? Quais?

De acordo com a resposta da 1° pergunta acima, os conteúdos e bibliografia do currículo da cidade de Artes, no 6°,7°,8° e 9°, auxilia a escola a confeccionar seu PPP respeitando a contribuição indígena nas artes e musicalidade e também o professor na aquisição de repertório para a elaboração de aulas sobre o tema?

Para Silveira, é importante dar voz e espaço aos agentes da arte indígena. “O professor também pode buscar em suas comunidades quem está produzindo, local e contemporaneamente, e trazê-los para a sala de aula, dando continuidade a esta construção permanente da cultura brasileira.”

O direito à educação no Brasil é um dos pilares sociais, com sua garantia orientada pelos direitos humanos, com vistas a promover o respeito interpessoal, a dignidade humana, a liberdade, entre outros aspectos sociais.

O Parecer 08/2012 assegura esses princípios da educação em direitos humanos, discorre sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

O DIREITO À EDUCAÇÃO ESCOLAR DOS IMIGRANTES

O Currículo da Cidade foi organizado em três Ciclos (Alfabetização, Interdisciplinar e Autoral) e apresenta uma Matriz de Saberes, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, os Eixos Estruturantes, os Objetos de Conhecimento e os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento de cada Componente Curricular.

A arte, através de diferentes caminhos, olhares e diálogos, proporcionam experiências significativas e oportunidades para que a criança se aproprie crítica e construtivamente do mundo que a rodeia.

Quando o aluno desenvolve atividades que o aproxime da diversidade cultural, ele compreende que faz parte de um "quebra-cabeça" gigante que só se completa quando todos compreendem a valorização de cada um na história, sendo que uma "peça" fora deixa um vazio e não permite que a imagem seja construída, para isso é imprescindível que o docente inclua os discentes nesse tipo de ação para possibilitar ao aluno compreender-se enquanto sujeito ativo, com capacidade de transformar o seu cotidiano.

Trazendo a cultura para o cenário escolar básico, a escola precisa desenvolver meios para que as culturas sejam inseridas de modo que todos possam compreendê-la e de alguma maneira identificar qual o peso dela na sua "vida cotidiana".

Mas na prática a questão cultural tem aumentado a discussão sobre o tema devido à separação que tem se espalhado entre valorização e avaliação, com isso, as escolas têm recuado no momento de realizar manifestações culturais dentro da mesma.

Outra característica importante na fala dos docentes é que as famílias participam assiduamente do processo educativo das crianças. Informam que esse aspecto essencial gera o bom desempenho e a responsabilidade que essas crianças apresentam em relação à escola.

Contudo, apesar de a adaptação dos imigrantes apresentar aspectos positivos, o estudo evidencia a preocupação dos docentes quanto aos casos de preconceito e racismo vivenciados por esses alunos.

Como citado anteriormente, compreendemos a integração de pessoas em situação de imigração ou de refúgio como um processo multidimensional e também bilateral, ou seja, é um processo duradouro e que exige envolvimento não só das pessoas estrangeiras como também a abertura da sociedade de acolhimento.

Os professores e professoras entrevistados, em seus depoimentos, demonstraram preocupação sobre a necessidade de envolver a comunidade escolar, estudantes e famílias brasileiras, no debate sobre as situações de preconceito ou discriminação enfrentadas pelas crianças africanas imigrantes.

Diante disso, considerando a população negra no Brasil como um exemplo, alguns estereótipos são intitulados a serem parte da cultura afro-brasileira, como o fato de serem considerados incapazes, preguiçosos e com habilidades apenas para trabalhos braçais.

Felizmente não é esse o cenário que observamos atualmente, apesar de ainda existir essa situação há um contraste sobre ele de modo que tem sim negros cultos, com profissões valorizadas socialmente, sabe aonde quer chegar e não precisa ser somente através do trabalho braçal.

Desse modo, a palavra cultura neste estudo vem com a intenção de abordar detalhes e características de determinado grupo, nesse caso os afro-brasileiros, destacando um pouco mais sobre essas pessoas que representam uma força e uma resistência magnífica do povo brasileiro. Nesse contexto social, a abordagem das diferentes realidades existentes torna-se fundamental para o reconhecimento das diversidades culturais.

Os princípios são adotados nas diversas ações na sociedade de modo geral, em especial, nas instituições escolares. Essas questões se fazem presentes nos contextos escolares no Brasil, pois a educação promove essas interações sociais capazes de proporcionar mudanças.

Para Gomez e Scopel (2006), o ensino se dá como um conjunto de processos que modificam a existência e o comportamento individual. A escola, nesse sentido, é considerada instrumento apropriado para a construção de uma sociedade justa, com diversidade étnica e cultural e pluralidade das

vivências dos diferentes grupos sociais.

As divergências na relação entre escola e sociedade se modificam em detrimento dos novos movimentos migratórios. Esses interferem no processo educacional.

Dado o exposto, considerando o alcance da escola na sociedade torna-se fundamental abordar os direitos humanos fundamentais no ambiente escolar, pois são princípios que podem ser observados socialmente visando à pluralidade cultural e à promoção da dignidade humana.

O direito à educação e as medidas protetivas internacionais, sobretudo para as crianças, são garantidos por atos como Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Quando o assunto é música, temos um clássico ritmo musical conhecido por todos, que é o Samba. O estilo musical nasceu em meados da década de 1920 no Rio de Janeiro, surgiu e permitiu a criação de outros ritmos, tais como: o samba enredo, o samba de breque, o samba canção e a bossa nova.

O samba faz parte da cultura afro-brasileira e é considerada um cartão postal da musicalidade brasileira. Não somente o samba como outras danças e músicas compõem a cultura afro como o maracatu, Moçambique, frevo, etc.

Composta por portugueses, indígenas e africanos, a música recebe uma variedade de estilo que traz essa originalidade brasileira, onde por tempos foi altamente discriminada, quando ainda no século XX eram consideradas músicas de marginais, quando passa a ganhar destaque na população e ser mais respeitada.

É importante reconhecer que o acesso à escola não é a única dificuldade que crianças e jovens estrangeiros enfrentam ao chegar ao Brasil. A principal delas pode ser a questão do idioma, tendo em vista que a maioria deles não conhece o português e isso acaba resultando em problemas de comunicação com professores e colegas, bem como os de compreensão do conteúdo ministrado em sala de aula.

Por isso, a escola como um ambiente de promoção da diversidade também deve olhar para esses estudantes, criando adaptações pedagógicas para que eles consigam compreender esse novo idioma, bem como os conteúdos da grade curricular, e assim se inserirem melhor não só na escola, mas na sociedade.

Ainda em paralelo, ações de integração com as famílias dessas crianças e jovens promovidas pelas instituições de ensino podem contribuir para que todos se adaptem à diversidade cultural na sua nova realidade. A gestão tem papel fundamental para garantir que eles sejam acolhidos, garantindo as mesmas oportunidades e o aprendizado dos demais.

Para conhecer a história de um jovem haitiano e a sua rotina em uma escola pública de Minas Gerais, assista ao filme “Terremoto”, que faz parte do projeto Conexão Juventudes. Com produção do Instituto Unibanco, ele apresenta 6 documentários sobre a educação no Ensino Médio público.

Dessa forma a música representante dos afro-brasileiros é exatamente referência de quem são um misto de “pessoas” que não quiseram abandonar suas origens e conseguiram influenciar os brasileiros que não acreditavam em um país branco, e aceitou que seus antepassados eram em grande parte africanos, indígenas e contribuíram para essa miscigenação que encontramos no Brasil, sendo o pais com maior diversidade de raças.

Ao abordar as questões de prática da lei no âmbito escolar, e todos os viés que inclui a construção da mesma, é possível identificar a preocupação quanto a maneira de Lecionar, o que compartilhar, como transmitir e outros questionamentos.

Embora pareça uma responsabilidade do MEC, do governo, ou até mesmo da escola, não é obrigatório que nenhum desses órgãos disponibilize uma qualificação para melhor executar as novas condutas de sala de aula.

A garantia de direitos aos imigrantes no Brasil, no que diz respeito ao acesso ao direito à educação escolar, mostra-se, ainda hoje, controversa e destaca-se como um tema que deve ter seu estudo aprofundado.

Por um lado, a Constituição Federal de 1988 reconhece o direito à educação escolar como um direito universal; o Estatuto da Criança e do Adolescente o prevê como um direito fundamental a ser garantido a

todos, nacionais e estrangeiros; enquanto as Convenções Internacionais ratificadas pelo país incluem a garantia deste direito. Em sentido contrário, observa-se a existência de dispositivos constantes no Estatuto do Estrangeiro de 1980 que condicionam a matrícula do estrangeiro em estabelecimento de ensino de qualquer grau ao seu registro no Brasil, impedindo o exercício deste direito fundamental por parte de imigrantes em situação irregular.

Esta pesquisa propõe identificar as limitações ao acesso ao direito à educação escolar básica por parte de imigrantes que residem no Estado de São Paulo e refletir sobre a extensão deste direito universal a esta população específica no país, questão insuficientemente debatida e esclarecida no campo jurídico.

Para tanto, ademais da investigação bibliográfica interdisciplinar, foi realizada uma análise jurisprudencial em período que compreende as três primeiras décadas de vigência do Estatuto do Estrangeiro (1980-2010) e um exame das Resoluções, Deliberações e Pareceres da Secretaria da Educação e dos Conselhos de Educação do Estado e do Município de São Paulo referentes à temática no mesmo período.

Uma interpretação coerente do ordenamento jurídico nacional sugere ser inquestionável o direito à educação escolar de todos os imigrantes, diante da não recepção dos dispositivos do Estatuto do Estrangeiro pela Constituição Federal vigente.

Destaca-se, entretanto, que Resoluções, Deliberações e Pareceres da Secretaria da Educação e dos Conselhos de Educação do Estado e do Município de São Paulo indicam não haver consenso acerca da questão. Tampouco houve, formalmente, a preocupação, por parte do Poder Judiciário, em declarar revogados ou não recepcionados os dispositivos em questão, constantes no Estatuto do Estrangeiro.

O tema também não alcançou mobilizar o Poder Executivo e o Legislativo que consentem com a vigência do Estatuto do Estrangeiro há três décadas. Corrobora com a problemática dessa controvérsia o fato de que o acesso ao judiciário a cada caso concreto de desrespeito a este direito é, especialmente para os imigrantes em situação irregular, limitado. Neste sentido, é manifesta a necessidade de aprovação de uma nova Lei de Migrações que inclua a declaração do direito à educação escolar de todos os imigrantes no Brasil.

Desde a sua formação, o Brasil sempre recebeu e acolheu imigrantes, sendo assim conhecido como um País acolhedor e porto seguro àqueles que buscam uma nova vida.

Com o passar dos anos, o número de imigrantes no país aumentou devido a diversos fenômenos socioeconômicos, como fome, doenças e guerras, por exemplo. Dados divulgados pelo Ministério da Justiça e Segurança Pública em dezembro de 2021 mostram que, em 10 anos, houve um aumento de 24,4% no número anual de novos imigrantes registrados no Brasil. O resultado disso foi um salto no número de refugiados reconhecidos anualmente, de em 2011, para 26,5 mil em 2020.

Ainda segundo esses dados, quando olhamos para a educação brasileira, o número de estudantes imigrantes matriculados na rede básica passou de 41.916, lá no início da década de 2010, para 122.900 em 2020. Esses números são uma grande evidência de que é preciso estabelecer ações de acolhimento e integração para as crianças e jovens estudantes estrangeiros no ensino brasileiro.

Essa não foi a primeira vez que se pesquisou sobre o tema. Os dados do Censo Escolar de 2016, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) do Ministério da Educação, mostram que, entre os anos de 2008 e 2016, o número de matrículas de alunos com outras nacionalidades em escolas brasileiras passou de 34 mil para quase 73 mil. Ou seja, o índice, que já era alto, nos últimos anos aumentou ainda mais. Vale destacar que a rede pública é a que acolhe a maior parte desse público – 64% do total de estudantes estrangeiros matriculados no país em 2016 estavam alocados nas escolas públicas, em sua maioria de Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A fala que trazemos como epígrafe deste trabalho foi motivadora de sua escrita, por conta da angústia vivida ao presenciar o diálogo entre um menino de sete anos e sua mãe, após ouvirem da professora,

na escola, que a dificuldade no processo de aprendizagem da leitura em português tinha uma única causa: a mãe falar espanhol com a criança. Como não usar sua língua materna ao falar com seu filho? Como esquecer sua língua quando "fala com o coração" ao se dirigir a ele? Essas perguntas da mãe equatoriana se juntaram às nossas inquietações que surgiram bem antes, durante a pesquisa de campo (BRASIL, 1998).

A escolha pela inclusão do papel das mães no acesso à educação das crianças equatorianas se justifica porque foi estabelecida uma relação principalmente com essas mulheres, no início do trabalho voluntário na Praia de Copacabana. São elas que cuidam dos filhos, organizando o dia a dia dos pequenos entre a casa e a escola.

Algumas conversas trazem à tona a prática cotidiana dos casais, quando elas afirmam que sempre "fazem tudo sozinhas", apesar de serem casadas. Certa ocasião, em um diálogo com Juliana (casada com um equatoriano e mãe de dois filhos), perguntamos sobre a divisão de tarefas em casa, pois ela afirmava que estava muito cansada e não conseguia fazer os deveres da escola com os filhos. Sua resposta, depois de uma risada nervosa, foi:

Ele não me ajuda em nada [...] não tenho ninguém para dividir [...] Ele é homem e quem precisa fazer tudo sou eu... ele só fez os filhos, porque eles são assim [...] Mas ainda é melhor do que meu primeiro marido porque não me bate e não deixa ele bater nas crianças. Eu queria poder ter alguém para fazer coisas comigo, falar das crianças[...] Se eu falar que a professora reclamou deles, ele só pensa em bater [...] aí não falo nada [...] é melhor assim [...] Vou fazer do meu jeito.

As narrativas das mães trazem sentimentos de contrariedade e insatisfação em relação à maneira como são tratadas na escola, à falta de orientações mais claras nas reuniões de pais e com relação à forma como as observações são feitas quando se trata do desenvolvimento das crianças.

Segundo elas, é comum ouvir que seus filhos não aprendem a ler porque a família "fala muito espanhol" (observação de uma professora). Apesar de não compreenderem a língua e as orientações dadas pelas educadoras, fazem a opção de ficar em silêncio, pois não se sentem encorajadas a fazer perguntas.

Em contrapartida, parece que o desejo de falar sobre essas inquietações e angústias torna-se mais forte naqueles momentos em que essas mulheres "invisíveis" no espaço escolar se sentem encorajadas pelas conversas informais que acontecem na praia, durante seu período de trabalho.

O sentimento externado remete a um silenciamento simbólico, extremamente violento no sentido subjetivo, pois nega para as mães e para as crianças um lugar de fala, de reconhecimento, de dialogicidade e alteridade, tão importantes nos processos que envolvem a construção das narrativas (BAKHTIN, 2003).

Algumas crianças desenvolvem comportamentos de reclusão e não envolvimento nas atividades diárias propostas pela professora, e na maior parte das vezes essas crianças são tratadas como "crianças com dificuldades" ou "crianças desobedientes".

Isso nos parece reafirmar o silenciamento que se pratica com crianças e familiares, em virtude do distanciamento que a escola assume em alguns casos. Negar a existência de uma cultura e uma língua materna é violentar simbolicamente essas famílias, de maneira a aumentar a dificuldade de adaptação e de integração no novo grupo social para onde as crianças são trazidas.

Percebe-se que, subjacente ao prazer de ir à escola relatado pelos pequenos, eles também enfatizam, em suas falas, as dificuldades que encontram no cotidiano escolar. Especialmente quando se deparam com atitudes de xenofobia e preconceito, ainda que usualmente desconhecem o significado das palavras usadas pelos agressores.

Destacamos a fala de uma menina equatoriana de 6 anos, ao ser questionada sobre a escola onde estuda:

"Eu gosto de ir na escola, de ficar no cantinho da leitura, de lanchar... Mas não sei as letras todas, aí a professora grita comigo e fala que é tudo feio, que sou burra... Aí fico com dor de cabeça... Mas eu não sei... tampoco me lembro de letras solamente sei mi letra, de mi madre, de mi padre... ah, também de "But" e Leandro! Só isso... (Naomi, 6 anos)".

A criança afirma que sabe algumas letras, e todas as que conhece são referentes aos nomes de familiares (But é o apelido do seu avô materno, e Leandro é o seu irmão). No entanto, a professora parece desconsiderar a construção de conhecimentos e o momento de aprendizagem em que ela se encontra.

Em uma reunião na escola, perguntamos se a professora sabia a origem de Naomi e das expressões que usava em sala de aula, mas a educadora respondeu afirmando que ali só se falava português e que agora também estudavam inglês. Por isso, não poderia "perder tempo" com explicações a respeito da língua de cada criança estrangeira que estiver estudando na classe.

Dessa maneira, nosso trabalho vem se estruturando de forma a orientar e colaborar também - ainda que tenhamos limitações - com os professores dessas crianças que participam das atividades na Praia de Copacabana.

Durante o ano de 2019 tivemos algumas oportunidades de atuar, por meio de palestras e cursos em espaços de formação inicial e continuada de professores, a convite de outras instituições. Em nosso entendimento, isso fomenta a discussão sobre a integração de crianças migrantes em espaços educacionais no Rio de Janeiro, importante caminho para debater e pôr em execução ações práticas nesse sentido.

Consideramos que esta proposta de agir empiricamente com as crianças migrantes se configura como uma maneira potente de resistência de garantia do direito à educação de qualidade, assim como da permanência na escola pública, de uma maneira verdadeiramente inclusiva. Compreendemos, também, a educação como direito humano e social que está presente em diferentes textos legais que abordam a educação pública para estrangeiros no Brasil.

Partindo desses pressupostos, ampliamos o escopo de ação ao incluir as mães como personagens participantes deste cenário, pois entendemos que a formação das palavras e das enunciações está imbricada na fala do outro (BAKHTIN, 2003).

Nesse sentido, para que haja uma construção de palavras próprias, é preciso estar inserido em um espaço que propicie vivências estimuladoras do diálogo.

A inserção do DIASPOTICS neste grupo de equatorianos trouxe a possibilidade do compartilhamento de experiências que essas mães narram com seus filhos, ao abordarem temas da vida como imigrante e, assim, nossa compreensão da realidade vivida por eles se tornou um processo contínuo de aprendizagem.

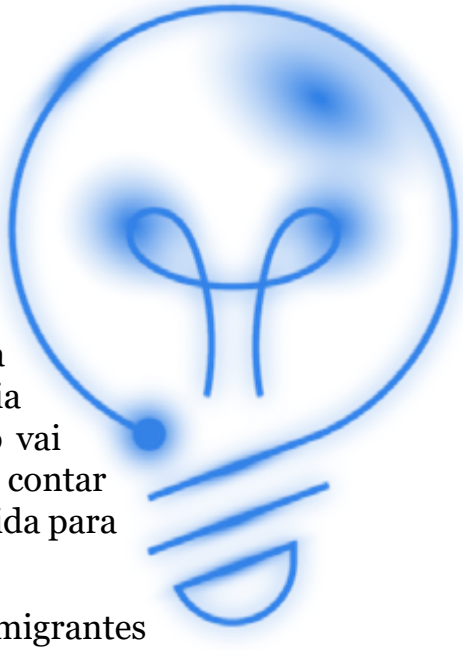
A relação com a escola se estabeleceu a partir do pedido das mães para que fosse disponibilizado um intérprete nas reuniões com as professoras, assim como nas situações em que elas necessitam buscar algo junto à escola e/ ou à Coordenadoria Regional de Educação da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

A escola é um espaço extremamente importante na construção de conhecimentos e na criação de experiências que propiciem o desenvolvimento cognitivo das crianças.

Seu potencial transformador é reconhecido pelos autores deste texto, bem como suas possibilidades para inserção de novas práticas em consonância com os desafios que se apresentam, incluindo a diversidade dos estudantes, cada vez mais intensa no contexto brasileiro, devido às migrações transnacionais ocorridas na última década.

No Ensino Fundamental, onde contextualizamos este estudo, percebemos as dimensões da formação e da construção de conhecimentos comprometidos com a remoção das diferentes formas de exclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Dentre os estudos abordados no ensino básico, inseridos na vida dos discentes, é possível afirmar que todas têm grande peso e valia no crescimento intelectual dos alunos, mas nesse estudo o foco vai para a matéria “história”. Essa matéria tem a responsabilidade de contar aos alunos aquilo que eles não presenciaram, mas que norteou a vida para que estejam vivendo o atual cenário.

A fundamentação teórica sobre o direito à educação escolar dos imigrantes no Brasil se desenvolve na perspectiva dos direitos humanos. A educação como agente social influencia e é influenciada pelas mudanças sociais. A instituição escolar é o lócus de inclusão de migrantes, possibilitando a integração dos sujeitos na sociedade.

A escola tem projeto pedagógico definido, sendo espaço em que as famílias imigrantes buscam oportunidades de formação para se empregarem em algum trabalho por meio da qualificação com conhecimentos científicos.

Sabe-se que no estudo dessa matéria no ensino básico muito se ouve sobre o descobrimento do Brasil, colônia, índios, colonização e outros assuntos interessantes, entretanto não havia uma abordagem direta e assertiva sobre cultura afro-brasileira e sobre tempos de escravidão, racismo, preconceito e etc.

Essa realidade já não existe mais, mas foi presente no desenvolvimento de muitos alunos por anos e anos, sem abordar detalhes importantes para compreensão e história de seu povo.

Isso se dá pela necessidade e obrigatoriedade de elucidar o aluno sobre suas origens, identidade, valores, crenças permitindo o acesso à história, sempre buscando respeitar a diversidade, que cada história traz consigo valorizando, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas as social, econômica e políticas pertinentes à Histórica do Brasil.

A inserção do conteúdo histórico da nova necessidade do ensino básico tem como diretriz o estudo da história dos quilombos, história da África, entre outros temas que podem ser discutidos aqui. Diversos autores têm analisado essa inserção e Bernard (2005) fala sobre a importância de uma direção que induza a criação de projetos focados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, empenhados na educação racial positiva.

Moreira (2000) e Silva (1999) já demonstravam preocupação com essas questões e analisavam o currículo escolar, observando a fragilidade em construir uma manutenção na desigualdade social.

As diretrizes curriculares defendem a ideia de que a escola é a principal responsável por destruir a referência de que afrodescendentes é o mesmo que referência de escravos, que os seus antepassados todos foram escravos, dominados ou algo pejorativo, quando na verdade Passos (2002) cita que o racismo está atualmente sendo levado às escolas por grande parte dos autores fundamentada no

seu caráter ideológico, ou seja, a imputação das características negativas reais ou supostas a um determinado grupo social.

A liberdade das escolas de ensino básico para construir os projetos pedagógicos, no cumprimento do exigido no artigo de Lei citado acima é fator crucial nesse processo.

Essa autonomia permite que se valham da colaboração das comunidades a que a escola serve, de atividades que incluam entretenimento, do Movimento Negro, grupos de pessoas que queiram compartilhar suas histórias e experiências, de grupos de capoeira ou congada, entre tantas outras formas de cumprir a Lei e compartilhar a história sem necessariamente uma especialização.

Mas com professores e pessoas que tenham sensibilidade, que respeitem o outro como ser humano, independente da sua classe, raça, cor, ou algo que determine em que posição a criança ou adolescente se enquadra. A escola é um espaço que fomenta o direito de organização e participação de entidades estudantis.

Com o propósito de salientar a igualdade de direitos e o pleno desenvolvimento social, o art. 58 do ECA assegura que no lócus educacional, respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura. Integrar as crianças equatorianas é fazer com que elas se sintam parte do grupo de estudantes e busquem formas de viver o cotidiano escolar, compartilhando experiências, trocando saberes e vivenciando momentos de aprendizagem.

Para tanto, é necessário levar em conta a dinâmica entre dois lados envolvidos nessa questão: por um lado, o sistema de educação brasileiro, com aulas ministradas em português, professores e alunos majoritariamente brasileiros e lusófonos.

Por outro, as crianças equatorianas e suas famílias, que apresentam especificidades intrínsecas ao projeto migratório do qual fazem parte, a exemplo do bilinguismo e de seus referenciais culturais específicos. A participação desses indivíduos pode ser estimulada por meio de um processo de diálogo, no qual as diferenças culturais de ambos os lados são conversadas e desmistificadas; e inclusivo, com a diversidade tratada como potência e oportunidade de troca e aprendizado entre os sujeitos envolvidos nesse contato.

Por fim, ao Estado cabe a garantia de pleno exercício dos parâmetros legais que norteiam o processo de migração e acolhimento. A formação de professores e gestores escolares segue as novas pautas sociais que se apresentam com ideias sobre novos fluxos migratórios. Possibilitar os diálogos entre a escola e as famílias esclarece as melhores condições de vida buscadas por imigrantes.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Valéria Pereira de; RAMINA, Larissa. Refúgio e dignidade da pessoa humana: breves considerações. In: ANNONI, Danielle (Org.). **Direito internacional dos refugiados e o Brasil.** Curitiba: Gedai/UFPR, 2018.

BARROS, F. L. de S. **Desafios e possibilidades do ensino da cultura afro-brasileira no espaço escolar: o uso da pasta de texto. Trabalho de Conclusão de Curso.** Curso de Pedagogia. Departamento de Educação, Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Salvador-BA,2010.

BERNARD, François. **"Por uma redefinição do conceito de diversidade cultural".** In: Brant, Leonardo. Diversidade Cultural. São Paulo: Escrituras Editora, 2005.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Artes.** Secretaria de Educação Fundamental. 2. Ed. RJ: DP & A, 2000.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. Ministério da Educação. **Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular.** Brasília, DF, 2017.

CIBERCRIMES E A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

VERA DENISE PERONIO DE LIMA

Graduada em Tecnólogo em Segurança Pública- Universidade Pitágoras Unopar - 2021.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

RESUMO:

Este texto visa explorar os aspectos relacionados a crimes cibernéticos, além das mudanças ocorridas no Código Penal brasileiro e as implicações trazidas pela evolução tecnológica no âmbito jurídico. O objetivo é examinar se a legislação brasileira atual é adequada para proteger as vítimas no ambiente digital, investigar as táticas empregadas pelos criminosos virtuais, a utilização do anonimato na realização dos delitos e as dificuldades para a identificação dos infratores. O estudo se concentra na análise do local do crime e na definição da jurisdição necessária para sua responsabilização, considerando os desafios decorrentes do anonimato e a facilidade com que os criminosos podem alcançar múltiplas vítimas em diferentes locais por meio de uma única ação. Além disso, também será abordada a forma como o contexto internacional enfrenta essas questões, com referência a convenções globais. A metodologia aplicada incluiu pesquisa em literatura, jurisprudência, legislação e artigos jurídicos.

Palavras-chave: Crimes Cibernéticos; Código Penal Brasileiro; Evolução Tecnológica; Criminosos; Anonimato.

INTRODUÇÃO

Os delitos cibernéticos ou crimes online emergem como uma problemática contemporânea, sendo cada vez mais prevalentes na sociedade atual, intimamente ligados ao uso de tecnologias e plataformas digitais.

Com o avanço tecnológico e a popularização da internet, novas categorias de crimes foram introduzidas, assim como surgiram maneiras inovadoras de realizar delitos já conhecidos, resultando na definição de novas condutas ilícitas que ocorrem no ambiente virtual.

Os delitos cibernéticos referem-se a ações ilegais realizadas através da internet, com o objetivo de conseguir benefícios indevidos, utilizando a rede como seu foco ou método de operação.

A internet emergiu como o principal canal de comunicação da era moderna, com sua difusão ocorrendo nas décadas de 80 e 90, o que levou ao surgimento de delitos virtuais.

Este ambiente é repleto de informações e de fácil acesso, resultando em significativas repercussões no campo jurídico. O Direito Digital, portanto, procura estabelecer um equilíbrio entre as relações jurídicas e o espaço virtual, visando assegurar que os responsáveis sejam responsabilizados pelos prejuízos causados.

Destaca-se que existe uma significativa instabilidade nos crimes digitais, uma vez que qualquer ação pode ser rapidamente removida ou modificada, resultando na falta de evidências contra o perpetrador e na dificuldade de sua identificação, o que cria barreiras para a atuação das autoridades policiais em relação a esses casos. Os delitos cibernéticos apresentam características únicas, tanto em sua autoria e materialidade quanto na definição de seus tipos legais.

Portanto, é fundamental analisar se a legislação brasileira vigente tem capacidade para mitigar o aumento dos cibercrimes e quais medidas podem ser adotadas para enfrentá-los.

Existem normas específicas que trouxe inovações ao sistema jurídico, como a Lei 12.737/12 e a Lei 12.965/14, que serão abordadas a seguir. No entanto, ainda há muitas brechas na legislação, o que resulta em várias condutas que ficam sem penalização ou são tipificadas de maneira inadequada, dificultando a luta contra os crimes cibernéticos.

Os delitos associados à tecnologia de criptografia são uma preocupação global e representam um desafio coletivo, exigindo colaboração e esforços conjuntos entre os países que buscam combater e se proteger contra esse problema.

Assim, busca-se realizar uma análise aprofundada sobre o assunto do Direito Digital, investigando a prática de crimes virtuais e elucidando as aplicações do sistema jurídico nesse novo e contemporâneo contexto de questões legais. Ademais, pretende-se definir a jurisdição territorial para o processamento dos crimes cibernéticos.

Os recursos empregados na produção deste artigo incluem: investigação de jurisprudência, doutrinas, artigos jurídicos relacionados ao tema mencionado, tratados internacionais e a legislação nacional.

CIBERCRIMES E A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

No que diz respeito ao Direito Digital, Pinheiro (2016) considera que este representa o avanço do próprio conceito jurídico. Os profissionais da área jurídica têm a responsabilidade de garantir proteções, como o direito à imagem, a salvaguarda dos direitos autorais, a segurança da informação e a resposta a ataques cibernéticos.

Nesse contexto, o Direito Digital se encarrega de investigar e desenvolver os mecanismos que podem satisfazer essas demandas. Portanto, os profissionais do Direito, que habitualmente operam em um ambiente digital e conectado, precisam acompanhar essa evolução e se aprimorar continuamente nesse campo.

Segundo Alves (2009), o Direito Digital pode ser entendido como a intersecção entre a legislação e a Ciência da Computação, surgindo a partir das inovações tecnológicas e do ambiente digital contemporâneo.

Assim, é fundamental assegurar a autenticidade legal dos dados, transações e utilização de certificados digitais. Para que haja uma maior eficácia na identificação dos autores e na concretização das infrações ocorridas no espaço virtual, é essencial a colaboração entre essas duas disciplinas no estudo da perícia informática.

No ambiente digital, as mudanças ocorrem de maneira acelerada, o que gera desafios para a criação de leis. Isso acontece porque qualquer legislação que busque regulamentar um novo fenômeno jurídico precisa ser suficientemente ampla para acomodar a flexibilidade e as várias formas que podem surgir a partir de um único tema.

Assim, o Direito Digital utiliza uma lógica jurídica que incorpora um conjunto de princípios e soluções aplicáveis de maneira abrangente, o que é conhecido como Direito Costumeiro, ajudando a preencher lacunas existentes. Dentro do Direito Costumeiro, há diversos elementos que sustentam o Direito Digital, como generalidade, uniformidade, continuidade, durabilidade e notoriedade (PINHEIRO, 2016).

De acordo com a análise de Pinheiro, são identificadas as particularidades do Direito Digital:

> As peculiaridades do Direito Digital podem ser resumidas da seguinte maneira: agilidade, flexibilidade, autorregulação, escassez de legislações específicas, fundamentação nas práticas habituais, emprego de analogias e resolução por meio de arbitragem. Esses aspectos fazem com que seja bastante semelhante à Lex Mercatoria, visto que esta não está claramente articulada em um único sistema jurídico, possui abrangência global e se ajusta às legislações nacionais de cada estado conforme as diretrizes gerais que governam as interações comerciais, além de princípios universais do Direito como a boa-fé (PINHEIRO, 2016, p.82).

Assim, o Direito Digital representa uma ampliação e evolução do Direito, ganhando destaque no campo jurídico, ao mesmo tempo em que conecta a interação das pessoas com a era digital.

A rapidez e a difusão trazidas pela internet resultaram na adoção de diversas práticas virtuais em lugar das tradicionais ações físicas.

Os delitos cibernéticos emergiram e evoluíram juntamente com a criação da internet, aprimorando-se ao longo do tempo e sempre visando causar danos a outros usuários.

Conhecidos também como crimes eletrônicos ou cibernéticos, eles são perpetrados em um ambiente virtual gerado principalmente por uma rede global de computadores, a Internet, onde o autor do crime não precisa praticar o delito em um espaço físico, assim como a vítima não requer um contato pessoal (MIRANDA, 2013). Segundo Palazzi, um crime virtual se refere a:

> Qualquer ação que seja ilegal, antiética ou não permitida, que implique o tratamento automático de informações e/ou a troca desses dados. Esse tipo de crime possui várias características, incluindo: transnacionalidade (como ocorre de forma virtual, todos os países têm acesso e utilizam as informações), universalidade (é um fenômeno que afeta a muitos, não apenas a um

> grupo restrito) e ubiquidade (presente tanto em setores privados quanto públicos) (PALAZZI).

Ao definir crimes cibernéticos, Rossini (2004) enfatiza que a expressão delitos informáticos abrange uma variedade mais ampla, englobando ações que estão conectadas aos sistemas computacionais. Não é necessário que o crime ocorra necessariamente na internet para que seja classificado como tal. Segundo suas palavras,

> A expressão "crimes cibernéticos" refere-se não apenas a ações realizadas na internet, mas também a qualquer atividade que envolva sistemas computacionais, seja como meio ou objetivo. Dessa forma, essa expressão incluiria, por exemplo, ações ilícitas em que o computador é utilizado como uma ferramenta, mesmo sem necessariamente estar conectado à Internet ou a qualquer outro sistema telemático. Portanto, uma fraude em que um computador serve como instrumento do delito, fora do ambiente online, também se encaixaria na definição de "crimes cibernéticos" (ROSSINI, 2004, p. 110).

Nos delitos cibernéticos, o computador assume um papel central e, em muitos casos, serve como o principal meio para a realização das infrações. Assim, pode-se afirmar que ele é a ferramenta que possibilita a execução do crime digital. No entanto, o computador também pode se tornar um alvo ou, do ponto de vista legal, o bem afetado de uma vítima.

Adicionalmente, existem poucas normas específicas sobre o assunto. Jesus e Milagre (2016) ressaltam que há uma incerteza jurídica relacionada às tecnologias, o que gera riscos para a sociedade e expõe os indivíduos à criminalidade online.

O Brasil ocupa a quarta colocação na lista de nações com o maior índice de ameaças digitais. Uma das principais preocupações relacionadas aos crimes cibernéticos é a simplicidade com que o autor pode cometê-los, uma vez que sua ação pode afetar inúmeras vítimas de vários países, sem a necessidade de sair de casa, muitas vezes aproveitando a possibilidade de manter-se anônimo. Os tipos de crimes são diversos, incluindo fraudes, invasão de privacidade, contrabando e até pornografia infantil.

De acordo com Jesus e Milagre (2016), o perfil do criminoso virtual no Brasil tende a ser mais inovador do que baseado em habilidades técnicas. Por essa razão, os delitos frequentemente acontecem devido à falta de conhecimento sobre segurança online por parte das vítimas, além da inexperiência das autoridades responsáveis pelas investigações.

As denominações dos crimes praticados no ambiente virtual são diversas, e é imprescindível categorizar essas infrações. É importante mencionar que há várias classificações teóricas, o que gera um extenso debate entre os estudiosos da área.

De acordo com Jesus e Milagre (2016), os crimes cibernéticos podem ser classificados em quatro categorias. A primeira é a dos crimes próprios, onde a tecnologia da informação é o bem jurídico diretamente afetado. Em seguida, há os crimes impróprios, nos quais a tecnologia serve como ferramenta para realizar ações que prejudicam bens jurídicos protegidos pelo Código Penal Brasileiro. Também existem os crimes informáticos mistos, que envolvem atos complexos, afetando tanto o bem jurídico relacionado ao meio digital quanto outros bens jurídicos protegidos pela legislação. Por último, temos o crime informático mediato ou indireto, que se refere a delitos cibernéticos cometidos com o intuito de facilitar a realização de um crime não relacionado à informática.

Higor Vinicius Nogueira Jorge (2012) e Emerson Wendt (2012) definem uma categorização que inclui ações prejudiciais atípicas e crimes cibernéticos. As ações prejudiciais atípicas referem-se a comportamentos que provocam danos à vítima por meio digital, embora não estejam claramente definidos na legislação.

Por outro lado, os crimes cibernéticos se dividem em "crimes cibernéticos abertos" e "crimes exclusivamente cibernéticos". Os crimes exclusivamente cibernéticos são aqueles que dependem do ambiente digital para ocorrer, como exemplificado pelo crime de invasão de dispositivo informático previsto na Lei

Carolina Dieckmann. Assim, os crimes cibernéticos abertos podem ser cometidos também por vias digitais, como é o caso das infrações relacionadas aos direitos autorais.

Conforme Teixeira (2014), existem três categorias que podem ser definidas como puras, mistas e comuns. O tipo puro é caracterizado pela intenção do agente de prejudicar diretamente o sistema de informação, como no caso de danificar o próprio sistema de computação.

No tipo misto, o sistema de informática é utilizado como meio para alcançar um objetivo jurídico diferente. Por último, os tipos comuns são aqueles em que o sistema serve apenas como suporte, não sendo essencial para a realização do crime.

O sujeito ativo refere-se àquele que pratica a infração penal. No contexto digital, é comum que esse agente seja chamado de "hackers". Segundo Marcelo Crespo (2011):

> A explicação fornecida por um hacker para esse termo refere-se àquele que acessa sistemas para seu próprio benefício, coletando dados e informações de terceiros (como documentos, programas, músicas, entre outros), sem causar danos. Existem milhares de sites na internet que se autodenominam hackers e muitos apresentam definições sobre essa terminologia. A concepção mais comum é que um hacker é qualquer pessoa que possui amplo conhecimento em informática e realiza invasões (CRESPO, 2011).

Um dos principais desafios relacionados a esse assunto é a adequação da legislação nacional em face dos crimes cibernéticos. Contudo, em 2012, foram promulgadas duas leis, a 12.735/12 e a 12.737/12, que definiram os crimes virtuais e trouxeram modificações ao Código Penal, permitindo uma aplicação mais efetiva das penalidades para esses atos delituosos.

Com isso, foi possível estabelecer penas para uma variedade de crimes digitais, como a invasão de sistemas, a propagação de vírus ou códigos para roubo de senhas, além do uso indevido de cartões de crédito e débito sem a autorização do proprietário. Além disso, em 2014, entrou em vigor a lei 12.965/14, que é conhecida como o Marco Civil da Internet (BRASIL, 2012).

A lei 12.735, sancionada em 30 de novembro de 2012, define os delitos que envolvem a utilização de sistemas eletrônicos, digitais ou semelhantes. Assim, as entidades da polícia judiciária são obrigadas a criar departamentos especializados para enfrentar atividades criminosas nas redes de computadores, em dispositivos de comunicação ou em sistemas informatizados.

Entretanto, a legislação menciona apenas a colaboração entre entidades públicas, sem abordar a iniciativa privada. De acordo com Jesus e Milagre:

> O artigo 4º da legislação permite que a polícia judiciária crie unidades especializadas para enfrentar crimes cometidos em redes de computadores, meios de comunicação ou sistemas digitais. Entretanto, não menciona a colaboração com o setor privado, que é amplamente empregada, por exemplo, nos Estados Unidos (JESUS e MILAGRE, 2016, p.77).

De acordo com Paganotti (2013), até 2012, o Brasil não contava com leis específicas para tratar de crimes virtuais, levando os juízes a aplicarem o Código Penal existente para classificar essas infrações, o que resultava em julgados conflitantes.

A lei 12.737/12 trouxe inovações ao sistema jurídico ao estabelecer novas categorizações relacionadas à invasão de dispositivos eletrônicos. Essa legislação resultou de um projeto que já estava em trâmite no Congresso Nacional, mas, em virtude do impacto social gerado pelo incidente envolvendo a atriz, a promulgação e sanção ocorreram de forma mais célere.

A legislação 12.965, sancionada em 23 de abril de 2014, denominada Marco Civil da Internet, define princípios, direitos, garantias e obrigações referentes ao uso da internet no Brasil. Além disso, estabelece orientações para a atuação da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios sobre o tema.

De acordo com Araújo (2017), a legislação está em consonância com a Constituição Federal, uma vez que aborda a individualidade humana e aspectos como privacidade e dignidade, sempre buscando o melhor para a coletividade e promovendo a igualdade.

Ela assegura a todos o acesso à internet. O Marco Civil destaca principalmente a liberdade de expressão, bem como os direitos à intimidade e à privacidade, conforme mencionado por Araújo,

> Conforme mencionado anteriormente, a proteção do direito à intimidade e à privacidade recebeu a atenção necessária no artigo 10 e seus parágrafos da Lei 12.965/2014. Assim, as comunicações privadas enviadas pela Internet não podem ser divulgadas pelos provedores, exceto com autorização judicial (ARAÚJO, 2017, p.93).

O artigo 3º da legislação define os fundamentos do Marco Civil da Internet, que regula a utilização da internet no território brasileiro. Dentre esses fundamentos, destacam-se a promoção da liberdade de expressão, de comunicação e da manifestação de pensamentos, conforme a Constituição Federal; além da salvaguarda da privacidade (BRASIL, 2014).

Análise da lei 12.965/14
A lei 12.965, promulgada em 23 de abril de 2014, é amplamente reconhecida como o Marco Civil da Internet, e visa estabelecer diretrizes, direitos e responsabilidades para o uso da internet no Brasil, além de definir as responsabilidades da União, Estados, Distrito Federal e Municípios sobre o tema (BRASIL, 2014).

Segundo Araújo (2017), essa legislação está em sintonia com a Constituição Federal, ao abordar questões de individualidade, privacidade e dignidade, sempre pautada pelo princípio do bem-estar coletivo e da igualdade, assegurando a todos o acesso à internet.

No Marco Civil, destacam-se a liberdade de expressão e os direitos à intimidade e à privacidade, conforme mencionado por Araújo: "Como já destacado anteriormente, a proteção do direito à privacidade e intimidade foi devidamente resguardada no artigo 10 e seus parágrafos da Lei 12.965/2014, que especifica que comunicações privadas transmitidas na Internet não podem ser reveladas pelos provedores, exceto por ordem judicial" (ARAÚJO, 2017, p.93).

O artigo 3º da norma delineia os princípios do Marco Civil da Internet, regulamentando o uso da rede no Brasil. Dentre os principais, destacam-se a garantia da liberdade de expressão, comunicação e manifestação de pensamentos, conforme estipulado pela Constituição Federal, e a proteção da privacidade (BRASIL, 2014).

O artigo 7º do Marco Civil aborda os direitos dos usuários, incluindo a proteção da intimidade e da vida privada, assegurando que danos materiais ou morais resultantes de sua violação sejam resguardados. Além disso, os usuários têm o direito de não ter seus dados pessoais compartilhados com terceiros, a menos que haja consentimento claro, explícito e informado ou em situações descritas pela legislação.

Assim, os provedores que facilitam o acesso dos usuários ao ambiente digital devem garantir a privacidade dos dados e registros. Um exemplo de provedor no Brasil é a Embratel. Segundo Pinheiro (2010), esses provedores vão além de simples prestadores de serviços; eles são fundamentais para a conexão dos usuários à rede, posicionando-se como empresas crucialmente ligadas ao setor de telecomunicações.

Considerando que, no contexto jurídico brasileiro, a questão mencionada é ainda recente e as leis não cobrem todas as infrações virtuais, é essencial realizar uma avaliação no campo do Direito Internacional, especialmente em relação a convenções.

A Convenção sobre Crimes Cibernéticos, popularmente chamada de Convenção de Budapeste, foi firmada em 23 de novembro de 2001. Seu preâmbulo estabelece que os países signatários buscam unir esforços e aumentar a proteção dos indivíduos contra atividades criminosas no ambiente digital por meio da colaboração internacional.

A Convenção de Budapeste (2001) evidencia que, por meio da colaboração, é possível alcançar resultados mais ágeis e eficientes nas atividades processuais relacionadas a

delitos no ambiente digital, com o objetivo de salvaguardar os usuários diante do contexto tecnológico atual. Esse acordo tem como propósito coibir práticas ilegais e assegurar os direitos humanos.

Entre os tópicos abordados na convenção, encontram-se aqueles que dizem respeito à confidencialidade, integridade e disponibilidade de sistemas e informações digitais, crimes cibernéticos, exploração infantil, bem como a violação de direitos autorais e direitos afins (CONVENÇÃO DE BUDAPESTE, 2001).

Conforme mencionado no artigo de Grossmann (2018), o Ministério Público Federal indicou que o Brasil ainda não se juntou à Convenção de Budapeste, embora manifeste apoio à adesão do país.

A procuradora-geral da República, Raquel Dodge (2018), enviou uma comunicação ao Ministério das Relações Exteriores expressando sua opinião favorável à participação do Brasil na Convenção.

Grossmann (2018) destaca que a ausência de assinatura do Brasil na Convenção de Budapeste se deve à sua prática diplomática de evitar acordos para os quais não foi convocado a participar das negociações.

Assim, percebe-se que o Brasil ainda não é membro, mas demonstra interesse em participar da Convenção. Dado que existem várias lacunas na legislação sobre o assunto, a colaboração com outras nações se apresenta favorável em termos de eficácia e combate aos crimes.

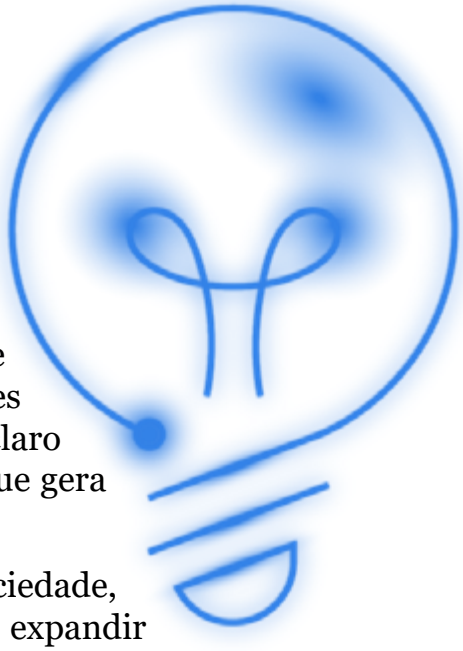
Ao se juntar à Convenção, o enfrentamento dessa questão seria realizado em uma esfera internacional, promovendo também a colaboração entre os signatários que, assim como o Brasil, enfrentam práticas ilegais e possuem legislações diferentes.

Em 2018, um relatório da SafeNet (2019), uma organização que luta contra crimes cibernéticos e a violação dos Direitos Humanos online, em colaboração com o Ministério Público Federal, revelou que os cibercrimes no Brasil aumentaram em 109,95% em comparação ao ano anterior.

Foram registradas 133.732 denúncias de crimes virtuais, abrangendo desde ciberbullying e fraudes até pornografia infantil e incitação à violência.

De acordo com o relatório conclusivo da Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI da Espionagem), criada em 2013 pelo Senado Federal, é evidente a vulnerabilidade do Brasil em relação à espionagem digital, uma vez que o país apresenta uma segurança cibernética extremamente precária, o que gera complicações nos sistemas de proteção cibernética.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Esta pesquisa de cunho bibliográfico evidenciou que, é evidente que o Direito está se adaptando ao novo panorama dos crimes cibernéticos, enfrentando diversos desafios nesse contexto. É claro que a criminologia atual está bem à frente das leis nacionais, o que gera considerável insegurança entre os usuários.

O sistema jurídico deve acompanhar a transformação da sociedade, que vive uma era digital. Os avanços tecnológicos continuam a se expandir rapidamente, e, em paralelo, a criminalidade online também cresce, enquanto as autoridades responsáveis pela repressão se movem com lentidão.

A Lei 12.965/14, conhecida como Marco Civil da Internet, representa a legislação mais abrangente sobre o assunto e trouxe avanços significativos para os internautas, ao proteger direitos fundamentais e abordar questões ligadas à ciberespionagem. No entanto, ainda existem diversas lacunas e situações que necessitam de regulamentação.

É fundamental promover a colaboração entre diferentes países, como evidenciado por convenções internacionais. Nesse sentido, a ratificação da Convenção de Budapeste pelo Brasil se torna crucial, pois ampliaria o suporte e a proteção aos usuários, permitindo que eles naveguem na internet com maior segurança, enquanto se resguarda a privacidade e a proteção contra crimes cibernéticos.

Além da falta de legislação adequada, outra questão relevante é a dificuldade enfrentada pela polícia judiciária em encontrar o autor do crime, assim como identificar a autoria e a materialidade da infração. Isso frequentemente resulta na impunidade do infrator, uma vez que não existem órgãos especializados para o enfrentamento e a investigação dessas questões.

O sistema jurídico brasileiro voltado para a investigação carece de profissionais capacitados nessa área. As provas digitais mudam rapidamente, portanto, é crucial que estejam disponíveis para os agentes de investigação de forma ágil, a fim de garantir que as evidências não se percam e que a investigação possa ser conduzida de maneira eficiente.

Em última análise, a prevenção se apresenta como um elemento fundamental para o sucesso, já que muitos usuários são suscetíveis e não têm consciência dos riscos associados ao acesso ao ambiente virtual. Muitas vezes, esses usuários são crianças, que, ao receberem orientações desde cedo, podem se proteger e evitar se tornarem participantes ativos em situações indesejadas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Marcelo de Camilo Tavares. **Direito Digital.** Goiânia, 2009.

ARAÚJO, Marcelo Barreto. **Comércio eletrônico, Marco civil da internet, Direito Digital**. Rio de Janeiro, 2017.

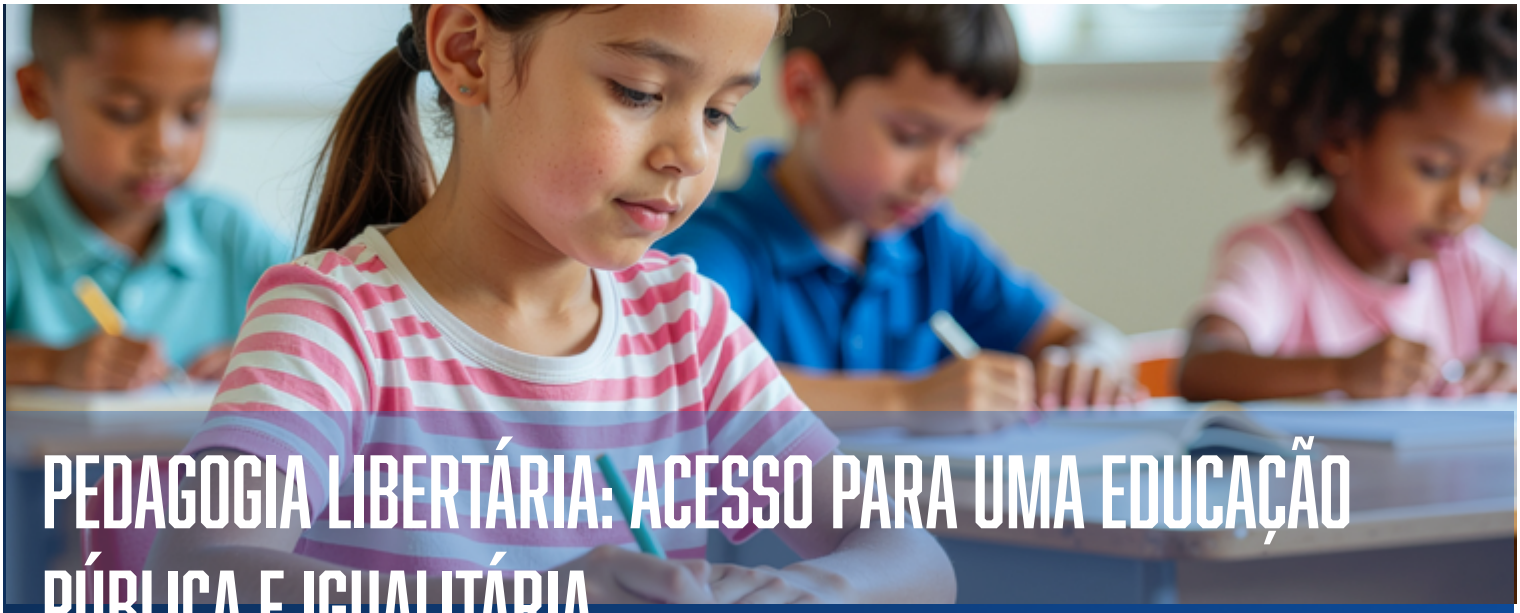
BLAT, Erick Ferreira. **Combate ao Crime Cibernético. Ferramentas de investigação nos crimes cibernéticos utilizadas pela Polícia Federal**. Rio de Janeiro: M.Mallet Editora Ltda, 2016.

BRASIL. **Código de Processo Penal, decreto lei nº 3.689, de 03 de outubro de 1941.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del3689.htm. Acesso em: 01 Setembro 2025.

ISHIDA, Valter Kenji. **As modificações promovidas pela Lei Carolina Dieckmann no Código Penal.** São Paulo. 2012.

PALAZZI, Pablo Andrés. **Delitos informáticos**. Buenos Aires: Ad Hoc, 2014.
PINHEIRO, Patrícia Peck. Direito Digital. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

ROSSINI, Augusto. **Informática, telemática e direito penal.** São Paulo: Memória Jurídica Editora, 2004.



PEDAGOGIA LIBERTÁRIA: ACESSO PARA UMA EDUCAÇÃO PÚBLICA E IGUALITÁRIA

WELLDES ALVES CARDOSO

Graduado em História pela Faculdade Ensino Superior de Arcoverde AESA-CESA (2015); Especialista em História e Ensino de História pela Faculdade de Ensino Superior de Arcoverde AESA-CESA (2017); Professor de Ensino Fundamental II - História - na EREF Cônego Emanuel Vasconcelos.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

RESUMO:

O presente artigo desdobra-se sobre a educação libertária como sendo uma alternativa que prevalece como a mais eficaz em propagar uma educação voltada para a formação integral do aluno, onde se promove a autonomia, autogestão, criticidade e a liberdade. O artigo pretende analisar uma possibilidade de melhoria para a educação pública nas bases da pedagogia libertária. No decorrer do artigo apontaremos assuntos que reflete a educação brasileira e sua pedagogia com um olhar preocupante, na aprendizagem das escolas públicas brasileira, visando que, as mesmas, possuem aspectos fragmentados em sua pedagogia e ao mesmo tempo apontarei uma nova tendência para que a educação brasileira possa refletir seu papel enquanto formadora de cidadãos e construtora da sociedade. Ressaltamos a Escola da Ponte que revela seus princípios básicos na sua pedagogia em “defender, debater e promover a escola pública”, BARROSO (2003), ou seja, tornar mais eficaz e acessível o ambiente escolar. O artigo em pauta não quer de forma alguma impor a educação libertária e suas metodologias nas escolas públicas do país, porém apenas enfatizar que há caminhos que precisam ser trilhados para que possa realmente alcançar sua autonomia frente ao modelo tradicional, visando que o ensino brasileiro apresenta diversos problemas que precisam ser pensado e repensado com um olhar mais minucioso e cauteloso, pois a chave para uma sociedade justa e igualitária está na maneira como são formados os cidadãos para praticarem o exercício da cidadania através da educação libertária.

Palavras-chave: Autonomia; Escola da Ponte; Educação Libertária; Escola Pública.

INTRODUÇÃO

O estudo abordado aqui vai apresentar a pedagogia libertária e a autonomia escolar como possibilidade metodológica para a escola pública. Um modelo inovador de educação foi vetado nas censuras militares por reagir de forma contrária ao pensamento conservadorista.

Modelo esse que trazia como valor a formação do ser crítico, assim colocava o indivíduo como produtor do seu próprio conhecimento, somado a uma autogestão e a cooperatividade que tem como finalidade sequente criar sua própria política pedagógica com a coparticipação dos pais e professores na elaboração e formação dos grupos de auxílio para aqueles alunos que possam ter maiores dificuldades de compreensão.

Para entender a educação libertária é necessário tirar as amarras que foram impostas ao longo dos anos pelas escolas tradicionais que limitavam o aprendizado a uma mera alfabetização excludente e autoritária no intuito de formar seres individualistas, mecânicos (impensante) para servirem de mão de obra fabril.

Um trajeto percorrido por vários autores para explicar o que há de errado com a educação pública e com isso procurar possibilidades nos pilares libertários uma forma de levar o aprendizado de maneira mais clara e eficaz.

Gallo (1996) trás nos seus escritos a pedagogia libertária como esperança de mudanças no cenário educacional brasileiro, tentando dar significado ao aprendizado nas escolas públicas, debruçou-se nas obras desses antecessores Ferrer e Guardian(2010), Freinet (1985), Robin (1981), vanguardistas que buscaram inserção dos valores libertários numa sociedade que era antiquada e regida pelo autoritarismo tradicionalista, deste modo Gallo justapõe essa ideia às carências do seu país.

O modelo Libertário chegou ao Brasil pelos imigrantes europeus no século XIX cunhada nos montes do anarquismo, no qual tinha seus princípios baseados na cooperação e autogestão.

Esse método inovador levou os docentes a adaptarem esses parâmetros no intuito de transformar a educação brasileira numa didática significativa. Ao passar por Freire (1996), ele traz uma percepção onde coloca (o “ser” e o “fazer” existe uma ponte que necessita de sustentação e de autonomia, não essa no sentido de só, más no que diz respeito a ser o dono da imaginação e da criação para com isso conseguir construir ideias para modificar o seu meio).

Nesses mesmos trilhos Pacheco (2000), aborda que o ser humano solitário não é capaz de produzir conhecimento, junto a essa lógica Fassarella (2012), faz menções sobre a liberdade, reafirmando que as perguntas são mais plausíveis que as respostas. Criticar sobre determinado assunto é tomar consciência, é poder se questionar sobre qual situação está, e como poderá mudar.

Frente a um modelo defasado de educar, a escola pública tem passado por dificuldades no que diz respeito ao ensino e aprendizagem, às bases e métodos estão fora do eixo central de educar, ou seja, precisa do envolvimento e empenho por parte daqueles que dirige e lecionam para junto aos alunos criarem projetos político pedagógicos.

O PPP, que atende as necessidades dos alunos no qual contextualiza os conteúdos vivenciados em sala de aula com os obstáculos do cotidiano. O professor entra no papel de identificar e examinar o

nível de conhecimento que cada um possui, para com isso conduzir os mesmos a buscarem métodos de aprendizados sem influências do mediador nas decisões tomadas pelos grupos.

A construção desse laço entre professor e alunos necessita de uma dialógica onde Gadotti (1992), coloca o professor como mediador entre o espaço escolar e o conhecimento adquirido, ou seja, tanto o aluno quanto o professor precisam um do outro.

Um modelo nas bases da pedagogia libertária concretizado em Portugal trouxe uma esperança na forma de preparar o ser humano com direitos e deveres no âmbito comunal.

A Escola da Ponte, projeto concretizado por José Pacheco na cidade do Porto, traz uma roupagem nova e libertária, onde os próprios alunos junto à comunidade fazem a escola acontecer.

Fugindo do modelo tradicionalista escolar, o espaço e único e amplo, trocando quadro negro e carteiras por grandes mesas ovais onde são idealizados e colocados em práticas os mais variados projetos de interesse comum de um determinado grupo acompanhado pelo professor referente aquele conteúdo.

O contato entre educador e educandos requer bastante proximidade, não só pela questão do aprendizado, mas o regimento trás os próprios estudantes como promulgadores das suas regras de convivência diárias. Voltada para uma educação autônoma, a Ponte desfaz, ou como diz o próprio idealizador –"aprende a desaprender" Pacheco (2008), para ter uma concepção lógica e significativa nas relações do cotidiano.

Seguindo esse modelo português, algumas escolas brasileiras municipais ou apoiadas por ONGS adotaram a metodologia da Ponte, construindo uma política pedagógica de maneira que adeque-se a cultura de cada localidade, respeitando os saberes adquiridos nas mais variadas formas de convivência, fazendo assim a escola um espaço público de inclusão e participação.

Entretanto, o grande passo que o Brasil pode dar é colocar esse modelo educacional no amplo espaço passivo de democracia educacional: a Escola Pública.

O grande desafio de formar seres humanos e mostrar que a autoconsciência é a principal chave para libertar as amarras impostas pela sociedade, por tanto entender que a educação autônoma junto à colaboração estará construindo uma comunidade dotada de indivíduos cientes dos seus direitos e deveres.

Assim, a relevância desse projeto está em mostrar que o método libertário trás uma possibilidade de transformar a escola pública brasileira em ambiente inovador, voltado para a construção do "ser" pensante, responsável por seu autoconhecimento, adicionado a um conjunto de aprendizado solidário que engloba alunos, família, e comunidade.

Dessa forma, o presente estudo motivou a responder o questionamento seguinte: a pedagogia libertária e a metodologia da Escola da Ponte podem proporcionar um caminho mais eficaz para a educação brasileira? Diante deste questionamento a pesquisa aponta alguns tópicos que irão ser explanados de forma clara para alcançar os objetivos pretendidos, em que coloca a escola pública como possível caminho para implantar a pedagogia libertária, somada à construção de uma política pedagógica inclusiva baseada na Escola da Ponte que trás a união das escolas com a comunidade. Desse modo, pretende-se salientar que a prioridade de uma nação seja voltada para uma educação participativa e solidária.

Trajeto da Pedagogia Libertária

Na tentativa de compreender significativamente a forma de educar exercida pelos estados capitalistas ou pelos clérigos, pensadores anarquistas buscaram explicações lógicas para uma educação que tinha como objetivo, segundo Gallo (1996), reproduzir a estrutura de uma sociedade de exploração e dominação, onde ensina seus alunos a ocuparem seus lugares sociais pré-determinados.

As ideias libertárias tiveram suas manifestações expandidas por diversas áreas na tentativa de organizar uma estrutura pautada na emancipação, igualdade, autonomia e cooperação. O cunho libertário chegou ao Brasil por meio dos imigrantes anarquistas no século XIX com propostas de uma sociedade isenta de governantes e privatizações. Instituídos na ideologia da cooperação e autogestão, pois a partir desses princípios poderia haver uma sociedade baseada na liberdade e igualdade (GALLO, 1996).

Na educação libertária sua essência é a liberdade, seja no campo escolar onde os alunos escolhem o que irão estudar, fazem seus próprios horários, buscam formas de compreensão adequadas para assimilarem os conteúdos a um modo mais simples, trabalhando nos projetos lançados pelo professor que entra com a finalidade de orientador no percurso dos grupos formados a partir de interesse em comum, ou no campo social na qual visa formar pessoas capazes de uma autogestão, ou seja, tomarem ciência das escolhas para com isso buscarem medidas que solucionem os problemas de interesse comum (GALLO, 1996).

A própria organização escolar é feita pelos alunos e pela comunidade, no qual são realizadas assembléias para tratar das necessidades da comunidade e com isso trabalhar junto à escola propostas que ajudem na transformação local pela educação. Esse modelo autogestionário daria a liberdade de compreender as principais necessidades de uma população é um verdadeiro significado na educação, pois as teorias trabalhadas na escola só teriam sentido com uso delas no dia a dia comunal. De acordo com,

> Método de ensino da Pedagogia Libertária: é na vivência grupal, na forma de autogestão, que os alunos buscarão encontrar as bases mais satisfatórias de sua própria 'instituição', graças à sua própria iniciativa e sem qualquer forma de poder. Trata-se de 'colocar nas mãos dos alunos tudo o que for possível: o conjunto da vida, as atividades e a organização do trabalho no interior da escola (menos a elaboração dos programas e decisão dos exames que não dependem nem dos docentes, nem dos alunos)'. Os alunos têm liberdade de trabalhar ou não, ficando o interesse pedagógico na dependência de suas necessidades ou das do grupo (LIBÂNEO, 1994, p. 67).

As experiências da pedagogia libertária vivenciada no campo educacional foram se desenvolvendo e firmando-se em diversos países do mundo, inclusive o Brasil, nessa experiência revolucionária de implantação de novas tendências educacionais, entraria a pedagogia libertária.

Essa experiência no Brasil ganha destaque a partir do vínculo estabelecido e entrelaçado entre os anarquistas brasileiros e o movimento operário que resultou na busca de uma educação que favorecia essa classe trabalhadora, o elo criado entre tais movimentos se deu no final do século XIX e se estendeu ao início do XX.

O capitalismo vigente manipula, operando na sociedade e nos meios educacionais e na vida das pessoas, a pedagogia proposta pelos anarquistas vai contra o pensamento dominador presente no confronto da classe elitista, contestando e criticando tais práticas autoritárias e opressoras que recai sobre o operariado, que é submetido ao modelo capitalista dominador.

Por essa razão os anarquistas deram grande relevância à educação libertária, pois nela encontra-se um projeto capaz de transformar e conduzir a sociedade visando à justiça e a igualdade para todos com direitos e deveres a serem exercido democraticamente,

> [...] os princípios pedagógicos da educação libertária foram os únicos parâmetros para a contestação da pedagogia tradicional que, naquele momento, imperava soberana nas escolas e nos gabinetes, bem como nas mentes de autoridades, de pais e de professores (KASSICK, 2008, p. 138).

Escola de massa

De acordo com estudos, uma vez que a escola pública busca caminhos para alcançar o êxito, porém moldando métodos tecnicistas que tinha por objetivo formar uma mão de obra mais qualificada ditada a um conhecimento básico para se livrar das amarras da ignorância e atender uma tecnologia que demandava empenho maior no manejo das máquinas, "agilizando" assim o modo de produção exigido pela época,

> Em termos econômicos, a escola configura-se como um elemento charneira na produção de mão de obra disciplinada, capaz de se adequar às diferentes modalidades resultantes da "crescente racionalidade da organização do trabalho, baseada na hierarquia, na segmentação das tarefas e na dissociação entre o trabalhador e o produto do seu trabalho" (CANÁRIO, 2005, p. 67).

Ainda dentro desse arquétipo fabril, o espaço físico escolar lembra um complexo industrial, reprodutor de um modelo único de ser humano na intenção de direcionar essa preparação para fins de serventia de uma classe burguesa dominante.

Entre alguns aspectos físicos está à formação das carteiras em posição de filas denotando um direcionamento fixo voltado no olhar sobre o ombro do outro, onde o professor discorre o conteúdo ao mesmo tempo para todos. Os horários são fragmentados por sinetas extremamente perturbadoras indicando mudança da "disciplina" ou o fim da "jornada" de aulas.

> [...] de um "modo de organização pedagógica" que se consubstancia no princípio de "ensinar a muitos como se fosse um só". Uma "forma escolar" onde prevalece o princípio da homogeneidade determina a "organização do espaço, do tempo, dos saberes" e representa uma "marca distintiva da escola" (BARROSO, 2001, p. 69).

O significado da escola se tornou a divisão das salas, que aos poucos foi criando uma classificação denotando os níveis de aprendizado determinados pela idade e grau de sabedoria.

O professor entra na categoria de mantenedor da ordem e da disciplina seguindo os padrões uniformes para repassar o conteúdo conjuntamente na intenção de identificar aqueles que estão aptos a passar de nível ou como o sistema coloca: anos ou séries,

> A classe, que era inicialmente uma simples divisão de alunos, transforma-se progressivamente num "padrão" organizativo para departamentalizar o serviço dos professores e o próprio espaço escolar. Simultaneamente, adquire o valor de "medida" na progressão dos alunos (passar de "classe") e na divisão temporal do percurso escolar (o termo "classe" vai-se tornando sinônimo de "ano" de escolaridade) (BARROSO, 2001, p. 69).

Para ter uma mudança nesse método massificatório de ensino, que se desdobra por várias décadas de utilização e tem um baixo índice de aproveitamento na aprendizagem, será necessário um redirecionamento que a escola busque a partir do conhecimento, ou seja, precisará discutir métodos educacionais onde tragam os alunos como seres críticos e capazes de transformar seu destino em obra do seu autoconhecimento.

Escolas públicas precursora da liberdade

Segundo Fassarella (2012), em pleno século XXI, no auge da tecnologia e nos grandes avanços da ciência, a educação pública brasileira está moldada a um modelo tradicional de apenas formar pessoas sem criticidade e autonomia e cooperação, mas sim com passividade e acumulação de conteúdos e não de conhecimentos.

A grande preocupação de muitos pensadores da educação é que a mesma necessita de uma reforma não apenas na sua estrutura física, mas primordialmente no que diz respeito à pedagogia, que não está acompanhando o ritmo da tecnologia e não atende mais a sede do saber dos educandos. As escolas precisam pensar e repensar como transformar a educação mediante a sociedade de forma positiva (FASSARELLA, 2012).

A sociedade luta por uma educação libertária com autonomia e que atenda os interesses da população, não é fácil, para muitos é uma utopia, pois há uma linha de pensamentos com duas pontas, de um lado a busca por liberdade que dá autonomia ao educador e educando em

desempenhar a aprendizagem de forma conjunta, ou seja, por vontade própria, do outro lado está a classe dominante que luta para manter o individualismo e a apropriação de seus interesses através da presença do estado, de forma autoritária e opressora, com resistência a implantação da nova pedagogia, a libertária, contudo essa nova educação trás bases e valores fundamentados no conhecimento integral do indivíduo (FASSARELLA, 2012).

Para compreender de fato o que é educação libertária e o papel das escolas públicas em promovê-la é preciso entender o significado da palavra liberdade e culminar no processo educativo. De acordo com Fassarella (2012),

> Filosofia à parte, temos uma compreensão intuitiva do que é a liberdade e desejamos intensamente ser livres: liberdade é a autonomia da vontade, o poder de escolher ou decidir o próprio destino. Cabe a questão: Como promover a liberdade, especialmente numa sociedade complexa e ubiquamente regida por leis? A única resposta plausível é a educação: a liberdade somente pode ser promovida educando o povo de modo a desenvolver a autonomia dos indivíduos e capacitá-los para perceberás estruturas sociais, compreender suas racionalidade e agir para modificá-las em direção à liberdade (FASSARELLA, 2012, p.1).

O autor (2012) aponta o quanto a educação é o caminho eficaz e essencial para a formação de cada um e que, através dela transforma a sociedade nas diferentes estruturas sociais, dando ao cidadão a liberdade e o direito de intervir, participar, opinar, decidir, questionar e criticar assuntos que cercam a sociedade e que estão diretamente ligados e comprometidos com os indivíduos nela inseridos, essa autonomia participativa do educando só pode ser transmitida através da educação libertária.

Expondo as escolas públicas brasileiras, como o alvo proposto da busca pela liberdade no seu mais amplo processo de aprendizagem, na construção de uma educação eficaz e comprometida com o conhecimento em sua amplitude nas diversas áreas do saber, levando em consideração a formação integral do educando.

Partindo desse ponto de vista, uma vez alcançado este objetivo proposto por grandes pensadores como; Pacheco (2008), Gadotti (1992) entre outros que defende a verdadeira educação que rompem com o modelo de escola fragmentada e passiva, assim edificará escolas públicas concretizadas no que eles chamam de educação libertária, que envolve a autonomia, autogestão e a criticidade no que diz respeito na forma de educar.

Levando em consideração que a educação é uma incessante busca pelo ideal, sonhos, metas e conquistas, e ela nos coloca defronte a uma sociedade de vários estilos com culturas diferenciadas, porém com o mesmo objetivo “educar para humanizar” (PÉREZ, 2006), e saciar a sede por liberdade de qualquer indivíduo que busca na educação o alicerce para seu desempenho e crescimento no meio social.

A educação libertária é uma conquista a ser alcançada no processo educativo focando a escola pública em promovê-la, pois, o próprio nome público já designa ao acesso de todos independente de sexo, raça, cultura e contexto social, e por ela ser pública é que mais se adéqua a desenvolver a prática da liberdade promovendo uma educação de qualidade. Já que a educação é um direito de todos, que tem por objetivo formar o indivíduo capaz de promover a cidadania democraticamente sem perder as raízes de sua cultura. O autor ressalta que,

> A constituição de 1988 assegura igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar toda a produção artística, intelectual; a valorização da autonomia e da participação popular; a consagração do princípio de um país plural que convive com todo o tipo de cultura e manifestação popular. Sem medo de ser diferente e com orgulho de suas peculiaridades culturais (CHALITA, 2001, p. 101-102).

A constituição garante a toda população civil o direito a uma educação de qualidade que seja capaz de promover a dignidade humana, levando a escola pública ao seu consciente papel de fronte a sociedade. Visando que só a educação é capaz de instruir o indivíduo a despertar para a vida em comunidade, e de sua importância e participação

nela, na promoção dos seus direitos e deveres,

> A constituição cidadã privilegia a educação como única alternativa para a construção da dignidade. Às pessoas instruídas adquirem o conhecimento de seus direitos e deveres. Um povo que não tem consciência de seus direitos e deveres fica à mercê da boa vontade de sua classe dominante, sem instrumentos para compreender quais são suas prerrogativas e quais as do estado. E isso não é democracia, é o arbítrio preparando seu terreno de ação (CHALITA, 2001, p. 103).

Sendo a escola pública a mais eficaz para propagar a liberdade, deve-se levar em consideração um complexo conjunto que compõe as escolas públicas, desde a administração dessas instituições até ao processo de aprendizagem desenvolvido em sala de aula, este último que se dá em relação, professor e aluno, onde o diálogo entre ambos é de suma importância para se desenvolver o mais belo de todas as capacidades desenvolvidas no ser humano, o conhecimento. Segundo Costa (2001, p. 52),

> A sala de aula é o coração da escola, pois é neste espaço que alunos e professores passam a maior parte do seu tempo. A sala de aula foi inventada para ser o espaço da aula expositiva. Todas as outras atividades que ali possam ocorrer, como as atividades em pequenos grupos, o grande círculo ou atividades desenvolvidas com alunos de pé ou sentados diretamente no piso são fruto dos esforços de geração em geração de professores empenhados em reinventar o uso deste espaço que tanto tem de quadrado como de enquadrador do olhar, do tempo, de corpos e se não tomarmos muito cuidado também das ideias e emoções das pessoas que nele convivem (COSTA (2001, p. 52).

A educação libertária deve ser entendida em sua amplitude como um processo de conscientização e ação em que as pessoas tomam conhecimento de sua realidade e, a partir dela, adquirem condições de transformá-la, tornando-se construtores da própria história e precursores da promoção e formação humana. Uma vez que a educação libertária não ocorre apenas nas bancas escolares (PAULO FREIRE). Para o autor:

> Uma escola pública autônoma tem maiores chances de garantir a qualidade de ensino do que uma escola obediente, submissa e burocrática. A escola pública estatal, como ocorre hoje, é realmente de má qualidade e extremamente burocratizada, é preciso ampliar as possibilidades dela própria elaborar seus planos, seus projetos pedagógicos. Autonomia não significa abandono, significa o estado possibilitar os recursos materiais e humanos para que a escola possa realmente fazer uma escolha democrática, e não optar pela miséria, escola popular não significa escola pobre e abandonada (GADOTTI,1992, p. 74).

É nesse ponto de vista que a educação libertária tem como mecanismo através das escolas públicas uma educação de qualidade e integral, sendo ela um vasto processo de evolução que obedece ao desenvolvimento natural do conhecimento em diferentes áreas do saber sem forçar aprendizagem, esta última seria propriamente dita como ditadura onde o opressor é obrigado a reproduzir e não desenvolver a aprendizagem criativamente.

A educação libertária tem como ponto de partida a superação da pedagogia da alienação e da fragmentação propondo uma nova educação com base na autonomia escolar e na autogestão que visa construir uma escola autônoma com participantes instruídos na administração onde os mesmo a gere esse espaço em conjunto com a escola, comunidade e pais, sem influência estatal.

A escola pública tem capacidade de se apropriar de seus próprios mecanismos de promover a cidadania e a democracia obedecendo a constituição de 1988, que é a raiz e a garantia que a mesma tem em se tornar autônoma com a ajuda comunitária da sociedade civil. Como diz Pacheco (2008) “o derrubar as paredes libertou alunos e professores da rigidez dos espaços tradicionais e acompanhou o derrube de outros muros”.

Nesse ponto Pacheco introduz uma metáfora onde apresenta que o conhecimento adquirido nas escolas tradicionais são muros que isolam o saber complexo crítico reflexivo, por isso que ele coloca como proposta da educação libertária a derrubada desses muros que impedem a evolução e o desenvolvimento do conhecimento, uma vez que a escola da ponte traz como modelo uma escola pública autônoma, para ele

a aprendizagem escolar não pode se restringir apenas em quatro paredes ela tem que proporcionar ao educando um olhar para o horizonte fazendo-o perceber que seu papel enquanto cidadão promovedor de uma sociedade justa com princípios éticos e morais na busca pela igualdade.

Para que a escola pública alcance o processo libertário e sua autonomia é, de suma importância a desvinculação do estado sobre a mesma no que diz respeito ao controle, mas que continue contribuído nas manutenções delas sem influenciá-las, atualmente está no imaginário das pessoas que a educação pública está impregnada ao estado por que tudo que é pública refere-se a influencia estatal, mentalidade equivocada porque o que é pública é destinado ao povo.

> Uma escola única popular não deve ser confundida com uma escola uniformizada, formando cabeças em séries, deverá ser local de um sadio pluralismo de idéias, uma escola moderna uma escola alegre, competente, científica, séria, democrática, criativa e comprometidacomamudança: uma escola mobilizadora, centro irradiador da cultura popular, a disposição de toda a comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la. o saber adquirido na escola, imprescindível para o cumprimento de suas finalidades, não é um fim em si mesmo, é um instrumento de luta. O fim da educação é a formação da consciência crítica e a transformação social (GADOTTI, 1992, p. 75).

Dessa forma o autoritarismo e a burocracia se sustentam na fragmentação das disciplinas criando assim obstáculos uma limitação da interação entre o aluno com a aprendizagem gerando o isolamento (GADOTTI, 1992).

Muitas vezes tais assuntos não refletem a sociedade atual, e tal isolamento se torna uma prisão onde o conhecimento se restringe apenas em sala de aula, levando em consideração que a escola prepara para a liberdade e ajuda a libertar os indivíduos das diversas formas de opressão (GADOTTI, 1992).

Atualmente nossas escolas estão nesse padrão onde alunos são tratados como rótulos ou marcas, divididos por salas na qual tem sua medida de conhecimento através de uma nota, pois o conhecimento é inacabado assim cada dia ou momento se aprende algo novo, não existe um conhecimento acabado, o saber nos transporta para além do que imaginamos. A educação libertária nos liberta para uma visão de um todo no qual percebe-se que tudo é novo e cada experiência nos faz crescer (GADOTTI, 1992).

Contextualizando o conteúdo escolar a realidade social

De acordo com Martins (2004), dentro das instituições escolares existem as chamadas propostas curriculares que tem como objetivo, definir a qual tipo de sociedade está voltada e quais necessidades assediam as pessoas daquela localidade.

Esses currículos também definem os conteúdos que irão ajudar os estudantes a entenderem seu contexto histórico e compreender sua participação no mundo. Porém esses programas têm desconsiderado as características culturais e costumes de cada região, ou seja, a universalização destes programas resume os saberes a um modelo único excluindo os conhecimentos regionais que foram adquiridos através de algumas situações reais vivenciada em cada comunidade. Assim, para Martins (2004),

> No currículo descontextualizado não importa se há saberes; se há dores e delícias; se há alegrias e belezas. A educação que continua sendo "enviada" por esta narrativa hegemônica, se esconde por trás de uma desculpa de universalidade dos conhecimentos que professa, e sequer pergunta a si própria sobre seus próprios enunciados, sobre seus próprios termos, sobre porque tais palavras e não outras, porque tais conceitos e não outros, porque tais autores, tais obras e não outras. Esta narrativa não se pergunta sobre os próprios preconceitos que distribui como sendo seus "universais". Desde aí o que se pretende é, portanto, colocar em questão estes universais. O que está por trás da ideia de "Educação para a convivência com o Semi-Árido" é, antes de qualquer coisa, a defesa de uma contextualização da educação, do ensino, das metodologias, dos processos (MARTINS, 2004, p.31-32).

Para o autor (2004), dentro da formação de um currículo escolar participativo e autônomo que atenda os anseios comunais é de suma importância a investigação por meio de assembléias e

reuniões onde a comunidade esteja presente palpitando e complementando os pontos que seriam de grande revelia estarem sendo trabalhados nas atividades escolares, dessa forma a comunidade passaria a ter seu papel ativos, onde os saberes locais junto aos científicos dariam sustentação de construir um currículo específico regionalista. Desse modo estaria corrigindo erros do passado marcados por uma colonização conformista,que desvaloriza a identidade local e impunha silêncio para aqueles que deveriam ter a primeira voz nas decisões. Para Martins (2002),

> Contextualizar, portanto, é esta operação mais complicada de descolonização. Será sempre tecer o movimento de uma rede que concentre o esforço em soerguer as questões "locais" e outras tantas questões silenciadas na narrativa oficial, ao status de "questões pertinentes" não por serem elas "locais" ou "marginais", mas por serem elas "pertinentes" e por representarem a devolução da "voz" aos que a tiveram usurpada, roubada, negada historicamente (MARTINS, 2002, p. 31).

A concepção da contextualização está em colocar o ser que constrói próximo a sua construção, ou seja, interagindo o conhecimento adquirido entre os próprios alunos juntamente ao professor, que tem o papel de mediador, provedor de debates pautados no autoconhecimento e criticidade das questões adversativas.

Formação docente na autonomia escolar

Antes de se tornar professor ou qualquer outra profissão há um processo de autoconhecimento que vai identificar as tendências que cada indivíduo manifesta na hora de se tornar um profissional, no caso daquele que leciona exige uma maior entrega, pois a formação docente além de trabalhar o campo do conhecimento é responsável por formar identidades, por desenvolver o senso crítico e assim posicionar-se diante de uma ideologia que segrega a concepção da prática,

> Os professores são considerados intelectuais na medida em que, mais que profissionais preparados para realizar com eficácia objetivos que lhe são postos, se assumem na liberdade e capacidade de exercício crítico. Este posicionamento permite questionar ideologias que legitimam a separação entre processos de conceptualização e de execução (PACHECO, 2008, p.15).

O processo formador de professores não contempla somente a esfera acadêmica,ao passo que a formação continuada entrando papel de amadurecer as idéias com a intenção de colocar o docente como alvo do seu próprio campo, ou seja, fazendo uma autoanálise das suas ações como mediador do saber. Pacheco (2004) acredita que,

> A formação acontece quando um professor se decifra através de um diálogo entre o eu que age e o eu que se interroga, quando o professor participa de um efetivo projeto, identifica as suas fragilidades e compreende que é obra imperfeita de imperfeitos professores [...]. A formação de professores é um processo contínuo e participado, decorrente das práticas e a elas referenciado, um processo contínuo de ação e reflexão crítica sobre a ação. Através da reflexão crítica são questionadas formas de legitimação (de autoridade, ou regulação moral, por exemplo (PACHECO, 2008, p.14).

Segundo o autor (2008), ao debater algumas práticas de formação ultrapassadas que traz o professor como agente central e protagonista da situação, ou seja, dono da única voz que se ouvia nas salas de aula, na qual legitimava os conhecimentos como exclusivo e incontestável desconstruindo a parceria dialógica entre conceito e experiência.

Por tanto conclui que, haverá sempre a primordialidade da participação do professor na vida do aluno em que deixa de ser meramente técnica para entrelaçar no lado afetivo colocando o educador na composição essencial de valorizar sua procedência como chave da representação lógica do seu conhecimento. No entendimento de Pacheco (2004),

> A formação como processo, no qual os momentos de ruptura se identificam com os momentos de inovação ao nível da prática pedagógica, num processo onde não existe separação entre teoria e prática, entre a consciencialização e a contextualização. Esta concepção afasta-se dos modelos em que o desenvolvimento e a avaliação da formação se processam segundo uma

> lógica centralizadora, em que não são consideradas as racionalidades dos agentes de formação, ou as suas representações (PACHECO, 2004, p. 14).

Em meio às mudanças que estão acontecendo na atualidade na esfera pública destaca-se a conscientização dos estudantes sobre seu papel na concepção da sociedade, que tem por finalidade autogerir suas práticas a partir de uma reflexão crítica sobre si e sobre o meio que os compõem.

Cabe ao professor nas suas formações procurar um meio de problematizar (junto aos colegas de trabalho), propostas que atraiam os alunos para compor comissões responsáveis que irão nortear os rumos que a escola precisa tomar para ter sucesso.

Escola da Ponte e sua significação

De acordo com os estudos de Barroso (2003), entre muitas escolas estaduais portuguesas a escola da Ponte situada na cidade do Porto em Vila das Aves, tornou-se referência pelo propósito que atingiu, na qual construiu uma política pedagógica baseada na democracia, cidadania e igualdade, fazendo assim uma oportunidade de educação significativa que abrangesse todos os públicos.

Fundada há mais de 30 anos e tendo como idealizador José Pacheco trouxe uma esperança na forma de educar, onde coloca o aluno como protagonista do seu próprio saber, incutindo não só uma educação teórica, mas integrando os saberes e as necessidades reais do cotidiano. A participação da comunidade garantiu uma parceria da escola junto aos pais e familiares dos estudantes, assim tinham como dever participar nas discussões em assembléias semanais no propósito de promover uma autonomia escolar responsável. Barroso define o projeto com as seguintes palavras:

> [...] um projecto pedagógico sólido e inovador, com um forte envolvimento da sociedade local, em particular dos pais, e com um sentido activo e responsável de autonomia institucional. A consistência do projecto, a capacidade de dinamização do seu principal promotor, bem como o comprovado sucesso dos seus resultados (quer em função de critérios formais e externos de avaliação das aprendizagens quer em função do grau de concretização dos objectivos propostos) fizeram da Escola da Ponte um case-study para todos os que se interessam pela educação, em diferentes domínios: do curricular ao organizativo, do trabalho e formação dos professores ao trabalho e formação dos alunos, das práticas inovadoras às teorias da mudança, da cidadania à pedagogia (BARROSO, 2003,p. 7).

Um projeto que fugia totalmente dos moldes educacionais tradicionais existentes levantou questionamentos sobre sua eficácia na aplicabilidade nas escolas públicas, pois se tratava de um método fora dos padrões habituais, no qual eram extintas as salas de aulas e propriamente aulas, as séries e ciclos foram substituídos por etapas de auto análise, onde o aluno fazia sua própria avaliação quanto sua aptidão.

Os espaços eram determinados a partir das utilidades, ou seja, poderia ser sala de estudos ou transformar-se em estúdio de expressão corporal.

> Nesta escola não há salas de aula e não há aulas. Um espaço pode, no princípio de um dia de trabalho, acolher o trabalho de grupo, pode servir a expressão dramática, a meio da manhã, e pode receber, no fim do dia, as crianças que vão participar no debate. Num mesmo dia, o polivalente pode ser um espaço de cantina, de assembleia, de expressão dramática, de educação físico-motora [...] (PACHECO, 2004, p. 65).

Barroso (2003) afirma que além de procurar dar significado aos espaços físicos escolares, a Ponte toma como princípio identificar o conhecimento que o aluno absorveu do seu dia a dia na intenção de significar o aprendizado comum com o conhecimento científico adquirido na escola. A forma de respeito ao conteúdo conquistado pelo estudante nos moldes do senso comum precisa ser levado em conta como iniciação do aprendizado dando sustentabilidade para unificar a prática e teoria,

> Entre os princípios defendidos no projeto, avulta o da significação epistemológica, traduzida na construção de um conhecimento escolar que procura a conjugação e encontro entre o conhecimento do senso comum – de que a criança é portadora à chegada à escola – e o conhecimento científico que subjaz a qualquer área

> científica. Quando os alunos chegam à escola, já possuem determinadas concepções que, embora possam ser pouco científicas, são o suporte que permite que atuem na realidade circundante. A escola tem, no entanto, um papel importante na redefinição dessas concepções, tornando-as mais científicas (PACHECO, 2004, p.76).

Em resumo, para o autor (2004), a escola da ponte não tem o dever de ser copiada, devido ao fato que cada cultura tem suas particularidades e consequentemente seus déficits organizacionais. Entretanto possui relevância para elementar a tese como obra de concretude e possibilidade de adaptação para melhoria na escola pública, de onde não virá das privatizações, mas da conscientização da população para uma participação significativa em meio às decisões conjuntas entre escola e comunidade,

> A Escola da Ponte é um bom exemplo para mostrar que as soluções para os problemas da educação não passam pela sua privatização, mas sim pela capacidade de tornar mais pública a escola pública, promovendo um serviço educativo justo e de sucesso para todos, fazendo da participação dos alunos, dos professores e dos pais um exercício permanente de cidadania. Em vez de dar a cada escola o seu público é preciso que cada escola se abra à diversidade dos seus públicos, o que só é possível se for intransigente no reconhecimento dos seus direitos e se for solidária com as suas necessidades, interesses e anseios (BARROSO, 2004, p. 89).

Pensar um modelo educacional requer empenho em conjunto, observando as características locais no intuito de edificar uma escola participativa na qual cada indivíduo tem papel ativo nessa consolidação, inclusive os próprios alunos,

> Ao estabelecer uma clara e definitiva ruptura com a organização em classe, esta escola assumiu, em concreto, a tarefa de encontrar uma outra forma de pensar a organização escolar. Essa ruptura que não terá, forçosamente, de acontecer em todas as escolas, mas em cada qual a seu modo [...] teve consequências a vários níveis (PACHECO, 2004, p. 67).

A esfera pública brasileira reconhece as falhas recorrentes na organização curricular, simplificando uma diversidade que tende a crescer e procurar seu espaço de maneira mais adequada ao convívio social. As lacunas deixadas pela parcimônia fizeram educadores brasileiros e de outros países procurarem maneiras de iniciar uma transformação na maneira de educar.

Em meio ao panorama nacional destacam-se algumas iniciativas de caráter não governamental que assumiram a responsabilidade em formar pessoas nos métodos solidários e autônomos. Entre eles estão: Projeto Âncora (Cotia -SP - http://www.projetoancora.org.br/); Casa Redonda Centro de Estudos - São Paulo- (http://www.casaredondacentrodeestudos.com.br/); EMEF Presidente Campos Salles - São Paulo - (http://www.escolacsalles.hpg.ig.com.br/); Instituto Educacional Casa Escola no Rio Grande do Norte -(http://www.iece.com.br/); Instituto Lumiar - São Paulo - (http://www.lumiar.org/); Escola Vila no Ceará - (http://www.escolavila.com.br/); EMEF Desembargador Amorim Lima - São Paulo - (http://www.amorimlima.org.br/tiki-index.php).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Perante o que foi apresentado no artigo, concluiu-se que o modelo educacional vigente trás rupturas com uma sociedade que tende a evoluir de acordo com os meios que a ela são oferecidos.

A tese coloca a escola pública como possibilidade de inicialização na transformação do ensino no Brasil, no entanto não quer dizer que ela tenha a carga total dessa responsabilidade,pois uma escola é concebida na reflexão e união participativa, assim a mesma busca exercer o comprometimento de formar cidadãos capazes de autogestionar seus destinos.

Nesta finda reitera-se a premissa que a transformação educacional necessita de práticas inovadoras que identifiquem o aluno como “ser único”, ou seja, busque maneiras de aprendizado de acordo com o desenvolvimento do seu intelecto. A formação integral do estudante ultrapassa os muros das instituições, dando a eles a liberdade de aprendizagem fora das determinações da sala de aula, assim construindo uma contextualização entre o conteúdo científico escolar e o aprendizado informal do dia a dia.

A intenção de trabalhar a Escola da Ponte foi de reafirmar que os métodos trabalhados na sua organização trouxe uma mudança significativa, na qual agregou pedagogia com sociologia na intenção de construir um espaço educativo participado pelos pais, alunos e gestão nas decisões democráticas por meio de assembleias na finalidade de criar um vínculo entre instituição e sociedade.

Assim as leituras bibliográficas deram um rumo de entendimento dos métodos libertário que foram teorizados e hoje são colocados em prática, uma esperança de construir uma pedagogia significativa na qual traga uma reflexão da importância de dialogar possibilidades que supere os obstáculos existentes na formação do ser humano.

Pois não existe receita pronta para exercer a profissão de professor, ou seja, cada caso tem suas particularidades, como diz a máxima de Pascal “por detrás de cada verdade é preciso aceitar que existe qualquer outra verdade que se lhe opõe”.Portanto necessita de empenho e vontade de buscar maneiras de ultrapassar barreiras que tende a desestimular e desacreditar que existem possibilidades para a educação.

REFERÊNCIAS

BARROS, J. **Escola da Ponte: defender, debater e promover a escola pública.** Profedições, ano 2004, p. 7.

BARROSO, J. **Descentralização e autonomia: devolver o sentido cívico e comunitário à escola pública.** Colóquio Educação e Sociedade, 4. 1998. p. 32-58.

_____. **O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito.** In: AMBRÓSIO, T; TÉRREO, E; HAMELINE, D; BARROSO, J.**O século da escola**: **entre a utopia e a burocracia.** Porto: Edições Asa. 2001. p. 63-94.

CANÁRIO, R.**O que é a Escola?Um "olhar" sociológico**. Porto Editora, 2005.

CHALITA, G. **Educação:** a solução está no afeto. São Paulo: Editora Gente, 2001/2004. Revista e Atualizada.

COSTA, A. C. G. **O professor como educador: um resgate necessário e urgente.** Salvador: Fundação Luís Eduardo Magalhães, 2001.

EDUCAÇÃO E LIBERDADE LÚCIO FASSARELLA CRIAÇÃO: Julho/2012. Alterações: Outubro/2012, Dezembro/2013, Abril/2014. p. 01.São Mateus - ES, Julho de 2012.

GADOTTI, M. **Escola vivida, Escola Projetada.** Campinas, SP: Ed. Papirus, 1996.

_____. **Escola vivida, escola projetada.** Campinas, SP: Papirus, 1992.

GALLO, S. Artigo publicado em Nuances. **Revista** do Curso de Pedagogia, Presidente Prudente: FCT UNESP, nº 2, 1996 http://gepepi.net/experiencias-inovadoras/.

KASSICK, C. N. **Pedagogia libertária na história da educação brasileira.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.32, p.136-149, dez.2008 - ISSN: 1676-2584.

LIBÂNEO, J. C. **Tendências pedagógicas na prática escolar.** In: LUCKESI, C. C. Filosofia da educação. São Paulo: Cortez, 1994.

MARTINS, J. **Anotações em torno do conceito de Educação para Convivência com o Semi-Árido**. In: RESAB Educação para a convivência com o Semi-Árido Brasileiro: reflexões teórico práticas. Bahia: Juazeiro: Selo Editorial RESAB,2004.

_____; LIMA, A. R. **Educação com o pé no chão do sertão.** Proposta Político Pedagógica para as escolas Municipais de Curaçá. Curaçá. Bahia: Curaçá: IRPAA/PMC/UNICEF/Fundação Abrinq, 2001.

MORIYÓN, F. G. **Educação Libertária- Bakunin e outros.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

PACHECO, J. **Escola da Ponte: defender, debater, e promover a escola pública.** Editora Profedições. 2004.

_____. **Escola da Ponte**: **formação e transformação da educação.** Editora Vozes, 2008

PÉREZ, A.E. **Educar para humanizar.** Coleção educação e fé. Tradução Antonio Efro Feltrin. São Paulo: Paulinas, 2006.

FCE

FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

https://www.fce.edu.br/educarfce/