EDUCAR FCE

FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

EDIÇÃO 96 | 30 DE NOVEMBRO 2025 ORCID ID: 0009-0000-4128-7595 ISSN 2447-7931

O CONFLITO ENTRE DIREITO E PRIVACIDADE...
P. 51

A PENA DE MORTE NO BRASIL...
P. 92

OS DESAFIOS DA DIDÁTICA SOCIAL
P. 361

Cidadania em Foco

Revista
EDUCAR FCE

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

FICHA DE CATALOGAÇÃO

Faculdade Campos Elíseos
Edição 96, (Novembro/ 2025), SP - Mensal
ISSN 2447-7931

CDD 370

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

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

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

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

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

CONSELHO EDITORIAL

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

EDITOR-CHEFE

Márcia Donizete Leite Oliveira

REVISÃO E NORMALIZAÇÃO DE TEXTOS

Márcia Donizete Leite Oliveira

PROGRAMAÇÃO VISUAL E DIAGRAMAÇÃO

Marcelo Souza da Silva

COPYRIGTH
REVISTA EDUCAR FCE
ISSN 2447-7931

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

SUMÁRIO

ALINE SALES DE OLIVEIRA 8
PROCESSOS COGNITIVOS E APRENDIZAGEM: ESTRATÉGIAS NEUROPSICOPEDAGÓGICAS PARA ESTIMULAÇÃO DA MEMÓRIA, ATENÇÃO E AUTOCONTROLE

ANA CLAUDIA TAVARES CAETANO 19
O DIÁRIO DE ANNE FRANK E OS DIREITOS HUMANOS: A LITERATURA COMO FERRAMENTA PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

ANA MARIA DE OLIVEIRA VALENÇA ROCHA 28
O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR NO PROCESSO DE DESCOBERTA DA CRIANÇA

ANDREZA APARECIDA ALEIXO MOREIRA DOS SANTOS 38
BLUEY E A EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA: A BRINCADEIRA COMO LINGUAGEM FORMATIVA

CATIUSCIA DALENOGARE MANENTI 51
O CONFLITO ENTRE DIREITO E PRIVACIDADE JUNTO À SEGURANÇA PÚBLICA

CRISTIAN ROIDER RODRIGUES 61
A CRIMINOLOGIA CRÍTICA E SUAS CRISES

CRISTIANO APARECIDO MENDES 72
A RELEVÂNCIA DO ASPECTO AFETIVO NO ENSINO FUNDAMENTAL

CRISTIANO FONTOURA CORRALLES 83
LIBERDADE SOB O PONTO DE VISTA FILOSÓFICO E OS EFEITOS DA PRISÃO PARA ATINGIR A RESSOCIALIZAÇÃO

DAIANA PEREIRA DA ROCHA/ RUAN CARLOS UMPIERRE SALDANHA 92
A PENA DE MORTE NO BRASIL: CRIME ORGANIZADO

DANIELA PEREIRA DOS SANTOS 102
A IMPORTÂNCIA DA LIBRAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

DENIELE RAMOS BRESOLIN SCHIAVO 112
CRIMES CIBERNÉTICOS E A INVESTIGAÇÃO POLICIAL

DENILSON PEREIRA FURTADO 123
POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO EM ANGRA DOS REIS: A QUESTÃO DO 1/3 DE CARGA HORÁRIA EXTRACLASSE PARA OS DOCENTES

DIOGO ROSA DE ALMEIDA. 134
OS IMPACTOS DA PRISÃO NA FAMÍLIA DAS PESSOAS PRESAS

EDIMAR OURIVES ALVES 143
GESTÃO DA SEGURANÇA PÚBLICA NO BRASIL: PERSPECTIVAS ATUAIS E FUTURAS

EMÍLIA DE ASSIS. 152
CAMINHOS PARA O LETRAMENTO NA ESCRITA E NAS REPRESENTAÇÕES ESPACIAIS

EVERTON ADRIANO HERMES. 163
A RELAÇÃO ENTRE AS DROGAS E A CRIMINALIDADE: UMA ANÁLISE CRIMINOLÓGICA E JURÍDICA

FABIO DA SILVA VEIGA/ KHAYAM RAMALHO DA SILVA SOUSA/; NARA CRISTINA

BATISTA SAMPAIO/ PAULO ALEXANDRE PEREIRA SENA 173
A CONSTITUIÇÃO COMO ALICERCE: O DIREITO ANTIDISCRIMINATÓRIO E A PROTEÇÃO DAS MINORIAS LGBTQIAPN+

FLÁVIA GUERRA GOMES/ MARISA CESARINA GABALDO GARROUX/

RAFAEL FELIPPE BACCARO 185
A DIGNIDADE MORAL SOB A PERSPECTIVA DE GÊNERO

FRANCINE DA SILVEIRA FEITAES 195
AS DIFICULDADES NA LEITURA E ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL

FRANCISCO DONISETE LEANDRO DA SILVA/ PAULO HENRIQUE ARRUDA 206
CELERIDADE PROCESSUAL À LUZ DOS DIREITOS HUMANOS

IARA ROBERTA ALVES DE PAULA 216
PSICOMOTRICIDADE E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

JACKSON LUIZ DE FRANÇA 227
AMAR O SEU LUGAR PARA (RE) CONHECER E REVELAR O QUE SE SABE

JUAREZ ANDRÉ ADAM JÚNIOR. 241
DIREITOS HUMANOS E SISTEMA PRISIONAL

JULIANA DE OLIVEIRA FRANCISCO 252
A NECESSIDADE DE APRIMORAMENTO DA PRÁTICA DOCENTE FRENTE AOS NOVOS SABERES

LEONARDO SIMÕES DOS SANTOS 262
A VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS: BULLYING E CYBERBULLYING - OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL

LUCAS CARASAI DA SILVA 274
A TORNOZELEIRA ELETRÔNICA COMO MEDIDA DE CONTROLE

LUIZA FERNANDES MAC INTYER FARIA 284
AUTISMO E INSERÇÃO ESCOLAR DO ALUNO: TRABALHANDO SUA AUTONOMIA

MAICON WILLIAN ALVES 297
ALFABETIZAÇÃO EMOCIONAL COMO RESPOSTA AOS DESAFIOS DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA ERA DIGITAL

PRISCILA ALMEIDA SILVA 307
REFLEXÕES SOBRE A RELEVÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA A SUSTENTABILIDADE

SILVANA ANACLETO CAVALCANTE 317
A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL I

SILVANA APARECIDA BUENO PEREIRA AUGUSTO. 328
ALFABETIZAÇÃO E ORTOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS

SIMONE CRISTINA STOROLLI. 339
O PAPEL DA ESCOLA NO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

SIMONE DE AZEVEDO IGNÁCIO 349
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA ALFABETIZAÇÃO BILÍNGUE PORTUGUÊS-INGLÊS: A ABORDAGEM FONÊMICA E NEUROEDUCACIONAL DO WORDLAND

THIAGO SILVA GODINHO 361
OS DESAFIOS DA DIDÁTICA SOCIAL

VALDONÊS COIMBRA CORRÊA 373
A IMPORTÂNCIA DA ANÁLISE DO PERFIL PSICOLÓGICO PARA A INVESTIGAÇÃO CRIMINAL

VANESSA DE AQUINO RIBEIRO. 382
A INCLUSÃO DO ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN

VERA DENISE PERONIO DE LIMA 392
O IMPACTO DA PANDEMIA DO CORONAVÍRUS NO SISTEMA PRISIONAL BRASILEIRO

YAN RODRIGUES DOS SANTOS 402
ANÁLISE DAS AÇÕES OBJETIVAS ADPF Nº 132-RJ E ADI Nº 4.277-DF – UM DOCUMENTO HISTÓRICO NA PROTEÇÃO DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS DA POPULAÇÃO LGBTQIA+

PROCESSOS COGNITIVOS E APRENDIZAGEM: ESTRATÉGIAS NEUROPSICOPEDAGÓGICAS PARA ESTIMULAÇÃO DA MEMÓRIA, ATENÇÃO E AUTOCONTROLE

ALINE SALES DE OLIVEIRA

Graduada em Pedagogia; Letramento pela Universidade Nove de Julho – Uninove (2012) e em Neurociências com Especialização em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos - FCE. Atua como Professora de Educação Fundamental I na EMEF Edgard Cavalheiro e como Professora de Educação Básica na EPG Euclides da Cunha, desenvolvendo atividades voltadas ao desenvolvimento integral dos educandos, com atenção especial aos processos de alfabetização e à diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem. Investe em formação continuada e práticas inovadoras que valorizam a articulação entre teoria e prática, contribuindo para a construção de ambientes de aprendizagem significativos e acolhedores.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

RESUMO:

O desempenho acadêmico depende diretamente dos processos cognitivos, especialmente memória de trabalho, atenção e autocontrole. Este artigo analisa estratégias neuropsicopedagógicas que promovam a estimulação desses processos em contextos escolares. Por meio de revisão bibliográfica de estudos nacionais e internacionais, são discutidas intervenções voltadas à melhoria da aprendizagem e ao desenvolvimento de habilidades cognitivas essenciais (SOUZA, 2016). Conclui-se, assim, segundo Diamond(2013) que a neuroplasticidade permite que intervenções sistemáticas e personalizadas resultem em avanços significativos no desempenho escolar e na autonomia da criança.

Palavras-chave: Neuropsicopedagogia; Memória; Trabalho; Atenção; Autocontrole; Neuroplasticidade.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento cognitivo e o sucesso escolar estão intimamente relacionados aos processos mentais superiores, como memória, atenção e autocontrole. A neuropsicopedagogia surge como campo interdisciplinar que integra conhecimentos da psicologia, neurociências e pedagogia para promover intervenções educativas direcionadas às funções cognitivas (BOSA, 2018).

A aprendizagem não se limita à aquisição de conteúdo; envolve habilidades de planejamento, organização, concentração e memória de trabalho, fundamentais para compreensão e aplicação de informações (MARTINS, 2015). Crianças com déficits em qualquer desses processos apresentam dificuldades significativas no desempenho escolar, impactando autoestima e motivação (SOUZA, 2016).

Este artigo busca responder à seguinte questão: Como estratégias neuropsicopedagógicas podem estimular os processos cognitivos essenciais à aprendizagem, promovendo desempenho acadêmico satisfatório e desenvolvimento de habilidades socioemocionais?

Os processos cognitivos, como atenção, memória e funções executivas, desempenham papel central no desenvolvimento acadêmico. Segundo Baddeley (2010), a aprendizagem depende da capacidade do indivíduo de selecionar, organizar e manipular informações, habilidades diretamente relacionadas à memória de trabalho. Quando esses processos apresentam alterações, podem surgir dificuldades de aprendizagem que impactam o desempenho escolar e a participação do estudante no ambiente educativo. Assim, os objetivos deste estudo são: discutir o papel da memória de trabalho na aprendizagem, analisar estratégias para o desenvolvimento de atenção e autocontrole, e explorar intervenções baseadas em neuroplasticidade aplicáveis no contexto escolar.

PROCESSOS COGNITIVOS E APRENDIZAGEM

Os processos cognitivos constituem o conjunto de operações mentais que permitem aos indivíduos adquirir, processar, armazenar e recuperar informações, sendo fundamentais para o aprendizado e a adaptação ao ambiente escolar e social (BOSA, 2018; DIAMOND, 2013). Eles incluem atenção, percepção, memória, linguagem, raciocínio, planejamento e funções executivas, atuando de maneira integrada para sustentar a aprendizagem.

A atenção é a habilidade de selecionar estímulos relevantes, mantendo o foco sobre tarefas específicas enquanto ignorar distrações. Sem atenção adequada, o aluno apresenta dificuldade em acompanhar instruções, compreender conteúdos e organizar informações (COSTA, 2019). A atenção pode ser dividida em sustentada, seletiva e alternada, cada uma desempenhando papel estratégico no desempenho escolar (DIAMOND, 2013).

A memória é outro componente central, especialmente a memória de trabalho, que retém temporariamente informações enquanto se executam tarefas cognitivas complexas, como leitura, resolução de problemas e cálculos matemáticos (BADDELEY, 2010). A memória de trabalho interage com funções executivas, permitindo planejamento, organização, tomada de decisão e autocontrole (MURRAY, 2020).

O autocontrole ou controle inibitório é a capacidade de regular comportamentos, emoções e respostas impulsivas, essencial para manter a atenção, seguir regras e executar tarefas com precisão (MURRAY, 2020). Crianças com dificuldades de autocontrole podem apresentar comportamentos disruptivos, distração constante ou frustração diante de desafios, comprometendo o processo de aprendizagem e a interação social em sala de aula.

Os processos executivos, que englobam planejamento, flexibilidade cognitiva, monitoramento de ações e resolução de problemas, são cruciais para a aprendizagem organizada e estratégica. Estudos indicam que o desenvolvimento dessas funções está intimamente ligado à capacidade de realizar tarefas acadêmicas complexas e à promoção da autonomia do aluno (DIAMOND, 2013).

A integração entre atenção, memória e autocontrole é especialmente relevante no contexto escolar, pois os três processos atuam de forma interdependente. Por exemplo, uma criança que consegue manter a atenção (atenção sustentada) e inibir impulsos (autocontrole) pode manipular informações temporárias de forma eficiente (memória de trabalho), facilitando a compreensão de instruções, a resolução de problemas e o aprendizado de conteúdos complexos.

A neuropsicopedagogia propõe intervenções que fortalecem esses processos de maneira estruturada e lúdica, promovendo a neuroplasticidade e potencializando o desempenho cognitivo. Entre as estratégias estão: jogos de memória, atividades de atenção visual, rotinas estruturadas, mindfulness adaptado para crianças, metas graduais, atividades multissensoriais e o uso de recursos visuais e mnemônicos (FREITAS, 2021). Essas práticas não apenas reforçam funções cognitivas, mas também estimulam a motivação, a autorregulação emocional e o engajamento nas atividades escolares.

Além disso, a compreensão dos processos cognitivos permite aos profissionais planejar intervenções individualizadas, levando em consideração o perfil de cada criança, suas necessidades específicas e o ritmo de aprendizagem. Crianças com déficits em memória de trabalho, atenção ou autocontrole se beneficiam de atividades graduais, com feedback constante, promovendo a aquisição de habilidades cognitivas essenciais para a aprendizagem formal e socialização em sala de aula.

Em suma, os processos cognitivos são a base sobre a qual se constrói toda a aprendizagem escolar. Sua avaliação e estímulo sistemático, por meio de estratégias neuropsicopedagógicas, contribuem para o desenvolvimento integral do educando, favorecendo não apenas o desempenho acadêmico, mas também a autonomia, a resiliência e a capacidade de adaptação a diferentes contextos educativos e sociais.

MEMÓRIA DE TRABALHO

A memória de trabalho é um componente central dos processos cognitivos, responsável por manter e manipular informações de forma temporária para a execução de tarefas complexas, como leitura, escrita, cálculo, resolução de problemas e tomada de decisões (BADDELEY, 2010). Diferente da memória de longo prazo, que armazena informações por períodos estendidos, a memória de trabalho atua como um “quadro de anotações mental”, permitindo que o indivíduo detenha dados enquanto realiza operações cognitivas (BADDELEY, 2010).

FUNÇÕES E IMPORTÂNCIA

A memória de trabalho desempenha papéis essenciais na aprendizagem: Retenção temporária de informações: Permite que a criança mantenha dados relevantes enquanto executa tarefas complexas, como recordar um enunciado de problema matemático enquanto realiza cálculos (BADDELEY, 2010).

Manipulação de informações: Além de armazenar dados, a memória de trabalho possibilita reorganizar e processar informações, facilitando raciocínio lógico e compreensão de textos (OLIVEIRA & SANTOS, 2020).

Planejamento e tomada de decisão: Suporta a elaboração de estratégias para solucionar problemas e prever consequências de ações futuras (DIAMOND, 2013). Autocontrole e regulação emocional: Ao manter informações ativas na mente, a criança consegue inibir respostas impulsivas, organizar atividades e adaptar comportamentos (BOSA, 2018).

Para o autor (2018), crianças com dificuldades na memória de trabalho frequentemente apresentam:

- Dificuldade em seguir instruções sequenciais;
- Esquecimento de passos importantes em atividades;
- Lentidão na resolução de problemas;
- Frustração e desmotivação frente a tarefas complexas;
- Déficits em leitura e compreensão textual, uma vez que não conseguem reter informações suficientes para integrar significados (SÁNCHEZ et al., 2019).

ESTRATÉGIAS NEUROPSICOPEDAGÓGICAS PARA ESTIMULAR A MEMÓRIA DE TRABALHO

A estimulação da memória de trabalho deve ser gradual, individualizada e lúdica, respeitando o ritmo da criança. Entre as principais estratégias estão:

Jogos de memória e atenção visual: Memory cards ou jogos de pares que permitem que a criança memorize a posição de figuras ou palavras, promovendo retenção e recuperação rápida de informações visuais (BADDELEY, 2010).

Atividades de sequenciação e categorização: Sequenciar eventos ou ordenar imagens em etapas lógicas favorece a organização mental, raciocínio lógico e retenção de informações complexas (OLIVEIRA & SANTOS, 2020).

Repetição espaçada e mnemônicos: O uso de técnicas que reforçam a retenção ao distribuir repetições em intervalos de tempo é fundamental para aumentar a capacidade de recuperação da informação e reduzir a sobrecarga cognitiva (DIAMOND, 2013).

Jogos de regras e desafios graduais: Jogos que exigem atenção às regras, turnos e planejamento estratégico estimulam atualização constante de informações, atenção sustentada, controle inibitório e flexibilidade cognitiva (BOSA, 2018).

Rotinas estruturadas e metas graduais: A fragmentação de tarefas complexas em etapas menores, com objetivos claros e feedback imediato, ajuda a reduzir a sobrecarga cognitiva e fortalece o planejamento, organização e autorregulação (SÁNCHEZ et al., 2019).

Mindfulness adaptado para crianças: Exercícios de respiração, atenção a sons e percepção corporal melhoram o foco, a memória de trabalho e o controle emocional, reduzindo ansiedade e impulsividade (ZANON & BACKES, 2020).

APLICAÇÃO PRÁTICA NO CONTEXTO ESCOLAR

A memória de trabalho pode ser estimulada em diferentes níveis de ensino: Pré-escolar e anos iniciais: Jogos de pareamento de figuras, memorização de sequências de cores ou sons, e atividades curtas com feedback positivo são essenciais para o desenvolvimento inicial (BADDELEY, 2010).

Ensino Fundamental: Caça-palavras, jogos de memória com palavras e imagens, aplicativos digitais de treino cognitivo e atividades de leitura e escrita graduadas são estratégias eficazes (DIAMOND, 2013).

AEE (Atendimento Educacional Especializado): A adaptação de jogos e exercícios conforme a dificuldade e o ritmo da criança são fundamentais, registrando avanços para orientar intervenções futuras (OLIVEIRA & SANTOS,

PAPEL DO NEUROPSICOPEDAGOGO

O profissional planeja atividades graduais e lúdicas, observa respostas cognitivas e emocionais, ajusta o nível de complexidade e orienta professores e famílias, garantindo que a memória de trabalho seja treinada de forma consistente, prazerosa e significativa (BOSA, 2018).

ATENÇÃO E AUTOCONTROLE

A memória de trabalho é um componente central dos processos cognitivos, responsável por manter e manipular informações de forma temporária para a execução de tarefas complexas, como leitura, escrita, cálculo, resolução de problemas e tomada de decisões. Diferente de memória de longo prazo, que armazena informações por períodos estendidos, a memória de trabalho atua como um "quadro de anotações mental" , permitindo que o indivíduo detenha dados enquanto realiza operações cognitivas (BADDELEY, 2010).

FUNÇÕES E IMPORTÂNCIA

A memória de trabalho desempenha papéis essenciais na aprendizagem:

- Retenção temporária de informações: Permite que a criança mantenha dados relevantes enquanto executa tarefas complexas, como recordar um enunciado de problema matemático enquanto realiza cálculos (BADDELEY, 2010).

Manipulação de informações:

- Além de armazenar dados, a memória de trabalho possibilita reorganizar e processar informações, facilitando raciocínio lógico e compreensão de textos (BADDELEY, 2010).

Planejamento e tomada de decisão:

- Suporta a elaboração de estratégias para solucionar problemas e prever consequências de ações futuras.

Autocontrole e regulação emocional:

- Ao manter informações ativas na mente, a criança consegue inibir respostas impulsivas, organizar atividades e adaptar comportamentos. Crianças com dificuldades na memória de trabalho frequentemente apresentam: Dificuldade em seguir instruções sequenciais; Esquecimento de passos importantes em atividades; Lentidão na resolução de problemas; Frustração e desmotivação frente a tarefas complexas; Déficits em leitura e compreensão textual, uma vez que não conseguem reter informações suficientes para integrar significados (BADDELEY, 2010).

Estratégias neuropsicopedagógicas:

Segundo pesquisas, a estimulação do trabalho deve ser gradual, individualizada e lúdica, respeitando o ritmo da criança. Entre as principais estratégias estão:

- Jogos de memória e atenção visual;

- Memory cards ou jogos de pares: A criança memoriza a posição de figuras ou palavras, promovendo retenção e recuperação rápida de informações visuais;

- Atividade de atenção visual: "Encontre as diferenças", "caça-palavras", ou localizar objetos escondidos estimula a atenção sustentada e a memória imediata. Benefícios: Desenvolve neuroplasticidade, fortalece funções executivas e amplia a capacidade de planejamento e controle inibitório (SÁNCHEZ et al., 2019).

Outros fatores importantes, segundo os autores são:

- Atividades de sequenciação e categorização;

- Sequenciar eventos ou ordenar imagens em etapas lógicas;

- Categorizar objetos ou palavras conforme características definidas.

Para os autores (2019), os benefícios são:Favorece organização mental, raciocínio lógico e retenção de informações complexas;

- Repetição espaçada e mnemônicos - com uso de técnicas que reforçam a retenção ao distribuir repetições em intervalos de tempo. Jogos de regras e desafios graduais;;

- Jogos que exigem atenção às regras, turnos e planejamento estratégico (ex: Ludo, Uno, jogos de construção em equipe). Benefícios: Estimula atualização constante de informações, atenção sustentada, controle inibitório e flexibilidade cognitiva;

- Rotinas estruturadas e metas graduais. Fragmentação de tarefas complexas em etapas menores, com objetivos claros e feedback imediato. Benefícios: Reduz sobrecarga cognitiva, permite monitoramento do progresso, fortalece planejamento, organização e autorregulação;

Mindfulness adaptado para crianças

• Exercícios de respiração, atenção a sons e percepção corporal. Benefícios: Melhora foco, memória de trabalho e controle emocional , reduz ansiedade e impulsividade. Ampliação prática no contexto escolar;

• A memória de trabalho pode ser estimulada em diferentes níveis de ensino: Pré-escola e anos iniciais: Jogos de pareamento de figuras, memorização de sequências de cores ou sons, atividades curtas com feedback positivo. Ensino Fundamental: Caça-palavras, jogos de memória com palavras e imagens, aplicativos digitais de treino cognitivo, atividades de leitura e escrita graduadas. AEE (Atendimento Educacional Especializado): Adaptação de jogos e exercícios conforme dificuldades e ritmo da criança, registrando avanços pra orientar intervenções futuras.

Neuroplasticidade e Aprendizagem

A neuroplasticidade é a capacidade do cérebro de modificar sua estrutura e função em resposta a experiências, estímulos e aprendizagem ao longo da vida (DIAMOND, 2013).

Plasticidade sináptica: A alteração da força de comunicação entre neurônios com base na frequência e intensidade de estímulos é fundamental para memória e aprendizado (SÁNCHEZ et al., 2019).

Neurogênese: A formação de novos neurônios, principalmente em áreas como o hipocampo, está relacionada à memória e ao processamento de informações (ZANON & BACKES, 2020).

Redundância funcional: O cérebro pode reorganizar funções em regiões diferentes quando necessário, permitindo adaptação a desafios e estímulos diversos (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

Estudos apontam que a aprendizagem sistemática, repetitiva e significativa ativa a neuroplasticidade, promovendo melhor desempenho cognitivo, memória de trabalho, atenção e autocontrole (SÁNCHEZ et al., 2019; DIAMOND, 2013).

Implicações pedagógicas

O conhecimento sobre neuroplasticidade orienta práticas educacionais que potencializam a aprendizagem por meio de experiências variadas e desafiadoras e fortalecem conexões neurais, tornando a aquisição de habilidades mais duradoura. Promovem intervenções personalizadas: adaptar atividades ao ritmo e nível da criança, estimular áreas cognitivas específicas e favorecer evolução contínua. Permitem recuperação de dificuldades cognitivas: crianças com déficits de atenção à memória ou funções executivas podem desenvolver habilidades por meio de treinamentos estruturados e consistentes (SÁNCHEZ et al., 2019; DIAMOND, 2013).

Integram estímulos multissensoriais: combinar visão, audição, movimento e tato facilitando a codificação de informações e consolidação de aprendizagem. Estratégias neuropsicopedagógicas baseadas em neuroplasticidade.

Exercícios multisensoriais

Atividades que combinam estímulos visuais, auditivos e motores, como leitura em voz alta enquanto desenha ou manipula objetos.

Benefícios: reforça múltiplas vias neurais e melhora retenção e compreensão de informações. Jogos cognitivos e de atenção.

Jogos que exigem memória, planejamento e tomada de decisão, promovendo fortalecimento das funções executivas.

Benefício: estimula sinapses associadas a atenção, memória de trabalho e autocontrole. Resolução de problemas contextualizados.

Atividades práticas que exigem pensar e aplicar conhecimentos em situações do dia a dia, como construir maquetes, organizar experimentos ou interpretar histórias. Benefício: ativa áreas do córtex pré-frontal, essenciais para planejamento e raciocínio lógico. Intervenções precoces (DIAMOND, 2013).

Trabalhos com crianças pequenas que apresentam dificuldades de aprendizagem ou transtornos cognitivos, utilizando atividades lúdicas, repetitivas e graduais. Benefício: maximiza o potencial de reorganização cerebral e reduz lacunas cognitivas futuras. Aprendizagem progressiva e feedback constante (DIAMOND, 2013).

Dividir tarefas em etapas, oferecendo reforço positivo e correções imediatas. Benefício: consolida padrões neurais corretos e facilita retenção de informações, promovendo motivação e engajamento.

Aplicação prática no contexto escolar Alfabetização: combinar leitura, escrita, desenho e movimento para consolidar letras, sílabas e palavras.

Matemática: utilizar jogos de cálculo com materiais concretos, desafios por etapas e problemas contextualizados.

Habilidades socioemocionais: atividades que exigem cooperação, regras e atenção conjunta, fortalecendo redes neurais ligadas à empatia e autocontrole.

Papel do neuropsicopedagogo

Segundo Diamond (2013), o profissional planeja e implementa intervenções que:

- Consideram o funcionamento cerebral e a plasticidade do aluno;
- Adaptam estímulos ao nível cognitivo individual;
- Garantem progressão gradual e reforço constante;

Monitoram resultados e ajustam estratégias para otimizar aprendizagem e desenvolvimento de funções executivas. A compreensão da neuroplasticidade evidencia que nenhuma criança está limitada por seu ponto de partida cognitivo; com estímulos adequados e intervenções sistemáticas, é possível promover melhorias significativas em memória, atenção, autocontrole e habilidades acadêmicas (DIAMOND, 2013).

Estratégias Neuropsicopedagógicas na Prática

As estratégias neuropsicopedagógicas são intervenções planejadas que unem conhecimentos da neurociência, psicologia e pedagogia, visando potencializar o desenvolvimento cognitivo, socioemocional e comportamental dos estudantes. Elas consideram o funcionamento do cérebro, os estilos de aprendizagem individuais e as necessidades específicas de cada criança (DIAMOND, 2013).

Avaliação e diagnóstico educacional

Antes de aplicar qualquer estratégia, o neuropsicopedagogo realiza uma avaliação detalhada, que inclui:

- Observação do comportamento em sala de aula e em atendimentos individuais;
- Testes e atividades que avaliem memória de trabalho, atenção, linguagem, funções executivas e habilidades acadêmicas;
- Levantamento de informações com professores e familiares sobre hábitos, dificuldades e progressos.
- Objetivo: identificar áreas de dificuldade e potencialidades, para orientar intervenções personalizadas (DIAMOND, 2013).

Planejamento de intervenções personalizadas

Com base na avaliação, são desenvolvidas ações graduais e individualizadas, como:

- Atividades para estimular memória de trabalho, por exemplo, jogos de sequência, desafios de recontar histórias ou exercícios de categorização;
- Propostas para melhorar atenção e controle inibitório, incluindo jogos de regras, mindfulness infantil e tarefas graduais;
- Estratégias para fortalecer leitura, escrita e raciocínio, como consciência fonológica, atividades multissensoriais e resolução de problemas contextualizados.
- Objetivo: criar um percurso de aprendizagem que respeite o ritmo da criança e explore suas potencialidades cognitivas (DIAMOND, 2013).

Ambiente de aprendizagem estruturado

A organização física e a rotina da sala de aula são fundamentais:

- Rotinas previsíveis e visuais: quadros, agendas ilustradas e sinais que antecipem etapas, reduzindo ansiedade e liberando recursos cognitivos;
- Materiais concretos e multissensoriais: uso de objetos, imagens, cores e sons para facilitar assimilação de informações;
- Organização do espaço: minimizar distrações, permitindo maior foco e atenção sustentada. Objetivo: criar um ambiente que favoreça concentração, processamento de informações e aprendizagem efetiva.
- Jogos e atividades lúdicas (DIAMOND, 2013).

Jogos e atividades

Os jogos e atividades recreativas são recursos poderosos na neuropsicopedagogia:

- Jogos de regras: Ludo, Dama, Uno, Simon diz;

promovem atenção, planejamento, autocontrole e memória de trabalho;

- Atividades de movimento: circuitos, dança ou brincadeiras que exigem atenção e coordenação motora;

Dinâmicas de cooperação: trabalhos em grupo ou projetos colaborativos, favorecendo habilidades sociais, comunicação e resolução de conflitos. Objetivo: estimular funções executivas, engajamento e motivação de forma prazerosa. Metas graduais e feedback constante.

Planejar tarefas em etapas curtas e oferecer retorno imediato é essencial: Divisão de tarefas em etapas: evita sobrecarga cognitiva, permitindo foco e retenção de informações; Feedback imediato e positivo: reforça comportamentos corretos e consolida aprendizagem;

Autoavaliação guiada: ajuda a criança a monitorar seu progresso, desenvolvendo autonomia. Objetivo: fortalecer memória de trabalho, autocontrole, motivação e autorregulação emocional (DIAMOND, 2013).

Parceria com família e escola

- A efetividade das estratégias depende da articulação com o ambiente familiar e escolar:

- Orientação a professores e responsáveis para replicar estratégias em diferentes contextos;

- Reuniões periódicas para avaliar evolução e ajustar o plano de intervenção;

- Sugestão de atividades em casa que complementam o trabalho escolar. Objetivo: garantir continuidade, consistência e suporte ao desenvolvimento integral da criança (DIAMOND, 2013).

Monitoramento e reavaliação

A intervenção deve ser dinâmica e ajustável: Registro contínuo de avanços difíceis; Ajustes nas estratégias conforme progresso ou surgimento de novas demandas; Avaliação periódica para garantir a eficácia e o alinhamento com os objetivos pedagógicos. Objetivo: assegurar que as intervenções se mantenham adequadas, promovendo crescimento cognitivo e socioemocional constante.

Resumo da aplicação prática:

As estratégias neuropsicopedagógicas combinam avaliação detalhada, planejamento individualizado, jogos lúdicos, metas graduais, ambiente estruturado e parceria com família e escola.

Esse conjunto de ações favorece a memória de trabalho, atenção, autocontrole, funções executivas e habilidades socioemocionais, promovendo uma aprendizagem significativa, inclusiva e adaptada às necessidades de cada estudante (DIAMOND, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste levantamento bibliográfico, pode-se concluir que as estratégias neuropsicopedagógicas voltadas ao fortalecimento da memória de trabalho, da atenção e do autocontrole revelam-se fundamentais para o desenvolvimento integral do educando. A compreensão desses processos cognitivos permite a elaboração de práticas pedagógicas mais eficazes, capazes de atender às necessidades individuais dos estudantes e promover avanços significativos no desempenho acadêmico e socioemocional.

A partir dos aportes teóricos apresentados, observa-se que a memória de trabalho exerce papel central na aprendizagem, ao possibilitar a retenção e a manipulação de informações necessárias para a realização de tarefas complexas, como leitura, escrita, cálculo e resolução de problemas (BADDELEY, 2010). Do mesmo modo, as funções executivas, especialmente a atenção e o controle inibitório, são essenciais para o planejamento, a autorregulação e a adaptação comportamental, sendo diretamente influenciadas pelas experiências educacionais vivenciadas pelo aluno (DIAMOND, 2013).

As evidências sobre a neuroplasticidade demonstram que o cérebro é capaz de reorganizar-se a partir de estímulos adequados e intervenções sistemáticas, reforçando a importância de práticas pedagógicas intencionalmente planejadas e fundamentadas cientificamente. Estratégias como jogos cognitivos, atividades lúdicas estruturadas, rotinas organizadas, metas graduais e práticas de mindfulness adaptadas contribuem para a criação de novas conexões neurais e para o fortalecimento das funções cognitivas, favorecendo uma aprendizagem mais significativa e duradoura (SÁNCHEZ et al., 2019).

No contexto escolar e no Atendimento Educacional Especializado, a atuação do neuropsicopedagogo destaca-se como elemento essencial na identificação de dificuldades, no planejamento de intervenções individualizadas e na orientação de professores e famílias. A integração entre neurociência, psicologia e pedagogia amplia as possibilidades de intervenção e reforça a construção de práticas educacionais mais inclusivas, humanizadas e eficazes.

Conclui-se, portanto, que a neuropsicopedagogia oferece contribuições relevantes para a compreensão dos processos cognitivos envolvidos na aprendizagem, evidenciando que, por meio de intervenções adequadas e contínuas, é possível promover o desenvolvimento da memória de trabalho, da atenção, do autocontrole e das funções executivas, favorecendo a autonomia, o engajamento e o sucesso escolar dos estudantes.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. DSM-5**: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais.** 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BADDELEY, A. **Working Memory, Thought, and Action**. Oxford: Oxford University Press, 2010.

BOSA, C. A. **Transtornos de aprendizagem: avaliação e intervenção**. São Paulo: Artmed, 2018.

DIAMOND, A. **Executive functions.** Annual Review of Psychology, v. 64, p. 135–168, 2013.

ODOM, S. L.; BROWN, W. H.; COOPER, J. O. **Evidence-based practices in interventions for children and youth with autism spectrum disorders.** Preventing School Failure, v. 54, n. 4, p. 275–282, 2010.

OLIVEIRA, V. F.; SANTOS, L. F. **Neuropsicopedagogia: fundamentos e práticas.** São Paulo: Vozes, 2020.

SÁNCHEZ, F. et al. **Dislexia: fundamentos neuropsicológicos e pedagógicos**. Porto Alegre: Artmed, 2019.

ZANON, R. B.; BACKES, B. **Neurodesenvolvimento infantil: da teoria à prática.** Porto Alegre: Penso, 2020.

O DIÁRIO DE ANNE FRANK E OS DIREITOS HUMANOS: A LITERATURA COMO FERRAMENTA PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

ANA CLAUDIA TAVARES CAETANO

Graduada em Letras – Português/Inglês pela Universidade Paulista – UNIP (2012); Professora de Ensino Fundamental II - Língua Portuguesa – Prefeitura Municipal de São Paulo na EMEF CEU PÊRA MARMELO.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

RESUMO:

O presente artigo apresenta o projeto de leitura “O Diário de Anne Frank e os Direitos Humanos”, desenvolvido com turmas do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de promover reflexões sobre memória, liberdade e dignidade humana a partir da leitura do Diário de Anne Frank e os conteúdos de História do 8º e 9º ano fundamental. A proposta integra o ensino da literatura à Educação em Direitos Humanos (EDH), estabelecendo diálogos entre a formação leitora e a formação cidadã. Por meio de práticas interdisciplinares, o projeto busca despertar nos estudantes a empatia, o pensamento crítico e o respeito às diferenças, reafirmando o papel da escola como espaço de resistência e transformação social.

Palavras-chave: Anne Frank; Direitos Humanos; Educação; Direitos Humanos; Literatura; Empatia; História.

INTRODUÇÃO

Ler O Diário de Anne Frank é mais do que conhecer uma história, é um chamado à consciência. Anne, com sua escrita sensível e profundamente humana, nos convida a enxergar a dor, o medo e a esperança que marcaram sua curta vida. Em meio à brutalidade do Holocausto, sua voz permanece como um grito silencioso contra a indiferença.

Em um tempo em que ainda presenciamos o preconceito, a intolerância religiosa, o racismo, a homofobia e tantas formas de exclusão, este projeto de leitura pretende ser um espaço de escuta, reflexão e transformação. Ao mergulhar nas páginas do diário, os estudantes são provocados a se perguntar: o que eu faria se estivesse no lugar dela? O que posso fazer agora, diante das injustiças que continuam a marcar a vida de tantas pessoas?

Não podemos permitir que as lições da história se percam no tempo. É preciso lembrar, e mais do que isso, é preciso agir. Por isso, este projeto busca despertar, por meio da literatura, uma consciência crítica e empática. Que cada aluno e aluna compreenda que lutar pelos direitos humanos é também uma forma de honrar Anne e todas as vozes silenciadas pela violência.

Assim, o projeto propõe-se a desenvolver competências de leitura, escrita, argumentação e expressão oral, ao mesmo tempo em que fomenta a empatia, o respeito e a consciência crítica.

A escola, como espaço de formação integral, deve oportunizar aos estudantes vivências que fortaleçam seu compromisso com a democracia, os direitos humanos e a construção de uma sociedade mais justa e solidária. A escola tem o dever de formar leitores, mas também cidadãos. E este projeto nasce do compromisso de educar com sensibilidade, com coragem e, sobretudo, com humanidade.

A leitura literária é um poderoso instrumento de humanização. Por meio dela, o estudante amplia o olhar sobre si e o mundo, reconhecendo-se como sujeito histórico e social. Nesse contexto, o projeto “O Diário de Anne Frank e os Direitos Humanos” nasce da necessidade de articular o ensino de Língua Portuguesa e História à formação ética e cidadã, conforme preconizam a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo da Cidade de São Paulo.

Inspirado na obra O Diário de Anne Frank, o projeto propõe refletir sobre os impactos do autoritarismo, a importância da memória e os valores universais da liberdade e da solidariedade. Em uma sociedade marcada por desigualdades e intolerâncias, revisitar a voz de uma adolescente vítima do nazismo torna-se um exercício de empatia e resistência.

Durante o desenvolvimento do projeto, os alunos foram convidados a ler, interpretar e dialogar com os textos do diário, analisando as experiências de Anne Frank sob a ótica dos Direitos Humanos, em especial o direito à vida, à liberdade de expressão, à igualdade e ao respeito à diversidade.

As atividades envolveram rodas de conversa, produções textuais (cartas, diários e poemas), análise de trechos marcantes, criação de murais da memória, debates sobre intolerância e discriminação, além de comparações com outras violações históricas e atuais de direitos humanos, como as guerras atuais: Ucrânia e Rússia, Israel e Palestina.

O projeto culminou em uma exposição na biblioteca da escola EMEF CEU PÊRA MARMELO, com leituras dramatizadas dos poemas, exposição das produções dos cartazes, cartas e reflexões coletivas, além das maquetes que representaram o contexto histórico do Holocausto e da Segunda Guerra Mundial, e sobre o papel da escola como espaço de resistência e de valorização da vida humana.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

A Educação em Direitos Humanos (EDH), conforme o Plano Municipal de Educação em Direitos Humanos de São Paulo (Decreto nº 57.503/2016), defende a construção de uma cultura pautada no respeito, na justiça social e na igualdade. O ensino deve, portanto, promover práticas pedagógicas que articulem conhecimento, sensibilidade e ética.

A literatura, ao dar voz às experiências humanas, atua como mediadora desse processo. O diário de Anne Frank, escrito em meio ao horror da guerra, simboliza a luta pela vida e pela dignidade humana, valores que dialogam diretamente com os princípios da EDH.

Segundo Paulo Freire (1996, p. 39), "ensinar exige reconhecer a historicidade do ser humano". O contato com narrativas como a de Anne permite justamente essa consciência: a de que a liberdade e o respeito são construções coletivas. Assim, a escola torna-se um espaço de escuta, de diálogo e de reconstrução da memória, elementos fundamentais na consolidação da democracia.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O projeto foi desenvolvido ao longo dos quatro bimestres com turmas do 8º e 9º ano, adotando uma abordagem interdisciplinar e participativa, integrando os componentes de Língua Portuguesa, História, Arte e Educação em Direitos Humanos.

As etapas foram organizadas da seguinte forma:

1) Apresentação contextual: exposição sobre o contexto histórico da Segunda Guerra Mundial e do nazismo; 2) Leitura compartilhada: leitura orientada do Diário de Anne Frank, com pausas para rodas de conversa, reflexão e anotações em diários pessoais dos estudantes; 3) Debates temáticos: discussão sobre liberdade, preconceito, empatia e direitos humanos, relacionando o passado ao presente, a partir da leitura da Declaração Universal dos Direitos Humanos; 4) Produções textuais: criação de textos inspirados na obra, como cartas, relatos e textos argumentativos; 5) Apreciação de produções cinematográficas: Filmes "O menino do pijama listrado", e "Minha querida Anne Frank"; 6) Atividades artísticas: elaboração de murais, colagens e releituras visuais que expressassem as emoções e reflexões dos alunos sobre direitos humanos; 7) Culminância: exposição "Memórias que não se apagam", aberta à comunidade escolar, reunindo textos, cartazes, murais, maquetes e cartas dos estudantes.

Articulação entre ensino e aprendizagem

O projeto promoveu uma profunda articulação entre ensino e aprendizagem ao colocar o estudante como protagonista do processo educativo. A leitura deixou de ser um ato isolado e tornou-se uma experiência viva de reflexão e expressão.

Foram desenvolvidas competências cognitivas e socioemocionais, como interpretação, empatia e argumentação. A interdisciplinaridade foi essencial para tanto. Em Língua Portuguesa, os alunos exploraram o gênero diário e a expressão da subjetividade. Em História, compreenderam o contexto da Segunda Guerra Mundial e as consequências dos regimes totalitários. Em Arte, traduziram suas leituras em produções visuais. Em Educação para os Direitos Humanos, refletiram sobre liberdade, respeito e solidariedade.

Essa abordagem contribuiu para o desenvolvimento integral do estudante, unindo conhecimento, empatia e consciência social.

Relação com documentos oficiais

O projeto "O Diário de Anne Frank e os Direitos Humanos" está alinhado aos principais documentos orientadores da Educação Básica, que norteiam a prática pedagógica nas escolas públicas e reafirmam o compromisso da educação com a formação integral, crítica e cidadã do estudante. Em primeiro lugar, o projeto dialoga diretamente com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental: Anos Finais (6º ao 9º ano), especialmente com as Competências Gerais e as Competências Específicas de Linguagens e Ciências Humanas.

A BNCC orienta que a escola deve assegurar ao aluno o desenvolvimento de dez competências gerais, entre as quais se destacam: 1) Conhecimento: compreender e utilizar os saberes históricos, culturais e literários para construir uma visão crítica sobre a sociedade e a condição humana; 3) Repertório cultural: valorizar manifestações artísticas e literárias como expressões da diversidade e da experiência humana; 6) Trabalho e projeto de vida: agir com autonomia e responsabilidade, compreendendo-se como parte de uma coletividade; 8) Autoconhecimento e autocuidado: reconhecer emoções e desenvolver empatia; 9) Empatia e cooperação: exercitar o diálogo, o respeito e a solidariedade; 10) Responsabilidade e cidadania: agir de forma ética e comprometida com a promoção dos direitos humanos e da justiça social.

Além disso, a BNCC (2018, p. 65) enfatiza que o ensino de Língua Portuguesa deve "promover a formação do leitor crítico, capaz de interpretar o mundo e atuar socialmente com base na ética e no respeito ao outro". O Diário de Anne Frank, por meio da voz de uma adolescente em situação de opressão, oferece exatamente essa experiência de leitura sensível e reflexiva que a BNCC propõe.

O projeto também se articula com o Plano Municipal de Educação (PME), que defende a equidade e a inclusão como princípios norteadores do ensino, e com o Plano Municipal de Educação em Direitos Humanos (PMEDH), que orienta as escolas a desenvolverem ações pedagógicas voltadas à cultura da paz, à justiça social e à valorização da diversidade.

Por fim, o projeto está em sintonia com o Currículo da Cidade de São Paulo, que propõe o desenvolvimento de aprendizagens significativas e contextualizadas, valorizando a leitura literária como instrumento de humanização e a interdisciplinaridade como prática pedagógica essencial.

Por que o Projeto se vincula aos princípios norteadores entre História e ações da Educação em Direitos Humanos?

Primeiro porque transforma a escola em um espaço de troca de aprendizagens, dando voz e protagonismo aos estudantes que após a leitura da obra Anne Frank, tiveram acesso aos 30 artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos e leram de forma reflexiva, observando como eles são sujeitos de direitos e deveres, e como se reconhecerem assim e aprendendo a conviver com as diferenças de forma positiva visando a contribuição de cada aluno e suas vivências para o ambiente escolar.

Eles puderam produzir textos de gênero argumentativo sobre temas sensíveis e aprenderem a como se posicionarem, respeitando, ouvindo e acolhendo as diferenças. Tiveram uma ampliação de conhecimentos da cultura e costumes dos judeus e outras etnias, refletiram sobre o passado, as guerras antigas e atuais, podendo entender o porquê delas ainda acontecerem.

O contexto histórico do Holocausto e da Segunda Guerra Mundial é essencial para a compreensão do que Anne Frank vivenciou. Nesta disciplina, os alunos aprendem sobre o nazismo, o antissemitismo, a perseguição a minorias, além de refletirem sobre a criação da Declaração Universal dos Direitos Humanos após esses eventos. Ao estudar esses eventos históricos, os alunos podem entender as violações de direitos e fazer paralelos com outras épocas e sociedades.

Refletiram sobre memórias, conversamos sobre imigração, sobre descendência, que muitos tiveram que pesquisar, pois não sabiam a origem de suas famílias. Tudo isso colaborou para a afirmação da identidade dos educandos, conhecendo a si mesmos e o outro para se sentir pertencente a algum território, alguma cultura e assim refletir sobre si mesmo e sua atuação na sociedade.

Desenvolveram habilidades de respeito, empatia e seguiram um caminho de desconstrução de racismo estrutural, machismo e a normalização da violência. Tudo isso dialogando e vivenciando de maneira participativa e democrática. E por fim, os educandos se engajaram na luta contra toda a forma de preconceito e violência, não só na escola, mas em toda a sociedade.

Qual a importância de trabalhar a transversalidade e a interdisciplinaridade na escola?

A transversalidade é o jeito certo de trabalhar temas importantes na escola. Ela só funciona de verdade quando as matérias trabalham juntas, o que chamamos de interdisciplinaridade. Juntas, elas formam uma proposta de ensino que busca uma educação voltada para a cidadania, seguindo o que indicam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Os temas transversais são ótimas oportunidades para que as diferentes matérias se unam. Ao usar a criatividade, os professores podem ligar o conteúdo das aulas a situações da vida real, social e da comunidade do aluno. É fundamental que assuntos como ética e cidadania sejam incluídos em todas as disciplinas, de forma integrada, para melhorar o aprendizado em conhecimento, emoções e valores.

Para colocar em prática a ideia dos temas transversais, os PCNs sugerem a criação de projetos. Essa é uma maneira de organizar o trabalho em sala de aula, misturando conteúdos de várias áreas. Para isso, os professores precisam se preparar para trabalhar com essa nova metodologia, que se baseia na colaboração e na ideia de que várias ciências devem contribuir para o estudo de um mesmo tema central.

Os temas transversais principais definidos para o currículo escolar incluem ética, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural e orientação sexual. Eles são conceitos e valores essenciais para a democracia e para a cidadania, e tratam de questões urgentes e presentes no dia a dia da sociedade brasileira. Além desses, cada es-

cola pode incluir outros assuntos que sejam importantes para a sua comunidade.

O caminho da união entre as matérias (interdisciplinaridade) é amplo e precisa ser visto de uma forma maior. Para que ele funcione, é essencial que professores e alunos trabalhem juntos, se conhecendo e interagindo para ter um ensino mais produtivo. O professor tem um papel fundamental nesse avanço, pois é ele quem consegue entender as necessidades do aluno e o que a educação pode oferecer. A capacidade do professor de ligar os conteúdos pode envolver e mudar o aluno, caso ele se permita essa transformação.

A função principal dos projetos é ajudar a organizar o que é ensinado. Eles servem para criar formas de tratar a informação e fazer a ligação entre os diferentes conteúdos, focando em problemas ou hipóteses que ajudem o aluno a construir seu próprio conhecimento. Com isso, a informação que vem de várias matérias se transforma em saberes que fazem sentido para a vida cotidiana do estudante.

Neste contexto, a interdisciplinaridade permite que a escola una as experiências de aprendizado entre si e as conecte com a realidade da sociedade. Ela existe porque o ensino não é apenas um método de dar aula, mas sim uma forma de entender e organizar o conhecimento.

Portanto, a educação deve ser praticada de forma interdisciplinar, colocando o aluno como agente ativo do seu aprendizado. Ele deve ser comprometido, responsável, capaz de planejar, tomar atitudes e interagir com o meio em que vive. Essa participação do aluno contribui diretamente para a melhoria de todo o processo de ensino e aprendizagem.

Como a Transversalidade e a Interdisciplinaridade estão presentes nesse projeto?

O tema dos Direitos Humanos é transversal porque ele se aplica a várias disciplinas e pode ser abordado em diversas áreas do currículo, incentivando a formação de cidadãos conscientes e éticos. No projeto, o foco nos Direitos Humanos perpassa não apenas o campo da leitura e da literatura, mas também o cotidiano dos alunos e questões atuais, promovendo:

Educação para a cidadania, onde o projeto envolve discussões sobre liberdade, igualdade, respeito à diversidade e dignidade, incentivando os alunos a refletirem sobre como essas questões afetam suas vidas e a sociedade. Esse tipo de reflexão é fundamental para a construção de uma postura ética e cidadã, integrando o aprendizado à vida social.

Conexão com a realidade ao relacionar a leitura do Diário de Anne Frank com as questões contemporâneas, como o combate à discriminação, intolerância e preconceito, o projeto traz os Direitos Humanos para o presente, conectando o contexto histórico com as vivências atuais dos alunos e sua compreensão do mundo.

A interdisciplinaridade acontece ao integrar diferentes áreas do conhecimento em torno de um tema central. No caso deste projeto, o tema dos Direitos Humanos é explorado não só por meio da literatura, mas também pela história, arte e ética. Veja como cada disciplina pode colaborar:

Na disciplina de Língua Portuguesa “O Diário de Anne Frank” é o ponto de partida para o desenvolvimento da leitura crítica, interpretação de textos e produção de diferentes gêneros textuais (debates, cartas, jornais fictícios). A leitura do diário promove discussões sobre emoções, conflitos e desafios enfrentados por Anne e como isso se relaciona com a condição humana e os Direitos Humanos.

Na área de História o contexto histórico do Holocausto e da Segunda Guerra Mundial é essencial para a compreensão do que Anne Frank vivenciou. Nesta disciplina, os alunos aprendem sobre o nazismo, o antissemitismo, a perseguição a minorias, além de refletirem sobre a criação da Declaração Universal dos Direitos Humanos após esses eventos. Ao estudar esses eventos históricos, os alunos podem entender as violações de direitos e fazer paralelos com outras épocas e sociedades.

Em Educação para a Cidadania/ Ética, o projeto promove debates sobre a ética e a responsabilidade social, refletindo sobre o respeito à dignidade humana e o combate à intolerância, à discriminação e ao preconceito. Esses debates ajudam a desenvolver nos alunos uma visão crítica e empática, incentivando-os a agir de maneira ética em sua comunidade e a valorizar a diversidade.

Em Arte as produções artísticas, como murais ou exposições, permitem que os alunos expressem visualmente os temas discutidos, como liberdade, resistência e esperança. A arte pode ser uma poderosa ferramenta para explorar sentimentos e ideias relacionadas aos Direitos Humanos, permitindo uma interpretação pessoal e criativa dos conceitos trabalhados no projeto.

Indicadores de aprendizagem

Em Língua Portuguesa: Identificar os efeitos de sentido produzidos pelo uso de diferentes tipos de narrador e tempos verbais no gênero diário (EF69LP01); e Produzir textos narrativos e reflexivos que expressem sentimentos, opiniões e pontos de vista (EF69LP07).

Em História: Compreender o contexto da Segunda Guerra Mundial e o Holocausto (EF08HI08); Analisar as consequências das guerras e regimes totalitários na consolidação dos direitos humanos (EF08HI09).

Em Arte: Produzir criações artísticas inspiradas em temas históricos e sociais, expressando emoções e posicionamentos críticos (EF69AR03).

Em EDH: Reconhecer e valorizar os direitos humanos como base da convivência democrática; e Refletir sobre situações de discriminação e intolerância, propondo atitudes de empatia e solidariedade.

Resultados e reflexões

O primeiro ponto observado foi a questão da leitura, alunos com baixo rendimento, e outros mais resistentes para ler, começaram a participar ativamente dos momentos de leitura compartilhada. Houve um maior engajamento nas aulas, todas as atividades diferenciadas foram bem aceitas e executadas até pelos alunos que antes mostravam-se pouco participativos e desmotivados, como a construção de cartazes, debates polêmicos e produção textual.

Desenvolveu-se maior criticidade sobre questões sociais e políticas que envolvem o tema, conscientização sobre a importância dos direitos humanos na construção de uma sociedade mais justa e reflexão sobre o impacto da intolerância e do preconceito na história e nos dias atuais. Em suma, houve desenvolvimento de uma visão crítica sobre o papel de cada um na luta pela dignidade e pelos direitos de todos.

O projeto “Anne Frank e os Direitos Humanos” mostrou-se eficaz no desenvolvimento da consciência histórica e ética dos estudantes. As discussões revelaram envolvimento, empatia e amadurecimento crítico.

Os alunos passaram a identificar situações de intolerância em seu entorno e a propor atitudes solidárias, demonstrando compreensão dos valores que sustentam os direitos humanos. A culminância evidenciou a potência da literatura como meio de preservação da memória e de fortalecimento da democracia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura do Diário de Anne Frank possibilitou aos estudantes compreenderem a importância da memória e da resistência como fundamentos da dignidade humana. Ao transformar a literatura em um espaço de diálogo sobre liberdade, empatia e justiça, o projeto reafirma o papel da escola como lugar de formação integral, no qual o conhecimento e os valores caminham juntos.

A experiência demonstrou que trabalhar projetos interdisciplinares amplia o sentido do ensino e promove aprendizagens mais profundas e contextualizadas. Quando a literatura dialoga diretamente com a História e com os acontecimentos do mundo real, o conteúdo escolar deixa de ser abstrato e passa a mobilizar emoções, reflexões e posicionamentos éticos.

Nesse sentido, a interdisciplinaridade permite que o aluno perceba as múltiplas dimensões do conhecimento, conectando fatos históricos, sentimentos humanos e princípios de cidadania. A escola, então, cumpre sua função social de formar leitores críticos e cidadãos conscientes, capazes de compreender o passado para transformar o presente.

O projeto “O Diário de Anne Frank e os Direitos Humanos” mostrou que a literatura é um poderoso instrumento de resistência e humanização. Ao unir palavra, memória e sensibilidade, ela contribui para a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Assim, educar em direitos humanos é também educar para o diálogo, para a empatia e para a esperança, para que novas gerações, como Anne, continuem acreditando que “apesar de tudo, as pessoas ainda são boas em seu íntimo.”

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRANK, Anne. **O Diário de Anne Frank**. São Paulo: Record, 2016.

GARCIA, M. R**. Interdisciplinaridade e educação: temas transversais na prática docente**. *Práticas Pedagógicas Interdisciplinares de Ensino*, v. 7, n. 1, p. 53-68, jul. 2017.

SÃO PAULO (Município). **Currículo da Cidade** – Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. São Paulo: SME, 2019.

_____. **Decreto nº 57.503, de 6 de dezembro de 2016**. Institui o Plano Municipal de Educação em Direitos Humanos. Disponível em: https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-57503-.

_____. **Plano Municipal de Educação (PME)**. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_pme_caderno_de_orientacoes.pdf. Acesso em: 6 out. 2025.

O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR NO PROCESSO DE DESCOBERTA DA CRIANÇA

ANA MARIA DE OLIVEIRA VALENÇA ROCHA

Graduada no Curso de Ciências, pela Universidade de São Judas Tadeu em 1992, Licenciatura Plena no Curso de Pedagogia pela Faculdade de Itaquá em 2017. Curso de Pós graduação em Docência do Ensino Superior pela Faculdade de Itaquá em 2018. Especialização em Educação Matemática para Professores de Matemática do Ensino Médio pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC em 2006. Pós graduação Lato Sensu em Avaliação Escolar em Matemática pela Faculdade Cesgranrio em 2010. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na EMEI CEU Uirapuru. Professora de Educação Básica II de Matemática na E.E. João XXIII.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

RESUMO:

Este artigo analisou o papel do professor como mediador no processo de descoberta da criança, tomando a BNCC como referência de fundo. Partiu-se de pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, com recorte de 2015 a 2025, reunindo livros, artigos e documentos nacionais que discutem direitos de aprendizagem, campos de experiências, organização de ambientes, uso de materiais, intervenções e avaliação formativa. A leitura mostrou que a mediação floresce quando o planejamento traz perguntas claras, a rotina costura acolhimento, exploração, registro e socialização, e os espaços oferecem materiais variados, acessíveis e desafiadores. Evidenciou-se que a documentação pedagógica, rubricas simples e devolutivas específicas ajudam a tornar visíveis as descobertas e a apoiar a criança na tarefa de nomear o que aprendeu. Também se observou que a formação do professor ganha força quando envolve estudo de casos da própria turma e leitura conjunta de evidências. Conclui-se que a escola que valoriza a tradição de cuidado e registro e, ao mesmo tempo, projeta experiências investigativas, encontra na mediação docente um caminho para transformar curiosidade em conhecimento compartilhado, com sentido para a infância e para o currículo.

Palavras-chave: Mediação Docente; BNCC; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Pensando a escola como um lugar onde a criança descobre o mundo com olhos curiosos, este trabalho toma o papel do professor como mediador da descoberta infantil como eixo central. A BNCC orienta que, na Educação Infantil e nos anos iniciais, as aprendizagens nascem das interações, do brincar e da exploração do ambiente, com o adulto organizando tempos, espaços e materiais para que a criança investigue, pergunte e elabore sentidos (BRASIL, 2017).

Em linguagem simples: a criança aprende quando mexe, testa, erra, acerta e conversa sobre o que fez; e o professor entra como quem abre caminhos, faz boas perguntas e ajuda a pôr nome nas descobertas. Essa visão respeita práticas que a escola brasileira vem cultivando há décadas, como a observação cuidadosa e o registro do cotidiano, e aponta um horizonte mais ousado, no qual a mediação docente dá forma a projetos, sequências e experiências que convidam a pensar com as mãos e com a cabeça, sem apertar a infância no molde da pressa.

A justificativa deste estudo apoia-se em duas constatações. A primeira é que ainda há muitas salas de aula marcadas por repasse de conteúdo, o que limita a curiosidade da criança e sufoca a autoria que nasce do brincar investigativo. A segunda é que há ampla produção brasileira recente defendendo o professor como mediador entre o conhecimento e a experiência infantil, alguém que traduz o currículo em situações vivas e significativas, conectadas à cultura das crianças e às demandas do território (LIBÂNEO, 2017; Movimento pela Base, 2021).

Em termos práticos, a mediação aqui quer dizer planejar cenários ricos, provocar perguntas, escutar pistas das crianças, oferecer repertórios e apoiar a sistematização das descobertas em desenhos, falas, listas, fotos e pequenas escritas. Essa postura valoriza o que a escola sempre fez de melhor: cuidar, observar e narrar e, ao mesmo tempo, projeta um fazer docente mais inventivo, que integra ciência, arte e vida comum.

No campo empírico, estudos nacionais recentes mostram que propostas lúdicas mediadas pelo professor favorecem atenção, linguagem, autonomia e pensamento lógico, quando o adulto organiza desafios progressivos e dá devolutivas claras às crianças (SILVA, 2021). Também a literatura sobre formação docente destaca que a mediação se aprende no trabalho, com planejamento, acompanhamento e reflexão sobre a prática, reforçando a necessidade de estudos que conectem fundamentos, políticas e cotidiano (CUNHA, 2019).

Em outras palavras, não basta “deixar brincar”; é preciso desenhar experiências, acompanhar percursos, ajustar o nível de ajuda e registrar evidências de aprendizagem para que a descoberta ganhe corpo de conhecimento escolar.

Diante desse quadro, define-se o problema de pesquisa nos seguintes termos: como o professor atua como mediador no processo de descoberta da criança em contextos de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, e que condições pedagógicas favorecem ou dificultam essa mediação no cotidiano escolar?

Como resposta a esse problema, estabelece-se o objetivo geral de analisar o papel do professor como mediador da descoberta infantil, articulando fundamentos, diretrizes curriculares e práticas observáveis. Desdobram-se como objetivos específicos: identificar, na BNCC, princípios e direitos de aprendizagem que orientam a ação mediadora do docente; descrever estratégias de planejamento, organização de ambientes e uso de materiais que estimulam investigação e autoria das crianças; examinar formas de intervenção e de avaliação formativa que tornam visíveis as descobertas e ajudam a criança a nomear o que aprendeu; discutir implicações para a formação continuada do professor, com foco em observação, registro e análise de evidências do brincar e da exploração.

Para amarrar o percurso, este estudo parte de uma visão que honra a boa tradição da escola o respeito aos tempos da infância, à rotina e ao cuidado e lança um olhar projetivo: professor e criança como parceiros de investigação, construindo, com simplicidade e propósito, caminhos didáticos nos quais cada descoberta vira palavra, imagem, medida ou problema que pede novo passo. É nessa costura, cuidadosa e ousada ao mesmo tempo, que a mediação docente mostra sua força.

PRINCÍPIOS E DIREITOS DA BNCC QUE ORIENTAM A MEDIAÇÃO DOCENTE

Tomando a BNCC como norte, vê-se que a ação do professor mediador nasce de alguns princípios que organizam o que a criança tem direito de viver na escola. Na Educação Infantil, o documento coloca as interações e o brincar como eixos do trabalho pedagógico; não é detalhe de método, é a base que sustenta como a criança aprende quando observa, experimenta, conversa e representa o que descobre. Cabe ao docente criar tempos, espaços e materiais que convidem à investigação e dar sentido ao vivido com boas perguntas, escuta atenta e sistematização simples do que a turma produziu, em texto, fala, desenho ou foto (BRASIL, 2017).

Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se mostram o caminho dessa mediação. Conviver pede que o professor organize situações de troca respeitosas, em pequenos e grandes grupos, para que as crianças negociem regras e cuidem umas das outras. Brincar convoca o adulto a valorizar tanto o brincar livre quanto o brincar com intencionalidade pedagógica, aproximando cultura infantil e objetivos do currículo.

Participar convida a turma para opinar sobre escolhas do cotidiano e dos projetos. Explorar requer ambientes com materiais variados e acessíveis, que acionem curiosidade e procedimento investigativo. Expressar aponta para múltiplas linguagens, do gesto à escrita emergente. Conhecer-se implica apoiar a construção da identidade, do pertencimento e da autonomia. Em todas essas frentes, a mediação docente amarra experiência e conhecimento sem apressar a infância (BRASIL, 2017; Movimento pela Base, 2021).

No mesmo sentido, estudos nacionais recentes mostram que, ao tomar os direitos como bússola, o professor transforma o planejamento em cenários ricos de aprendizagem: propostas abertas, sequências de experiências, cantos de atividades, projetos de pesquisa da turma e documentação pedagógica que torna visível o que foi aprendido. Essa organização repercute em linguagem, atenção conjunta, iniciativa e autorregulação, porque as crianças passam a agir como pequenas investigadoras e o adulto como parceiro que oferece pistas, modela estratégias e devolve o que observou de forma clara e encorajadora (ELESBÃO, 2021).

A BNCC ainda explicita os “campos de experiências”, que ajudam o professor a integrar saberes sem fragmentar o dia a dia. O Eu, o outro e o nós orienta vivências de convivência e ética do cuidado. Corpo, gestos e movimentos sustentam propostas que valorizam o corpo como forma de pensar e comunicar. Traços, sons, cores e formas convida a exploração estética e poética. Escuta, fala, pensamento e imaginação organiza situações para narrar, argumentar, ampliar vocabulário e repertório literário. Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações abrem portas para medir, comparar, registrar, levantar hipóteses e observar fenômenos da natureza e da vida social. A mediação docente, aqui, é dar liga entre esses campos, garantindo continuidade, progressão e vínculos com a cultura da infância e com o território (BRASIL, 2017; KLUG, 2022).

Outro traço que orienta a ação mediadora é a avaliação formativa. Em vez de cobrar respostas prontas, o professor acompanha processos, registra evidências, oferece devolutivas curtas e específicas e ajusta as ajudas conforme a necessidade da criança e do grupo. Esse movimento favorece a equidade, pois considera ritmos, interesses e percursos distintos sem perder de vista as aprendizagens previstas na BNCC. Nas passagens entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, a mediação também ajuda a manter vivo o espírito investigativo, costurando brincadeira, alfabetização, ciências da natureza e matemática em propostas que façam sentido para a turma (BRASIL, 2017; CARDOZO, 2021).

Do ponto de vista didático, a literatura brasileira reforça que mediar é planejar com intencionalidade, conduzir a participação ativa dos alunos e sistematizar o vivido em conhecimentos escolares. Não se trata de deixar a criança sozinha, nem de conduzi-la pela mão o tempo todo. É um equilíbrio fino: oferecer desafios alcançáveis, dar nome aos procedimentos, relacionar a experiência às ideias centrais de cada campo e cultivar hábitos de estudo desde cedo, sempre com linguagem clara e próxima do cotidiano da turma (LIBÂNEO, 2017).

Cabe destacar que a BNCC não opera isolada. Redes e instituições vêm produzindo materiais de apoio que traduzem direitos e campos de experiências em situações concretas, com exemplos de organização do cotidiano, seleção de materiais, perguntas que provocam pensamento e maneiras simples de documentar. Esses materiais têm ajudado professores e gestores a alinhar planejamento, acompanhamento e formação na escola, fortalecendo a mediação como prática cotidiana e compartilhada (Movimento pela Base, 2021).

ESTRATÉGIAS DE PLANEJAMENTO, ORGANIZAÇÃO DE AMBIENTES E USO DE MATERIAIS QUE ESTIMULAM INVESTIGAÇÃO E AUTORIA

O ponto de partida está no planejamento com intencionalidade clara e perguntas que abrem caminho para a curiosidade. Em vez de iniciar pela ficha pronta, o professor elabora objetivos enxutos, define perguntas geradoras e prevê experiências que convidem a observar, comparar, medir, registrar e contar ao outro o que se percebeu. Essa lógica conversa com a BNCC, que orienta a aprendizagem por interações, exploração e múltiplas linguagens, sempre com o adulto articulando tempos, espaços e materiais de forma cuidadosa (BRASIL, 2017).

No papel, isso se traduz em sequências investigativas e projetos curtos, conectados ao cotidiano da turma, com momentos de planejar, vivenciar, registrar e socializar resultados. A leitura de evidências recolhidas ao longo do processo ajuda a ajustar o passo, mantendo a criança como sujeito do próprio percurso (Movimento pela Base, 2021).

Na organização dos ambientes, o professor prepara cenários que convidam à ação. Cantos de atividades com funções claras favorecem a escolha autônoma e a pesquisa miúda da infância: um canto de construções para experimentar equilíbrio e formas; um canto de ciências com água, luz e sombras para testar hipóteses; um canto de escrita emergente com letras móveis, etiquetas e listas; um ateliê de artes para misturar materiais, cores e texturas. A circulação precisa ser fácil, os materiais ficam ao alcance das mãos pequenas e a sinalização é simples e legível, o que incentiva combinações inesperadas e descobertas partilhadas. Essa arquitetura pedagógica traz continuidade e sentido entre os “campos de experiências” e favorece a mediação em pequenos grupos, com escuta atenta e intervenções pontuais (BRASIL, 2017; KLUG, 2022).

O planejamento ganha vida quando o professor pensa a rotina como fio condutor. Há tempos de acolhimento, rodas com boas perguntas, exploração livre e dirigida, sínteses curtas e documentação do vivido. Em cada etapa, a mediação se expressa em gestos, escolhas de palavras e ajustes finos no nível de ajuda. Ao invés de antecipar respostas, o professor sustenta a pergunta e oferece pistas: nomeia procedimentos, valoriza tentativas, convida a comparar soluções e a registrar o que foi percebido. Essa postura apoia a autoria intelectual e estética das crianças, pois permite que a ideia nasça da ação e seja lapidada pela conversa e pelo registro (LIBÂNEO, 2017).

Os materiais cumprem papel central, desde que pensados como provocação e não como adorno. Materiais não estruturados e de múltiplos usos, como blocos, rolos de papel, tecidos, argila, caixas e peças soltas, estimulam combinações e planejamento de estratégias. Materiais naturais, como galhos, sementes, pedras lisas e areia, aproximam a investigação da natureza e do território. Materiais de escrita e medição, como pranchetas, fitas métricas, balanças simples e tabelas, trazem o raciocínio comparativo para o cotidiano. Livros de imagens, mapas, fotografias e repertórios culturais locais alimentam a imaginação e ampliam referências. Quando as escolhas respeitam a cultura da infância e as metas do currículo, a pesquisa da turma ganha corpo de conhecimento escolar, sem engessar a experiência (BRASIL, 2017; KISHIMOTO, 2018).

Para que a autoria apareça, entra em cena a documentação pedagógica. O professor observa, fotografa, recolhe falas, guarda desenhos e constrói painéis de processo com as crianças. Essa documentação devolve para o grupo o que foi vivido, apoia novas perguntas e permite avaliar avanços com mais precisão. Ao tornar visíveis estratégias, dúvidas e soluções, a escola dá voz às crianças e fortalece o sentido de projeto compartilhado. A documentação também alimenta o planejamento seguinte, porque mostra onde a mediação funcionou bem e onde precisa de outro tipo de ajuda (FOCHI, 2015; BRASIL, 2017).

A avaliação acompanha o caminho e conversa com a mediação. Em lugar de prova isolada, o professor usa indicadores observáveis, rubricas simples e devolutivas curtas, sempre ligadas aos direitos de aprendizagem. O foco recai sobre participação, iniciativa, cooperação, linguagem, resolução de problemas e maneiras de registrar. Quando a leitura das evidências orienta a próxima proposta, a turma percebe que aprender é um ciclo de tentar, conversar, ajustar e seguir adiante, o que fortalece autonomia e autoria (BRASIL, 2017; CARDOZO, 2021).

Por fim, a formação do professor precisa caminhar junto do planejamento e do cuidado com os ambientes. Estudos nacionais apontam que a mediação se desenvolve no trabalho, com estudo de casos da própria turma, trocas entre pares e observação mútua. Reuniões de planejamento com foco em perguntas geradoras, escolhas de materiais e modos de intervir afinam a sintonia da equipe

e dão coerência à rotina. Quando a escola sustenta esse ciclo formativo, o cotidiano ganha consistência e a criança encontra um terreno fértil para investigar, criar e narrar o que descobre, em consonância com o que a BNCC propõe para a Educação Infantil e os anos iniciais (OSTETTO, 2015).

INTERVENÇÕES E AVALIAÇÃO FORMATIVA QUE TORNAM VISÍVEIS AS DESCOBERTAS

A mediação começa com perguntas que abrem caminho. O professor formula questões simples e investigativas que convidam a observar, comparar, medir e explicar com as próprias palavras. Em vez de dizer o resultado, ele apoia a criança a nomear o que fez, como fez e por que deu certo. Esse modo de intervir favorece a passagem do fazer para o pensar sobre o fazer, que é onde a descoberta vira conhecimento compartilhável na sala (BRASIL, 2017).

Uma intervenção potente é a "pista mínima". O adulto observa, descreve o que percebe e oferece um pequeno empurrão: "o que muda se o copo ficar mais alto", "onde dá para apoiar para não cair", "que palavra começa com o mesmo som". A pista é curta, focada na ação e devolvida na hora certa. Assim, a ajuda não substitui a autoria da criança, apenas sustenta o próximo passo da investigação (LIBÂNEO, 2017; KISHIMOTO, 2018).

Outro recurso é a modelagem de linguagem. O professor dá nomes aos procedimentos e convida a turma a usar esses termos em voz alta: comparar, estimar, registrar, revisar, concluir. Ao escutar e repetir esse vocabulário em situações reais, a criança aprende a narrar a própria estratégia, o que facilita identificar o que aprendeu e o que ainda precisa de apoio. A BNCC recomenda que as múltiplas linguagens entrem no cotidiano de forma integrada, o que inclui essa fala sobre o próprio pensar e fazer (BRASIL, 2017; Movimento pela Base, 2021).

A documentação pedagógica transforma pistas em evidências. Fotografias de processo, trechos de fala, desenhos, tabelas simples, mapas de construção e pequenos vídeos são reunidos em painéis ou portfólios. O professor devolve esse material para a turma e pergunta o que se vê ali, o que mudou do início para agora, que novo teste vale fazer. Essa devolutiva, quando breve e frequente, torna o avanço concreto para as crianças e orienta o próximo planejamento do adulto (FOCHI, 2015; BRASIL, 2017).

Na avaliação formativa, entram instrumentos leves e contínuos. Rubricas curtas com critérios claros, listas de verificação de procedimentos, registros de observação por objetivos da BNCC e diários de bordo coletivos ajudam a acompanhar a participação, iniciativa, cooperação, linguagem e resolução de problemas. O foco está no processo e nos indícios de progressão, não em notas isoladas. Esse olhar formativo vem sendo defendido na literatura nacional como caminho para promover autoria e equidade desde a Educação Infantil (HOFFMANN, 2018; ESTEBAN, 2019).

A autoavaliação e a avaliação entre pares ganham lugar nas rodas. Em linguagem simples, a criança diz o que tentou, o que funcionou, o que quer tentar depois. Colegas comentam com respeito, retomando critérios combinados: "ficou firme", "tem começo e fim", "mostra a medida". O professor garante um clima de cuidado e ajuda a transformar impressões em evidências, conectando-as aos direitos de aprendizagem e aos campos de experiências (BRASIL, 2017; CARDOZO, 2021).

Feedbacks curtos fazem diferença. Devolutivas específicas, focadas no que a criança fez e em como pode seguir, funcionam melhor do que elogios genéricos. "Sua ponte não caiu quando você aumentou a base", "se você contar de dois em dois essa medida fica mais rápida", "esse desenho mostra o antes e o depois da experiência". A literatura nacional mostra que esse tipo de feedback fortalece autonomia e sentido de estudo porque devolve à criança o controle do próximo passo (LUCKESI, 2018; LIBÂNEO, 2017).

A equipe alinha intervenções e avaliação na rotina. Planejamento com perguntas geradoras, definição de evidências esperadas, escolha prévia de instrumentos de registro e tempos de leitura conjunta do material recolhido dão coerência ao trabalho. Quando a escola organiza esse ciclo e apoia o professor na observação e na análise do que as crianças produzem, as descobertas aparecem, ganham nome e se transformam em base para novas investigações, como orienta a BNCC (BRASIL, 2017; Movimento pela Base, 2021).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo foi conduzido como pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa e caráter descritivo e exploratório, pois buscou compreender, pela voz de autores brasileiros, como o professor mediava a descoberta infantil no âmbito da BNCC. A escolha por esse desenho permitiu revisitar o que já havia sido produzido, comparar achados e organizar um quadro sintético de princípios, estratégias e evidências, sem intervenção em campo, conforme orientavam manuais nacionais de método científico.

O recorte temporal abrangeu 2015 a 2025, priorizando textos em português, de circulação nacional, e incluindo artigos, livros, capítulos, teses, dissertações e documentos oficiais como a BNCC, por sua centralidade na educação básica (Brasil, 2017; Gil, 2017).

As buscas ocorreram nas bases SciELO, Portal de Periódicos da Capes e Google Acadêmico, que ofereceram capilaridade e acesso aberto. Utilizaram-se descritores e combinações booleanas como “mediação docente” AND “Educação Infantil”; “BNCC” AND “direitos de aprendizagem”; “documentação pedagógica” AND “avaliação formativa”; “brincar” AND “planejamento pedagógico”; “organização de ambientes” AND “autoria das crianças”.

Os critérios de inclusão consideraram: estar no intervalo 2015-2025, autoria nacional, aderência direta ao tema, disponibilidade do texto completo e alinhamento à educação infantil e anos iniciais. Excluíram-se duplicatas, materiais fora do tema, textos opinativos sem lastro acadêmico e publicações anteriores a 2015. A triagem ocorreu em duas etapas: leitura de título e resumo para verificação inicial e, em seguida, leitura integral dos textos elegíveis, com registro dos motivos de exclusão quando necessário (Minayo, 2015; Gil, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa mostrou que a mediação do professor não é um detalhe de método, e sim a coluna que sustenta o aprender da criança. A BNCC ajudou a esclarecer esse papel ao reafirmar que a aprendizagem nasce das interações, do brincar e da exploração. Quando o adulto organiza tempos, espaços e materiais com intenção clara, a curiosidade vira caminho de estudo e a criança consegue dizer, com suas palavras, o que descobriu.

Os ambientes pedagógicos apareceram como grandes aliados. Cantos de atividade, ateliês e mesas de experimentação ampliam escolhas autônomas e oferecem desafios graduais. Quando os materiais ficam ao alcance das mãos pequenas e a sinalização é simples, as crianças combinam ideias, testam hipóteses e comparam soluções. O professor circula, oferece pistas mínimas e sustenta a pergunta, sem tomar o lugar da autoria infantil.

As intervenções eficazes têm duas marcas. A primeira é a linguagem que dá nomes ao pensar da criança, ensinando verbos de estudo como observar, comparar, registrar e concluir. A segunda é o feedback curto e específico, que devolve evidências do que foi feito e abre uma próxima tentativa. Essa dupla fortalece a passagem do fazer para o compreender o que se fez.

A avaliação formativa apareceu como companheira do processo. Rubricas simples, listas de verificação e portfólios de processo tornam visíveis avanços em participação, cooperação, linguagem e resolução de problemas. A documentação pedagógica, quando construída com a turma, ajuda a lembrar o caminho percorrido e a contar a história do aprender. Assim, a escola preserva a tradição de observar e registrar e projeta uma prática que ensina a estudar desde cedo.

Do ponto de vista do docente, a formação continuada mostrou-se determinante. Estudo de casos da própria turma, planejamento em equipe e leitura conjunta de evidências afinam o olhar para intervir na medida certa. O professor aprende a mediar, com apoio de pares e de materiais de orientação alinhados à BNCC.

Portanto, a escola que honra sua boa tradição de cuidado, rotina e registro, e ao mesmo tempo olha longe para experiências investigativas, encontra no professor mediador a figura que liga passado e futuro. Quando a criança brinca, pergunta, mede, desenha, narra e revisa, a aprendizagem ganha rosto. Cabe ao docente dar forma a esse percurso, com simplicidade, método e esperança de que cada descoberta abra outra janela para o mundo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

CARDOZO, A. A. A Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil: avanços e retrocessos. **Revista Ibero-Americana** de Estudos em Educação, 2021.

CUNHA, L. M. Mediação docente na Educação Infantil: planejamento e autoria.

Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 24, n. 78, p. 1-20, 2019.

ELESBÃO, H. Educação infantil em escolas de ensino fundamental: há continuidade? **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, 2021.

ESTEBAN, M. T. **Avaliação formativa na Educação Infantil: sentidos e práticas.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2019.

FOCHI, M. **Documentação pedagógica: escuta, registro e reflexão na Educação Infantil.** Porto Alegre: Penso, 2015.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

HOFFMANN, J**. Avaliação mediadora**: um processo em construção na educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2018.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar como estratégia de ensino-aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2018.

KLUG, A. D. A. BNCC na Educação Infantil: direitos e campos de experiências. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, 2022.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições.

23. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde.

14. ed. São Paulo: Hucitec, 2015.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2016.

MOVIMENTO PELA BASE. **Professor**: parceiro, mediador e pesquisador. São Paulo: Movimento pela Base, 2021.

OSTETTO, L. E. **Educação Infantil**: saberes e fazeres da docência. Campinas: Papirus, 2015.

SILVA, R. F. **Avaliação formativa e documentação na Educação Infantil: caminhos para a BNCC.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 51, n. 179, p. 1-22, 2021.

BLUEY E A EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA: A BRINCADEIRA COMO LINGUAGEM FORMATIVA

ANDREZA APARECIDA ALEIXO MOREIRA DOS SANTOS

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Uniararas. (2014); Especialista em psicopedagogia e neuropsicopedagogia pela Faculdade FAEP (2024); graduada em letras/libras pela faculdade Campos Elíseos (2025) Graduada em Educação Especial pela Faculdade Campos Elíseos (2025); Especialista em letramento pela Faculdade Campos Elíseos (2025) Professora de Educação Básica na Prefeitura Municipal de Araras em tempo integral, Professora de Língua Portuguesa no Instituto Teológico McPherson em Araras.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

RESUMO:

Este trabalho analisa a importância das brincadeiras familiares no desenvolvimento integral das crianças, destacando como essas interações promovem imaginação, vínculos afetivos, aprendizagens significativas e habilidades socioemocionais, especialmente a tolerância à frustração e a construção de avanços progressivos. A partir de referenciais clássicos e contemporâneos — como Vygotsky, Piaget, Winnicott, Kishimoto e a BNCC — discute-se o papel do brincar como atividade central da infância e como espaço de expressão simbólica, negociação social e elaboração de emoções. O estudo evidencia que as brincadeiras compartilhadas entre crianças e familiares constituem experiências fundamentais para ampliar repertórios culturais, fortalecer a criatividade e favorecer a construção da autonomia, da confiança e da resiliência. Ressalta-se que, ao envolver-se nas atividades lúdicas, a família possibilita à criança vivenciar desafios, lidar com expectativas e superar frustrações de maneira segura e mediada, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Conclui-se que o brincar em família não apenas enriquece o cotidiano infantil, mas também oferece bases pedagógicas consistentes para a prática educativa, reafirmando seu valor como direito da criança e como elemento estruturante das aprendizagens na Educação Infantil.

Palavras-chave: Brincadeira; Desenvolvimento Socioemocional; Família; Escola; Resiliência Infantil; Bluey.

INTRODUÇÃO

A educação socioemocional consolidou-se nas últimas décadas como eixo fundamental da formação humana. As transformações sociais, culturais e tecnológicas exigem que as crianças desenvolvam habilidades emocionais e sociais que ultrapassam os limites da instrução acadêmica tradicional. Nesse contexto, aprender a lidar com emoções, resolver conflitos, cooperar, comunicar-se e compreender o outro tornou-se competência indispensável para a vida em sociedade. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza essas dimensões ao propor que o desenvolvimento integral deve ser prioridade da educação contemporânea.

Ao mesmo tempo, a infância do século XXI está intensamente atravessada pelas mídias digitais, que se tornaram parte do cotidiano das crianças, influenciando sua imaginação, suas interações e seus modos de aprender. Desse modo, compreender como as produções audiovisuais dialogam com o desenvolvimento emocional infantil torna-se urgente para educadores, psicólogos e famílias.

É nesse contexto que Bluey emerge como fenômeno mundial. Longe de apresentar um conteúdo acelerado, agressivo ou excessivamente fantasioso, a série aposta em situações reais, sensíveis e profundamente conectadas ao universo infantil. O desenho apresenta uma família que brinca, imagina, vive conflitos reais, expressa emoções e valoriza o tempo de qualidade — elementos fundamentais para o desenvolvimento socioemocional.

Este artigo tem como objetivo analisar como Bluey articula a brincadeira e a educação socioemocional, identificando contribuições pedagógicas e evidenciando como a série se alinha às teorias clássicas do desenvolvimento e à BNCC.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD, 2015) reconhece que habilidades socioemocionais são tão importantes quanto habilidades cognitivas. Elas impactam diretamente o bem-estar, a escolarização e o desempenho social da criança.

A BNCC (2017) reforça que a educação infantil deve garantir direitos de aprendizagem que incluam conviver, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Todos esses direitos estão profundamente relacionados à educação emocional.

Assim, práticas que favoreçam a expressão emocional, o diálogo, a empatia, a cooperação e o protagonismo infantil são essenciais. O brincar é, portanto, o caminho natural para isso.

O brincar como linguagem fundamental da infância

O brincar constitui-se como uma das linguagens mais genuínas e potentes da infância. Longe de ser uma simples atividade de lazer, ele é uma ação espontânea, criadora e carregada de significado, por meio da qual a criança compreende o mundo, experimenta sentimentos e constrói relações. Durante a brincadeira, a criança regula suas emoções — como raiva, tristeza, medo ou frustração — ao simular e ressignificar situações do cotidiano. Além disso, amplia seus repertórios sociais ao interagir com pares e adultos, aprendendo a compartilhar, negociar, argumentar e lidar com diferentes pontos de vista. O brincar também contribui para a compreensão de regras e limites, pois exige organização, respeito mútuo e o reconhecimento do outro como sujeito da ação. É nesse contexto lúdico que a criança desenvolve autonomia, pois assume papéis, toma decisões e solucionar conflitos de forma ativa e protagonista (KISHIMOTO, 2016).

Os vínculos afetivos se fortalecem à medida que as brincadeiras partilhadas criam memórias, reforçam laços e proporcionam um espaço seguro de acolhimento e escuta. A criatividade é continuamente mobilizada, uma vez que o brincar convida à invenção de mundos, personagens e enredos. A cooperação é igualmente estimulada nas brincadeiras coletivas, onde o agir em grupo se torna essencial. Além disso, o faz de conta oferece um rico espaço para a vivência de papéis sociais, permitindo que a criança experimente ser “professora”, “pai”, “médica”, “bebê” — internalizando, questionando e elaborando as dinâmicas sociais que observa (KISHIMOTO, 2016).

Para teóricos como Lev Vygotsky, o brincar representa um momento singular do desenvolvimento infantil. Ele afirma que, na brincadeira, a criança opera além de seu comportamento habitual, atingindo níveis mais avançados de pensamento e emoção (VYGOTSKY, 1998).

Ao criar uma situação imaginária, ela transcende os limites do real imediato, exercitando a função simbólica, antecipando ações futuras e elaborando conceitos abstratos — o que contribui diretamente para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como memória, atenção voluntária e linguagem. A brincadeira, portanto, é mais do que uma atividade recreativa: é também um espaço de aprendizagem, de experimentação do mundo social e de ampliação da consciência sobre si e sobre o outro (OLIVEIRA, 2011).

Donald Winnicott, por sua vez, reforça o caráter existencial do brincar ao afirmar que “quando a criança brinca, ela é” (WINNICOTT, 1975). Ou seja, brincar é expressão da autenticidade infantil é um indicativo importante de saúde emocional. É brincando que a criança se mostra inteira, revela sua subjetividade e constrói sua identidade. Quando impedida de brincar livremente, a criança tem limitada sua possibilidade de ser e de se desenvolver plenamente. Nesse sentido, garantir o direito ao brincar é também garantir o direito à infância em sua plenitude, como espaço de expressão, descoberta e pertencimento. A valorização do brincar — na família, na escola e nos espaços públicos — é, portanto, uma responsabilidade coletiva essencial à promoção de uma infância saudável, feliz e integral (BRASIL, 2017).

Bluey como fenômeno formativo

Ao contrário de produções aceleradas ou violentas, Bluey escolhe retratar situações simples: rotinas familiares, passeios, jogos, conflitos cotidianos. É justamente essa simplicidade que torna a série tão educativa. As crianças se reconhecem nas experiências.

A estrutura dos episódios da série Bluey é fundamentada nas brincadeiras de faz de conta, que emergem de forma espontânea e orgânica a partir das interações familiares entre as personagens principais — Bluey, Bingo e seus pais. Essas narrativas lúdicas não apenas entretêm, mas também servem como ferramentas poderosas de desenvolvimento emocional e social. Em cada episódio,

as situações imaginadas refletem e exploram experiências emocionais comuns à infância, permitindo que as crianças compreendam e processem sentimentos complexos dentro de um contexto seguro e afetuoso.

A frustração, por exemplo, é frequentemente abordada quando as personagens se deparam com limites ou falhas durante uma brincadeira, ensinando resiliência e perseverança. O medo é tratado em episódios que envolvem desafios ou situações desconhecidas, promovendo a coragem e a autoconfiança. A alegria está presente como elemento central da ludicidade, reforçando vínculos afetivos e a valorização do momento presente. A espera aparece nas dinâmicas de turnos e paciência durante os jogos, ajudando as crianças a lidarem com o adiamento da gratificação. O pertencimento é construído nas interações cooperativas e no apoio mútuo entre os personagens, mostrando a importância dos laços familiares e da aceitação.

A insegurança é retratada de maneira sensível, permitindo que a criança espectadora se identifique e encontre apoio emocional nas resoluções propostas. Por fim, a empatia é cultivada quando os personagens aprendem a considerar os sentimentos dos outros durante as brincadeiras, promovendo uma educação emocional baseada no cuidado, no diálogo e na escuta ativa. Assim, Bluey vai além do entretenimento infantil ao utilizar o faz de conta como linguagem simbólica para mediar o aprendizado emocional, o desenvolvimento da imaginação e o fortalecimento dos vínculos familiares.

A presença ativa dos pais nas brincadeiras infantis constitui um dos pilares mais significativos para o desenvolvimento socioemocional das crianças. Em Bluey, essa presença é retratada de forma sensível e realista, evidenciando como mães e pais podem atuar como mediadores das emoções, parceiros na imaginação e modelos de comportamento social. A participação de Bandit e Chilli não se caracteriza apenas pela supervisão física, mas pelo envolvimento afetivo, pela escuta e pela disponibilidade para entrar no universo lúdico das filhas.

Quando os pais se permitem brincar, assumir papéis imaginários, improvisar histórias, perder, ganhar, negociar regras ou até lidar com a frustração das crianças, eles criam um ambiente emocionalmente seguro. Nesse espaço, os pequenos podem experimentar riscos simbólicos, testar hipóteses e viver conflitos de maneira protegida. A literatura pedagógica — especialmente Vygotsky, Winnicott e Wallon — aponta que a presença emocionalmente sintonizada do adulto amplia a capacidade da criança de compreender o mundo, regular suas emoções e desenvolver empatia.

Além disso, a participação dos pais nas brincadeiras fortalece a percepção de pertencimento. A criança sente-se vista, reconhecida e valorizada, o que impacta diretamente sua autoestima e sua segurança interna. Quando os adultos “entram no jogo” com genuíno interesse, transmitem a mensagem de que o tempo compartilhado possui valor e significado. Isso reforça a confiança mútua e cria memórias afetivas fundamentais para a formação da identidade infantil.

É importante destacar que a presença dos pais não demanda perfeição, mas autenticidade. A série mostra que os adultos também erram, cansam e enfrentam limites. Quando Bandit ou Chilli pedem desculpas, reconhecem exageros ou explicam suas dificuldades, oferecem às crianças modelos concretos de regulação emocional e comunicação assertiva. Assim, até mesmo as imperfeições parentais tornam-se material educativo valioso.

Do ponto de vista pedagógico, essa presença ativa contribui para a aprendizagem de competências essenciais, como autocontrole, cooperação, flexibilidade cognitiva e tolerância à frustração. Ao observar os pais lidando com desafios de maneira serena — ou ao menos consciente — a criança internaliza estratégias que carregará para a vida escolar e social.

Portanto, a presença dos pais nas brincadeiras não é apenas um gesto de companhia, mas uma intervenção profundamente educativa, que articula afeto, imaginação e aprendizagem. Bluey mostra que quando família e infância se encontram no espaço do brincar, abre-se um campo potente de desenvolvimento emocional, cognitivo e relacional — uma verdadeira escola de humanidade.

O olhar para a imaginação

Um dos aspectos mais cativantes e pedagogicamente relevantes da série Bluey é o respeito profundo ao poder da imaginação infantil. Longe de tratar a imaginação como algo secundário, fantasioso ou desconectado da realidade, a animação a reconhece como linguagem estruturante da infância, como lugar de expressão emocional, construção de significados e

desenvolvimento cognitivo e social.

Em praticamente todos os episódios, as brincadeiras imaginativas — seja transformando a casa em um hospital, o quintal em uma floresta encantada ou o pai em um monstro brincalhão — revelam a capacidade das crianças de reorganizar o mundo segundo suas necessidades internas. Mais do que inventar histórias, Bluey e Bingo utilizam o faz-de-conta como forma de compreender conflitos, explorar medos, testar hipóteses e experimentar papéis sociais. A imaginação, assim, torna-se uma janela para o universo emocional da criança, permitindo que ela expresse, por meio da brincadeira, aquilo que às vezes não sabe verbalizar.

A série demonstra que, quando a família e os educadores valorizam esse processo, abrem espaço para aprendizagens mais ricas e profundas. Bandit e Chilli constantemente assumem papéis imaginários nas brincadeiras — cuidadores de hospital, pacientes, professores, monstros, clientes, motoristas de ônibus — não como uma forma de controlar a atividade, mas para apoiar a expansão criativa das filhas. Ao entrar no universo imaginativo das crianças, os adultos demonstram respeito por sua forma de ser, pensar e sentir, mostrando que o brincar não é apenas uma atividade espontânea, mas um modo legítimo de construir conhecimento sobre si e sobre o mundo.

Esse olhar sensível para a imaginação também contribui diretamente para o desenvolvimento socioemocional. Nas brincadeiras imaginativas, as crianças negociam regras, definem papéis, combinam cenários e lidam com imprevistos — habilidades que refletem competências como cooperação, flexibilidade cognitiva, comunicação e autocontrole. Além disso, muitos episódios mostram como a imaginação ajuda as meninas a elaborar situações reais: lidar com a ausência temporária dos pais, enfrentar mudanças, superar frustrações ou compreender emoções como ciúme, tristeza e medo.

Outro ponto significativo é que Bluey evita limitar a imaginação a produções perfeitas ou esteticamente organizadas. Em vez disso, celebra o improviso infantil: brinquedos inusitados, objetos cotidianos transformados em instrumentos mágicos, enredos que mudam de direção, músicas inventadas na hora. Essa valorização do espontâneo reforça que a imaginação é um território livre, onde a criança pode errar, tentar, experimentar e reinventar quantas vezes forem necessárias. É justamente essa liberdade que favorece o desenvolvimento da autonomia e da autoconfiança.

Além disso, a série apresenta a imaginação como ponte entre gerações. Quando os adultos aceitam participar das fantasias das crianças, estabelecem uma comunicação afetiva poderosa, em que o brincar torna-se uma linguagem compartilhada. Essa prática não apenas fortalece vínculos, mas também permite aos pais e educadores compreenderem melhor as necessidades internas das crianças, oferecendo uma forma mais sensível de cuidado.

Portanto, o olhar para a imaginação em Bluey não é apenas estético, mas profundamente educativo. A série reafirma que imaginar não é fugir da realidade, mas uma maneira lúdica de compreendê-la; não é perda de tempo, mas uma das formas mais sofisticadas de aprendizagem na infância. Ao reconhecer a imaginação como ferramenta emocional, social e cognitiva, Bluey nos convida a revisitar a potência do brincar e a construir ambientes — na família e na escola — que acolham e valorizem o mundo criativo das crianças com respeito e encantamento.

A BRINCADEIRA EM BLUEY COMO FERRAMENTA SOCIOEMOCIONAL

Um dos elementos mais marcantes em Bluey é a forma como as brincadeiras envolvem toda a família, transformando o ato de brincar em um espaço compartilhado de construção afetiva. Diferentemente de muitas produções infantis que centralizam o protagonismo apenas na criança, a série mostra pais e filhos participando juntos de jogos simbólicos, narrativas imaginativas e situações espontâneas, demonstrando que a brincadeira é um território intergeracional que fortalece vínculos e estimula aprendizagens emocionais mútuas.

Durante essas brincadeiras, a série expõe com delicadeza tanto os momentos de alegria e sucesso quanto os episódios de frustração e conflito — elementos naturais do desenvolvimento infantil. Quando Bluey ou Bingo se frustram por perder um jogo, apresentar dificuldades de esperar sua vez ou enfrentar regras que não lhes favorecem, os adultos não anulam o sentimento. Em vez disso, acolhem, explicam, validam a frustração e incentivam as meninas a tentar novamente. Esse movimento, repetido em diferentes episódios, ensina que a frustração não é um obstáculo a ser evitado, mas uma emoção fundamental para a construção da resiliência.

Ao mesmo tempo, as brincadeiras em família revelam avanços importantes: a superação do medo, o fortalecimento da autonomia, a ampliação do diálogo e a compreensão do ponto de vista do outro. As crianças aprendem a negociar regras, ouvir opiniões, tomar decisões coletivas e lidar com improvisos — elementos que contribuem diretamente para o desenvolvimento de competências socioemocionais como autocontrole, empatia e cooperação. Esses avanços não acontecem de forma linear; aparecem gradualmente por meio de pequenas conquistas que a série faz questão de valorizar.

Outro ponto significativo é que Bluey não romantiza a perfeição parental. Bandit e Chilli também se frustram, demonstram cansaço, erram ao estabelecer limites, perdem a paciência ou precisam ajustar seu comportamento. Quando isso acontece, a série mostra que reparar, pedir desculpas e tentar novamente faz parte da dinâmica familiar saudável. Assim, o desenho comunica às crianças — e também aos adultos — que o desenvolvimento emocional é um processo compartilhado, em que todos aprendem e crescem juntos.

As brincadeiras familiares apresentadas na série comprovam, portanto, que o brincar é mais que um momento de lazer; é um campo fértil de elaboração emocional, fortalecimento de vínculos e desenvolvimento cognitivo e social. Ao reconhecer e valorizar tanto as frustrações quanto os avanços, Bluey oferece um retrato realista e sensível da infância, fornecendo modelos inspiradores para famílias e educadores que desejam promover ambientes afetivos, dialógicos e emocionalmente seguros.

Elaboração de conflitos internos

Através das brincadeiras, Bluey e Bingo vivenciam e elaboram uma ampla gama de emoções e conflitos típicos da infância. A série retrata, de forma sensível e acessível, como o brincar funciona como uma linguagem através da qual as crianças expressam sentimentos e constroem sentido sobre suas experiências.

Situações envolvendo ciúmes, competição entre irmãs, medo de falhar em uma tarefa, conflitos fraternos, inseguranças e até mesmo episódios de autocobrança são encenadas por meio de jogos simbólicos, permitindo que essas emoções sejam reconhecidas, nomeadas e, principalmente, ressignificadas. Ao dramatizar esses temas no contexto lúdico, as personagens aprendem a lidar com suas dificuldades de maneira leve e criativa, revelando que o brincar não é apenas entretenimento, mas uma ferramenta poderosa para o amadurecimento emocional.

Outro aspecto fortemente presente em Bluey é o desenvolvimento da empatia e da cooperação. Diversos episódios colocam as personagens em situações que exigem habilidades socioemocionais complexas, como saber escutar o outro com atenção, negociar regras ou decisões, compartilhar brinquedos ou papéis, perceber as necessidades e sentimentos de quem está ao redor, cuidar dos amigos em momentos difíceis e cooperar para atingir objetivos comuns.

Essas vivências, mediadas pelo faz de conta, contribuem para a formação de valores como solidariedade, respeito, gentileza e responsabilidade afetiva. Ao experimentar essas atitudes em um ambiente seguro e acolhedor, a criança espectadora também é convidada a refletir sobre suas próprias relações e a fortalecer competências sociais que serão fundamentais ao longo da vida.

A frustração, por sua vez, é retratada como uma experiência universal e necessária ao crescimento infantil. Longe de ser evitada, ela é inserida nas brincadeiras como parte do processo de aprendizagem. Quando um plano falha, quando algo não sai como esperado ou quando há a necessidade de esperar sua vez, as personagens demonstram tristeza, raiva ou desânimo — mas também aprendem, com o apoio dos pais ou dos pares, a lidar com essas emoções, a tentar novamente e a encontrar outras soluções. A série mostra, assim, que a frustração não precisa ser vista como algo negativo, mas como uma oportunidade de fortalecimento emocional, construção de resiliência e desenvolvimento de autonomia. Ao naturalizar esses momentos no cotidiano lúdico, Bluey oferece às crianças ferramentas simbólicas para enfrentarem desafios de forma saudável, afetiva e criativa.

Nas brincadeiras familiares representadas em Bluey, percebe-se que os pais não anulam as emoções difíceis, tampouco as aceleram. Eles nomeiam sentimentos, oferecem explicações, acolhem o choro e convidam a tentar novamente. Essa postura é coerente com estudos contemporâneos da Psicologia do Desenvolvimento, que afirmam que a validação emocional é o passo necessário para que a criança desenvolva competências como resiliência, flexibilidade cognitiva e pensamento crítico.

A frustração também ensina sobre a convivência social. Ao perceber que não pode ganhar sempre, que as regras valem igualmente para todos e que erros fazem parte

do processo, a criança internaliza valores como justiça, reciprocidade e empatia. Em jogos compartilhados com pais e irmãos, ela tem a chance de experimentar conflitos em um ambiente seguro, elaborando sentimentos como raiva, tristeza e decepção sem que isso comprometa os vínculos afetivos.

Assim, Bluey revela que a frustração não é inimiga da infância, mas uma condição estruturante. Quando acolhida e mediada pelos pais, ela se transforma em uma poderosa ferramenta de crescimento emocional, ajudando a criança a compreender o mundo de forma mais equilibrada e preparando-a para desafios maiores que surgirão na vida escolar, social e futura. O que poderia ser visto como um obstáculo torna-se, portanto, ocasião de fortalecimento interno, aprendizagem e construção de maturidade emocional.

Autocontrole e regulação emocional

O autocontrole e a autorregulação são competências centrais para o desenvolvimento socioemocional e cognitivo das crianças, permitindo que elas compreendam, expressem e administrem suas emoções, impulsos e comportamentos diante de desafios cotidianos. Em Bluey, esses processos aparecem de forma narrativa, sutil e pedagógica, especialmente nas brincadeiras familiares, nas interações entre irmãs e nos momentos de conflito. A série demonstra que tais habilidades não surgem espontaneamente; elas são construídas progressivamente, por meio de experiências mediadas e repetidas dentro de um ambiente emocionalmente seguro.

O autocontrole refere-se à capacidade de conter impulsos imediatos em benefício de objetivos maiores ou regras sociais. Nas cenas de Bluey, muitas brincadeiras exigem esperar a vez, respeitar combinações e lidar com imprevistos. Ao vivenciar essas situações, as crianças aprendem a reconhecer que há limites externos — regras, decisões do grupo, orientações dos pais — que precisam ser aceitos.

Os pais, ao participar das brincadeiras, assumem o papel de reguladores externos, ajudando as meninas a compreenderem que nem todos os desejos podem ser atendidos de imediato. A presença de Bandit e Chilli funciona como um modelo vivo: quando eles respiram fundo, param para pensar antes de reagir ou lidam com a frustração com humor, estão ensinando, por meio do exemplo, a importância do autocontrole.

Com o tempo, a criança internaliza esse modelo e passa a desenvolver mecanismos próprios para "segurar" impulsos — seja respirando, pedindo ajuda, pensando antes de agir ou aprendendo a negociar.

A autorregulação vai além do controle de impulsos; envolve a habilidade de perceber emoções, nomeá-las, compreender sua origem e adotar estratégias saudáveis para lidar com elas. Esse processo é muito enriquecido pelas brincadeiras simbólicas presentes em Bluey, pois o faz-de-conta permite que sentimentos intensos apareçam de maneira segura, simbólica e criativa.

Quando Bingo fica ansiosa, quando Bluey se irrita porque o jogo não está funcionando, ou quando algo não sai como planejado, as emoções vêm à tona — e é justamente nesse ponto que surge a oportunidade de regulação. Os pais: acolhem o sentimento sem julgar; nomeiam a emoção ("você ficou triste porque pensou que ia ganhar"); explicam o contexto ("é difícil quando não é a nossa vez"); ajudam na escolha de estratégias ("vamos respirar juntos e tentar de novo?").

Essas intervenções estão de acordo com autores como Daniel Goleman, Winnicott e Vygotsky, que afirmam que a autorregulação é aprendida em relações de cuidado, através da corregulação — quando o adulto empresta seu equilíbrio emocional à criança até que ela desenvolva o próprio.

Brincar como laboratório emocional

O brincar é o maior "laboratório" para exercitar autorregulação. Nele, a criança vivencia emoções reais em cenários fictícios; enfrenta desafios graduais, adequados à zona de desenvolvimento; experimenta papéis distintos, compreendendo perspectivas e limites; aprende a esperar, recomeçar, adaptar regras e tolerar decepções; descobre que sentimentos negativos não são permanentes. Em Bluey, esse laboratório é intensificado pela presença afetiva dos pais, que transformam cada episódio em uma aula de humanidade. A brincadeira, portanto, não é apenas diversão: é um espaço estruturado para experimentar emoções, organizá-las e amadurecer.

As habilidades de autocontrole e autorregulação desenvolvidas nas relações familiares refletem diretamente: no comportamento em sala de aula; nas interações com colegas; na resolução de conflitos; na capacidade de concentração; na elaboração de estratégias diante de dificuldades acadêmicas; no desenvolvimento da resiliência. Uma criança que aprende a regular suas emoções no espaço seguro da família chega à escola mais preparada para enfrentar desafios, lidar com regras e cooperar em grupo.

Contribuições pedagógicas da série

As contribuições pedagógicas da série Bluey são amplas e dialogam diretamente com as necessidades da Educação Infantil contemporânea, especialmente no que se refere à promoção de competências socioemocionais por meio do brincar. A produção oferece, de forma sensível e lúdica, uma visão inovadora e profundamente humana sobre como as crianças aprendem, interagem e elaboram suas emoções no cotidiano familiar e escolar.

A primeira contribuição pedagógica evidente é a valorização do brincar como eixo central da aprendizagem, conforme orienta a BNCC (2017). Em Bluey, o brincar não é mero entretenimento, mas um campo privilegiado de expressão emocional, construção de vínculos, desenvolvimento cognitivo e elaboração simbólica. A série demonstra que, por meio das brincadeiras imaginativas, as crianças experimentam papéis sociais, negociam regras, constroem narrativas internas e lidam com dilemas reais da vida infantil — como a frustração, o medo, a espera, o conflito, a perda e a convivência. Esse entendimento reforça a importância de que as instituições escolares garantam tempos, espaços e materiais adequados para o brincar livre, espontâneo e compartilhado.

Outro destaque pedagógico é a forma como a série evidencia o papel mediador dos adultos. Bandit e Chilli atuam como facilitadores das descobertas das crianças, e não como agentes controladores do brincar. Eles participam das brincadeiras respeitando a lógica infantil, ajustando limites e oferecendo suporte emocional quando necessário. Esse modelo de mediação pode inspirar professores na construção de práticas mais sensíveis, baseadas na escuta ativa, no acolhimento das emoções e no reconhecimento do protagonismo infantil. A postura dos pais na série reforça um princípio pedagógico essencial: a criança é competente, capaz e criativa — e o adulto tem a função de apoiar, e não substituir, seus processos.

A série também contribui para a pedagogia contemporânea ao apresentar situações que envolvem gestão emocional, empatia e resolução pacífica de conflitos, elementos centrais para a formação do sujeito. Momentos como lidar com derrotas em jogos, enfrentar o ciúme entre irmãos, experimentar frustrações com limites e aprender a cooperar nas brincadeiras revelam à criança que nem sempre as coisas acontecem como desejamos — e isso faz parte da vida. Quando os personagens modelam comportamentos empáticos, pedem desculpas, expressam sentimentos e reconhecem erros, ensinam às crianças habilidades essenciais para a convivência escolar. Assim, Bluey se torna um recurso valioso para trabalhar temas como autocontrole, resiliência, comunicação e respeito.

Além disso, Bluey apresenta uma significativa contribuição pedagógica para o diálogo entre escola e família, ao mostrar que a educação da criança é um processo contínuo, distribuído e colaborativo. Os episódios ilustram que as aprendizagens começam no contexto familiar, mas se ampliam e ganham profundidade quando a escola acolhe, compreende e dialoga com as vivências da criança. Educadores podem utilizar episódios da série para ilustrar práticas de cuidado, validar experiências emocionais e aproximar famílias da proposta pedagógica, construindo uma parceria corresponsável e afetiva em prol do bem-estar infantil.

Outro ponto importante é que a série possibilita o trabalho pedagógico com temas transversais e contemporâneos, como diversidade, inclusão, convivência ética e respeito às diferenças. Ao apresentar personagens de diferentes perfis, personalidades e emoções, Bluey promove o reconhecimento da individualidade, reforçando que cada criança possui seu tempo, seu jeito e suas próprias necessidades emocionais. Isso estimula educadores a planejarem intervenções diversificadas e inclusivas, valorizando a singularidade de cada aluno.

Por fim, a produção contribui significativamente para a criação de ambientes educativos mais acolhedores, ativos e sensíveis. Bluey inspira práticas que colocam a criança no centro das aprendizagens, valorizam sua expressão espontânea e reconhecem que o brincar imaginativo é uma das formas mais ricas de construção emocional e cognitiva. Ao transformar situações simples do cotidiano em oportunidades de aprendizagem profunda, a série reforça que a educação significativa nasce quando adultos e crianças se encontram em um espaço de afeto, respeito e liberdade criativa.

Professores podem utilizar episódios como disparadores de conversas sobre: emoções; conflitos; convivência; empatia; soluções criativas; regras sociais; brincadeiras cooperativas. A série se articula com todos os direitos de aprendizagem abordados na BNCC: conviver; brincar; participar; explorar; expressar; conhecer-se e com todos os campos de experiência (BRASIL, 2017).

Fortalecimento da relação família-escola

A análise de Bluey também evidencia seu potencial para fortalecer significativamente a relação entre escola e família, aspecto essencial para o desenvolvimento socioemocional das crianças. A série apresenta situações cotidianas que aproximam o universo doméstico do ambiente escolar, demonstrando que ambos compartilham responsabilidades educativas complementares. Ao retratar pais que acolhem sentimentos, escutam com atenção e participam ativamente das brincadeiras, Bluey oferece modelos positivos que podem inspirar práticas familiares alinhadas ao que a escola busca promover.

Para os educadores, os episódios servem como ponto de partida para conversas com as famílias sobre a importância do brincar, da validação emocional e do estabelecimento de vínculos afetivos seguros. Ao utilizar cenas da série em reuniões, formações ou comunicados pedagógicos, a escola pode criar pontes de compreensão, mostrando que valores como empatia, paciência, respeito e diálogo são essenciais tanto no contexto doméstico quanto no escolar. Dessa forma, Bluey se torna uma linguagem em comum, funcionando como mediadora de sentidos e facilitadora da comunicação.

Além disso, ao reconhecer que as crianças reproduzem na escola aquilo que vivem em casa — suas inseguranças, conquistas, medos e entusiasmos — a instituição educativa passa a considerar de forma mais profunda o papel da família na construção da competência socioemocional. A série reforça que a parceria entre escola e família deve ser construída com transparência, corresponsabilidade e abertura para o diálogo, valorizando saberes, culturas e práticas familiares diversas. Essa aproximação facilita intervenções consistentes, fortalece o sentimento de pertencimento da criança e promove uma rede de apoio mais sólida, articulando cuidado e educação.

Assim, o fortalecimento da relação escola–família não apenas potencializa o desenvolvimento emocional das crianças, mas também contribui para a criação de ambientes educativos mais sensíveis, humanos e colaborativos. Bluey ilumina caminhos simples e acessíveis para essa parceria, demonstrando que quando adultos — docentes ou familiares — se unem em favor da infância, criam condições mais seguras, acolhedoras e potentes para que cada criança se desenvolva integralmente.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A compreensão do brincar, da imaginação e das interações familiares no desenvolvimento infantil possui bases sólidas nas teorias clássicas e contemporâneas da psicologia e da pedagogia. O brincar é reconhecido como atividade central da infância, constituindo-se como forma de expressão, aprendizagem, elaboração simbólica e construção das funções psicológicas superiores. De acordo com Vygotsky (1991), o brincar possibilita que a criança opere em um nível de desenvolvimento superior ao que manifesta nas atividades cotidianas, pois cria uma “zona de desenvolvimento proximal” na qual o gesto, a linguagem e a imaginação articulam-se de modo a favorecer a internalização de conceitos e a autonomia.

A imaginação, nesse contexto, não é entendida apenas como fantasia desconexa, mas como uma função psicológica essencial para o pensamento criativo e para a capacidade de resolver problemas. Vygotsky (2009) afirma que a imaginação é inseparável da experiência social da criança e depende das interações mediadas, especialmente aquelas realizadas com os adultos significativos. Assim, quando a família se envolve em brincadeiras compartilhadas, favorece a construção de repertórios simbólicos que ampliam a criatividade, a coragem imaginativa e a capacidade de lidar com frustrações.

Piaget (1971) contribui ao afirmar que o jogo simbólico, predominante no período pré-operatório, é a forma pela qual a criança assimila a realidade ao seu modo, reorganizando vivências, conflitos e descobertas. Por meio do jogo, a criança experimenta papéis, negocia sentidos e exercita funções cognitivas, especialmente aquelas relacionadas à linguagem, ao pensamento intuitivo e à formação de esquemas mentais. Essa dimensão está diretamente relacionada aos avanços emocionais, já que o brincar possibilita a expressão de medos, inseguranças e desejos de forma socialmente elaborada.

Nas perspectivas contemporâneas, Kishimoto (2011) reforça a articulação entre brincar, cultura e aprendizagem, destacando que os jogos e brincadeiras da família integram saberes intergeracionais, fortalecendo vínculo, pertencimento e memórias afetivas. Para a autora, quando o adulto reconhece a potência pedagógica da brincadeira, cria condições para que a criança avance em sua autonomia, participe ativamente do processo educativo e desenvolva habilidades socioemocionais importantes, como controle da ansiedade, persistência e tolerância à frustração.

A frustração, muitas vezes evitada pelos adultos, é elemento fundamental no desenvolvimento da capacidade regulatória da criança. Winnicott (1975) argumenta que a "frustração suportável" é necessária para que a criança possa construir recursos internos, desenvolver confiança e compreender os limites do real. Nas brincadeiras em família — como jogos de regras, desafios motores e atividades imaginativas — a criança se depara com situações de espera, negociação e perdas, que contribuem para a formação do autocontrole e da resiliência emocional.

No âmbito da Educação Infantil, a BNCC (BRASIL, 2017) enfatiza o brincar como direito e como forma privilegiada de aprendizagem, destacando que experiências corporais, imaginativas e interativas possibilitam o desenvolvimento integral da criança nos campos de experiência, especialmente "Traços, sons, cores e formas" e "Corpo, gestos e movimentos". A imaginação é central para a construção de mundos possíveis, para a expressão estética e para a ampliação das linguagens, sendo compreendida como ferramenta de construção de significados em parceria com o outro.

Além disso, autores como Huizinga (2017) defendem que o brincar é atividade cultural originária, base simbólica para toda forma de criação humana. Ao incorporar a família nesse processo, ampliam-se não apenas as possibilidades de aprendizagem, mas também o reconhecimento do brincar como fenômeno social, histórico e cultural que atravessa gerações.

Assim, o referencial teórico aqui ampliado demonstra que as brincadeiras familiares, com seus momentos de encantamento, imaginação, frustrações e conquistas, não são apenas vivências lúdicas, mas experiências formadoras que constroem competências cognitivas, afetivas e sociais, fundamentadas em teorias amplamente reconhecidas e alinhadas às normativas contemporâneas da educação brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do desenho Bluey evidencia que a produção transcende o entretenimento infantil e se apresenta como um importante recurso formativo para o desenvolvimento socioemocional das crianças. Por meio de episódios curtos, sensíveis e fundamentados no brincar como eixo estruturante da infância, a série contribui para que meninos e meninas aprendam a reconhecer emoções, expressar sentimentos, lidar com frustrações, comunicar necessidades e construir relações mais empáticas com seus pares e familiares.

A abordagem pedagógica implícita na série reafirma a importância de ambientes educativos – escolares ou familiares – que valorizem o brincar como linguagem essencial da criança. Bluey demonstra, de forma acessível e poética, que a brincadeira não é apenas passatempo, mas território de elaboração emocional, descoberta de identidade, construção de vínculos e desenvolvimento de estratégias de autorregulação. Nesse sentido, a obra dialoga profundamente com a BNCC, que reconhece o brincar como um dos direitos de aprendizagem da primeira infância, ampliando seu potencial como ferramenta de mediação educativa.

Outro elemento que se destaca é a representação de práticas parentais positivas. Bandit e Chilli modelam um estilo de cuidado afetuoso, sensível e responsivo, oferecendo uma referência realista — longe da perfeição idealizada — e, ao mesmo tempo, inspiradora. Essa mediação adulta, combinada com autonomia infantil, apresenta uma pedagogia afetiva baseada no respeito, na escuta ativa e na participação genuína das crianças nos processos familiares e sociais. Para educadores, isso revela caminhos possíveis para fortalecer práticas de acolhimento, garantindo que a escola seja também um espaço emocionalmente seguro.

Ao considerar o uso pedagógico de Bluey no contexto educacional, observa-se que a série abre oportunidades para rodas de conversa, atividades de dramatização, projetos interdisciplinares e situações que promovam a construção de competências socioemocionais, tão necessárias para a formação integral das crianças no século XXI. O desenho pode funcionar como catalisador de diálogos entre escola e família, fortalecendo a parceria educativa e contribuindo para uma cultura de cuidado, cooperação e respeito mútuo.

Dessa forma, conclui-se que Bluey assume relevância significativa ao integrar, de maneira lúdica e profunda, os campos do brincar e das emoções. Ao valorizar o cotidiano, as relações e a imaginação infantil, a série oferece contribuições práticas e teóricas para o desenvolvimento socioemocional, reafirmando que crianças aprendem melhor quando são compreendidas, vistas, ouvidas e quando lhes é permitido ser protagonistas de suas próprias experiências. Reforça-se, assim, a necessidade de que educadores e famílias reconheçam o potencial transformador do brincar e ampliem seu uso como estratégia pedagógica central. Bluey não é apenas um desenho animado; é uma potente ferramenta de formação humana, afetiva e social.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **A arte de brincar: o segredo da infância feliz.** São Paulo: Planeta, 2017.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: LTC, 2011.

BARROS, Daniela. **Imaginação, linguagem e interação na educação infantil.** Cadernos de Educação Infantil, Porto Alegre, v. 14, 2019. p. 23–39.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.**

BRUNER, Jerome. **A cultura da educação.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas.** Porto Alegre: Artmed, 1994.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2016.

LUDO STUDIO. Bluey. **Temporadas 1 a 3. [S.l.]:** Australian Broadcasting Corporation (ABC), 2018–2024. Série de TV.

MALAGUZZI, Loris. **As cem linguagens da criança.** In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Org.). As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia na transformação da educação. Porto Alegre: Penso, 2016.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2011.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança.** Rio de Janeiro: LTC, 1996.

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

_____. **A imaginação e a arte na infância.** São Paulo: Martins Fontes, 2014.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** Petrópolis: Vozes, 2017.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ZORZIN, Natália; ANDRADE, Michele. **Imaginação infantil e o faz-de-conta como recurso pedagógico.** Revista da Educação Infantil, Curitiba, v. 9, p. 55–72, 2022.

ZUCOLOTO, Kátia; BAZON, Marina. **Desenvolvimento socioemocional e vínculos familiares.** Revista Psicopedagogia, São Paulo, v. 35, n. 108, p. 201–214, 2018.

O CONFLITO ENTRE DIREITO E PRIVACIDADE JUNTO À SEGURANÇA PÚBLICA

CATIUSCIA DALENOGARE MANENTI

Graduada em Ciências Biológicas, Licenciatura (2014) URI Campus Santiago; Pós Graduação em Direitos Humanos e Segurança Pública (20240 pela FABRAS _ Faculdade Ibra de Brasília.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

RESUMO:

Este artigo aborda a interação entre um direito fundamental individual, à privacidade, e um direito fundamental coletivo, à segurança pública, no Brasil. Seu objetivo é investigar essa questão, com ênfase na vigilância e no controle dos espaços públicos. A pesquisa levanta a seguinte questão: considerando a ponderação de interesses e a perspectiva da invasão da privacidade, é viável realizar vigilância sobre a sociedade em nome da efetividade do direito à segurança pública? A abordagem utilizada é dedutiva, enquanto o procedimento adotado é de natureza monográfica. A hipótese proposta responde afirmativamente à questão de pesquisa. Conclui-se que a vigilância em questão é viável, desde que o Estado leve em consideração e avalie as implicações que emergem do direito à segurança pública (dever e responsabilidade) e do direito à privacidade, ou seja, promove a realização dos direitos e garantias fundamentais estabelecidos na Constituição Federal de 1988.

Palavras-chave: Vigilância; Segurança Pública; Privacidade.

INTRODUÇÃO

A supervisão, ou vigilância, tem um impacto direto na vida das pessoas. Isso levanta questões sobre a utilização de câmeras para monitorar espaços públicos e discute aspectos relevantes em relação à eficácia dos direitos fundamentais.

Afinal, ao tentar garantir o direito à segurança, o Estado e até mesmo indivíduos privados podem acabar invadindo a privacidade dos cidadãos. Considerando o balanceador de interesses e a questão da violação da privacidade, é viável monitorar a sociedade sob o argumento de assegurar a efetividade do direito à segurança pública?

Este artigo tem como finalidade investigar a viabilidade de utilizar a teoria da ponderação para justificar a busca por um bem superior, que neste contexto é o direito à segurança pública. Assim, pretende-se evidenciar que é viável a realização de um direito fundamental em situações específicas.

Ao abordar temas relacionados à vigilância (o monitoramento da sociedade), o Estado desempenha um papel tanto promovedor quanto coercitivo em relação aos direitos fundamentais, uma vez que está intimamente ligado a uma uniformização nas condutas das pessoas e em seus ambientes; ou deveria, ao contrário, atuar de maneira desfavorável para assegurar a efetividade desses direitos?

Quando se trata da fiscalização de áreas públicas, é importante considerar a prioridade que se pode dar ao princípio da segurança pública, que é um dever e obrigação do Estado.

Nesse contexto, quando se coloca em balanço a proteção da privacidade individual e outros bens de interesse comum, é provável que o interesse social tenha mais peso.

O CONFLITO ENTRE DIREITO E PRIVACIDADE JUNTO À SEGURANÇA PÚBLICA

Quando a tecnologia da informação ainda era uma noção vaga, George Orwell criou uma das obras-primas da literatura mundial, imaginando precisamente o momento em que o governo teria domínio absoluto sobre as atividades de seus cidadãos.

Sua narrativa retrata uma sociedade saturada de câmeras que não apenas observam, mas também interagem com o ambiente, sob a supervisão do Grande Irmão, que monitora e penaliza até mesmo os menores gestos que sugerem dissidência em relação ao regime vigente. Além da vigilância nas ruas e em locais públicos, todos eram constantemente vigiados dentro de suas próprias residências e locais de trabalho.

Na história de 1984, a justificativa para a vigilância incessante era a proteção (ou preservação) da segurança social. Segundo Morais e Neto (2018), no século XXI, quase tudo pode ser transformado, ou seja, a coleta e o tratamento sistemático de dados permitem uma classificação das pessoas em categorias sociais que refletem interesses que carecem de democracia.

Esse Estado robusto e controlador, que observa ações e comportamentos, e por vezes impõe penalidades até mesmo sobre os pensamentos manifestados pelos indivíduos, integra o panorama discutido por pensadores como Foucault, que, inspirado por Jeremy Bentham, motiva autores contemporâneos a adotarem uma perspectiva similar – como é o caso de Zygmunt Bauman, que se refere à "vigilância líquida".

Segundo Morais e Neto (2018), o conceito de surveillance traduzido como "vigilância" é inadequado, pois abrange uma fenomenologia complexa, típica da vida globalizada e interconectada das pessoas, ao invés de se restringir a eventos concretos e individualizados de sujeitos.

Norris e Armstrong, citados por Condé (2004, p. 4), sustentam que as câmeras de monitoramento não se limitam a prevenir delitos, mas atuam como verdadeiros mecanismos de controle social, influenciando a eficácia da segurança pública e manifestando o poder do Estado.

Elas possibilitam a observação e a intervenção em diversas situações sociais. Nesse contexto, "comportamentos desviantes", que podem ou não ser considerados ilegais, despertam a atenção do vigilante. Em uma análise comparativa breve, em resposta à instalação de câmeras em espaços públicos na Inglaterra, diversos protestos foram promovidos por grupos que contestavam o impacto da vigilância sobre os direitos e as liberdades civis.

Em 1949, a publicação do livro "1984" de George Orwell, ambientado em Londres, levantou discussões sobre o tema. Em 1989, a organização de defesa dos direitos civis Liberty lançou a publicação "Quem está vigiando você? Vigilância em vídeos de locais públicos." Em 1994, o governo britânico, por meio do Ministério do Interior, divulgou o relatório 'CCTV: Olhando por você', no qual o Primeiro-Ministro John Major afirmou não ter dúvidas de que haveria protestos sobre ameaças às liberdades civis, mas afirmou não ter simpatia por essas reivindicações. Entre 1994 e 1997, o Ministério do Interior investiu 38 milhões de libras em projetos de Circuito Fechado de Televisão (CCTV).

Em 1996, os gastos do governo com essa tecnologia representaram mais de três quartos do total destinado à prevenção do crime. Em 10 de maio de 1997, o grupo South Downs Earth First! organizou uma manifestação contra as câmeras de vigilância em Brighton (NY SURVEILLANCE CAMERA PLAYERS, 2013).

Segundo Foucault (1975, p. 27), a privação de um direito e a vigilância física são vistas como formas de punição. Com base nessa ideia, é pertinente traçar um paralelo entre a incessante supervisão dos indivíduos e o modelo do Panóptico de Bentham, conforme descrito por Foucault (1975, p. 190): [...] uma construção em forma de círculo na periferia; no centro, uma torre que possui amplas janelas voltadas para o interior do anel; a estrutura ao redor é segmentada em celas, cada uma se estendendo pela largura total da construção; estas celas possuem duas janelas, uma voltada para o interior, alinhada com as janelas da torre, e outra voltada para o exterior, permitindo que a luz entre e ilumine a cela de uma lado a outro.

Assim, com uma sentinela na torre central e um indivíduo em cada cela — que pode ser um louco, um paciente, um prisioneiro, um trabalhador ou um estudante —, é possível observar, por meio da contraluz, as silhuetas que se destacam contra a luz, aprisionadas nas celas externas. Tantas prisões, tantos pequenos palcos, onde cada indivíduo está isolado, completamente identificado e sempre à vista.

De acordo com Morais e Neto (2018, citando LYON, 2001, p. 2, tradução nossa): "a vigilância, que vai além da simples observação,

se destaca como uma das características principais das sociedades atuais e está profundamente ligada ao uso de dados pessoais. Nossa interação com o mundo cotidiano é influenciada por ela. Assim, "[...] a vigilância mencionada aqui não se refere normalmente a pessoas observando umas às outras de forma direta. Em vez disso, busca fragmentos de informações abstratas dos indivíduos." O conceito de panóptico foi projetado para que o sujeito fosse visível, enquanto não podia ver.

Mesmo que não haja uma observação direta e individualizada, como ocorre nas prisões com estrutura panóptica, o efeito gerado pode ser similar, pois provoca no indivíduo um estado contínuo de percepção de visibilidade, o que garante que o poder opere de maneira automática.

Martín (2011, p. 7) argumenta que o Panóptico, conforme delineado por Bentham, representava uma inovação no sistema político.

De acordo com Foucault, através do conceito de Panóptico, Bentham apresentava um novo modelo de organização política, uma maneira inovadora de exercer autoridade e supervisionar a sociedade.

Morais e Neto (2018, p. 97) afirmam que Jeremy Bentham idealizou uma prisão panóptica com a intenção de solucionar uma variedade de questões sociais, apresentando uma estrutura diferenciada que aumentava a visibilidade dos prisioneiros, os quais estariam confinados em celas iluminadas e dispostas ao redor de uma torre de vigilância. Um aspecto crucial desse sistema era que os prisioneiros estavam plenamente cientes da supervisão a que eram submetidos. Esse era o principal intuito da proposta arquitetônica de Bentham: induzir uma mudança no comportamento dos detentos por meio da sua constante reflexão sobre a vigilância.

A influência do controle estatal é percebida tanto pelo cidadão comum, que segue sua rotina nas ruas, quanto pelos próprios servidores públicos, que sabem que suas ações podem ser vigiadas por superiores, se sentindo assim monitorados. Foucault (1975, p. 191) menciona que Bentham, o criador do Panóptico, valoriza a ideia de que a figura em posição de autoridade deve ser visível, similar aos suportes que sustentam o sistema de vigilância, enquanto os indivíduos monitorados permanecem incertos sobre se estão sendo observados naquele momento específico.

A aplicação desse conceito é claramente visível no funcionamento das câmeras de segurança utilizadas em diversas cidades do Brasil atualmente. Um aspecto importante a destacar é que aqueles que adentram a sua área de cobertura sempre ficarão na dúvida sobre estarem sendo observados ou não.

Retomando uma referência crucial, Orwell (2000) de fato ilustra a realidade de uma sociedade sob constante vigilância, até mesmo dentro dos lares. A obra destaca o poder que a tecnologia confere ao Estado e a maneira como cada cidadão é controlado em um governo completamente totalitário, dividido em classes.

O romance inspirou programas de televisão em diversas partes do mundo, conhecidos como Big Brother, o olhar que tudo vê. O protagonista de 1984 (2000) trabalha para o "Ministério da Verdade", alterando textos de arquivos jornalísticos conforme as diretrizes políticas. Essa prática servia como um método de controle, evitando que restassem vestígios do passado que poderiam questionar a autoridade do governante, especialmente ao precisar mudar a percepção sobre pessoas e circunstâncias.

O aparato que captava imagens e sons estava presente em todos os lares, prédios, ruas e estabelecimentos, monitorando cada canto da cidade, simbolizando o olhar onipresente. A influência desses dispositivos era tão intensa que até os pensamentos dos cidadãos eram vigiados por meio da análise do comportamento individual.

No enredo, esses mecanismos de monitoramento se conectam ao ambiente; o indivíduo era vigiado e frequentemente alertado pela tela. A instalação de câmeras de segurança, portanto, impacta as ações dos indivíduos, semelhante ao que acontece no conceito de "Panóptico"?

Segundo Martín (2011, p. 13), as narrativas literárias levantam a reflexão sobre a possibilidade de que a vigilância presente em nosso cotidiano esteja convertendo os ambientes monitorados por câmeras em verdadeiros cárceres. A restrição da liberdade do indivíduo não ocorreria apenas nas prisões, mas em qualquer local que esteja sob observação.

Após as visões distópicas negativas apresentadas pela literatura, surge a indagação sobre se as inovações tecnológicas, que possibilitam a instalação de câmeras de segurança em bancos, garagens, shoppings, ruas e até em residências, não estão moldando nossas cidades e lares como uma espécie de prisão de cristal proposta por Bentham, dentro de uma sociedade que se pretende transparente. Isso resulta em uma 'desterritorialização da aplicação das penas' – onde a restrição da liberdade não ocorre mais apenas em instituições penitenciárias – e uma

'desinstitucionalização das penas' – em que as sanções não precisam ser executadas exclusivamente em estabelecimentos destinados para esse propósito.

A cultura de vigilância promovida pelo Estado resulta em um cenário que, conforme descrito por Garland conforme referência de Martín (2011, p. 14), possibilita "a substituição de um sistema de penas severas e controle brando por um de penas leves e controle rigoroso" (tradução nossa). A autora espanhola observa que essa nova tecnologia permite a transição de punições físicas para punições psicológicas, levando a uma transformação no sistema penal da era pós-moderna.

O impacto global do Panóptico, que permite monitorar comportamentos e movimentos, não se limita apenas às câmeras, mas se estende a outras inovações que invadem a privacidade dos indivíduos. Este perigoso caminho na era tecnológica caracteriza uma sociedade pós-industrial, permeada por informação e conhecimento amplamente acessíveis.

As câmeras de monitoramento estatais, ao abranger entradas de casas e até janelas, provocam alterações no comportamento das pessoas. Desse modo, há uma diminuição das liberdades civis para aqueles que ficam dentro de seu raio de ação, podendo impactar negativamente até as interações sociais, que tendem a se tornar mais cautelosas - limitadas - sob a vigilância constante do Estado.

A última década marcou um período significativo na transformação das relações sociais. O mundo digital, que outrora era fascinante, agora se entrelaça com o progresso da sociedade – e parece cada vez mais inconcebível viver em comunidade sem considerar os impactos da tecnologia e da informação.

Estamos vivendo uma fase revolucionária em relação à tecnologia, especialmente no que diz respeito à sua repercussão no campo do direito; essa transformação é centrada na tecnologia da informação e gera preocupações, pois altera a base material dos indivíduos e da sociedade de forma acelerada. Quando se trata de sistemas de monitoramento, a situação não é diferente.

Além de oferecer uma sensação de segurança (o direito à segurança), também afeta aspectos da vida privada, refletindo o temor de que imagens pessoais sejam divulgadas em circunstâncias que possam comprometer a dignidade.

A adoção da tecnologia da informação no âmbito da Justiça e do Direito estabelece uma conexão significativa entre essas duas áreas, considerando as diversas aplicações possíveis. Assim, a sociedade orientada pela tecnologia, que identifica a informática como uma de suas características principais, leva os profissionais do Direito a enfrentar uma série de novos e complexos desafios.

Quando há um conflito entre a tecnologia e o direito à privacidade e à inviolabilidade da intimidade, é essencial reconhecer que esses direitos oferecem ao indivíduo a garantia de resguardar sua privacidade, "sem que isso cause qualquer dano a terceiros ou ao próprio Estado". Esses direitos têm como base fundamental as liberdades civis, asseguradas por legislações nacionais e internacionais, que buscam restringir as ações do Estado e prevenir abusos (SZANIAWSKI, 2005, p. 373).

Um exemplo adicional: "Nenhum indivíduo deve sofrer interferências em sua vida pessoal, em sua família, em seu lar ou em suas comunicações, nem deve ser alvo de agressões à sua dignidade e imagem. Cada pessoa possui o direito de ser protegida pela legislação contra essas interferências ou agressões", conforme o artigo 12 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ASSEMBLEIA GERAL DA ONU, 1948).

A Constituição da República Federativa do Brasil, em seu artigo 5º, inciso X, estabelece a inviolabilidade da intimidade, da vida privada, da honra e da imagem dos indivíduos. Essa norma garante a aqueles que tiveram seus direitos violados o direito a uma indenização por danos materiais ou morais.

Adicionalmente, o Código Civil brasileiro reforça essa proteção no artigo 21, que afirma: "A vida privada da pessoa natural é inviolável, e o juiz, a pedido do interessado, tomará as medidas necessárias para impedir ou interromper atos que infrinjam essa norma". Para proteger esses direitos, o Superior Tribunal de Justiça também criou a Súmula número 403, que estipula: "A indenização pela divulgação não autorizada da imagem de uma pessoa para fins econômicos ou comerciais não depende de comprovação de prejuízo".

Nota-se que nos dispositivos citados não aparece a palavra "privacidade", mas apenas "intimidade" e "vida privada". É importante ressaltar que, quando a doutrina discute a privacidade, ela se refere à vida privada, uma vez que, na língua portuguesa, essas expressões são equivalentes.

Conforme Ferrajoli (2011, p. 326) aponta, as formas de invasão da privacidade possibilitadas por essas novas ferramentas podem ser classificadas em dois tipos principais: uma voltada para a vigilância e o controle, e a outra relacionada à coleta de informações sobre a vida e a identidade dos indivíduos.

Com o avanço das técnicas de monitoramento audiovisual e eletrônico, tornou-se viável uma espionagem em escala global. Sistemas de vigilância por vídeo, identificação automática por satélite, tecnologias de reconhecimento facial e etiquetas 'inteligentes', que podem ser aplicadas a diversos produtos, juntamente com a interceptação de comunicações telefônicas e televisoras, além do rastro deixado pelo uso de dispositivos móveis, cartões de crédito, acessos digitais e documentos eletrônicos, possibilitam hoje um controle abrangente, capaz de monitorar comportamentos e movimentos de forma global.

Assim, o direito essencial à privacidade e à intimidade é caracterizado como um direito de status negativo, demandando do Estado uma atitude de não intervenção, ou seja, de abstenção em situações que envolvem esses direitos.

Essa classificação se alinha aos direitos fundamentais de primeira geração ou dimensão, conforme a definição apresentada por Bonavides (2006, p. 564). Tal perspectiva sugere que, segundo Bonavides (2006, p. 564), a privacidade se insere na categoria de direitos fundamentais de status negativo da primeira geração, que se refere à liberdade. De acordo com o autor, esses direitos foram os primeiros a serem incluídos na norma constitucional, especificamente os direitos civis e políticos, que historicamente representam a fase inicial do constitucionalismo ocidental.

Por outro lado, ao analisar a vida privada em diferentes níveis, essa relação é conhecida como "teoria dos círculos concêntricos da esfera da vida privada" ou "teoria das esferas da personalidade", nomenclaturas apresentadas pelo alemão Heinrich Hubmann e posteriormente trazidas ao Brasil por Elimar Szaniawski em 1993.

Hubmann categoriza a vida privada em três círculos: o mais externo representa a privacidade, o intermediário corresponde ao segredo, enquanto o círculo mais interno é o da intimidade (COSTA JR., 1995, p. 36). Elimar Szaniawski (2005, p. 357), influenciado por Hubmann, inicia sua discussão abordando as características da esfera mais íntima, que abriga os atributos pessoais de cada indivíduo em um espaço protegido, uma vez que se trata de interesses exclusivos.

A jurisprudência alemã, no que diz respeito à tutela da vida privada, está alicerçada na teoria das esferas de Hubmann. O autor, em sua obra das Persönlichkeitsrecht, segmentou o direito geral da personalidade em três círculos concêntricos, onde se desdobraria a personalidade humana. Assim, a primeira e mais íntima esfera, denominada intimsphäre, refere-se à proteção dos indivíduos em sua essência, abrangendo aquele espaço onde a pessoa pode permanecer oculta em relação à sociedade. Essa esfera íntima resguarda a pessoa de forma integral, ficando completamente preservada dos olhares e ouvidos alheios. A proteção dessa esfera íntima, conforme o conceito de direito geral da personalidade, é de caráter absoluto.

Por essas razões, o autor (SZANIAWSKI, 2005, p. 358) argumenta que, em relação a esse nível absoluto, há a exceção para aqueles que voluntariamente compartilham imagens de sua vida privada; neste caso, a proteção da imagem não se aplica. Ele também menciona que mesmo figuras públicas possuem uma dimensão íntima que deve ser resguardada do olhar de outros.

Seguindo sua análise, ele discute os dois círculos finais: a esfera secreta, que representa o segundo círculo concêntrico, chamado de Geheimnisphäre, e está interligada à esfera anterior, a Intimsphäre. Essa esfera secreta abrange um espaço maior do que a esfera íntima, pois nela estão incluídas pessoas que conhecem certos segredos do indivíduo e que fazem parte de seu cotidiano. Somente a sociedade em geral fica excluída desses limites.

Por último, existe um círculo concêntrico adicional onde a construção da personalidade do indivíduo ocorre, conhecido como esfera privada, ou Privatsphäre, que é mais abrangente do que as esferas anteriores. Nessa esfera, reside a proibição de divulgar informações que pertencem a um grupo específico de pessoas que não estão necessariamente envolvidas na vida do indivíduo e que conhecem seus segredos. Enquanto na esfera secreta, familiares e outras pessoas próximas estão cientes dos segredos, nessa esfera final, um número maior de pessoas tem conhecimento sobre a privacidade do indivíduo, excluindo apenas a coletividade que não se relaciona com sua vida. (SZANIAWSKI, 2005, p. 360)

Anos depois, o alemão Heinrich Henkel também analisou a vida privada em três níveis interligados, colocando a privacidade no círculo mais externo do conjunto. Diferente da abordagem de Hubmann, Henkel posiciona o segredo no centro, enquanto a intimidade ocupa uma posição intermediária (FROTA, 2007, p. 461). De maneira geral, ambos os autores alemães situam a privacidade na periferia. Frota (2007, p. 463) descreve essa esfera como o "círculo da vida privada stricto senso" ou "círculo privado não-íntimo": "nela se encontram tanto noções sutis sobre

a rotina diária do indivíduo como dados sobre seu patrimônio". Essas considerações são bastante relevantes para a discussão em questão.

Szaniawski (2005, p. 364) critica a abordagem adotada na doutrina brasileira. Segundo ele, essa abordagem, com poucas exceções, não diferencia as expressões "direito à intimidade", "direito à privacidade" e "direito ao resguardo", tratando-as como sinônimos, o que diverge das opiniões dos autores mencionados anteriormente.

Para Szaniawski, essa falta de distinção é incorreta, pois cada termo presente na legislação possui um significado específico e pode ser aplicado a diferentes contextos. Assim, o "círculo da vida privada stricto sensu" se torna mais suscetível à observação pelas câmeras de segurança em espaços públicos, que capturam o cotidiano das pessoas que circulam nessas áreas.

Entretanto, o conceito de privacidade não pode ser analisado de forma isolada, mas sim em conexão com o princípio da segurança pública, que é uma obrigação e responsabilidade do Estado. Para isso, o Estado se vale das vantagens oferecidas por essa tecnologia, sempre em conformidade com a legislação atual.

Nuria (2016) apresenta uma reflexão significativa ao abordar a essência e a função dos direitos fundamentais, tema que tem sido explorado por diversas teorias. De acordo com Nuria (2016, 488): "Nossa abordagem se alinha à perspectiva interpretativa que defende o potencial libertador desses direitos, sendo essencial que, em um Estado democrático de Direito, se dê atenção especial à interpretação dos direitos fundamentais sob a ótica garantista".

Dessa forma, o debate a respeito do embate entre o direito à privacidade e a segurança pública envolve a utilização do princípio da proporcionalidade. Segundo Nuria (2008), as abordagens adotadas atualmente pelos tribunais na América Latina e pelos tribunais constitucionais têm como base a teoria de Alexy (2008).

Conforme a perspectiva de Bernal (2005, citado por MARTÍN, 2016), a noção de utilização do princípio da proporcionalidade se baseia na premissa de que os direitos fundamentais devem ser concretizados da forma mais ampla possível, respeitando, ao mesmo tempo, as limitações práticas e jurídicas que possam existir.

Por essa razão, é importante lembrar que segurança e privacidade são fundamentos essenciais. Segundo Barroso (2009, p. 203), um princípio é uma das categorias da norma jurídica e é visto como "a via pela qual os valores transitam do âmbito ético para o jurídico".

Diversos estudiosos se dedicam a esclarecer a diferença entre princípio e regra (outra categoria da norma jurídica), propondo critérios que, quando analisados, oferecem uma clara distinção. Para simplificar essa separação, Barroso (2009, p. 205-207) apresenta três critérios: (a) "o conteúdo", onde os princípios abordam questões como decisões políticas centrais, valores ou objetivos públicos, enquanto as regras consistem em "orientações objetivas, normas que expressam diretamente um preceito, uma proibição ou uma autorização", concretizando o que é estipulado pelos princípios; (b) "a estrutura normativa", que indica que os princípios direcionam a um objetivo a ser atingido, enquanto as regras delineiam o comportamento necessário para alcançar esse objetivo; e (c) "modo de aplicação": as regras operam no sistema de "tudo ou nada" - uma vez que o evento previsto ocorra, a regra deve ser aplicada, sob pena de ser considerada violada. Em contraste, o princípio permite a atenuação de seus efeitos sem perder sua essência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa de cunho bibliográfico apresentou como se dá o avanço tecnológico e como ocorre a atuação do governo, para se tornar preventiva. A supervisão desempenha um papel repressivo, pois o Estado, encarregado do controle, ao identificar uma ocorrência que infringe a ordem pública, prontamente direciona recursos para restabelecer a convivência pacífica.

Por outro lado, é fundamental que a vida pessoal do indivíduo não seja impactada pela vigilância contínua do Estado; assim, as normas para a coleta e a divulgação das imagens armazenadas precisam ser estabelecidas, devendo também serem obedecidas pelas autoridades.

É importante mencionar, em razão da controvérsia que envolve a implementação desse procedimento, as diferentes correntes ideológicas relacionadas à dominação e ao controle governamental, conforme abordado na teoria e em diversas obras literárias. Isso indica que o Estado realiza um acompanhamento contínuo da sociedade e de indivíduos.

Ao se cotejar o sistema de monitoramento com o “dispositivo panóptico” de Bentham, discutido por Foucault em seu livro Vigiar e Punir, como um meio eficaz para supervisão de detentos, alunos e funcionários, é evidente o poder que o Estado exerce ao utilizar essa forma de tecnologia, que tem a capacidade de influenciar os comportamentos daqueles que estão sob sua jurisdição.

Sem dúvida, a vigilância como ferramenta de proteção à segurança pública no Brasil está distante do que foi mencionado anteriormente, especialmente por sua função social.

Hoje em dia, diretrizes e normas tanto locais quanto globais têm o objetivo de garantir a proteção dos direitos humanos contra abusos, que são bastante evidentes por parte do Estado.

A salvaguarda prevista na constituição, através de seus princípios, assegura até a proteção das imagens capturadas por câmeras, que devem ser empregadas unicamente para promover o direito à segurança pública.

No âmbito estatal, a vigilância é vista como uma ferramenta para a segurança pública, não havendo espaço para discutir conflitos de princípios. É essencial destacar que a tecnologia empregada na supervisão, como as câmeras de videomonitoramento, captura claramente janelas e portas de casas.

Para que as gravações não sejam usadas de maneira a prejudicar os cidadãos, comprometendo suas vidas privadas e causando danos, o Estado deve assegurar o direito à privacidade e definir normas para prevenir a quebra das estruturas jurídicas e sociais.

Seguindo essas diretrizes, os fundamentos da segurança pública e da salvaguarda da vida pessoal coexistem de maneira equilibrada.

Para concluir, é possível observar, de acordo com as informações apresentadas no relatório desta investigação, que não existe uma contradição entre os princípios. Apesar dos argumentos opostos, as inovações tecnológicas podem ajudar na resolução de conflitos sociais.

Assim, a fricção entre o princípio da segurança e o princípio da privacidade poderia ser suavizada por meio da análise cuidadosa na solução de disputas sociais impactadas pela vigilância.

REFERÊNCIAS

ALEXY, Robert. **Teoria dos Direitos Fundamentais.** 2. ed. Tradução de Virgílio Afonso da Silva. 2. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2011.

_____. **Teoría de los derechos fundamentales**. 2. ed. Trad. de Carlos Bernal Pulido. Madrid: Centro de Estudios Político Constitucionales, 2008.

_____. **Medo Líquido.** Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BAUMAN, Zygmunt; Lyon, David. **Vigilância Líquida.** Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

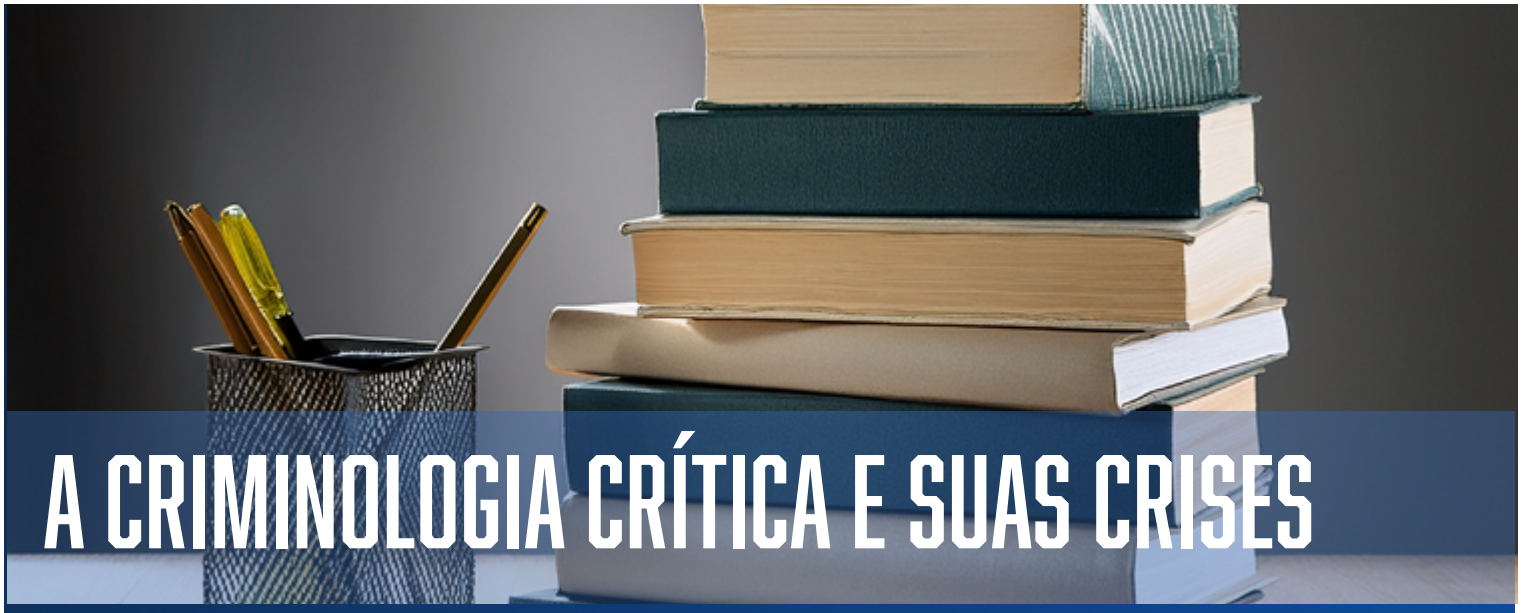
BARROSO, Luís Roberto. **Curso de Direito Constitucional Contemporâneo: os conceitos fundamentais e a construção do novo modelo.** 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

BERNAL PULIDO, C. El **Derecho de los Derechos.** Bogotá: Universidad Externado de Colombia, 2005.

SZANIAWSKI, Elimar. **Direitos de personalidade e sua tutela**. 2. ed. São Paulo: RT, 2005.

STRECK, Lenio Luiz. **As recepções teóricas inadequadas em terra brasilis.** Revista de Direitos Fundamentais e Democracia, Curitiba, v. 10, n. 10, p. 2-37, jul./dez. 2011.

ORWELL, George. **1984.** 24. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2000.



A CRIMINOLOGIA CRÍTICA E SUAS CRISES

CRISTIAN ROIDER RODRIGUES

Graduado em Gestão Ambiental – UFSM (Universidade Federal de Santa Maria (2012). Pós Graduação em Gestão de Sistemas Prisionais - FAVENI (2019).

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

RESUMO:

Este estudo busca examinar as teorias criminológicas e analisar sua crise no século XXI. A Criminologia ainda é influenciada por narrativas etiológicas, ecológicas, críticas e libertárias. A questão sobre a definição de seu objeto de estudo e seus objetivos pode ser uma das chaves para compreender essa disciplina. O artigo propõe discutir se há ou não uma distinção entre Criminologia Crítica e Política Criminal, como um ponto de partida para uma investigação mais aprofundada sobre as definições (ou a ausência delas) de Política Criminal no Brasil.

Palavras-chave: Criminologia; Política Criminal; Criminologia Crítica; Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo dar início a um debate acerca da função da Criminologia Crítica na atualidade e suas restrições em relação à Política Criminal, manifestando desde o princípio seu apoio a iniciativas de desconstrução do sistema penal brasileiro.

Entretanto, para avançar nos processos de redução da população carcerária, é necessário fazer algumas considerações iniciais. A primeira, embora possa parecer redundante, diz respeito à relevância de uma análise criminológica crítica na interpretação das questões relacionadas ao direito penal, em qualquer um dos três Poderes: Executivo, Legislativo ou Judiciário.

É fundamental reconhecer a contribuição da Criminologia para a análise do progresso (ou obstáculo) desses processos de redução da população carcerária em cada uma dessas esferas.

A segunda reflexão deve tratar da atual relação entre a Criminologia e a Política Criminal: será que a elaboração de narrativas criminológicas para sustentar determinadas posturas não conflita com a verdadeira essência da Política Criminal?

A Criminologia Crítica, especialmente após as “ondas punitivas” (WACQUANT, 2007), ainda se vê na constante tarefa de elucidar o que já é notório? Quais seriam os novos objetivos da Criminologia diante das políticas de “tolerância zero” e do crescimento desmedido das legislações?

É importante destacar outros aspectos relevantes: levando em conta que a abordagem deste trabalho se restringe ao Brasil, a partir da promulgação da Constituição Federal em 1988, observou-se um esforço conjunto de todos os Poderes e em diversas esferas da Federação para fomentar políticas públicas.

Assim, o Estado desempenha uma função fundamental na concepção, desenvolvimento, planejamento, avaliação e execução dessas iniciativas. Neste cenário, pode-se afirmar que a política criminal é uma forma de política pública? Os movimentos político-criminais fazem parte do domínio da política ou se enquadram em uma policy?

Para iniciar as reflexões que moldaram este trabalho, é fundamental "começar do início" e considerar as diferentes abordagens criminológicas, com ênfase na denominada Criminologia Crítica. Contudo, não é necessário realizar uma "evolução histórica da Criminologia", pois qualquer tentativa de explorar as chamadas "Escolas Criminológicas" ao longo do tempo tende a ser frustrante. Isso se deve, em primeiro lugar, à própria ideia de “evolução histórica”, que foi questionada pelas Ciências Sociais (OLIVEIRA, 2009) e não é recomendada, a menos que utilizada como método de pesquisa com acesso a fontes primárias (CARVALHO, 2011, p. 9-12).

Além disso, é importante evitar uma visão rígida dos movimentos criminológicos: as pesquisas de Gabriel Ignacio Anitua (2008) abordaram exaustivamente o tema, sendo essenciais para a compreensão da Criminologia como um conjunto complexo de pensamentos históricos – sempre diversos, já que não existe uma divisão clara entre eles, que se conectam e se distanciam conforme as influências sociais, políticas e jurídicas de cada época.

Um exemplo da persistência de antigas "escolas" em nossa sociedade é que conceitos etiológicos ainda aparecem em estudos contemporâneos indicados por (OLIVEIRA, 2008). Além disso, alguns acreditam que a Criminologia Crítica trouxe uma "mudança de paradigma", mas não conseguiu implementar uma transformação estrutural (LARRAURI, 1992, p.196), e enfrenta dificuldades para interagir com os questionamentos que surgem de seu próprio contexto.

Em tempos antigos, a Criminologia focava em questões como: “quem corresponde ao perfil de um criminoso?”, “de que forma podemos caracterizar o crime?” e “quais são os fatores que fazem com que o Sistema de Justiça Criminal opere de maneira seletiva?”.

No século XXI, essas questões aparentam estar presas em um ciclo sem fim, necessitando de inovações que possibilitem a criação de novos questionamentos – o que é intrigante, uma vez que nas sociedades atuais existem muitos problemas.

Esse movimento na criminologia encontrou receptividade entre críticos da teoria penal, servindo como base para diversas interpretações. Entretanto, foi alvo de desaprovação: a crítica não se resumia a uma simples oposição? Que propostas oferecia a Criminologia Crítica? Quais seriam as alternativas em relação ao Direito Penal e ao sistema prisional: deveria-se expandir ou restringir sua área de atuação (LARRAURI, 1992, p. 209)? Nesse cenário, outros críticos, com uma posição mais à esquerda, começaram a notar que esse movimento criminológico não atendia de forma satisfatória suas necessidades: incluindo ativistas feministas e grupos ambientalistas, que se sentem desconectados tanto da “direita” quanto da “esquerda” durante os anos 1980 (LARRAURI, 1992, p. 194).

A CRIMINOLOGIA CRÍTICA E SUAS CRISES

Há um extenso debate sobre as divisões e categorizações dentro da Criminologia, particularmente no que diz respeito à definição de seu conceito – se deve-se dar destaque a sua dimensão biológica, clínica ou sociológica.

É válido também questionar a concepção da Criminologia como uma ciência empírica, que possui objetos de estudo e objetivos específicos, distintos dos temas tratados pela Política Criminal e pelo Direito Penal.

Franz von Liszt (1926, p. 19) via a Criminologia como uma "teoria do crime", focada em causas e explicações. É relevante destacar que esse autor alemão estava alinhado ao pensamento positivista, não conseguindo perceber a possibilidade de um componente biológico essencial na análise criminológica. Para ele, a Criminologia deveria se dedicar ao exame das causas do crime, desenvolvendo teorias e hipóteses, mas sem limitar-se a uma única abordagem. Richard Schmid também compartilhava essa visão, considerando a Criminologia como a "ciência que investiga as causas da criminalidade".

A terceira e última perspectiva a ser analisada na definição do objeto de estudo da Criminologia é a abordagem normativa, proposta por Liszt e que continua a ter relevância nos dias de hoje. É importante entender que a atenção do criminólogo se direciona para a aplicação das normas, especialmente no que diz respeito ao sistema jurídico constitucional e penal, o que não se relaciona diretamente ao seu método ou classificação enquanto ciência.

Isso ocorre porque a investigação de comportamentos previstos na estrutura normativa é uma atribuição do Direito Penal, que possui uma abordagem mais restrita dentro da Dogmática Jurídico-Penal. Em contrapartida, a Criminologia deve focar em eventos ou dados sociais, ao invés de normas ou princípios.

Para contestar a perspectiva normativa, que não está alinhada com a essência científica da Criminologia, Mannheim (1984, p. 47) enfatiza uma das características mais valiosas dessa área de estudo: ao não se limitar a um sistema legal particular e ao tratar o crime de forma abrangente, a Criminologia apresenta um caráter universal, possibilitando a realização de seus objetivos em diferentes contextos.

Devido a esse caráter universal, algumas pessoas, no início do século XX, acreditavam que a Criminologia era, na verdade, uma meta-ciência, conforme indicado por Bianchi (MANNHEIM, 1984, p. 43). No entanto, considerar a Criminologia como uma meta-ciência a colocaria em um nível superior em relação às outras ciências que tratam do crime, o que infringiria a proposta das ciências penais integradas de Liszt.

Além disso, isso seria uma repetição do erro cometido ao supervalorizar o estudo da Dogmática Jurídico-Penal, em detrimento das outras áreas do conhecimento, apenas alterando os papéis. Assim, adotar essa perspectiva não é viável quando se considera o modelo proposto por Liszt.

A partir dos conceitos criminológicos que emergem entre as décadas de 1930 e 1960, os quais se pautam na pesquisa sociológica, na análise das subculturas envolvidas em atividades ilegais e nas estratégias de justificação utilizadas, a Criminologia passa a abarcar uma gama mais ampla de temas. Essa disciplina não se limita apenas ao exame do delito e do delinquente, mas também considera as consequências do crime para a sociedade e o papel dos mecanismos formais de controle, abordando esses aspectos de maneira equilibrada. Alessandro Baratta sintetiza essa expansão temática de forma clara.

A investigação sociológica demonstra, de forma oposta, que: a) em uma sociedade moderna convivem, em relação à sua estrutura plural e conflituosa, além de valores e normas sociais comuns, também valores e normas específicas de diferentes ou grupos antagônicos; b) a legislação penal não apenas representa normas e valores universalmente aceitos, mas promove uma seleção entre valores e modelos alternativos, conforme os grupos sociais que, tanto em sua criação (legislador) quanto em sua execução (juízes, polícia, instituições prisionais), exercem uma influência preponderante; c) o sistema penal não apenas adota avaliações e normas que estão em consonância com as que predominam na sociedade, mas também apresenta lacunas em relação a elas; muitas vezes, endossa valores que são válidos somente para determinados grupos ou áreas, sendo rejeitados por outros (como no tratamento favorecido no código italiano para homicídios motivados por questões de honra) e antecipa reações sociais (como na repressão a crimes que ainda não suscitam uma reação social significativa, como delitos econômicos e poluição ambiental) ou se retarda diante da ausência de reações sociais, como observado em certos crimes sexuais e no aborto; d) por último, uma sociologia crítica e histórica ressalta a relatividade de todo o sistema de valores e normas sociais em um dado momento do desenvolvimento da estrutura social, das relações de produção e

das tensões entre grupos sociais, assim como a relatividade do sistema de valores amparado pelas normas do direito penal.

Todo o raciocínio desenvolvido por Baratta se insere no âmbito das Criminologias Críticas, que têm suas raízes na Sociologia do Desvio. Segundo Baratta, a estrutura do que se denomina sistema de controle, particularmente em termos sociais, se manifesta em diversos segmentos das instituições oficiais. Isso abrange o legislador, as entidades de assistência social (principalmente aquelas dedicadas à proteção de crianças e adolescentes), a polícia, o Ministério Público, juízes criminais, instituições e órgãos responsáveis pela execução penal, bem como aqueles encarregados do monitoramento e apoio a indivíduos em liberdade condicional. Todos esses elementos devem ser examinados pela Criminologia (BARATTA, 2003, p. 35).

É importante salientar que as instâncias formais de controle não atuam de forma isolada nem se fundamentam somente em sua inter-relação, sendo fortemente impactadas pelas chamadas instâncias informais e pelo controle social em uma perspectiva mais ampla.

Após diversas definições e restrições, chegamos à década de 1970, que marcou o surgimento do pensamento criminológico crítico, impactando até os dias atuais. Contudo, a Criminologia Crítica teve períodos de grande destaque, com a divulgação de suas teorias e evidências empíricas, mas atualmente enfrenta uma crise – uma vez que não consegue alcançar todos os seus propósitos estabelecidos (seja pelos próprios teóricos ou por seus apoiadores, que podem nutrir expectativas além do que os criminólogos críticos podem proporcionar).

A vertente criminológica denominada "Criminologia Crítica" surgiu na década de 1970, tendo como marco a publicação de uma obra homônima, organizada por Ian Taylor, Paul Walton e Jock Young. Neste trabalho, a Criminologia convencional da escola sociológica é examinada de forma rigorosa, enquanto a "Criminologia Crítica" ou "Nova Criminologia" se expande com base em ideias marxistas, explorando a economia política da punição e os critérios que levam à criminalização dos indivíduos.

Alessandro Baratta aborda que, na perspectiva da Criminologia Crítica, a criminalidade é vista como um “mal distribuído de forma desigual, de acordo com a hierarquia dos interesses estabelecida pelo sistema socioeconômico e pela desigualdade social existente entre as pessoas” (BARATTA, 2002, p. 161). Dessa maneira, fica evidente que a Criminologia Crítica é influenciada por ideais marxistas, que tratam da estratificação social e da observação do papel dos dispositivos ideológicos do Estado (ALTHUSSER, 1999, p. 114-115) nos processos de criminalização.

Elena Larrauri argumenta que a Criminologia Crítica, conforme sua fundamentação original, representa uma postura de contestação política em relação a qualquer indivíduo considerado criminoso ou delinquente. A prática delitiva seria vista como uma forma de resistência a políticas penais que impõem forte estigma. Entretanto, segundo a autora, o desafio reside na relação entre os conceitos da Criminologia e da Sociologia do Desvio (LARRAURI, 1992, p. 125), que já reconhecia como um fato a seletividade do sistema de justiça penal.

Segundo a mesma autora, a Criminologia Crítica passou a enfrentar desafios a partir da década de 1980, uma vez que sua atuação se restringe a identificar a seletividade do sistema penal, a desproporção das penas e a liberdade de atuação dos agentes nos processos de controle formal. Ademais, suas fundamentações teóricas se dividem em várias vertentes, quase como ilhas solitárias; grupos que representam movimentos sociais historicamente marginalizados, como ambientalistas, feministas e pacifistas, começam a reivindicar a criminalização de certas ações, ainda que isso ocorra de forma simbólica. A Criminologia Crítica demonstra hesitação em afirmar suas crenças e, sob a perspectiva política, não logra uma definição clara como “direitista” ou “esquerdista”, apesar de suas raízes estarem ligadas ao marxismo.

A principal crítica que a Criminologia Crítica traz à tona em meio à crise é de ordem teórica: Paul Hirst, na obra “Criminologia Crítica”, organizada por Taylor, Walton e Young, buscou separar o marxismo das teorias que discutem o crime e o comportamento desviante. Hirst questiona a viabilidade de uma “visão” marxista nos estudos sobre criminalidade e desvio, temas fundamentais para a Criminologia Crítica.

Ele afirma de maneira clara que “crime e desvio se tornam insignificantes dentro das considerações teóricas amplas e do enfoque científico específico do marxismo. Esses temas não ocupam mais um espaço de pesquisa no marxismo da mesma forma que educação, família ou esporte” (HIRST, 1980, p. 250).

O marxismo deveria extinguir a criminologia, uma vez que ao

focar na análise do sistema de produção, na luta de classes, e no papel do Estado e da ideologia como elementos superestruturais, visava eliminar a estrutura que, naquela época, utilizava a criminalidade e a criminologia para se sustentar. Assim, a criminologia se torna intrinsecamente conservadora, enquanto um crítico radical, especialmente se for marxista, não consegue assumir o papel de "criminólogo".

Continuando as reflexões sobre a Criminologia Crítica, René van Swaaningen aponta que, durante os anos 70, houve uma integração marcante entre o campo jurídico e os movimentos criminológicos na Europa. Essa colaboração resultou em um esforço para manter a ordem social, o que se assemelha a um retorno ao enfoque positivista na criminologia.

Nesse cenário, a Criminologia Crítica enfrentou uma nova crise; a antiga postura de contestação e busca por mudanças políticas e sociais foi substituída por uma nova orientação de apoio político, particularmente em relação a iniciativas que promoviam a "lei e a ordem", que eram contraditórias aos princípios defendidos anteriormente pelos criminólogos críticos. Assim, o que antes era considerado uma inovação, ao final da década de 1980, passou a ser visto como um retrocesso, ajudando a impulsionar a difusão desse movimento.

Alessandro Baratta, em um artigo publicado no Brasil em 1981, afirmou que a Criminologia Crítica tinha um foco maior na análise dos sistemas jurídicos e penais existentes do que nas questões criminológicas emergentes. Segundo ele, a Criminologia contemporânea estava se transformando de uma mera teoria sobre a criminalidade para uma teoria crítica e sociológica do sistema penal (BARATTA, 2000, p. 35-36), o que se justificava pela ineficácia e pela ausência de argumentos que se opusessem ao aumento do rigor nas legislações penais, especialmente em contextos de regimes militares ou excepcionais.

A Criminologia Crítica "pura" dos anos 70, ao ter dificuldade em se alinhar com movimentos sociais que buscavam a criminalização de determinadas ações, mesmo reconhecendo o papel simbólico do direito penal, deu espaço para a emergência da "Criminologia da Reação Social". Essa nova vertente do pensamento criminológico, que surgiu da Criminologia Crítica, concentrou-se em avaliar a própria disciplina criminológica, com o objetivo de entender e questionar a preservação da estrutura capitalista do Estado.

Para isso, o criminólogo deve ser um especialista que não se restrinja a ser um tecnocrata da ordem vigente, mas sim um defensor ardoroso dos indivíduos contra as imposições do sistema capitalista intrínseco à estrutura estatal. Nesse cenário, a teoria marxista se torna mais proeminente – e ao mesmo tempo mais desafiadora para seus defensores, como Hirst, que não identificam uma interligação entre a Criminologia e o marxismo.

Desde aquele momento, pode-se chegar à conclusão, embora com certo desânimo, de que a Criminologia Crítica tem se mantido em um ciclo repetitivo: permanece "atrapalhada" nas discussões sobre a seletividade do sistema penal e no enfoque empírico que se relaciona às Ciências Sociais (na verdade, a inovação seria somente para o Direito, no que diz respeito aos métodos) e não apresentou qualquer sugestão – seja na forma de intervenções sociais, elaboração de políticas públicas ou mudanças estruturais.

A única justificativa para a paralisia das teorias criminológicas críticas está ligada a aspectos epistemológicos: a Criminologia Crítica cometeu o erro de se limitar a críticas e diagnósticos. Essa falha não é reconhecida, ou, no máximo, a disciplina se encontra em um ciclo sem fim que sua própria organização não consegue superar; trata-se de um método que busca incessantemente provocar questionamentos, mas não apresenta soluções. Nesse cenário, a "nova Política Criminal" vê possibilidades para se desenvolver.

Definir Política Criminal é tão desafiador quanto determinar, nos dias de hoje, a direção da Criminologia Crítica. A expressão "Criminal" ligada a "Política" traz uma conotação própria do setor jurídico (BOURDIEU, 2008, p. 68-69). Portanto, existiria uma disputa entre Criminologia e Política Criminal que explicaria a variação na forma como cada uma é abordada? A Criminologia Crítica poderia ser vista como uma base para a Política Criminal?

Autores e guias na área do Direito costumam misturar política criminal com política legislativa e, por vezes, com hermenêutica, o que revela uma clara falta de compreensão sobre as diferenças entre as três disciplinas que fazem parte do modelo proposto por Franz von Liszt, mencionado anteriormente neste texto. No início da década de 1990, Nilo Batista consegue elucidar de maneira mais precisa o conceito de Política Criminal:

O contínuo processo de transformação social, bem como os resultados que emergem de propostas antigas ou novas no âmbito do direito penal, juntamente com as evidências empíricas fornecidas pelo funcionamento das

instituições do sistema penal e os avanços na criminologia, levam à formulação de princípios e diretrizes voltadas para a reforma ou modificação das leis penais e das instituições responsáveis por sua aplicação.

Esse conjunto de diretrizes e princípios é conhecido como política criminal. Dependendo do foco em cada fase do sistema penal, podemos abordar a política de segurança pública (com ênfase nas forças policiais), a política judiciária (com foco no sistema judicial) e a política penitenciária (direcionada ao sistema prisional), todas fazendo parte da política criminal.

Nilo Batista admite que, nos dias atuais, a Política Criminal não pode ser interpretada da mesma forma que foi originalmente proposta por Liszt, que a associava a questões sociais, nem tampouco ser vista apenas como uma simples “orientadora da sanção penal”, como alguns juristas a entendem. Hoje, a chamada “Política Criminal contemporânea” deve ser compreendida como uma política pública, atuando, portanto, como uma representação da política ou da política.

Segundo Arthur Trindade (2011, p. 98), no âmbito da segurança pública, os conceitos podem ser classificados da seguinte forma: as políticas públicas de segurança (policy) são o conjunto de ações e estratégias destinadas a responder a uma demanda específica ou a um problema, mediante a alocação de bens e recursos públicos no setor de segurança. As táticas de policiamento (policing) envolvem as diversas maneiras de aplicar as forças, os recursos de poder e os equipamentos policiais.

Além disso, uma Política Criminal (criminal policy) inclui a coordenação das ações e processos dentro do Sistema de Justiça Criminal com o objetivo de oferecer uma resposta a uma situação ou questão específica. No contexto da segurança pública, as políticas públicas abrangem não apenas as estratégias de policiamento e as políticas criminais, mas também iniciativas de outros órgãos governamentais e entidades não governamentais.

Na ocasião em que esta lei foi divulgada, a imprensa anunciou de forma intensa que "mais de duzentos mil detentos seriam liberados de imediato", conectando o número de presos provisórios à possibilidade de concessão de medidas cautelares a todos.

Como a implementação da lei depende da atuação de diversos agentes do sistema de justiça penal – como advogados, promotores, juízes e defensores públicos – era esperado que as "previsões" sobre a libertação imediata de presos não se realizassem. Essa foi mais uma estratégia da mídia para incutir na população uma cultura de medo ou pânico em relação à criminalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a apresentação de diversos conceitos, percebe-se que as discussões relacionadas à Criminologia (Crítica) e aos movimentos de Política Criminal, em muitos aspectos, focam apenas na alteração do cerne da análise – da norma de direito material e da conduta definida no Código Penal, deixando de lado as estratégias político-criminais que abordam a proporcionalidade das penas ou a necessidade de introdução de novos tipos penais.

De certa forma, uma interpretação puramente instrumental do sistema pode agravar a situação; no entanto, para o debate sobre políticas públicas voltadas para o sistema de justiça criminal, não apenas a seletividade é relevante, mas também a funcionalidade e a eficácia de todas as fases de seu funcionamento.

As abordagens da Criminologia Crítica apontam que o sistema de justiça penal não é meramente uma ferramenta, mas sim um processo seletivo e simbólico.

Ele absorve discursos que são generalizadores e moralizadores, mas sua prática se mostra restrita, discreta e seletiva. Considerando os fundamentos teóricos da Criminologia, é possível perceber que essas características se inter-relacionam. Ao focar excessivamente na criminalidade e na urgência de punições, tanto os políticos quanto a sociedade em geral evitam questionar a seletividade do sistema.

Entretanto, um dos principais equívocos da Criminologia Crítica foi, ao identificar a seletividade do sistema de justiça penal, não questionar de maneira profunda e construtiva a operacionalidade e a liberdade de decisão dentro desse sistema.

No contexto legal, a noção de discricionariedade refere-se a, “[...] a possibilidade de ação concedida pela legislação ao gestor, permitindo que ele aplique sua vontade ou avaliação às normas jurídicas em situações específicas, utilizando critérios objetivos adequados, com o intuito de atender às finalidades estabelecidas no ordenamento jurídico” (MELLO, 2010, p. 432-433).

Na perspectiva da Sociologia, a discricionariedade é considerada uma estratégia contingente que possibilita a realização de determinadas ações por parte de uma categoria profissional. Ela pode se manifestar por meio de intervenções direcionadas, priorizando casos que são mais significativos para um determinado grupo social.

Contudo, no contexto da justiça criminal, a combinação de seletividade e discricionariedade resulta em uma abordagem que frequentemente se concentra em indivíduos empobrecidos, tanto aqueles detidos provisoriamente quanto os já condenados por delitos relacionados a bens materiais. Isso reforça a seletividade do sistema, já que este é incapaz de investigar e punir todos os supostos "criminosos" presentes na sociedade.

Ao examinar o funcionamento do sistema de justiça criminal no Distrito Federal, Arthur Trindade ressalta que a atuação discricionária não se limita apenas aos policiais, abrangendo também juízes e promotores. O principal argumento utilizado para justificar essa seletividade, ainda que de forma implícita, é a intensa carga de trabalho (TRINDADE, 2011, p. 102).

Essa fusão de discricionariedade e seletividade resulta em uma situação complexa: o problema não é reconhecido como um fator que poderia impulsionar a criação e implementação de políticas públicas.

Um dos principais equívocos da Criminologia Crítica pode ter sido a negação da seletividade enquanto um fenômeno social. O crucial é apontar maneiras de abordar essa seletividade – como em estratégias parlamentares, buscando promover o aumento ou a redução das penas para determinados delitos – ou em termos de políticas públicas, que incluem a identificação de questões que compõem uma agenda, além da disposição política para mobilizar os atores, estabelecer programas, desenvolver ações e delinear intervenções nas políticas públicas, bem como sua implementação e avaliação.

REFERÊNCIAS

ANITUA, Gabriel Ignacio. **Histórias dos pensamentos criminológicos.** Trad. Sérgio Lamarão. Rio de Janeiro: Revan, 2008.

BARATTA, Alessandro. **Criminologia crítica e crítica do direito penal: introdução à sociologia do direito penal.** Trad. Juarez Cirino dos Santos. 3 ed. Rio de Janeiro: Revan, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

GARLAND, David. **A cultura do controle.** Trad. André Nascimento. Rio de Janeiro: Revan, 2008.

HIRST, Paul Q. Marx e Engels – **sobre direito, crime e moralidade**. In: TAYLOR, Ian; WALTON, Paul; YOUNG, Jock. **Criminologia Crítica.** Trad. Juarez Cirino dos Santos e Sérgio Tancredo. Rio de Janeiro: Graal, 1980, p. 249-286.

LARRAURI, Elena. **La herencia de la criminología** crítica. 2ª ed. España/México, 1992.

MANNHEIM, Hermann. **Criminologia comparada.** Trad. Manuel da Costa Andrade e José Faria Costa. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1984. v. 1 e 2.

MELLO, Celso Antônio Bandeira de. **Curso de Direito Administrativo**. 27 ed. São Paulo: Malheiros, 2010.

A RELEVÂNCIA DO ASPECTO AFETIVO NO ENSINO FUNDAMENTAL

CRISTIANO APARECIDO MENDES

Graduado em História, pela Universidade de São Paulo (2008); Especialista em Magistério do Ensino Superior pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2012); Graduação em Pedagogia, pela Universidade Cruzeiro do Sul (2019); Mestrando em História pela Universidade Federal de São Paulo (2010). Professor de Ensino Fundamental II e Médio na EMEF Marina Vieira de Carvalho.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

RESUMO:

Considerando a criança como sujeito histórico e social, o presente artigo procurou compreender como ocorre o processo de desenvolvimento afetivo e a construção de vínculos dessa natureza no Ensino Fundamental. Por meio de uma reflexão sobre as fases do desenvolvimento humano, os conceitos de afetividade e a construção de vínculos, foi possível analisar como a cognição e o afeto operam juntos, e que a escola, mais precisamente o professor, como agente mediador, converge não só para as apropriações do meio externo ou para os aspectos relativos à cognição, mas em muito contribui para as apropriações de aspectos ligados à afetividade, sendo esta última tão importante quanto a primeira, consolidando assim a necessidade de o professor considerá-las na sala de aula.

Palavras-chave: Afetividade; Desenvolvimento Humano; Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como finalidade refletir sobre a importância das relações afetivas dentro da sala de aula envolvendo professor e aluno das séries iniciais. Sabe-se que a criança na Educação Infantil está inserida em um contexto voltado à área afetiva e ao iniciar o Ensino Fundamental o tratamento recebido está pautado em atividades obrigatórias de leitura e escrita, ficando a parte afetiva para segundo plano.

CONCEPÇÕES DE JEAN PIAGET SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Jean Piaget (1896-1980), estudioso interacionista formado em Biologia e Filosofia, dedicou-se a investigar a construção do conhecimento. Estudou cuidadosamente a forma pela qual as crianças construíam seus conhecimentos lógicos, com a finalidade de compreender a evolução e desenvolvimento do conhecimento humano (DAVIS; OLIVEIRA, 1994).

As crianças possuem características físicas diferenciadas, sua cidade ou local também podem ser distintos, mesmo assim elas possuem características universais como a maneira como nascem, a fragilidade e desenvolvimento.

De acordo com Davis e Oliveira (1994) a noção de equilíbrio é o alicerce da teoria de Piaget, pois qualquer organismo que possui vida relaciona-se com o meio em que vive por meio da tentativa de manter um estado de equilíbrio, superando as perturbações surgidas no decorrer das etapas a serem seguidas. Dessa forma, o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio de diversos desequilíbrios e equilibrações, ou seja, diante de uma nova situação, o indivíduo pode entrar em estado de desequilíbrio.

Sendo assim, o próprio Piaget (2007) relata que:

> A cada instante, pode-se dizer que a ação é desequilibrada pelas transformações que aparecem no mundo, exterior ou interior, e a cada nova conduta vai funcionar não só para restabelecer o equilíbrio, como também para tender a um equilíbrio mais estável que o do estágio anterior a esta perturbação (p.16).

Ainda para Piaget, segundo Davis e Oliveira (1994), para que aconteça uma nova equilibração, dois fatores são necessários: assimilação e acomodação.

> Dois mecanismos são acionados para alcançar um novo estado de equilíbrio. O primeiro recebe o nome de assimilação. Através dele o organismo – sem alterar suas estruturas – desenvolve ações destinadas a atribuir significações, a partir da sua experiência anterior, aos elementos do ambiente com os quais interage. O outro mecanismo, através do qual o organismo tenta restabelecer um equilíbrio superior com o meio ambiente, é chamado de acomodação. Agora, entretanto, o organismo é impelido a se modificar, a se transformar para ajustar às demandas impostas pelo ambiente (p. 38).

O desenvolvimento psíquico tem início desde o momento do nascimento da criança, terminando somente na fase adulta, onde este indivíduo está totalmente desenvolvido pela maturação dos seus órgãos, porém observa-se o fato que este desenvolvimento psíquico dá-se por meio do equilíbrio, considera Piaget. Ainda, sobre o desenvolvimento mental da criança, acrescenta:

> O desenvolvimento, portanto, é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior. Assim, do ponto de vista da inteligência, é fácil se opor a instabilidade e incoerência relativas das ideias infantis à sistematização de raciocínio adulto (PIAGET, 2007, p. 13).

O funcionamento psicológico das crianças é diferente dos adultos, por isso Piaget investigou sobre como, através de quais mecanismos, a lógica das crianças se transforma na lógica do adulto (DAVIS; OLIVEIRA, 1994).

Porém, de acordo com Piaget (2007), este desenvolvimento quando é atingido totalmente na fase adulta dá início a uma nova fase, a de regressão, pois este indivíduo encontra-se na fase da velhice, e na criança este desenvolvimento é contínuo.

Portanto :

> [...] o desenvolvimento mental é uma construção contínua, comparável à edificação de um grande prédio que, à medida que se acrescenta algo, ficará mais sólido, ou à montagem de um mecanismo delicado, cujas fases gradativas de ajustamento conduziram a uma flexibilidade e uma mobilidade das peças tanto maiores quanto mais estáveis se tornassem o equilíbrio. Mas, é preciso introduzir uma importante diferença entre esses dois aspectos complementares deste processo de equilibração. Devem-se opor, desde logo, as estruturas variáveis – definindo as formas ou estados sucessivos de equilíbrio – a um certo funcionamento constante que assegura a passagem de qualquer estado para o nível seguinte (p. 14).

Para o autor, estas estruturas variáveis são as formas pelas quais há a organização mental, sendo elas estabelecidas em dois aspectos: motor ou intelectual de um lado e afetivo do outro, mas com duas dimensões: individual e social. No entanto, em cada estágio nota-se o aparecimento de características relacionadas com o período desta passagem sendo que pode-se diferenciá-los dos estágios anteriores por possuírem estruturas próprias em cada nível.

De acordo com Piaget (2007), a criança passa por quatro etapas de desenvolvimento e a cada fase são adquiridas novas estruturas cognitivas. As etapas propostas por Piaget são as seguintes: Sensório-motora (0 a 2 anos); Pré-operatória (2 a 7 anos); Operatório-concreta (7 a 11/12 anos) e Operatório-formal (11/12 anos em diante).

No entanto, considerando a faixa etária em destaque nesta pesquisa serão priorizadas as características da criança ao final do período pré-operatório e início do operatório-concreto.

Período Pré-operatório (2 a 7 anos):

No segundo estágio definido por Jean Piaget, o aparecimento da linguagem destaca-se como um fator de extrema importância, pois possibilitará mudanças nos aspectos afetivos, intelectual e social da criança, havendo assim um desenvolvimento do seu pensamento. No início do período, nota-se que a criança ainda não domina totalmente a linguagem, pois parte do seu repertório verbal por meio da imitação, ressaltando também que ela ainda não possui o conceito de número nesta etapa de seu desenvolvimento (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2002).

Sobre a linguagem, um meio de comunicação de fundamental importância para os seres humanos, o próprio Piaget (2006) relata que:

> A aquisição da linguagem, tornada acessível nesses contextos de imitação, cobre finalmente o conjunto do processo, assegurando um contato com outrem muito mais vigoroso do que a simples imitação e permitindo, portanto, à representação nascente aumentar os seus poderes apoiada na comunicação (p. 55).

Nesta fase, o pensamento da criança é diferente dos adultos, pois é marcado por um egocentrismo, ou seja, a criança parte do princípio que tudo ao seu redor está relacionado a ela, centrado no seu próprio eu, não conseguindo colocar-se no lugar do outro, perpetuando assim até o final do período (DAVIS; OLIVEIRA, 1994).

Segundo as autoras, este egocentrismo, como é denominado por Piaget, caracteriza também o aspecto afetivo com o predomínio dos sentimentos interindividuais. O fato de a criança desta etapa estar centrada em si mesma acaba dificultando também o trabalho em grupo.

Assim sendo, de acordo com Piaget (2007):

> Com o aparecimento da linguagem, as condutas são profundamente modificadas no aspecto afetivo e no intelectual. Além de todas as ações reais ou materiais que é capaz de efetuar, como no curso do período precedente, a criança torna-se, graças à linguagem, capaz de reconstituir suas ações passadas sob formas narrativas, e de antecipar suas ações futuras pela representação verbal (p. 24).

A criança do pré-operatório tem seu pensamento baseado na percepção imediata, não tendo ainda a noção de reversibilidade, ou seja, "[...] a criança não é capaz de perceber que é possível retornar, mentalmente, ao ponto de partida" (DAVIS; OLIVEIRA, 1994, p. 43).

No aspecto afetivo, nesta etapa, as crianças utilizam-se dos sentimentos de antipatia e simpatia. "A simpatia, então, de um lado supõe uma valorização mútua e, de outro, uma escala de valores comuns que permitem trocas". Com isso, as crianças demonstram simpatia principalmente àquelas pessoas com as quais elas se identificam (PIAGET, 2007, p. 38). Porém "[...] a antipatia nasce da ausência de gostos comuns e da escala de valores comuns" (Ibidem).

As crianças começam a desenvolver o juízo moral, com o aparecimento dos primeiros sentimentos morais como o amor, temor, respeito e obediência. As crianças na fase pré-operatória demonstram respeito pelos pais ou pessoas mais velhas, ou seja, indivíduos que julgam superiores e a eles obedecem, é a moral da obediência (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2002).

Nesse sentido, Piaget (2007, p. 53) relata que "[...] os sentimentos morais se originam do respeito unilateral da criança em relação a seus pais, ou ao adulto, e também como esse respeito estabelece a formação de uma moral de obediência ou heteronomia".

Observa-se que a criança não possui autonomia, aceitando tudo o que lhe é imposto. Porém, por meio da cooperação, aparece um novo sentimento, o respeito mú-

tuo, que a criança nutre pelos amigos.

> [...] o respeito mútuo conduz a formas novas de sentimentos morais, distintas da obediência exterior inicial. Podem citar, em primeiro lugar, as transformações referentes ao sentido da regra, tanto a que liga as crianças entre si, como aquela que as une ao adulto (Ibidem).

Período Operatório-concreto (7 a 11/12 anos):

Nesse período, a criança começa a desenvolver a construção da lógica, o que lhe permite perceber pontos de vista diferentes, saindo do egocentrismo intelectual e social que caracterizavam a fase anterior. Portanto, com esta superação a criança possuirá uma nova habilidade intelectual, que é a capacidade mental de coordenar as operações, porém com objetos concretos que podem ser manipulados ou que já tenham conhecimento (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2002).

Sendo assim, as crianças conseguem por meio do pensamento:

- estabelecer corretamente as relações de causa e efeito e de meio e fim;

- sequenciar ideias ou eventos;

- trabalhar com ideias sob dois pontos de vista, simultaneamente;

- formar o conceito de número (no início do período, sua noção de número está vinculada a uma correspondência com o objeto concreto (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2002, p. 104).

Nesta fase, "[...] o pensamento é reversível: o sujeito pode retornar mentalmente, ao ponto de partida" (DAVIS; OLIVEIRA, 1994, p. 43). Ao coordenar as operações esta criança irá adquirir uma noção de conservação, característica do período das operações.

A relação afetiva entre os sujeitos envolvidos no processo ensinar e aprender, o exercício do diálogo, o fazer compartilhado, o respeito pelo outro, o estar aberto, o saber escutar e dizer configura-se como elementos de fundamental importância para a aprendizagem.

É imprescindível, então, que no contexto escolar trabalhemos a articulação afetividade-aprendizagem nas mais variadas situações, considerando-a como essencial na prática pedagógica e não a julgando como simples alternativa da qual podemos lançar mão quando queremos fazer uma "atividade diferente" na escola.

CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKY E HENRI WALLON PARA A COMPREENSÃO DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Para Vygotsky, o funcionamento psicológico depende das relações sociais e mediações estabelecidas entre o indivíduo e o meio onde vive. Acredita que o homem se constitui na relação com o outro e socialmente. Para ele, acrescenta que a criança não é considerada como um ser passivo, mas sim um ser ativo em pleno desenvolvimento.

Assim sendo, de acordo com Davis e Oliveira (1994, p. 54):

> Para Vygotsky, em resumo, o processo de desenvolvimento nada mais é do que a apropriação ativa do conhecimento disponível na sociedade em que a criança nasceu. É preciso que ela aprenda e integre em sua maneira de pensar o conhecimento da sua cultura. O funcionamento intelectual mais complexo desenvolve-se graças a regulações realizadas por outras pessoas que, gradualmente, são substituídas por auto-regulações [...].

De acordo com o autor, a criança passa por todos estes níveis de desenvolvimento, sendo que este processo está em constante mudança, pois quando uma criança se encontra em uma determinada atividade não conseguindo realizá-la ela está no nível de desenvolvimento potencial.

De acordo com Vygotsky (1998) o desenvolvimento da aprendizagem tem uma relação intensa com a Zona de Desenvolvimento Proximal, pois os seres humanos necessitam de estímulos culturais para o desenvolvimento da aprendizagem.

> [...] É na zona de desenvolvimento proximal que a interferência de outros indivíduos é a mais transformadora. Processos já consolidados, por um lado, não necessitam de ação externa para serem desencadeados; processos ainda nem iniciados, por outro lado, não se beneficiam dessa ação externa (OLIVEIRA, 1993, p. 61).

Portanto, é essencial analisar o estado psicológico da criança, pois as atividades têm que assumir uma coerência com ele, de maneira que o educador deve propor desafios que a criança poderá realizar, com a sua mediação. "Assim como o adulto, uma criança também pode

funcionar como uma mediadora entre uma outra criança e às ações e significados estabelecidos como relevantes no interior da cultura" (OLIVEIRA, 1993, p. 64). Diante desse fato, o educador deverá analisar quais habilidades já possuem para assim perseguir nos próximos aprendizados.

A origem das construções cognitivas está profundamente vinculada às interações sociais, nas quais a cooperação e a colaboração viabilizam o desenvolvimento nas atividades coletivas.

Aquele que está em processo de aprendizagem deve entrar em contato com o mundo da escrita por meio das práticas sociais. Essa é a maneira de provocar educação a partir da percepção e não apenas de conceitos, de forma que o saber possa ser construído ativamente, ao serem incorporadas informações que serão assimiladas significativamente.

Vygotsky (1998) afirma que é através da interação com outros membros da cultura que o homem interioriza as formas sócio-historicamente estruturadas do desenvolvimento psicológico. Os conceitos que a sociedade atribui às palavras variam e devem ser considerados em suas transformações.

Segundo Oliveira (1993), quando um educador faz intervenções com os seus alunos, vários avanços psicológicos poderão ocorrer, pois estas mediações articulam a aprendizagem no desenvolvimento psicológico da criança. Esse ensino mediado por instrumentos e signos só ocorrem com o contato direto entre as pessoas.

Conceitos de Henri Wallon:

Assim como Jean Piaget, Henri Wallon também descreve o desenvolvimento da criança dividido em etapas. Na concepção wallonia-na são destacadas cinco etapas: Impulsivo-emocional (0 a 1 ano); Sensório-motor e projetivo (1 a 3 anos); Personalismo (3 a 6 anos); Categorial (6 a 11/12 anos) e Puberdade e adolescência (a partir dos 11/12 anos). A passagem de um estágio para outro é marcada por rupturas, retrocessos e reviravoltas (GALVÃO, 2008).

Para Wallon (2007), a criança ainda necessita do auxílio dos pais, porém como não é possível a presença constante da família na escola, a criança busca no educador o afeto que necessita. Diante deste contexto as crianças se agrupam seja nas salas de aula ou nas brincadeiras, mas nem sempre esses grupos são iguais, pois elas não estão mais na fase de que tudo é voltado unicamente em um sentido podendo ser mudado a qualquer instante.

Nos anos iniciais da fase escolar, a criança entra em contato com diversos novos códigos, com representações e com organizações que precisa compreender e assimilar. É um salto muito grande em seu desenvolvimento e precisa estar vinculado com o correto direcionamento do mesmo para que ocorra de maneira satisfatória e produtiva.

O meio oferece muita resistência e exigências, nesse período, dificulta a iniciação da criança nesse novo universo. A estimulação psicossocial é necessária para que as demandas impostas pelo meio não surtam efeito negativo na criança.

Fatores de saúde, intelectuais, emocionais, comportamentais, familiares, contatos com outras crianças, oscilações físicas e psicológicas, questões sociais e tantos outros aspectos podem influenciar o aluno que está em processo de adaptação ao novo meio, em que ele precisa entender seu papel e como desempenhá-lo.

Professores e pais são recipientes de fantasias, emoções, impulsos, agressividade, angústias, medos. O conforto e a estimulação oferecidos por esses dois agentes imprescindíveis no desenvolvimento da criança irão viabilizar um processo mais prazeroso, tranquilo e propenso ao sucesso. Para isso, é necessário estar atento à criança como um todo, inclusive às suas necessidades emocionais e físicas.

O desenvolvimento cognitivo acontece paralelamente ao social, e um age diretamente sobre o outro, influenciando de maneira positiva ou negativa, proporcionando novas perspectivas, novos estímulos, novas reações, novos caminhos e novos desafios a todo momento para a criança.

Todo ambiente de convívio é espaço de aprendizagem, inclusive no que diz respeito à aquisição da escrita. Códigos diversos rodeiam a criança o tempo todo em todos os âmbitos de sua vida, mediando sua relação com o meio por meio da linguagem que primeiramente se apresenta apenas como expressão oral, seguida pela possibilidade de registro gráfico.

Dessa forma, é necessário estar atento ao modo como a criança é assistida no processo de contato e internalização da escrita, levando em consideração fatores decisivos que influenciarão diretamente no progresso e no sucesso da experiência.

Considerando a atuação na área educativa e o pleno desenvolvimento dos alunos como meta, cabe investigar se a afetividade está presente na ação pedagógica entre professor e aluno e se esse afeto contribui para o processo de aprendizagem. Assim sendo, o próximo capítulo abordará o tema afetividade na visão de vários autores.

O CONCEITO DE AFETIVIDADE

Ao se conceituar afetividade percebe-se que existem várias definições sobre o seu significado. Entre as várias conceituações, Ribeiro (2010, p. 403) define afetividade como "[...] atitudes e valores, comportamento moral e ético, desenvolvimento pessoal e social, motivação, interesse e atribuição, ternura, interrelação, empatia, constituição da subjetividade, sentimentos e emoções". Segundo a autora, a afetividade é fundamental para que um ambiente escolar seja apropriado no sentido de promover a aprendizagem dos alunos.

Segundo o Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (FERREIRA, 2004, p. 61).

> Afetividade. [De afetivo + - (i) dade.] S.f.1. qualidade ou caráter afetivo. 2. Psic. Conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhadas sempre dá impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagrado, de alegria ou tristeza.

De acordo com Davis e Oliveira (1994) a afetividade caracteriza-se em amor, ódio, tristeza, alegria ou medo, sensações que levam o indivíduo a afastar-se ou aproximar-se das pessoas, ou vivenciar novas experiências.

Nesta perspectiva o afeto inclui expressão e linguagem, como: sorrisos, gritos, lágrimas, olhar e rosto triste, boca fechada e sobrancelhas caídas, são algumas expressões que comunicam os sentimentos dos seres humanos.

Em seus estudos, Piaget abordou as relações entre afetividade, cognição e relações sociais, para melhor entender a gênese da moral (construção de valores e sentimentos). Ele defende que a construção de valores, considerando esses elementos afetivos como essenciais para explicar o desenvolvimento cognitivo (SOUZA, 2003).

Tendo como base os estágios de desenvolvimento propostos por Piaget, a autora destaca que no estágio pré-operatório esta questão afetiva necessita de maior atenção no que se refere às relações entre as pessoas. Nessa fase começam a surgir os primeiros sentimentos morais [amor, temor, respeito. . .], sendo estes sentimentos imprescindíveis para a determinação de uma moral heterônoma, pois se sabe que a criança heterônoma aceita as regras sem questionamentos (SOUZA, 2003).

Para Vygotsky, não há separação entre a afetividade e o cognitivo, pois eles estão interligados entre si, fato que o autor critica a pedagogia tradicional em separar a afetividade da cognição. Diante disso, Vygotsky entende a afetividade como fator de contribuição para o desenvolvimento do indivíduo, ressaltando que o ser humano se desenvolve na interação com o meio social e cultural, para ele, afetividade e as emoções desenvolvem-se desde o nascimento (OLIVEIRA; REGO, 2003).

A afetividade, para Wallon, é um fator primordial para o desenvolvimento dos seres humanos, assim sendo, conforme consideram Almeida e Mahoney (2009), na concepção walloniana a afetividade pode ser definida da seguinte forma:

> Refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado por ser afetado pelo mundo externo e interno por meio de sensações ligadas à tonalidade agradáveis ou desagradáveis. A teoria apresenta três momentos marcantes, sucessivos, na evolução da afetividade: emoções, sentimentos e paixão (p. 17).

Nesse sentido, Wallon considera a afetividade um fator essencial para o desenvolvimento da inteligência na criança, sendo que ao nascer o primeiro contato que a criança tem com o meio social, é por meio dessa interação que se dá sua sobrevivência, por depender exclusivamente do outro (WALLON, 2007).

De acordo com Souza (2003), Piaget utiliza-se de muitos aspectos para explicar sua teoria sobre afetividade e cognição, no entanto, aqui serão descritos apenas aspectos que são necessários para a compreensão da atividade no âmbito escolar, em especial nas séries iniciais.

Almeida e Mahoney (2009) à luz da teoria walloniana, ressaltam que em suas análises com crianças do Ensino Fundamental I, observaram que os alunos demonstram sentimentos positivos (tranquilidade, entusiasmo, confiança, alegria e prazer), associados ao que sentem pelos educadores. Isso reforça a importância que os professores têm em desempenhar uma relação de afeto com os discentes, provocando neles diferentes reações.

> Há ainda que se destacar a necessidade de atentar e refletir sobre a afetividade presente no processo de ensino-aprendizagem, bem como a de estarmos sempre muito atentos ao que nossos alunos e nossas alunas têm a dizer. Ouvi-los (as) falar sobre suas vivências e seus sentimentos na escola constitui-se num diferencial deste estudo,

> que mostrou que as crianças têm muito a comunicar e a informar, de forma autêntica e enriquecedora. A possibilidade de se expressar de forma tão espontânea e verdadeira, como ocorreu, permitiu penetrar nesse universo afetivo e perceber o quanto a educação, hoje, precisa aprender ou saber lidar com ele (SAUD, 2009, p. 41).

Saud (2009) baseada na teoria de Wallon afirma que são diversos os fatores que contribuem para o ensino e aprendizagem, dentre eles está o envolvimento entre os alunos e professores e nesse envolvimento estão o respeito mútuo mantido uns pelos outros, a confiança, a segurança, o carinho, a admiração e a tranquilidade, enfim, um ambiente prazeroso capaz de propiciar o desenvolvimento da criança em todos os aspectos.

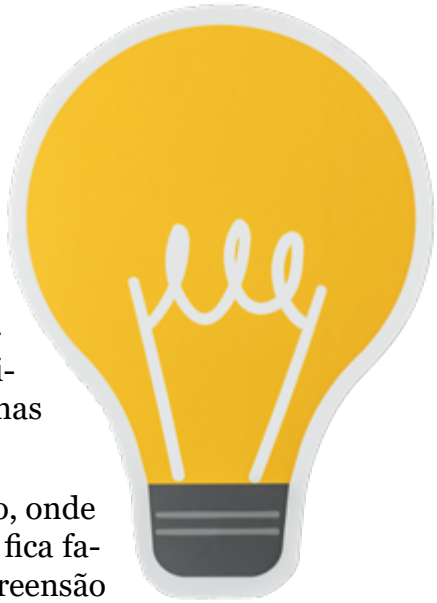
Nesse sentido, percebe-se que o afeto está presente na relação professor-aluno, mesmo que não haja contato físico entre eles como os beijos e abraços, pois o educador capaz de ouvir seus alunos, conversar com eles e respeitá-los em suas especificidades também está demonstrando uma forma de afeto.

Ter a afetividade e a aprendizagem como tema implica enveredar por um caminho intrigante que envolve processos psicológicos difíceis de serem percebidos e desvendados. Apesar da existência de teorias e reflexões a respeito do tema, a escola continua priorizando o conhecimento racional em detrimento das relações afetivas. Vivemos uma cultura que desvaloriza as emoções, e não vemos o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, que constitui o viver humano, e não nos damos conta de que todo sistema racional tem um fundamento emocional.

É imprescindível que no contexto escolar se trabalhe a articulação afetividade-aprendizagem nas mais variadas situações, considerando-a como essencial na prática pedagógica e não a julgando como simples alternativa da qual podemos lançar mão quando queremos fazer uma “atividade diferente” na escola. Essa articulação deve ser uma constante busca de todos que concebem o espaço escolar como lócus privilegiado na formação humana.

A afetividade não se restringe apenas ao contato físico. Conforme a criança vai se desenvolvendo, as trocas afetivas vão ganhando complexidade. Adequar a tarefa às possibilidades do aluno, fornecer meios para que realize a atividade confiando em sua capacidade, demonstrar atenção às suas dificuldades e problemas, são maneiras bastante refinadas de comunicação afetiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



O presente artigo propiciou uma reflexão sobre a importância de estabelecer vínculos afetivos entre professor e aluno, pois nota-se o quanto a afetividade facilita no processo de aprendizagem dos discentes, principalmente nas séries iniciais.

Cabe à escola esforçar-se para proporcionar um ambiente estável e seguro, onde as crianças se sintam bem, porque nessas condições a atividade intelectual fica facilitada. Nesse sentido, alguns pontos que se julgam centrais para a compreensão do desenvolvimento afetivo e de seu papel na aprendizagem, devem ser discutidos.

Na escola, a relação com o professor é o eixo de todas as relações e produções. Por um lado, a criança busca nele a referência adulta e confiança que ficou de fora, quando ela entrou para escola. Por outro lado, o professor é quem representa a instituição, com seu saber e suas leis.

O aluno tem de ver o professor não somente como alguém que vai lhe transmitir conhecimentos e preocupado com as explicações sobre determinado conteúdo, mas como alguém que, comprometido com a ação que realiza, percebe o aluno como um ser importante, com ideias e sentimentos que podem ser partilhados com ele. Nesse processo de interação humana, de intercâmbio, o conhecimento estruturado do professor, sua forma de expressão mais formal, seus valores e concepções se misturam aos saberes não sistematizados e empíricos dos alunos, aos seus valores e linguagens próprias de seu ambiente cultural.

A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança para um mundo melhor ou, lamentavelmente, da permanência do hoje. Desta forma espera-se contribuir com este trabalho, não apenas com esclarecimentos, mas também na prática pedagógica de alguns educadores.

O afeto é indispensável na atividade de ensinar, entendendo que as relações entre ensino e aprendizagem são movidas pelo desejo e pela paixão e que, portanto, é possível identificar condições afetivas favoráveis que facilitem e estimulem a aprendizagem.

O sujeito constrói-se a partir das relações entre um mundo externo, estruturado pela cultura e pelas condições históricas, e por um mundo interno, não somente no aspecto cognitivo, mas afetivo, que envolve desejos, pulsões, sentimentos e emoções, portanto, é extremamente importante aproveitar essas relações na prática educativa.

Educar é ensinar a olhar para fora e para dentro, superando o divórcio, típico da nossa sociedade, entre objetividade e subjetividade. É aprender além: saber que é tão verdade que a menor distância entre dois pontos é uma linha reta quanto que o que reduz a distância entre dois seres humanos é o riso e a lágrima.

O reconhecimento do aluno enquanto indivíduo, sujeito e cidadão, é fundamental para que haja o estabelecimento de trocas enriquecedoras das experiências, as quais promovem a mobilização de estruturas de saberes significativos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho; MAHONEY, Abigail Alvarenga (Orgs.). **Afetividade e aprendizagem:** contribuições de Henri Wallon. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2009.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia.** 13 ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma de Morais Ramos. **Psicologia na educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa.** 3 ed. Curitiba: Positivo, 2004.

GALVÃO, Isabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky – aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico.** In: Arantes, Valéria Amorim (Org.). **Afetividade na escola:** alternativas teóricas e práticas. 3 ed. São Paulo: Summus, 2003.

_____; REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. Um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1993.

Piaget, Jean. **Seis estudos de psicologia.** 24 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

_____. **A psicologia da criança.** 2 ed. Rio de Janeiro: Difel, 2006.

RIBEIRO, Lopes Marinalva. **A afetividade na relação educativa.** Estudos de Psicologia. Campinas, v. 27, n. 2, p. 403-412, jun.-set. 2010.

SAUD, Cláudia Maria Labinas Roncon. C**om a palavra, as crianças: os sentimentos de alunos e alunas da 1ª série do Ensino Fundamental**. *In:* Almeida, Laurinda Ramalho de Mahoney, Abigail Alvarenga (Orgs.). **Afetividade e aprendizagem:** contribuições de Henri Wallon. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2009.

SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho de. **O desenvolvimento afetivo segundo Piaget.** In: Arantes, Valéria Amorim (Org.). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas.** 3 ed. São Paulo: Summus, 2003.

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

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

LIBERDADE SOB O PONTO DE VISTA FILOSÓFICO E OS EFEITOS DA PRISÃO PARA ATINGIR A RESSOCIALIZAÇÃO

CRISTIANO FONTOURA CORRALLES

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

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

RESUMO:

A pesquisa pretende analisar como se dá a privação de liberdade no Brasil, possibilitando uma compreensão de como o sistema de Justiça brasileiro busca implementar a ressocialização mencionada no artigo 1º da Lei nº 7.210/1984 (Lei de Execução Penal). Através de uma revisão bibliográfica, o estudo inicia com as interpretações de filósofos renomados sobre liberdade. Em seguida, realiza um exame histórico sobre as origens das prisões e sua evolução enquanto forma de punição estatal. O artigo ainda investiga a situação atual do sistema carcerário, destacando violações aos Direitos Humanos e apresentando dados estatísticos relevantes, além de avaliar decisões proferidas pela Suprema Corte do Brasil. A análise conclui que a limitação da liberdade pode não ser o melhor caminho para alcançar a ressocialização de indivíduos que, ao não utilizarem adequadamente sua liberdade, cometeram delitos. O intuito não é argumentar pela eliminação da pena privativa de liberdade, mas sim reservar essa intervenção para casos que realmente a demandem. Considerando o atual panorama de encarceramento em massa e o Estado de Coisas Inconstitucional do sistema prisional, observa-se que o Estado brasileiro falha em oferecer condições efetivas de ressocialização aos detentos. Este estudo visa enriquecer o debate crítico sobre a política de encarceramento, contribuindo com possíveis soluções para os desafios enfrentados pelo sistema penitenciário.

Palavras-chave: Liberdade; Prisão; Ressocialização; Pena Privativa; Liberdade.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo examinar a restrição da liberdade no Brasil e seus impactos sobre os indivíduos, verificando se a escolha de limitar a liberdade de movimento dos detentos tem efetivamente ajudado em seu processo de reintegração social.

Essa questão surgiu a partir de reflexões levantadas durante as aulas de Filosofia no mestrado em Direito, ao se abordar a liberdade sob uma perspectiva filosófica.

Além disso, pretende-se investigar como é realizada a restrição da liberdade no Brasil para entender de que maneira o sistema judiciário nacional possibilita a tão desejada ressocialização, conforme disposto no artigo 1º da Lei n. 7.210/1984 (Lei de Execução Penal).

O Brasil possui uma legislação avançada em execução penal, destacando-se na proteção dos direitos fundamentais, já que tem como objetivo a ressocialização e a reabilitação de indivíduos que cometeram delitos.

No entanto, ao analisarmos os dados fornecidos pelo Sistema Penitenciário Nacional sobre a situação das prisões no país, observa-se uma realidade preocupante em relação à garantia dos direitos fundamentais básicos dessa parte da população.

Para corroborar essa afirmação, é relevante citar o relatório produzido por uma Comissão Parlamentar de Inquérito da Câmara dos Deputados em 2008, que abordou o sistema prisional, ressaltando que os detentos são tratados de forma inferior aos animais, sendo considerados quase como resíduos humanos.

Essa condição humilhante foi apresentada à Corte Interamericana de Direitos Humanos, que levou à condenação do Brasil, impondo a obrigação de implementar medidas provisórias para eliminar as situações de risco e assegurar a proteção à vida, bem como à integridade física, psicológica e moral dos prisioneiros e prisioneiras.

No âmbito da jurisprudência nacional, o Supremo Tribunal Federal, ao analisar a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 347/DF, identificou a existência de um Estado de Coisas Inconstitucional no contexto do sistema prisional brasileiro.

O tribunal determinou que fossem tomadas medidas para corrigir as graves violações a direitos fundamentais estabelecidos pela Constituição de 1988, causadas por ações e omissões dos órgãos públicos.

Diante dessa situação, surgiu a questão: a restrição da liberdade é, de fato, uma maneira eficaz de promover a ressocialização, conforme estipulado pela legislação brasileira? Para abordar essa questão, o artigo realizou uma revisão bibliográfica detalhada sobre o conceito de liberdade sob uma ótica filosófica, bem como sobre a própria prisão do ponto de vista jurídico.

Em seguida, realiza-se a coleta e análise de uma extensa gama de conteúdos gerados e divulgados pelos veículos de comunicação, especialmente rádio e televisão, além das informações do censo penitenciário publicadas pelo Departamento Penitenciário Nacional através do Infopen (sistema de informações estatísticas do sistema penitenciário brasileiro).

A esse conjunto de informações, acrescentam-se as obras jurídicas elaboradas pela doutrina (como livros e revistas), além dos materiais disponíveis nos sites dos tribunais e em várias plataformas especializadas sobre o tema em questão.

LIBERDADE SOB O PONTO DE VISTA FILOSÓFICO E OS EFEITOS DA PRISÃO PARA ATINGIR A RESSOCIALIZAÇÃO

A liberdade é um assunto que tem sido explorado por diversos filósofos ao longo da história, desde a Grécia antiga até os dias modernos. Este artigo busca apresentar algumas dessas reflexões filosóficas para iniciar uma discussão sobre o tema, com um foco particular na análise da privação da liberdade e suas consequências para os indivíduos encarcerados, bem como no histórico que fundamenta a existência dessa forma de punição.

Para atingir esse propósito, será conveniente primeiro expor certos conceitos filosóficos sobre a liberdade em si, para, em seguida, abordar especificamente a questão da sua restrição, que é o principal objetivo deste trabalho.

Na visão dos gregos, especialmente segundo Platão, a verdadeira liberdade só é alcançada quando há controle da razão sobre as paixões. No II livro de sua obra "República", Platão argumenta que os indivíduos devem reconhecer, de maneira voluntária, a relevância da justiça.

Para exemplificar essa ideia, ele relata o mito de Giges, um honesto pastor que encontra um anel em um cadáver que lhe confere a habilidade de se tornar invisível.

Ao descobrir tal poder, Giges se sente habilitado a seguir seus instintos, sem se preocupar com as repercussões de suas ações. Dessa forma, ele invade o palácio, comete assassinatos, rouba e se casa com a mulher do rei.

Este conto ilustra o que as pessoas poderiam fazer se tivessem a liberdade absoluta e sem limites. Assim, a justiça estabelece restrições que surgem da vida em sociedade, evitando que os indivíduos ajam de acordo com seus desejos sem enfrentar consequências.

Para Platão, a verdadeira liberdade é alcançada quando se tem controle sobre os próprios desejos. O mito do cocheiro e dos dois cavalos alados ilustra essa visão. Na alegoria, a alma é simbolizada por dois cavalos, um representando o desejo e o outro a ira, enquanto a razão é personificada pelo cocheiro.

Portanto, é a razão que deve guiar os cavalos para que se possa realmente falar em liberdade. Nesse cenário, Platão distingue entre dois mundos: o mundo real e o mundo das ideias.

O mundo das ideias simboliza a perfeição, enquanto o mundo real refere-se à existência caótica em que se vive. A liberdade, assim, se traduz no controle das emoções em benefício da razão. Assim, Giges, ao agir impulsionado por seus desejos, não experienciou a verdadeira liberdade.

Aristóteles, que foi aluno de Platão, discute em sua obra Ética a Nicômaco que a virtude se manifesta através de ações virtuosas, as quais se tornam um hábito. Deste modo, um indivíduo imoral pode refletir sobre suas ações no início, mas uma vez que a prática do vício se torna habitual, ele perde a liberdade, pois no vício não existe a verdadeira escolha (ARISTÓTELES, 2009).

Avançando para o período moderno, o filósofo britânico John Locke argumenta que as liberdades naturais ou civis não podem ser exercidas sem a presença de leis, e que o intuito da lei não é eliminar ou restringir a liberdade, visto que a ausência de leis resulta na falta de liberdade.

A condição de maturidade em que se pode afirmar que a pessoa tem a capacidade de entender a legislação, permitindo que suas ações fiquem dentro dos parâmetros estabelecidos. Ao atingir este nível, considera-se que ela compreende até onde a lei deve orientá-la e até que ponto pode exercer sua liberdade para alcançá-la (LOCKE, 1994, p. 84).

A liberdade, assim, depende da aplicação da razão e da adesão à sua própria legislação interior. Em síntese, para conquistar a liberdade, é necessário ter maturidade no pensamento racional (LOCKE, 1994).

Portanto, os indivíduos não nascem livres, mas alcançam a liberdade por meio da compreensão da lei e do uso da razão. John Locke (1994) também observa que a liberdade está associada à verdadeira felicidade.

Seguindo essa linha de pensamento, Immanuel Kant, um filósofo alemão do século XVIII, elaborou uma perspectiva sobre a liberdade que está diretamente conectada à sua teoria ética e moral.

Em suas obras "Fundamentação da Metafísica dos Costumes" e "Crítica da Razão Prática", ele expõe sua visão, enfatizando a importância da liberdade na base da moralidade.

Para Kant, a liberdade está profundamente ligada à autonomia da vontade, e ele diferencia duas formas de ação moral: heteronomia e autonomia. A heteronomia diz respeito a agir de acordo com normas externas, enquanto a autonomia se refere à capacidade de agir segundo as leis que a própria razão estipula. Kant argumenta que a verdadeira liberdade é a autonomia da vontade.

Dessa maneira, como um princípio da razão prática ou a determinação de um ser dotado de razão, deve ser vista como autônoma; ou seja, a vontade desse ser deve ser entendida como uma vontade genuína sob a noção de liberdade, e, portanto, deve ser atribuída a todos os seres racionais sob uma perspectiva prática.

Na perspectiva de Kant, a liberdade está associada à habilidade de observar a lei moral, que se manifesta nos imperativos categóricos (comandos morais universais e incondicionais). A verdadeira liberdade não se resume a seguir impulsos momentâneos, mas a agir conforme a razão prática e as normas morais que ela impõe.

Os pensadores citados argumentam que a liberdade deve ser restrita ao controle pessoal e ao respeito pelas leis e pela ética. Assim, não existe uma liberdade absoluta, uma vez que isso comprometeria a convivência social, ideia enfatizada na teoria do contrato social de Jean-Jacques Rousseau, filósofo e teórico político de Genebra.

Suas ideias deixaram uma marca significativa no direito e em várias ciências humanas ao elaborarem e debaterem conceitos de Estado, poder e soberania, temas que continuam a ser amplamente analisados.

Para Rousseau, a preservação da liberdade natural do ser humano, aliada à proteção e ao bem-estar na vida em sociedade, só seria viável por meio de um contrato social, que assegura a soberania coletiva, ou seja, a autoridade política da vontade comum.

A partir dessa perspectiva, pode-se dizer que indivíduos que perderam a sua liberdade de movimento devido a uma condenação penal, mesmo antes de cumprirem suas penas, não possuíam a liberdade plena, pois não controlam seus impulsos em nome da lei e da ética.

Assim, investiga-se de que forma a encarceramento dessas pessoas, que teoricamente cometeram falhas, pode auxiliar na sua reintegração, permitindo que elas voltem a interagir na sociedade com um verdadeiro sentido de liberdade, conforme a definição filosófica desse termo.

Esta parte não pretende finalizar a discussão sobre a evolução da pena, pois isso seria impraticável e não se enquadraria no propósito deste artigo. A intenção, na verdade, é apresentar, de forma resumida, um panorama dos progressos e retrocessos relacionados à pena, enfatizando os aspectos mais significativos segundo a interpretação proposta.

A teoria, sem muitos conflitos, divide a evolução da sanção penal em três fases principais: (I) fase da vingança individual; (II) fase da vingança divina; e (III) fase da vingança estatal (Cunha, 2016). Na fase da vingança individual, a autotutela era a norma, com os mais fortes exercendo sua vontade sobre os outros por meio da força, conforme ressalta Rogério Sanches Cunha:

Devido à ausência de regulamentação por uma entidade específica, a resposta do ofendido (ou de seu grupo) geralmente era excessiva em relação à ofensa, afetando não apenas o infrator, mas também outras pessoas a ele relacionadas, resultando em conflitos frequentes entre grupos inteiros.

Considerando o avanço social e mantendo a intenção de retaliação, o Código de Hamurabi, na Babilônia, introduziu a lei de talião, onde as punições passaram a ser proporcionais às ofensas cometidas (CUNHA, 2016, p. 44).

O autor menciona que, apesar de a Lei de Talião ter representado um progresso para aquele tempo, ela não impedia a aplicação de penas severas e inumanas, além de fazer uma distinção entre os escravos, que sofriam um tratamento mais rigoroso, e os homens livres (CUNHA, 2016).

Por sua vez, a era da vingança divina era marcada por crenças místicas e a presença de entidades sobrenaturais. Segundo Marcos Vinicius Manso Gomes (2021), nesse contexto, os sacerdotes eram responsáveis por aplicar as punições, e a religião desempenhava um papel central no controle social. A hierarquia eclesiástica era vista como a porta-voz da divindade.

Após, na era da retaliação coletiva, as sanções eram impostas pelo monarca, visto como a encarnação da vontade divina. Durante esse intervalo, apesar de uma maior sistematização das punições, que passaram a ser executadas por autoridades, as penalidades permaneciam severas. Nesse contexto, as punições eram realizadas para evidenciar o poder do monarca, o que resultava em castigos bastante brutais.

A tortura deve ser grandiosa e visível a todos, semelhante ao seu triunfo. O próprio exagero das violências empregadas é parte de sua glória; não é um aspecto acessório ou vergonhoso, mas a própria manifestação do cerimonial da justiça em sua plenitude.

A tortura punitiva não se limita a uma punição física: é uma criação distinta de dores, um ritual estruturado para marcar as vítimas e exibir o poder punitivo. Ela não representa, de maneira alguma, uma exasperação de uma justiça que, ao esquecer seus princípios, perderia o controle. Nos 'excessos' das torturas se concentra toda a dinâmica do poder.

Após inúmeros séculos de formas primitivas de execução de penas, emergiu o modelo focado na detenção. Cezar Roberto Bitencourt observa que, até o final do século XVIII, as prisões tinham a função exclusiva de reter os acusados enquanto aguardavam por seus julgamentos. Nesse momento, era aplicada uma das penas típicas da época, que incluíam a pena capital, punições físicas como castigos corporais e penalidades infames (BITENCOURT, 2020). Assim, a prisão funcionava como uma espécie de entrada para os tormentos.

Na Antiguidade, tanto na Grécia quanto em Roma, era comum prender devedores com o objetivo de forçá-los a quitar suas dívidas, embora a noção de prisão como punição ainda não estivesse estabelecida. Da mesma forma, durante a Idade Média, as prisões funcionam como locais de detenção para pessoas que aguardavam castigos severos e desumanos, como amputações e outras mutilações. Nesse contexto, a finalidade do castigo era essencialmente intimidatória (BITENCOURT, 2020).

Nesse cenário, surge uma exceção à prisão comum, a prisão canônica, que se aplicava a clérigos em rebeldia e refletia os princípios de caridade, redenção e fraternidade promovidos pela igreja, proporcionando aos internados uma experiência de penitência e reflexão [...] a prisão canônica era considerada mais humanitária do que a prisão secular, que se baseava em torturas e mutilações; no entanto, não é adequado compará-la à prisão contemporânea (BITENCOURT, 2020, p. 599).

A noção de ressocialização pode ser interpretada de várias maneiras. Portanto, é essencial estabelecer um conceito inicial para explorar as questões contemporâneas do sistema prisional e, em seguida, analisar a viabilidade de alcançar a meta estipulada na Lei de Execução Penal. Iranilton Trajano da Silva e Kleidson Lucena Cavalcante definem a ressocialização da seguinte forma:

A ressocialização diz respeito a uma transformação da personalidade e das atitudes, que pode ter efeitos positivos ou negativos sobre os indivíduos. Isso acontece porque a personalidade, os valores e a aparência das pessoas não são imutáveis; eles mudam conforme as interações e experiências que vivenciam ao longo de suas vidas. O indivíduo é influenciado pelo habitus que absorve a partir de suas relações e vivências passadas, o que pode se manifestar em comportamentos tanto individuais quanto coletivos.

O ambiente desempenha um papel fundamental na alteração de comportamentos resultantes de novos hábitos. Assim, assegurar os direitos dos encarcerados deve ser uma prioridade, caso se deseje que eles retornem à sociedade em condições superiores às que tinham ao entrar no sistema prisional.

Nesse contexto, é pertinente examinar, mesmo que de forma concisa, alguns direitos essenciais estabelecidos pela legislação e as estatísticas atuais sobre o sistema carcerário. Em seguida, é importante buscar elementos que contribuam para a análise da ressocialização, embasando-se em dados reais.

O objetivo é entender como os direitos à saúde, educação, trabalho e segurança estão sendo efetivamente aplicados, utilizando como fonte as informações oficiais disponibilizadas pelo governo federal e os incidentes trágicos que ocorrem nas instituições prisionais.

O mais novo relatório do Infopen (2017) evidencia que a educação é a principal ferramenta para a reintegração do indivíduo encarcerado na sociedade, oferecendo-lhe novas oportunidades. Além disso, o relatório lista diversas atividades de caráter educacional:

a) tarefas educacionais escolares, incluindo o processo de alfabetização, desde o ensino fundamental até o nível superior; b) cursos técnicos (com carga horária superior a 800 horas); c) programas de formação inicial e continuada (treinamento profissional, com mais de 160 horas de aula); d) atividades complementares, que incluem os detentos participantes de programas de redução de pena por meio de estudos, como a leitura, os que estão em programas de remição através do esporte, e os que se envolvem em outras atividades educativas complementares (como, por exemplo, videotecas, atividades recreativas e culturais) (INFOPEN, 2017).

Apesar da significativa quantidade de atividades reconhecidas como educativas pelo Infopen, a pesquisa indicou que apenas 10,58% da população encarcerada no Brasil participa de alguma forma de atividade educacional, incluindo ensino formal e atividades complementares (INFOPEN, 2017). Os dados apresentados mostram que para quase 90% dos detentos, o direito à educação não é efetivamente praticado, evidenciando a falta de aplicação das diretrizes estabelecidas.

No que diz respeito ao direito ao trabalho, o relatório do Infopen (2017) destaca a sua relevância, afirmando que "a atividade profissional tem um impacto benéfico na saúde mental e física dos detentos; assim, a oferta de trabalho deve ser garantida a eles sempre que viável". Apesar da importância do trabalho para a ressocialização, conforme estipulado no art. 1º da Lei de Execução Penal, os dados são preocupantes, uma vez que apenas "17,5% da população carcerária participava de atividades laborais, tanto internas quanto externas às instituições prisionais, totalizando 127.514 indivíduos empregados" (INFOPEN, 2017).

No que diz respeito à segurança, evidencia-se ainda mais a ineficácia do Estado. Muitos incidentes lamentáveis poderiam ser citados para demonstrar a ausência de proteção à integridade dos detentos. No entanto, merece destaque uma matéria divulgada em 2014 pelo jornal Folha de S.Paulo, na sua edição online, que trouxe um vídeo registrado por prisioneiros, mostrando três homens decapitados no Complexo Penitenciário de Pedrinhas, localizado em São Luís, no Maranhão (SOARES; VIEIRA, 2014).

No presente cenário de inconstitucionalidade das penitenciárias, observa-se uma grande dificuldade na reintegração social dos detentos, em razão das condições adversas e do abandono que caracterizam esses estabelecimentos. Por isso, torna-se essencial refletir sobre os métodos de punição no Brasil, reservando a prisão para as situações mais sérias.

Procedimentos Metodológicos

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo discutir a questão da liberdade e a maneira como a pena de prisão é aplicada no Brasil, a fim de avaliar se o Estado oferece as condições básicas necessárias para a ressocialização desejada.

A análise começou pelo conceito de liberdade, visto que se considera essa uma condição fundamental para o pleno desenvolvimento do ser humano em todas suas capacidades. O artigo visa contribuir com a sociedade ao aumentar a conscientização sobre as condições adversas do sistema prisional brasileiro, promovendo o debate sobre alternativas ao encarceramento e fomentando a reflexão sobre os direitos humanos dos detentos.

Para o meio acadêmico, a pesquisa aprofunda o entendimento acerca do sistema prisional no Brasil, encoraja novas investigações e auxilia no aprimoramento de políticas públicas.

Nesse contexto, é possível afirmar que os indivíduos que passaram por restrições em sua liberdade de movimento devido a uma condenação penal, mesmo antes de cumprirem suas penas, já não desfrutavam de sua liberdade em sua totalidade, pois não conseguiam controlar suas emoções e impulsos em conformidade com a lei e a moralidade.

Contudo, é importante ressaltar que, enquanto os detentos estiverem sob a responsabilidade do Estado para cumprir suas punições, devem ser tratados com respeito, para que possam reintegrar-se à sociedade e ter a oportunidade de exercer sua liberdade de maneira plena.

Portanto, levando em conta as estatísticas apresentadas neste artigo, conclui-se que a forma como a privação da liberdade de movimento é implementada no Brasil não favorece a ressocialização.

A afirmação é válida, pois a deterioração do sistema penitenciário e a recusa em garantir direitos sociais elementares aos detentos afetam toda a sociedade brasileira e desumanizam os indivíduos.

Nesse contexto, somente através de políticas públicas eficazes que visem assegurar os direitos fundamentais dos encarcerados é possível promover a ressocialização e reduzir os elevados índices de reincidência no sistema prisional do Brasil.

A investigação apresentada pode ser ampliada por meio de estudos qualitativos que examinem as experiências e dificuldades enfrentadas por detentos, seus parentes e profissionais do sistema carcerário, enriquecendo a compreensão do sistema prisional.

Outras pesquisas podem ser desenvolvidas com base nos dados originais, sempre mantendo um rigor científico e levando em conta as diversas visões sobre o assunto. Recomenda-se a realização de estudos comparativos, qualitativos e também sobre opções alternativas à prisão, além da análise das leis penais, do efeito da privação de liberdade na saúde dos internos e do aprimoramento de programas de reintegração social mais efetivos.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco.** Trad. António de Castro Caeiro. São Paulo: Atlas, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: DF, Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 14 ago. 2025.

BITENCOURT, Cezar Roberto. **Tratado de direito penal 1** – parte geral. 26. ed. São Paulo: Saraiva, 2020.

_____. **Falência da pena de prisão: causas e alternativas**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2004.

CUNHA, Rogério Sanches. **Manual de direito penal: parte geral**. 4. ed. Salvador: JusPodivm, 2016.

DUTRA, D.; Parlamentar, A. (2008). **CPI do sistema carcerário**. Relatório Final, 223.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Trad. Raquel Ramalhete. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo civil.** Trad. Magda Lopes e Marisa Lobo da Costa. Petrópolis: Vozes, 1994.

PLATÃO. **A república.** Trad. Carlos Alberto Nunes. Belém: UFPA, 2017.

A PENA DE MORTE NO BRASIL: CRIME ORGANIZADO

DAIANA PEREIRA DA ROCHA

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

RUAN CARLOS UMPIERRE SALDANHA

Graduação em Gestão de Recursos Humanos – Estácio (2017); Pós Graduação em Gestão Prisional – Futura (2019).

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

RESUMO:

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

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

INTRODUÇÃO

A violência é uma realidade que não pode ser ignorada na vida cotidiana de todos, e no Brasil a situação é parecida, tornando-se algo habitual na existência dos brasileiros. A percepção na sociedade é de que o país se tornou um dos lugares mais arriscados do planeta. Além dos assaltos que ocorrem com frequência nas vias públicas, observa-se uma intensa disputa diária entre facções criminosas altamente perigosas.

A elevada taxa de criminalidade leva a população a procurar respostas imediatas e efetivas para esse desafio. Contudo, é essencial reconhecer que a criminalidade está profundamente conectada a uma grave questão social, principalmente em contextos desestruturados como o do Brasil, onde as pessoas carecem de confiança em um futuro promissor através do emprego, que não recebe a devida valorização, seja sob a ótica social ou econômica.

É claro que os casos de violência e ações agressivas impactam todas as camadas sociais em uma sociedade caracterizada por extremas desigualdades.

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

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

A PENA DE MORTE NO BRASIL: CRIME ORGANIZADO

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

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

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

Pode-se afirmar que o perfil dos indivíduos encarcerados é resultado de uma seleção arbitrária originada no próprio sistema penal, que desconsidera a validade das normas penais e processuais. Dessa forma, não se pode usar a falta de infraestrutura como justificativa para a violação dos direitos individuais e coletivos sob a alegação de "luta contra o crime", mas sim como um reflexo de uma construção estrutural, evidenciando, assim, a presença de um espaço para um grupo estruturado.

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

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

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

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

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

Assim, emerge a ideia de que o surgimento de grupos criminosos, afastando-se do âmbito empírico, não se configura como um desafio para o Estado, ao contrário, por exemplo, do caos na saúde pública. Conforme Zaffaroni (2017, p.15), a questão do sistema penitenciário não deve ser considerada uma falha da Segurança Pública, levando em conta algumas premissas, como a seletividade, a reprodução da violência, a criação de ambientes que favorecem comportamentos prejudiciais, a corrupção sistemática, a concentração de poder e a verticalização das cidades.

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

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

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

A justiça vigente nesses grupos tem sua própria moral e regula-

mentos, e, com isso, os criminosos se valem das comunidades como uma forma de proteger suas atividades ilícitas e impor suas normas, sempre com o objetivo de obter lucros.

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

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

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

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

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

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

Esses são nomes, pouco conhecidos por muitos, de algumas das diversas organizações criminosas brasileiras que acrescentam à complexa situação do tráfico de drogas e dos roubos em seus estados de origem, como Pernambuco, Goiás, Rio Grande do Norte e São Paulo, além de impactar todo o território nacional.

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

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

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

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

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

Assim, o Artigo 5º, inciso XLVII, da Constituição Brasileira de 1988 determina que a pena de morte não será aplicada no sistema le-

gal do país, exceto em situações de guerra oficialmente declarada. Essa última condição na alínea "a" frequentemente passa despercebida, resultando em algumas confusões.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

pal interesse jurídico impactado pela imposição das penas.

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

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

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

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

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

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

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

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

Diferentemente da prevenção geral, a prevenção especial foca nas consequências futuras da pena, levando em conta o perfil do criminoso. Essa abordagem da prevenção especial possui dois componentes diferentes. O primeiro é o aspecto negativo, que busca isolar o indivíduo da sociedade para prevenir novas infrações. Em contraste, o aspecto positivo se refere à ressocialização, ao processo de reeducação ou à correção do infrator, usando a pena como um instrumento para sua reintegração social.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Grupos criminosos frequentemente defendem a execução de traidores como um meio de preservar a disciplina e a hierarquia interna. Essa severidade é considerada crucial para a continuidade da organização, já que atos de traição ou violações significativas podem colocar em risco a unidade e o funcionamento do coletivo. No entanto, esse sistema de justiça fora dos tribunais carece de clareza e de procedimentos legais apropriados, suscitando importantes dúvidas sobre sua legitimidade e ética.

O sistema penitenciário perpetua a atuação dos grupos envolvidos em um conflito que se torna cada vez mais característico do Brasil: o das organizações criminosas. Essas organizações surgem como consequência clara do aumento significativo da estrutura prisional, aliado à intensificação da deterioração e da violação de direitos nos respectivos locais.

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

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

Além de influenciar diretamente os membros dessas organizações, a pena capital gera um impacto significativo nas comunidades em que atuam. A violência permanente fomenta um clima de temor e instabilidade entre os moradores, desorganizando a estrutura social e comprometendo o progresso econômico e social das regiões dominadas por esses grupos. Assim, a imposição da pena de morte por facções criminosas se estende para além da esfera do infrator, afetando a vida de toda a coletividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão acerca da pena capital no Brasil muitas vezes se entrelaça com questões intrincadas relacionadas ao crime organizado, tensões sociais e a segurança nacional.

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

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

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

Os conflitos sociais no Brasil são intensificados pela disparidade econômica, discriminação étnica e escassez de oportunidades, formando um ambiente propício para o crime organizado.

A desigualdade de renda e a dificuldade de acesso a serviços essenciais, como educação e saúde adequadas, geram um sentimento de exclusão e descontentamento em setores consideráveis da população, elevando a vulnerabilidade ao envolvimento em atividades ilícitas como estratégia de sobrevivência.

Enfrentar o crime organizado e reduzir os conflitos sociais demanda uma perspectiva abrangente. As políticas de segurança pública que se concentram apenas em punições têm se revelado inadequadas.

A complexidade da situação exige uma estratégia integrada que aborda não apenas os aspectos legais, mas também as causas socioeconômicas que levam ao crime.

Nesse contexto, a educação se apresenta como um elemento essencial para a transformação social, proporcionando novas chances para os jovens e diminuindo a susceptibilidade à criminalidade.

Iniciativas educacionais direcionadas a comunidades desfavorecidas podem ter um impacto significativo na evasão do crime, dotando as pessoas de competências e saberes que favorecem um futuro mais promissor.

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

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

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

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

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

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

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

A IMPORTÂNCIA DA LIBRAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

DANIELA PEREIRA DOS SANTOS

Graduada em Pedagogia, pelo Centro Universitário Nove de Julho em (2018). Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I no EMEI MARECHAL MARIO ARY PIRES.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

RESUMO:

O objetivo deste artigo é apresentar uma revisão de literatura sobre os desafios de inclusão de Libras no contexto educacional. Em relação à metodologia foi realizada uma pesquisa bibliográfica em livros, artigos e sites. Os resultados apontam que o surdo pode ser introduzido ao sistema comum de ensino, caso os professores e a escola estejam preparados para ministrar as aulas fazendo os usos de Libras. A inclusão de alunos surdos é uma garantia do sujeito ser inserido socialmente e um fato novo para muitos professores, surgindo, assim, como um desafio. O presente artigo, aborda questões norteadoras como: Os desafios para a inclusão de Libras no contexto educacional. Entende-se que entre os principais desafios para a inclusão de Libras na escola está no desenvolvimento de uma educação que seja capaz de adotar um modelo de escola bilíngue, no qual os professores devem dominar e fazer uso da linguagem de sinais com um nível nativo de fluência e, as crianças, possam aceder. A metodologia é de cunho bibliográfico com método qualitativo, que busca explicitar de forma descritiva os prós e os contras da efetivação pedagógica no ensino da Libras. Busca também sanar as necessidades do público surdo em sua interação, tornando notório e conhecido a Cultura Surda para o seu ensino ser efetivado. Contudo, é de se considerar que, embora a comunidade surda enfrenta grandes obstáculos, a proposta de inclusão não tem atendido de forma plena suas necessidades, sendo demonstrada pela carência ainda presente da comunicação social.

Palavras-chave: Importância; Libras; Educação Básica.

INTRODUÇÃO

A Libras é a Língua de Sinais Brasileira, sendo considerada a segunda língua do Brasil e, portanto, a primordial dos Surdos (SALLES, 2004). A Língua de Sinais passou por várias transições e vale ressaltar que cada país possui a sua.

Contudo, há de se notar que a defasagem, principalmente, no ensino de Libras em escolas acontece com certa veemência. Para Mantoan (2003), além do seu ensino não ser obrigatório, a escola pouco se importa com a sua inclusão no ambiente educativo.

De forma geral, o ensino da Libras busca sanar as necessidades do público surdo em sua interação, trazendo mais acessibilidade, fazendo com que a sociedade se torne bilíngue e a surdez passe a ser vista não como uma deficiência, mas como uma cultura diferente (LUZ, 2013).

Entretanto, existem fatores que impedem que tais práticas ocorram como a oralização vista pelos surdos (GESSER, 2009) e há fatores também que contribuem para que as práticas pedagógicas no ensino da Libras aconteçam, como a necessidade de comunicação social, independente da linguagem (SALLES, 2004).

Partindo dessa premissa, o presente artigo consiste em uma revisão de literatura com a seguinte problemática: Quais fatores impedem práticas de Educação Inclusiva no Ensino de Libras na Educação Básica? Pretende-se ainda explicitar a importância da LIBRAS como componente curricular desde a educação infantil, partindo dos estudos de teóricos como Vigotsky (2001), Lima (2014), Salles et. all (2004), Novaes (2014), Honora (2009), dentre outros.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este recorte metodológico, quanto aos procedimentos, utiliza-se a pesquisa bibliográfica que, segundo Lakatos e Marconi, "[...] trata-se do levantamento, seleção e documentação de toda bibliografia já publicada sobre o assunto que está sendo pesquisado [. . .] com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o mesmo tema" (LAKATOS; MARCONI, 2010. p. 158).

Quanto aos objetivos, o estudo bibliográfico tem o propósito de informar o leitor, proporcionando o seu contato e conhecimento com o que já foi estudado e escrito.

E, quanto à natureza da pesquisa, a partir da revisão bibliográfica, os apontamentos e questionamentos pré-definidos enquanto problema e objetivos de pesquisa serão tratados e analisados seguindo, a abordagem metodológica qualitativa (quando considera que existe uma relação entre o mundo e o sujeito que não pode ser traduzida em números. A pesquisa é descritiva, o pesquisador tende a analisar seus dados indutivamente) (LAKATOS; MARCONI, 2010)

A HISTÓRIA DA LÍNGUA DE SINAIS

Na antiguidade, os surdos não eram considerados humanos, visto que Aristóteles afirmava ser o ouvido (entende-se a audição) o órgão mais importante para a educação, o que contribuiu para "que o surdo fosse visto como incapacitado para receber qualquer instrução naquela época" (HONORA, 2009, p. 14).

Entretanto, foi somente no final da Idade Média que houve uma preocupação quanto à educação dos surdos, começando assim uma integração da criança surda na sociedade, mesmo não sendo uma ação inclusiva. Contudo, o bispo John of Beverly, pelo feito milagroso que consistia na obtenção do resultado satisfatório em ensinar de forma clara um surdo a falar, deu início à figura da igreja no processo de educação dos surdos. A igreja tomou a autoria do feito, perdendo, então, no decorrer do tempo, a técnica implantada por Beverly (SALLES et al. 2004).

Pedro Ponce de Leon foi considerado um dos primeiros educadores surdos. Seu método consistia no ensino da escrita (nome dos objetos) e, posteriormente, a fala, através dos fonemas. Por seu trabalho e resultados satisfatórios, Leon ficou conhecido por toda a Europa (HONORA, 2009).

Como Aristóteles havia falado na antiguidade que o principal órgão da educação era o ouvido e, por esse motivo, os surdos foram desvalorizados em sua concepção humana, a revolução do séc. XVI no âmbito educacional chegou para tentar quebrar esse paradigma, esclarecendo que o entendimento da ideia ia além das palavras, ou seja, não precisava de sua audição. Diante disso, o alfabeto manual foi desenhado por Bonet, um padre espanhol, soldado e filósofo que criou o primeiro tratado de ensino de surdos-mudos que iniciava com a escrita sistematizada pelo alfabeto, que foi editada na França com o nome de Redação das Letras e Artes de Ensinar os Mudos a Falar (HONORA, 2009, p. 20).

Além de Bonet, existiram muitos outros estudiosos como o inglês Thomas Braidwood (1715-1806), o francês Charles L'Epée (1712-1789), o alemão Samuel Heinicke (1729-1970), dentre outros, que, no decorrer dos anos, interessaram-se pela causa dos surdos e que contribuíram significativamente para a sua evolução (SALLES, et al. 2004).

A HISTÓRIA DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NO BRASIL

O interesse de Dom Pedro II por implantar a educação dos surdos era pelo fato de possuir um neto surdo, filho da princesa Isabel, e, por desejar que ele fosse alfabetizado. Por isso, convidou o educador francês Hernest Huet para dar início à Língua Brasileira de Sinais (HONORA; FRIZANCO, 2009). Ernest era ex-aluno surdo do instituto de Paris e criador da Língua Francesa de Sinais e do alfabeto manual francês.

Por ser o ensino e a estrutura escolar brasileira precária, Huet "solicitou então, ao imperador Dom Pedro II, um prédio para fundar, em 26 de setembro de 1857, o Instituto dos Surdos-Mudos do Rio de Janeiro, atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos - INES" (HONORA, 2009, p. 27).

Entretanto, a partir de 1911, por causa do Congresso Nacional dos Surdos Mudos de Milão, o ensino passou a adotar o oralismo puro como língua primária e a de sinais como secundária, tendo como pressuposto que "a utilização de sinais levaria a criança surda à acomodação e a desmotivação para a fala, condenando-a a viver numa subcultura" (SALLES, 2004, p. 56).

Contudo, a educação dos surdos não se deixou esmorecer. Em 1923, segundo Felipe (2005. apud NOVAES, 2014), foi fundada uma escola particular em São Paulo so-

mente para meninas, chamada de Instituto Santa Terezinha, além da Escola de Surdos de Vitória, Espírito Santo, em 1957.

Atualmente, há um registro de muitas escolas municipais para surdos, como a Escola Hellen Keller em Caxias do Sul e a Escola Anne Sullivan em São Caetano do Sul. São escolas bilíngues que têm por objetivo a aquisição da Libras e do seu aprendizado, com metodologia adequada que abrange a Língua Portuguesa e a Língua de Sinais Brasileira (FELIPE, apud NOVAES, 2014).

Em 24 de abril de 2002, o presidente Fernando Henrique Cardoso sancionou a LIBRAS como segunda língua oficial do Brasil, decretada pela Lei 10.436 (BRASIL. Lei 10.436, 2002).

LEGISLAÇÃO PERTINENTE AO ENSINO DE LIBRAS NAS ESCOLAS

Diante do histórico da Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS) e demais deficiências, o acesso de pessoas com deficiência no Ensino Regular é amparado por lei, tanto pela Constituição de 1988 quanto pela LDB de 1996, não podendo excluir qualquer pessoa por ser diferente. A legislação postula a oferta de suporte ao atendimento especializado às pessoas com deficiência.

No Art. 22, do decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, as instituições federais de ensino, que são responsáveis pela Educação Básica, devem assegurar a inclusão dos surdos e/ou deficientes auditivos, de forma coordenada:

I - Escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - Escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

É evidente, no corpo jurídico, a importância da inclusão da LIBRAS na rede regular de ensino, para que o aluno surdo ou deficiente auditivo possa se desenvolver de forma satisfatória e integral.

A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO DE LIBRAS NO CURRÍCULO ESCOLAR

Vygotsky (2001) no livro Pensamento e Linguagem declara que a linguagem tem como principal finalidade a comunicação social, ou seja, a interação entre o indivíduo e mundo ao seu redor. A interação acontece por meio da linguagem e esta, por sua vez, expressa o pensamento, sendo a língua o caminho para o seu desenvolvimento e aprendizagem integral.

De acordo com o Ministério da Educação (MEC), “a aprendizagem de LIBRAS possibilita às crianças surdas maior rapidez e naturalidade na exposição de seus sentimentos, desejos e necessidades, desde a mais tenra idade” (MEC/SEESP, 1997, p.31). Logo, propicia a organização do pensamento bem como a cognição.

Skliar apud Lima (2014, p. 97) declara que “a Língua de Sinais anula a deficiência e permite que os surdos constituam então uma comunidade linguística minoritária diferente e não um desvio da normalidade”. Nessa perspectiva, Lima (2014) salienta que, para a criança surda, o uso da língua de sinais é substancial para a sua aprendizagem e desenvolvimento pleno, visto que essa é a sua língua materna.

Salles (2004) ressalta a importância da língua de sinais como principal meio de instrução para surdos, dentro escola. Nesse âmbito, enfatiza que é necessário que os professores estejam cientes dessa realidade. Faria (2001) assegura que os mesmos “[...] predisponham-se a discutir constantemente esse ensino, buscando alternativas que permitam ao surdo usufruir do seu direito de aprender com igualdade [...]” (FARIA, apud SALLES, 2004, p.47). Portanto, para os surdos serem tratados com igualdade, suas diferenças devem ser compreendidas.

Segundo Mantoan (2003), a escola, com seu ensino regular, isola os conhecimentos ao invés de identificar suas inter-relações, manifestando a exclusão a partir de diversas maneiras, sendo a principal a divergência das expectativas dos padrões que ela impõe.

Observa-se, portanto, que a exclusão/separação/distinção vai além da deficiência. Por isso, é necessária uma quebra de paradigmas excludentes e categorizastes, nos quais a inclusão reverbere, em seu sentido amplo, impactando tanto surdos como ouvintes a fim de estabelecer a verdadeira inclusão.

Gesser (2009, p. 50) afirma que “oralizar é sinônimo de negação da língua dos surdos". É sinônimo de correção, de imposição de treinos exaustivos, repetitivos e mecânicos da fala”. Sendo assim, para se integrar na sociedade, o surdo não precisa ser oralizado somente, como foi a afirmação no Congres-

so Nacional dos Surdos-Mudos de Milão.

A oralização, por não ser a língua materna dos surdos, reflete vários sentimentos nessa busca frenética pela recuperação da audição e da fala no sujeito. Esta posição gera a opressão, a discriminação e a frustração.

Nota-se que ouvintes e não ouvintes possuem certo preconceito, posto que, para a maioria dos surdos, a sua língua é unicamente a de sinais e desprezam aqueles que gostam ou querem a oralização. Esta atitude pode ser desencadeada por experiências de falta de acessibilidade, discriminação do uso de sinais, pela leviandade da leitura labial e imposição da oralização. É comum escutar em discursos mais extremistas que não é surdo de verdade o surdo oralizado, pois, para eles, o surdo defende somente a sua língua materna (GESSER, 2009).

Contudo, já que há uma preocupante deficiência na comunicação entre ouvintes e surdos em uma sociedade de maioria ouvinte, Luz (2013) questiona: Quem ou o que deveria mudar? Onde estaria o problema? Na escola? Na sociedade? Nos surdos? Ou nos pais que lutam por tornarem seus filhos oralmente mais acessíveis?

Em face disso, existem muitos desafios na esfera educacional e social, que são influenciados por fatores para os quais se busca compreensão, para então elucidar quais medidas poderão ser tomadas para intervir no processo de inclusão dos surdos na escola, bem como na sociedade ouvinte de forma efetiva.

FATORES QUE INFLUENCIAM A PRÁTICA PEDAGÓGICA EFETIVA NO ENSINO DE LIBRAS

A linguagem, seja ela verbal ou não verbal, é fator primordial para o convívio na sociedade, posto que uma sociedade não subsiste sem a comunicação. Freud (2013, p. 101), em seu livro "Sobre a concepção das afasias" retrata a afasia enquanto distúrbio, dentre outros que, ao comprometerem uma parte do cérebro, acabam prejudicando a linguagem. Ressalta que deve ser colocada em prática cada função da linguagem pelos mesmos caminhos associativos por meio dos quais foram adquiridas.

No caso dos surdos, os gestos retratam tais caminhos em direção à aquisição da linguagem, dada a necessidade de comunicação. Nessa perspectiva, Salles (2004, p.67) afirma que "o cérebro está neurologicamente equipado para adquirir língua, não necessariamente fala (oral)". Nesse âmbito, ouvir e falar não são premissas para a aquisição e uso de uma língua.

Ressalta-se que a sociedade, embora pregue inclusão, não a pratica e torna o percurso complexo para os ditos surdos. Tal inclusão, por ser notório e fato, deve ser inicializada na escola para tomar rumos mais abrangentes, visto que "nos dias de hoje já não se pode continuar pensando em uma escola encerrada entre quatro paredes e completamente desvinculada do processo da comunicação" (GUTIERREZ, 1978, p. 33).

Fazer uma escola centro de comunicação dialógica faz com que o educando saia dos paradigmas impostos pela impotência e converta-se em novas ideologias ao fazer sua história e ser incluso de forma efetiva na sociedade em geral (GUTIERREZ, op. cit.).

Como fazer o ensino de LIBRAS ser efetivado no processo pedagógico? A resposta para essa pergunta seria simples: tornar a LIBRAS componente obrigatório do currículo escolar. Os surdos necessitam de novos olhares, da associação escola/ família/ sociedade, pois, como afirma Salles (2004, p.37), "se não há limite entre a grandeza e a pequenez, e nenhum ser humano é exatamente igual a outro [...] ser surdo não é melhor nem pior que ser ouvinte, mas diferente."

Desse modo, são vistos como um povo de cultura diferente e não como deficientes, embora hoje sejam vistos assim. Complementa ainda que "a interface e convívio das duas culturas constituem cenário multicultural" (SALLES, op. cit., p.53), visto que há espaço tanto para a Cultura Ouvinte quanto para a Cultura Surda, e as duas se completam e dirigem-se para a formação de cidadãos brasileiros.

Tornar a sociedade bilíngue é uma proposta que vem sendo pensada há muito tempo. Algumas comunidades retratadas por Luz (2013) já trazem uma concepção sobre. Eis um exemplo:

> Nossa cena surda introdutória é, sob um aspecto, um retrato da vida em Martha 's Vineyard na primeira metade do século XX, o retrato de uma comunidade significativamente amparadora que se tornou paradigmática para os movimentos sociais compostos por surdos e simpatizantes de todo o mundo. Em Martha's Vineyard, por conta de uma forte rede social, de uma alta incidência de pessoas surdas e pela formação, aceitação e uso cotidiano de um idioma espaço visual complexo, os que eram

> surdos participavam da realidade comunitária de maneira bastante horizontal ou, minimamente, de forma bem menos desigual do que comumente acontece com os demais surdos (LUZ, 2013, p. 97).

Shifra Kitsch apud LUZ (2013) chamou tal situação de Comunidades de Língua de Sinais Compartilhada. Afirmou que ela simboliza a socialização entre surdos e ouvintes em língua de sinais no dia a dia comunitário.

Diante disso, nota-se que, para transformar a sociedade em uma sociedade bilíngue, é primordial que, em conjunto ao ensino da LIBRAS, valorize-se a Cultura Surda de igual modo à Cultura Ouvinte, não valorizando uma em detrimento a outra. Todavia o conhecimento da Cultura Surda tem por objetivo compreender o jeito surdo de ser, conscientizando sobre sua importância. No entanto, apesar dos avanços em prol da Comunidade Surda, ainda há muito a ser feito. À vista disso, Novaes assegura:

> Quanto à educação, a inclusão de alunos surdos em salas ouvintes é feita sem o preparo de recursos humanos necessários. Faltam profissionais da educação que conhecem a Língua e a Cultura Surda. A presença de intérpretes suaviza a situação, mas não a alija. Os alunos surdos desta forma não aprendem sua própria Língua (de sinais) e, muito menos, o conteúdo curricular exigido (NOVAES, 2014, p.164).

De acordo com Lacerda (2006), pesquisas apontam um considerável número de pessoas surdas escolarizadas que demonstram competências acadêmicas inferiores aos ouvintes, o que não significa que não têm capacidade cognitiva. Mas evidencia uma inadequação do sistema de ensino. Parece necessário que medidas sejam tomadas, oportunizando um desenvolvimento pleno desses indivíduos.

Nesse âmbito, nota-se uma vulnerabilidade nas propostas de ensino voltadas às pessoas surdas. Há uma contradição entre o que é proposto e o que de fato acontece na realidade,

> Grandes ações devem ser desenvolvidas na escola para a interação das crianças surdas com os ouvintes. A comunicação nesse momento é o fator mais relevante. A criança surda aprende a língua portuguesa com a criança ouvinte e a criança ouvinte aprende LIBRAS com a criança surda (PORTAL MEC, 2005, p.24).

Sendo assim, a escola deve ser flexível quanto ao atendimento às crianças surdas, fazer adequações e adaptações em seu currículo, sendo que o professor tem o papel primordial, visto que ele é o mediador de todo o processo dentro do espaço escolar. É conveniente que ele tenha o domínio da LIBRAS.

Caso contrário, será necessário a presença de um intérprete. A participação da família é fator fundamental nesse processo, bem como a parceria escola/família, posto que “o desenvolvimento da criança é proporcional à participação da família” (PORTAL MEC, op. cit., p.51).

REFLEXÕES SOBRE O USO DE LIBRAS

No contexto atual, como se pode notar, a Comunidade Surda enfrenta muitos entraves desde a antiguidade, período em que foram reprimidos, tirando-lhes os direitos. Fato constatado a partir do estudo histórico.

Embora haja indícios históricos de tentativas com efeitos satisfatórios em ensinar os surdos a se comunicarem, o que também acarretou para a criação da Língua Brasileira de Sinais, na Era Imperial do Brasil, a inclusão dos surdos na sociedade ainda não era pensada, mesmo que a criação de uma linguagem para os surdos tenham facilitado a sua interação.

Mesmo que a intenção de Dom Pedro II fosse de certo modo pessoal, a criação da LIBRAS trouxe para os surdos brasileiros uma visão mais ampla do que vem a ser a integração na sociedade e de ter uma voz que, independentemente da linguagem, é capaz de manifestar seus pensamentos. Luz (2013) afirma que a constituição do sujeito, ou seja, a aparição da subjetividade depende da possibilidade de cada um sentir-se verdadeiro e real na frágil condição humana.

Embora a legislação vigente tenha por objetivo garantir os direitos dos surdos como cidadãos, assegurando-lhes o acesso à educação, é visível na atualidade os vestígios históricos de preconceito na sociedade no processo de ensino e aprendizagem dos surdos. Percebe-se que os surdos são avaliados pelos ouvintes como deficientes, que necessitam de tratamento clínico para pertencer à sociedade ou ao parâmetro da normalidade (NOVAES, 2014).

Constata-se também, que as propostas de ensino voltadas à inclusão dos surdos não têm atendido suas necessidades de forma plena, deixando lacunas, principalmente no quesito interação, evidenciando uma falha na comunicação social, sabendo que esta acontece por meio da linguagem.

As propostas de ensino e a legislação defendem uma educação bilíngue, sendo a LIBRAS a primeira língua dos surdos e a Língua Portuguesa como secundária. No tocante à aquisição desta última, tem por objetivo agilizar os surdos, a fim de proporcionar-lhes a interação entre surdos e ouvintes. Apesar disso, a interação não acontece. Logo, por serem minoria, os surdos ficam isolados.

Vale ressaltar que, como a comunicação gestual é a linguagem primária dos surdos, é fato considerar ser ela a principal para os mesmos e não o oralismo puro, pois. Segundo Salles (2004), os indivíduos surdos submetidos à oralização não desenvolvem bem a fala, nem interagem verbalmente de forma eficiente.

A Legislação Brasileira, além de garantir um ensino regular, dá suporte e atendimento aos surdos na escola. Embora ainda não seja obrigatoriedade o ensino da LIBRAS nas instituições de ensino, há algumas escolas bilíngues para surdos, como foi supracitado no referencial teórico, como a Escola Municipal Helen Keller em Caxias do Sul e a Escola Municipal Anne Sullivan em São Caetano do Sul. Elas trabalham tanto a comunicação de sinais (Libras) quanto a oralização (Língua Portuguesa).

Posto isso, vale ressaltar que, embora a Constituição afirme ser fundamental a presença de tradutores e intérpretes de LIBRAS nas instituições de ensino, o ensino de Libras não é componente curricular obrigatório.

É evidente, assim, a importância da inclusão da LIBRAS na rede regular de ensino, para que o aluno surdo ou deficiente auditivo possa se desenvolver de forma satisfatória e integral. Mesmo que haja nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental um breve estudo sobre a Libras e a Datilologia (alfabeto manual), o conteúdo é oferecido de forma superficial.

Nesse contexto, convém sustentar, mais uma vez, que a surdez não é um obstáculo para a interação entre surdos e ouvintes. A falta de ensino e de aprendizagem da LIBRAS nas escolas, em geral, é que se torna uma barreira na comunicação entre ambos. A aquisição da língua de sinais é imprescindível, portanto, não somente aos surdos, mas também aos ouvintes.

Diante disso, nota-se que, para transformar a sociedade em um corpo social bilíngue, ideia que vem sendo pensada desde o séc. XX, é primordial que, em conjunto ao ensino da Libras, valorize-se a Cultura Surda no mesmo nível em que é valorizada a Cultura Ouvinte, sem engrandecer uma em detrimento da outra.Posto isso, torna-se relevante que a LIBRAS seja meio de instrução na escola de forma efetiva, bem como uma disciplina a ser ministrada na Educação Básica desde a educação infantil, possibilitando a comunicação e, por sua vez, a interação entre surdos e ouvintes.

Além da inclusão da LIBRAS como componente curricular, é necessário que haja comprometimento por parte dos professores. Estes devem buscar metodologias alternativas, adequando-as ao ensino para os surdos, proporcionando a aprendizagem destes com igualdade.

São vários os fatores que impedem a inclusão dos surdos. O principal fator, entretanto, parece ser a falta de implementação da legislação e a carência de propostas de ensino com tal finalidade. Em decorrência, têm-se falhas na adequação e adaptação do currículo, na capacitação e preparação pedagógica apropriada, falta de conhecimento e informações sobre a Língua e Cultura Surda por parte dos envolvidos nesse contexto.

São todos agentes que interagem na inibição da prática do ensino de Libras como disciplina curricular na Educação Básica. No sentido da educação dos surdos, tal transformação implica a centralidade da língua de sinais para a desconstrução das práticas hegemônicas que, por tanto tempo, impossibilitaram que os surdos desenvolvessem suas potencialidades.

Essa lógica é oportuna, pois, tendo em vista que as línguas têm como função servir às pessoas (CALVET, 1999), esse profissional irá oferecer o acesso linguístico e cultural aos estudantes de forma factível e compreensível, admitindo suas condições. Esperamos que trabalhos dessa natureza comeÇam a despontar em maior escala para que conheçamos as percepções, as experiências e, até mesmo, as angústias vividas pelos TILSPs em suas memoráveis condutas de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mudanças e ações devem ser realizadas, para o alcance desse fim, como a capacitação dos professores, adequação do currículo escolar e a inclusão da Libras como componente curricular obrigatório na educação básica, visando a comunicação entre surdos e ouvintes, tornando bilíngue a sociedade brasileira.

Corrobora-se com a importância da inclusão e obrigatoriedade da Libras como disciplina no currículo escolar, tal qual é importante a disciplina de Língua Portuguesa. Pois o bilinguismo tem o objetivo de oralizar os surdos para que possam se comunicar com ouvintes. Também é conveniente que os ouvintes aprendam a língua de sinais e, dessa forma, se rompa a barreira que existe entre surdos e ouvintes.

Evidencia-se que, apesar dos avanços e a legislação assegurando o direito dos surdos à educação, o êxito depende dos indivíduos que estão envolvidos e fazem parte desse processo. Eles devem executar e cumprir as propostas de ensino, bem como a legislação que dispõe a respeito da inclusão dos surdos nas escolas.

O ensino superior parece ser um terreno ainda pouco examinado no tocante aos tradutores e intérpretes de Libras-Língua Portuguesa, sobretudo por assumirem, nesse nível de ensino, atuações que variam em diferentes ambientes, permeadas por relações com sujeitos que buscam formações profissionais e acadêmicas diversas.

Nessa perspectiva educacional, esses profissionais são atores ativos no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que se dedicam a selecionar as melhores estratégias linguísticas, tradutórias e interpretativas a serem executadas, a depender da didática desenvolvida pelo professor regente, bem como do perfil dos estudantes surdos que se constituem como público.

Este estudo procurou ampliar os conhecimentos a partir de resultados da produção científica selecionada no âmbito da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e o desenvolvimento da criança surda. Com base nos artigos selecionados, foi possível verificar o quanto é importante, para o desenvolvimento dos processos cognitivos de qualquer indivíduo, a aquisição e o domínio de uma língua.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Lei nº 10.436, 24 de abril de 2002, Brasília, DF.

_____. **Constituição. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais- Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, Brasília, DF.

_____. Secretaria de Educação Especial. **A Educação dos surdos.** Organizado por Giuseppe Rinaldi et al. Brasília: MEC/ SEESP, 1997.

CALVET, L. J. **La guerre des langues et les politiques linguistiques.** Paris: Hachette Littératures. 1999.

FREUD, Sigmund. **Sobre a concepção das afasias:** Um estudo crítico. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa?.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GUTIERREZ, Francisco Pèrez**. Linguagem total:** uma Pedagogia dos Meios de comunicação. Trad. Wladmir Soares. São Paulo.:Summus, 1978.

HONORA, Márcia. Livro Ilustrado de **Lingua Brasileira de Sinais.** São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **A inclusão escolar** de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. Caderno Cedes, 2006.

LIMA, Marisa Dias. **Adequação do ensino do português como L2 nas crianças** surdas: um desafio a superar/enfrentar. 2014. Universidade de Brasília, Brasília. Disponível em: . Acesso em: 25 out. 2016.

LUZ, Renato Dente. **Cenas Surdas: os surdos** terão lugar no coração do mundo?. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013. p. 192.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão Escolar:** O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010. MEC. Educação infantil: **saberes e práticas da inclusão:** dificuldades de comunicação e sinalização: surdez. [4. ed.] / elaboração profª Daisy Maria Collet de Araujo Lima – Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal... [et. al.]. – Brasília.

MEC, Secretaria de **Educação Especial**, 2006.89 p.: il. Disponível em: . Acesso em: 30 out. 2016.

NOVAES, Edmarcius Carvalho**. Surdos:** educação, direito e cidadania. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014. p. 188.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima. et al. **Ensino de língua portuguesa** para surdos: caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC, SEESP, 2004. 2v.: il.(Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos).

CRIMES CIBERNÉTICOS E A INVESTIGAÇÃO POLICIAL

DENIELE RAMOS BRESOLIN SCHIAVO

Bacharel em Direito - FEMA (2014); Pós-Graduação em Segurança Pública e Cidadania - Faculdade IBRA (2024).

RESUMO:

O estudo dos crimes cibernéticos ganha relevância ao se considerar o uso da internet como um meio eficaz de comunicação, oferecendo ao Direito Penal novos enfoques tipológicos. Definir esse tipo de crime é uma tarefa complexa, e sua classificação também apresenta desafios. A pesquisa tem como objetivo analisar as condições da investigação policial diante da crescente demanda por apuração desses delitos. Para isso, foi adotada uma metodologia bibliográfica de caráter exploratório, fundamentada no método dedutivo. O estudo não busca esgotar o tema, mas sim incentivar novas reflexões e pesquisas futuras. O principal resultado identificado foi a dificuldade do Estado em dispor de recursos adequados para apoiar as investigações policiais.

Palavras-chave: Crimes Cibernéticos; Direito Penal; Tipológicos.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda a relação entre os crimes cibernéticos e a investigação policial em seu contexto atual. Considerando o rápido crescimento da internet nos últimos anos, com o aumento expressivo de usuários de diferentes países e faixas etárias, observa-se também o surgimento de novas formas de criminalidade no ambiente virtual.

Por se tratar de um fenômeno relativamente recente, é comum a percepção de que a internet funciona como uma “terra sem lei”. Nesse cenário, diversas práticas criminosas passaram a ocorrer também no meio online, como invasões de privacidade, espionagem e ataques pessoais, incluindo casos de bullying, entre outros.

O objetivo geral consiste em analisar as condições e dificuldades enfrentadas pelas autoridades policiais na investigação desse tipo de crime no contexto brasileiro.

Como objetivos específicos, destacam-se: compreender as peculiaridades da investigação policial diante das características próprias dos crimes cibernéticos; examinar as condições de investigação em relação ao aparato legislativo e à infraestrutura disponível; e identificar possíveis mecanismos de apoio às investigações nessa área.

A pesquisa será de caráter bibliográfico e terá como base os seguintes eixos: revisão histórica do tema, atualização sobre os estudos existentes, formulação de respostas para os problemas propostos e análise crítica dessas respostas a partir do levantamento de paradoxos.

O objetivo da pesquisa bibliográfica é explorar questões teóricas relacionadas ao tema, oferecendo novas perspectivas e conclusões inovadoras, conforme ressaltam Marconi e Lakatos (2006, p. 71): essa metodologia “não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem”.

A coleta de dados será realizada por meio de revisão de literatura, utilizando informações secundárias provenientes da Constituição Federal, de leis codificadas, da legislação ordinária e de obras doutrinárias relevantes.

CRIMES CIBERNÉTICOS E A INVESTIGAÇÃO POLICIAL

É notório que a sociedade evolui continuamente e, acompanhando esse progresso, o Direito surge como um instrumento essencial para a organização e sobrevivência humana. Com o passar do tempo, o Direito expandiu seu campo de atuação, passando a regulamentar não apenas a vida física, mas também a vida no ambiente virtual.

A presença humana no meio digital está diretamente relacionada às necessidades de comunicação. No mundo atual, a informação tornou-se um elemento fundamental para a sobrevivência e interação social. Assim, o Direito passou a abranger novos ramos de aplicação, incluindo a tecnologia. Um exemplo disso é o Direito Processual Civil, que utiliza ferramentas digitais para garantir maior eficiência e segurança jurídica — como ocorre com a penhora online, que permite ao Poder Judiciário bloquear contas bancárias de forma ágil e segura.

Da mesma forma, o Direito do Consumidor também se adaptou à era digital, reconhecendo a importância da internet como principal meio de divulgação e acesso à informação. A publicidade online tornou-se um instrumento essencial para atingir um público amplo, visto que a internet ocupa um papel central na vida da maioria da população.

No campo do Direito Penal e Processual Penal, a expansão do ambiente virtual trouxe novos desafios e exigiu a criação de regulamentações específicas para enfrentar as consequências negativas desse avanço.

A internet, além de facilitar a comunicação, também se tornou um espaço propício para a prática de crimes e para situações de impunidade, evidenciando a necessidade de normas jurídicas mais precisas e eficazes.

A sociedade atual tornou-se fortemente dependente do meio digital, a ponto de ser quase inimaginável um cotidiano sem dispositivos eletrônicos ou aplicativos. A busca por rapidez e praticidade impulsionada pelos avanços tecnológicos consolidou o ciberespaço como um ambiente próprio de convivência e interação social. Como destaca Lévy (1999, p. 49):

> O ciberespaço encoraja um estilo de relacionamento quase independente dos lugares geográficos (telecomunicações e telepresença) e da coincidência dos tempos (comunicação assíncrona)... a extensão do ciberespaço acompanha e acelera uma virtualização geral da economia e da sociedade (1999, p.49).

Como destacado anteriormente, a comunicação tornou-se extremamente acessível e independente da localização geográfica. Hoje, as pessoas conseguem transmitir e receber informações com rapidez e eficiência, o que fortalece as relações humanas no ambiente virtual.

A internet funciona como um reflexo simplificado da realidade, mas esse avanço acelerado também traz consigo um aumento da vulnerabilidade dos direitos fundamentais.

Diante desse cenário, surge a necessidade de maior controle sobre o uso da internet, já que aspectos da vida cotidiana são constantemente expostos no meio digital. Um exemplo disso ocorre quando alguém publica uma foto que, por meio de aplicativos de rastreamento, revela sua localização.

Além disso, a agilidade do ambiente virtual apresenta riscos significativos, exigindo que o Direito acompanhe de perto as inovações tecnológicas para proteger os direitos individuais e evitar que práticas criminosas se tornem cada vez mais disfarçadas.

Segundo alguns autores, existem quatro principais vertentes de condutas praticadas no ciberespaço que têm sido utilizadas como justificativa para ampliar os mecanismos de vigilância digital. Essa perspectiva considera que, na tentativa de proteger o espaço virtual e garantir a segurança coletiva, todos os usuários acabam sendo vistos como potenciais criminosos devido à facilidade de acesso e à velocidade com que ações podem se disseminar.

Assange et al. (2012) destacam que essa ideia se apoia na noção dos “quatro cavaleiros do apocalipse da informação”: pornografia infantil, terrorismo, lavagem de dinheiro e guerra contra as drogas. Assim, sob o argumento de aumentar a segurança pública, legitimam-se práticas de vigilância mais rigorosas, transformando todos os indivíduos em possíveis infratores (MOTA; HAYASHI; FERNANDES, 2016, p. 125).

Dessa forma, o Código Penal de 1940 não deve mais se concentrar exclusivamente nos crimes cometidos no meio físico, pois torna-se necessário também voltar a atenção para os chamados crimes de informática.

A facilidade na troca de informações e comunicações no ambiente virtual tem reduzido a segurança dos usuários, já que aumenta o risco de exposição de suas intimidades e privacidades. Embora os avanços tecnológicos ofereçam inúmeros benefícios, é fundamental que existam instrumentos que garantam maior estabilidade e proteção aos usuários, o que demanda discussões mais aprofundadas por parte dos legisladores.

Nesse contexto, é importante destacar o artigo 5º, caput e inciso X, da Constituição Federal Brasileira de 1988, que estabelece: "Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: X - São invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação" (BRASIL, 1988).

Dessa maneira, todo cidadão possui o direito à segurança jurídica em relação à sua vida íntima, não podendo, em hipótese alguma, ter essas garantias constitucionais violadas. No entanto, devido ao aumento de condutas ilícitas praticadas no ambiente virtual, surgiu a necessidade de criar regulamentações jurídicas específicas voltadas para o enfrentamento dos chamados crimes cibernéticos.

O Direito atua como um instrumento fundamental para orientar a convivência em sociedade por meio de seus mecanismos legais. De acordo com a legislação, não basta apenas aplicar a lei; é necessário também promover melhorias nos setores especializados, oferecendo aos agentes responsáveis pela execução das normas condições adequadas de trabalho, incentivo profissional e fiscalização eficiente. Essas medidas são essenciais para alcançar resultados positivos na punição dos infratores.

Nesse contexto, foi criada a Lei nº 12.735/12, que, diante da necessidade de atuação especializada, instituiu a formação de delegacias voltadas especificamente ao combate dos crimes cibernéticos. Além disso, essa legislação tipifica condutas criminosas no ambiente virtual, incluindo no Código Penal Brasileiro o artigo 154-A, que estabelece:

> Invadir dispositivo informático alheio, conectado ou não à rede de computadores, mediante violação indevida de mecanismo de segurança e com o fim de obter, adulterar ou destruir dados ou informações sem autorização expressa ou tácita do titular do dispositivo ou instalar vulnerabilidades para obter vantagem ilícita (BRASIL, 1940).

A Lei nº 12.737/12 representou um avanço importante no enfrentamento dos crimes virtuais, ao complementar e aperfeiçoar mecanismos voltados à proteção dos direitos relacionados à informática. No entanto, a terminologia utilizada para definir esse tipo de crime ainda não é padronizada, pois a doutrina não apresenta um conceito único e definitivo. Por essa razão, é possível encontrar diferentes denominações, como crime cibernético, crime de informática ou crime virtual.

Segundo Castro (2003, p. 1), "são denominados de crimes de informática as condutas descritas em tipos penais realizadas através de computadores ou voltadas contra computadores, sistemas de informática ou os dados e as informações neles utilizados (armazenados ou processados)".

A conceituação apresentada pelo autor permite compreender que o crime cibernético ocorre quando há uma ação ilegal praticada por meio de recursos tecnológicos e de informática. Um exemplo disso é a invasão de sistemas virtuais de uma empresa com o objetivo de obter, de forma não autorizada, dados e informações pertencentes à organização.

Doutrinadores frequentemente debatem as classificações dos crimes previstos no Código Penal Brasileiro. Nesse contexto, aspectos como os meios utilizados para a prática criminosa, os danos causados, a natureza das ações e suas motivações são elementos importantes para a definição dos crimes cibernéticos (GARCIA; MADAGASCAR; LUCIANO, 2018). No campo dos crimes digitais, destacam-se duas formas principais de classificação: a divisão entre crimes puros, mistos e comuns, e a distinção entre crimes próprios e impróprios.

Essa classificação parte da ideia de que o crime puro corresponde a qualquer ato ilícito praticado com o objetivo direto de atingir um alvo, podendo esse alvo ser o próprio computador. Já o crime misto é caracterizado pela indispensabilidade do ambiente digital para que a ação criminosa seja efetivamente realizada.

No caso do crime comum, trata-se de um delito já previsto no Código Penal e presente no mundo real, mas que depende do uso de meios tecnológicos para ser executado, necessitando de uma ação humana ilícita para sua concretização.

Sabe-se que o Código Penal não pune condutas que não estejam expressamente previstas em lei. Seguindo esse princípio, surge uma dificuldade na punição de criminosos que cometem delitos cibernéticos, já que, para que uma ação seja considerada crime próprio, é necessário que exista previsão legal específica. Por outro lado, o crime impróprio ocorre quando são utilizados recursos tecnológicos para auxiliar na prática criminosa, mas a consumação do delito não depende exclusivamente desses meios, o que permite a aplicação de punições com base em outras tipificações legais.

Um exemplo de crime impróprio pode ser observado em um caso de homicídio em que um agente, de maneira ilícita, acessa o sistema de informática de um hospital para alterar informações sobre medicamentos. Com isso, induz os profissionais de saúde a administrar ao paciente uma dosagem excessiva, resultando em sua morte.

O artigo em questão reflete a realidade da sociedade contemporânea, que tem o direito de receber do Estado garantias de segurança jurídica diante do surgimento de novas modalidades de crimes praticados por meio das redes de informática. Essas mudanças acompanham as transformações sociais e ampliam os meios disponíveis para a prática de delitos. Diante disso, o Poder Legislativo tem buscado alternativas para aprimorar os mecanismos de punição e investigação dos crimes cibernéticos, sendo o artigo citado um exemplo de inovação introduzida pela legislação correspondente.

A definição do local do crime é um tema de grande importância para a doutrina penal, pois envolve discussões relacionadas à aplicação da lei e à punição do autor do delito conforme a jurisdição competente. Nos casos de crimes comuns, prevalece o entendimento de que a punição deve seguir a legislação do local onde o crime foi consumado.

Contudo, com os avanços da sociedade e a expansão do mundo digital, essa questão se tornou mais complexa, exigindo uma nova compreensão sobre o conceito de "lugar do crime" no contexto dos crimes cibernéticos. As fronteiras físicas deixam de ser o único critério relevante, já que as ações virtuais podem ultrapassar facilmente os limites geográficos tradicionais.

Nesse sentido, Crespo, citado por Rocha (2013), exemplifica: "Sob uma ótica prática, uma pessoa que vive no Brasil pode modificar dados armazenados na Itália, transferindo-os para a Alemanha de modo a obter vantagem ilícita. Da mesma forma, um vírus de computador pode ser desenvolvido em um país e disseminado por milhares de máquinas em todo o mundo. A transmissão de dados pode envolver diversos países, de modo que o lugar do crime seja determinado de forma quase fortuita."

Dessa forma, torna-se evidente a fragilidade da segurança jurídica no que se refere à definição do espaço territorial do local do crime quando o contexto envolve o ambiente virtual. A ausência de limites geográficos claros dificulta a aplicação das normas penais tradicionais, gerando desafios para a identificação da jurisdição competente e para a efetiva responsabilização dos autores desses delitos.

Doutrinadores debatem qual seria a justiça competente para julgar os crimes digitais, já que tanto a classificação quanto a conceituação desses delitos ainda carecem de uniformidade. Embora a legislação tenha avançado ao reconhecer e punir essas práticas, ainda é necessária uma atenção mais aprofundada por parte do Estado, considerando que se trata de um tipo de crime de alcance global.

A maioria da doutrina entende que, mesmo sendo delitos de natureza transnacional e com ampla expansão territorial por meio das redes de internet, a competência para julgá-los não será da Justiça Federal, exceto nos casos em que o crime seja cometido contra a União e atenda aos requisitos estabelecidos no artigo 109, incisos IV e V, da Constituição Federal. Nessas situações, a responsabilidade pelo julgamento recai sobre o Estado em que o delito foi praticado, de acordo com a identificação da atuação do autor. Essa realidade evidencia uma lacuna legislativa, pois ainda falta uma definição mais clara sobre a competência jurisdicional para processar e julgar crimes cibernéticos.

Na realidade, no âmbito do Direito Penal, enquanto determinado bem jurídico não é reconhecido como merecedor de proteção pelo ordenamento, ele não é considerado suscetível de lesão ou ameaça relevante que justifique a intervenção do Estado. Isso revela uma nova realidade jurídica, alinhada ao contexto tecnológico e até mesmo relacionada ao surgimento de um novo ramo do Direito, conhecido como Direito Informático.

Os crimes cometidos no ambiente cibernético podem gerar consequências nas esferas constitucional, civil e penal. Até 2012, a legislação brasileira não previa de forma específica a tipificação dos delitos praticados por meio da internet. Em respeito ao princípio da legalidade, estabelecido no artigo 5º, inciso XXXIX, da Constituição Federal de 1988, essas condutas não poderiam ser punidas sem a devida previsão legal. A ausência

de regras claras contribuiu para a rápida e diversificada disseminação dessas práticas.

Essa lacuna jurídica provocada pelo avanço da internet gerou intensos debates sobre a necessidade de o ordenamento jurídico acompanhar as novas condutas decorrentes do uso de tecnologias informáticas. A discussão ganhou ainda mais destaque após a ampla repercussão de um caso envolvendo uma figura pública, que teve sua intimidade exposta quando fotos pessoais foram divulgadas após a invasão de seu computador.

A principal crítica feita a esse dispositivo está relacionada à falta de definição clara sobre o que se entende por dispositivos informáticos e suas vulnerabilidades, além da ausência de critérios objetivos para a responsabilização dos provedores de internet (Rocha, 2013).

Haracemiv e Vieira (2014) acrescentam que, embora os artigos 154-A e 154-B do Código Penal estejam inseridos no Título I, que trata dos crimes contra a honra, eles também abrangem aspectos ligados à intimidade, à vida privada e ao direito ao sigilo de dados armazenados em dispositivos informáticos, protegendo igualmente o patrimônio do titular desses dispositivos.

É de conhecimento geral que as atribuições da Polícia Judiciária estão previstas no artigo 144 da Constituição Federal de 1988. As polícias, como instituições de Direito Público, têm a função de garantir à sociedade a manutenção da paz e da segurança. Dessa forma, exercem duas funções principais: uma de natureza administrativa e outra de natureza judiciária. Sua atuação ocorre tanto de forma preventiva quanto repressiva, com o objetivo de disciplinar, regular e fiscalizar direitos e interesses da população (BRENE; LEPORE, 2017).

O artigo 144, parágrafo 4º, da Constituição estabelece que cabe às polícias civis, dirigidas por delegados de carreira, exercer as funções de polícia judiciária e realizar a apuração de infrações penais, ressalvadas as competências atribuídas à Polícia Federal e às polícias militares. Durante uma investigação, as diligências realizadas no inquérito policial são fundamentais para garantir a efetividade na elucidação dos crimes. No caso dos delitos cibernéticos, a investigação apresenta características específicas que exigem o uso de recursos técnicos adequados, o que muitas vezes se torna um obstáculo para a resolução desses casos.

Rocha (2013) destaca um ponto relevante ao mencionar que a simples alteração do Código Penal não é condição indispensável para combater os crimes cibernéticos de forma eficaz. Segundo Túlio Lima Vianna, professor de Direito Penal da Universidade Federal de Minas Gerais, o ordenamento jurídico brasileiro não necessita necessariamente de novas leis regulamentadoras, mas sim de um aprimoramento técnico das investigações forenses realizadas pelas polícias. Além disso, é essencial uma atuação integrada entre os diversos órgãos que compõem o Poder Judiciário e o Ministério Público para fortalecer o enfrentamento desses delitos (ROCHA, 2013, p. 8).

Anteriormente, a principal dificuldade enfrentada pelo ordenamento jurídico brasileiro em relação à regulação dessas condutas estava ligada à tipificação dos delitos, aspecto essencial que evidencia a responsabilidade do Estado em desenvolver estratégias eficazes de prevenção e combate às práticas ilícitas no ambiente virtual (MAUÉS; DUARTE; CARDOSO, 2018).

Atualmente, os desafios enfrentados pelas instituições vão além da legislação, envolvendo a necessidade de modernização administrativa e a aquisição de equipamentos e tecnologias adequadas. É imprescindível contar com uma estrutura técnica especializada e bem preparada para lidar com a complexidade dos crimes cibernéticos, que exigem um nível elevado de conhecimento e recursos tecnológicos diferenciados.

Além disso, as motivações para a prática de crimes virtuais são variadas. Garcia, Macadar e Luciano (2018) destacam que essas motivações estão relacionadas a dois fatores principais: a recompensa esperada e o risco envolvido, além de características individuais dos autores. Rogers (2006), citado pelos mesmos autores, apresenta uma classificação que inclui diferentes perfis de criminosos cibernéticos, como novatos, punks cibernéticos, insiders ou colaboradores, pequenos ladrões, hackers da velha guarda, criminosos profissionais e guerreiros da informação.

O fato de os crimes cibernéticos ocorrerem em um ambiente sem fronteiras físicas torna mais complexa a tarefa de identificar seus autores. Além disso, as múltiplas motivações que levam à prática desses delitos dificultam ainda mais o trabalho do Estado, cuja função essencial é identificar e responsabilizar os infratores. Haracemiv e Vieira (2014) explicam essa dificuldade ao destacar que, embora a detecção de um crime cibernético seja relativamente simples, a identificação do autor é extremamente complicada.

Segundo os autores, não existe um sistema de controle ou exigência de identificação para acessar a internet, o que permite que qualquer pessoa possa cometer infrações digitais. Os usuários conectam-se à rede por meio da tecnologia TCP/IP (Transmission Control Protocol – Internet Protocol), cujo software geralmente está integrado ao sistema operacional.

Todos os programas e aplicativos de um mesmo dispositivo compartilham um número de IP único, que muda automaticamente a cada nova conexão. Assim, o agente pode utilizar qualquer aparelho eletrônico e se conectar de diferentes locais para realizar ações ilícitas, valendo-se apenas de seus conhecimentos técnicos. Após a prática do crime, ao se desconectar da rede, o IP utilizado é substituído por outro em uma futura conexão, dificultando significativamente qualquer tentativa de rastreamento e identificação do responsável (HARACEMIV; VIEIRA, 2014, p. 424).

Além da identificação do autor, outro aspecto fundamental na investigação de crimes cibernéticos é a preservação adequada das provas. O primeiro passo nesse processo consiste na identificação do Protocolo de Internet (IP), que pode ser classificado como fixo ou dinâmico. Também é necessário preservar conteúdos relevantes, como a URL (Uniform Resource Locator) e os registros de horário de acesso, observando o fuso horário Universal Time Coordinated (UTC). Barreto e Brasil (2016) destacam que, para apurar a autoria de um crime virtual, é essencial obter todos os registros de conexão, identificando a qual usuário o IP estava vinculado no momento exato da infração. Essas informações, reunidas em um conjunto denominado registro de conexão, são de grande importância para o avanço das investigações.

As aplicações de internet, como redes sociais, sites e contas conectadas, podem fornecer dados relevantes para esclarecer a prática criminosa. Os investigadores podem solicitar aos provedores de aplicação informações como IP, e-mail, data, hora e fuso horário, elementos que ajudam na reconstrução dos fatos (BARRETO; BRASIL, 2016, p. 15).

Entre as medidas de preservação de conteúdo, destaca-se a possibilidade de elaborar uma ata notarial em cartório, documento público que descreve formalmente os fatos apresentados por uma das partes. Outra alternativa é o uso de softwares específicos para realizar o download dos dados, evitando o uso de capturas de tela (printscreen ou screenshot), cuja validade jurídica pode ser contestada. Barreto e Brasil (2016) também apontam que é possível utilizar certidões emitidas por servidores públicos dotados de fé pública, como o escrivão de polícia, garantindo maior segurança e legitimidade às provas coletadas.

Os dados cadastrais podem ser requisitados diretamente aos provedores, sem a necessidade de autorização judicial prévia. Em situações de urgência, como risco de morte ou ameaça à integridade física de crianças e adolescentes, as autoridades policiais têm a prerrogativa de solicitar essas informações imediatamente, sem depender de ordem judicial inicial.

Além disso, a parte interessada, acompanhada de seu advogado, pode apresentar petições diretamente aos provedores para solicitar a remoção de conteúdos da internet. Isso pode ser feito por meio de um requerimento de exclusão de conteúdo junto ao Provedor de Aplicação, funcionando como uma medida complementar às ações policiais. Barreto e Brasil (2016) destacam, contudo, que os advogados só podem solicitar registros em casos de crimes de ação privada ou quando atuarem como assistentes de acusação.

Dias (2007) argumenta que a adoção de políticas de informação preventiva e a implementação de programas que facilitem denúncias, com a colaboração dos provedores de internet, contribuíram significativamente para a aplicação da lei. Essas medidas ajudariam também a reduzir a burocracia nos processos, tornando as respostas mais ágeis e eficazes.

É importante destacar que um dos principais desafios relacionados à investigação policial, conforme já mencionado, está diretamente ligado ao avanço tecnológico, que exige dos profissionais uma formação especializada nesta área. Soma-se a isso o fato de haver um excesso de tutela penal, o que torna ainda mais necessária uma atuação qualificada e estratégica. A própria Lei nº 12.735/2012, em seu artigo 4º, determina que "os órgãos da polícia judiciária estruturarão, nos termos de regulamento, setores e equipes especializadas no combate à ação delituosa em rede de computadores, dispositivo de comunicação ou sistema informatizado".

Maués, Duarte e Cardoso (2018) reforçam essa necessidade ao apontar que não apenas as delegacias devem ser especializadas em crimes cibernéticos, mas também juízes e advogados precisam acompanhar as transformações trazidas pela era digital. Os magistrados devem manter-se atualizados em relação à jurisprudência e à doutrina sobre delitos informáticos, enquanto os advogados, tanto públicos quanto privados, devem acompanhar a evolução do

Direito Digital. Essa integração de esforços é fundamental para que a Justiça brasileira possa atuar de maneira mais eficiente e adequada frente aos desafios impostos pelos crimes virtuais (MAUÉS; DUARTE; CARDOSO, 2018, p. 178).

Portanto, a melhoria na prestação de serviços à sociedade vai além do simples aprimoramento da infraestrutura estatal. É fundamental investir em conhecimento especializado, incluindo a formação de profissionais da área de informática e a integração prática entre diferentes disciplinas, já que o excesso de tutela penal, por si só, não é suficiente para enfrentar os desafios atuais.

No passado, as dificuldades das investigações estavam ligadas principalmente à tipificação dos crimes virtuais. Atualmente, o maior obstáculo está relacionado à necessidade de domínio técnico e à expertise exigida por essa área. Com o avanço das práticas criminosas no ambiente digital e o desenvolvimento dos métodos de investigação, a especialização dos profissionais se tornou um requisito essencial.

Silva (2006) ressalta que esse aprimoramento pode ser alcançado por meio da cooperação institucional, com o intercâmbio de informações entre órgãos de investigação e o compartilhamento de soluções em tecnologia da informação, fortalecendo a eficiência no enfrentamento dos crimes cibernéticos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia empregada é a pesquisa bibliográfica e documental, através do método analítico – descritivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise apresentada ao longo do texto evidencia que os crimes cibernéticos representam um dos maiores desafios contemporâneos para o Direito Penal e para os órgãos de investigação.

O avanço acelerado da tecnologia, aliado à expansão do acesso à internet, criou um ambiente propício para novas formas de criminalidade que ultrapassam fronteiras físicas e dificultam a aplicação dos modelos tradicionais de punição e investigação.

Nesse contexto, surge a necessidade urgente de adaptação do ordenamento jurídico, tanto em termos legislativos quanto estruturais, para lidar com as especificidades do mundo digital.

A legislação brasileira deu passos importantes com a promulgação das Leis nº 12.735/12 e nº 12.737/12, que trouxeram avanços significativos na tipificação e no combate aos delitos virtuais.

No entanto, ainda existem lacunas conceituais e práticas, principalmente no que se refere à definição clara de dispositivos informáticos, à delimitação territorial dos crimes cometidos no ciberespaço e à competência jurisdicional para julgamento desses casos.

Além disso, a própria natureza global e descentralizada da internet torna a identificação dos autores e a preservação de provas de procedimentos complexos, exigindo técnicas de investigação mais sofisticadas e cooperação internacional.

Outro ponto crucial é a necessidade de capacitação dos profissionais envolvidos na aplicação da lei. Delegados, policiais, juízes e advogados precisam acompanhar a evolução tecnológica e jurídica para atuarem de forma eficiente frente aos novos tipos de crime.

Investimentos em conhecimento técnico e em infraestrutura adequada são fundamentais, assim como a integração entre diferentes áreas do saber. A especialização das equipes, prevista em lei, deve ser efetivamente implementada para que a atuação policial seja eficaz e adaptada à realidade digital.

Por fim, combater os crimes cibernéticos exige uma abordagem multidisciplinar e cooperativa, que envolva não apenas o Estado, mas também os provedores de internet, instituições privadas e a própria sociedade civil.

O fortalecimento das estruturas jurídicas e investigativas, aliado à disseminação de políticas de prevenção e ao uso inteligente de tecnologias, é essencial para garantir a segurança jurídica e a proteção dos direitos fundamentais no ambiente virtual. Dessa forma, será possível enfrentar com mais eficiência os desafios impostos por essa nova forma de criminalidade, assegurando uma resposta jurídica justa e eficaz.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: senado, 1988.

BRENE, Cleyson; LÉPORE, Paulo. **Manual do Delegado de Polícia Civil: Teoria e Prática.** Salvador: Editora Juspodivm, 2017.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. **Tradução de Carlos Irineu da Costa**. São Paulo: Editora 34, 1999. (Coleção TRANS).

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos.** 6.ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MOTA, Bárbara Maria Farias; HAYASHI, Renato; FERNANDES, Antônio Alves Tôrres. **Ranking político: crime cibernético ou manifestação legal de protesto.** Argum. Vitória, v.8., n.3, p.122-132, set/dez. 2016.

SILVA, Paulo Quintiliano. **Crimes cibernéticos e seus efeitos internacionais**. 2006.

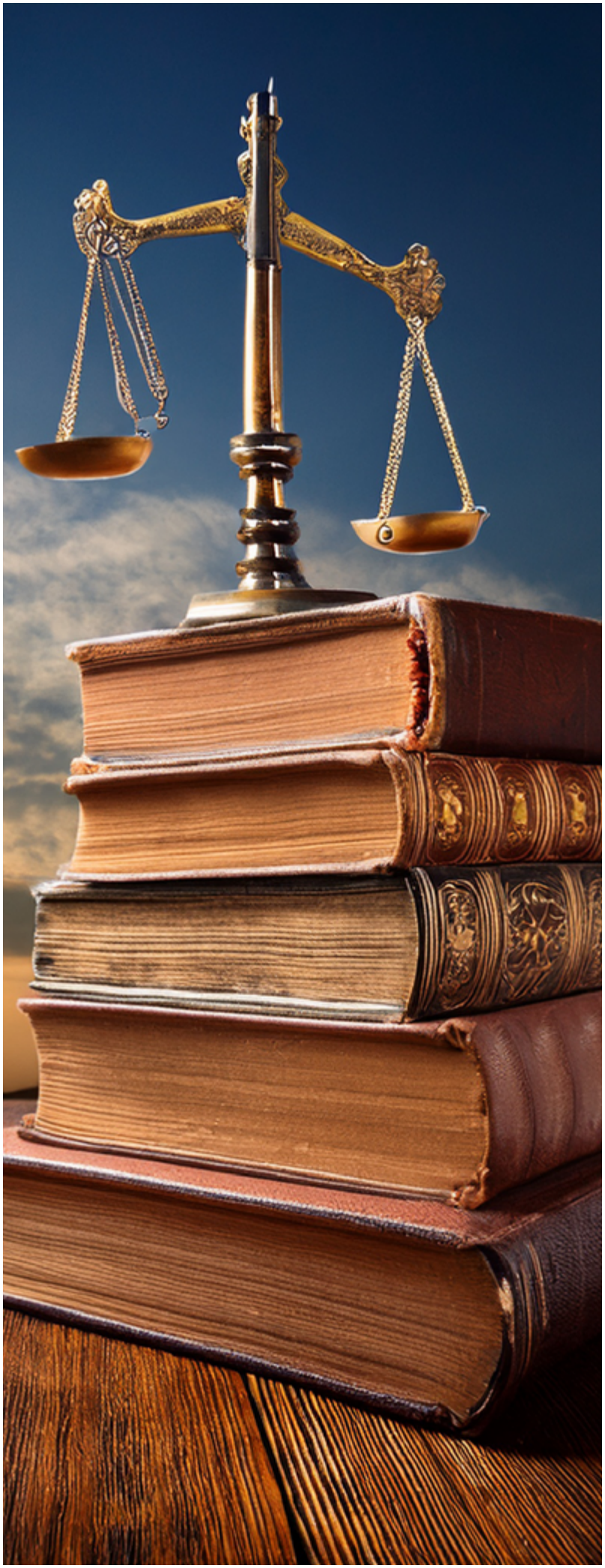
POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO EM ANGRA DOS REIS: A QUESTÃO DO 1/3 DE CARGA HORÁRIA EXTRACLASSE PARA OS DOCENTES

DENILSON PEREIRA FURTADO

Bacharel em Administração e Licenciatura em Pedagogia. Lattes:

https://lattes.cnpq.br/7776343785236406

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

A qualidade da educação brasileira sempre foi uma preocupação de toda a sociedade. Muitos estudos, leis, artigos e investimentos foram feitos e mesmo assim os resultados ainda estão aquém do desejado. Porém, uma reivindicação antiga dos profissionais da educação permanece, a garantia de 1/3 de carga horária para atividades extraclasse. Este trabalho tem como tema as políticas públicas e educação no município de Angra dos Reis: a questão do 1/3 de carga horária extraclasse para os docentes. O objetivo principal é refletir sobre como a implementação de um projeto de lei municipal garantindo esse direito contribuirá para a melhoria do trabalho docente. O método adotado será o qualitativo, pois a pesquisa terá um caráter exploratório, com foco nos aspectos subjetivos do objeto analisado, sendo a coleta de dados realizada por meio de pesquisa bibliográfica e documental, assim como a legislação federal, estadual e municipal que trate do tema. Embora existam várias questões a serem solucionadas antes da elaboração de um projeto de lei como esse, é possível implementá-lo, pois em outros sistemas de ensino isso já é uma realidade. O impacto desse projeto em outros municípios foi positivo, com melhorias para o planejamento pedagógico e o trabalho docente, sendo esse um exemplo para o município de Angra dos Reis.

Palavras-chave: 1/3 de Carga Horária; Planejamento; Qualidade; Ensino.

INTRODUÇÃO

O 1/3 de carga horária para as atividades extraclasse é um direito é uma reivindicação antiga dos professores em Angra dos Reis, sendo importante a sua implementação para a melhoria da qualidade da educação e das condições do trabalho docente.

Sendo assim, essa pesquisa é importante por analisar o sistema de ensino do município de Angra dos Reis, a importância do 1/3 de carga horária para atividades extraclasses dos professores e como implementá-lo.

Para isso, foi realizada uma pesquisa sobre o município nos sites do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Foi necessária também uma revisão das legislações federal, estadual e municipal sobre o tema, assim como nos planos educacionais de cada nível da federação e na jurisprudência do Supremo Tribunal Federal sobre os questionamentos feitos.

Foram consultados também dois documentos da UNESCO, Educação: um tesouro a descobrir, de Jacques Delors (2003) e Planejamento para a melhoria da qualidade educativa: Materiais de apoio à formação em competências de inspetores da educação em Angola, de Marcelo Souto Simão (2012), buscando ressaltar a importância das atividades extraclasses como: planejamento, a formação continuada, a avaliação e as atividades fora da sala de aula. Buscou-se apoio também na obra de Camila Aparecida Prade Conte (2016), inserida nas Produções Didático-Pedagógicas do Paraná de 2016, volume II, cujo título é Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE, possibilitando, assim, a observação de problemas educacionais em comum.

Devido a sua importância, a pesquisa busca refletir sobre como a implementação de um projeto de lei municipal garantindo 1/3 de carga horária para atividades extraclasse contribuirá para a melhoria do trabalho docente e como implementá-lo, mesmo com todas as dificuldades enfrentadas pelo município e os questionamentos jurídicos apresentados.

ANGRA DOS REIS: BREVE HISTÓRICO E SISTEMA DE ENSINO

O município de Angra dos Reis situa-se no litoral sul do estado do Rio de Janeiro, em uma região conhecida como Costa Verde. Tem uma área aproximada de 813,210 km² e uma população estimada de 203.785 pessoas, com densidade demográfica de 205,45 habitante/km². Possui um produto interno bruto per capita (PIB per capita) de R$ 51.893,01 e um índice de desenvolvimento humano municipal (IDHM) de 0,724 (IBGE, 2010, 2011, 2019. s/p).

Antigo entreposto comercial, que fazia a ligação entre a Vila de São Vicente e a de São Sebastião do Rio de Janeiro, teve o seu primeiro povoado, localizado onde atualmente é o bairro da Vila Velha, elevado à categoria de vila em 1608. De 1617 a 1624, houve o abandono dessa localidade com a migração da população para onde é hoje o centro do município (ANGRA, 2015. p. 5).

No ano de 1728, começa a construção do "caminho novo", interligando o interior de São Paulo e de Minas Gerais a Angra dos Reis, impulsionando o desenvolvimento e o crescimento da região. Já o desenvolvimento urbano só aconteceu quando a Angra se tornou uma importante rota para o tráfico de escravos e para o escoamento do café do Vale do Paraíba, no século XIX. Foi também nesse período, em 1835, que a antiga vila foi elevada à categoria de cidade (ibidem, p. 6).

Já no século XX, vários eventos transformaram a cidade. A construção de um ramal ferroviário, ligando a estrada de ferro D. Pedro II ao porto de Angra dos Reis, a construção do Estaleiro BRASFELS, a abertura da Rodovia BR 101 (Rio-Santos), a construção da Usina Nuclear de Angra I e a construção do Terminal Petrolífero da Baía da Ilha Grande (TEBIG). Ressalta-se ainda que no ano de 1969 o município foi declarado área de segurança nacional, que durou até 1985, quando terminou o regime militar e iniciou-se a redemocratização do país.

Esses eventos também desencadearam uma série de problemas ambientais e disputas pela posse de terras e de moradias na cidade, problemas esses que não foram superados até hoje. Surgiram vários bairros sem planejamento, sendo feitas muitas construções em locais irregulares, como encostas e beiras de rios, que em períodos de fortes chuvas ocasionaram tragédias com vítimas fatais, como em 2003 e 2009.

SISTEMA DE ENSINO

O município de Angra dos Reis possui um total de 39.752 matrículas, sendo 6.048 na Educação Infantil, 21.740 no Ensino Fundamental, 6.195 no Ensino Médio, 1.547 na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, 4.767 na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e 910 na Educação Especial. Ressalta-se que o mesmo aluno pode estar em mais de uma categoria. A tabela abaixo possibilita uma visão mais detalhada das informações.

Tabela 1: total de matrículas da educação básica

Número de Matrículas da Educação Básica.	Etapa de Ensino.	Educação Infantil	Pré-escola	4.174
			Creche	1.874
			Total	6.048
		Ensino Fundamental	Anos Iniciais	12.430
			Anos Finais	9.310
			Total	21.740
		Ensino Médio	Propedêutico	5.650
			Normal/Magistério	260
			Técnico Integrado	285
			Total	6.195
		Educação Profissional Técnica de Nível Médio.	Associada ao Ensino Médio	545
			Curso Técnico Concomitante	493
			Curso Técnico Subsequente	509
			Total	1.547
		Educação de Jovens e Adultos.	Ensino Fundamental	2.273
			Ensino Médio	2.494
			Total	4.767
		Educação Especial.	Classes comuns	865
			Classes exclusivas	45
			Total	910
	Total			39.752

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica 2019.

Com relação aos docentes, o município dispõe de um total de 1.761, sendo 372 da Educação Infantil, 1.182 do Ensino Fundamental, 448 do Ensino Médio, 171 da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, 271 da Educação de Jovens e Adultos e 1.062 da Educação Especial. Ressalta-se que os docentes podem fazer parte de mais de uma categoria.

Tabela 2: Número de docentes da Educação Básica

Etapa de Ensino.						Total
Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Profissional Técnica de Nível Médio.	Educação de Jovens e Adultos.	Educação Especial.	
372	1.182	448	171	217	1.062	1.761

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica 2019.

O total de estabelecimentos de ensino no município é de 130, sendo 88 os que atendem a Educação Infantil, 106 o Ensino Fundamental, 27 o Ensino Médio, 7 a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, 16 a Educação de Jovens e Adultos e 100 a Educação Especial. Lembrando que o mesmo estabelecimento pode oferecer mais de uma Etapa de Ensino e que não inclui estabelecimentos com turmas exclusivas de Atividade Complementar ou Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Tabela 3: Total de estabelecimentos de ensino no município

Etapa de Ensino.						Total
Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Profissional Técnica de Nível Médio.	Educação de Jovens e Adultos.	Educação Especial.	
88	106	27	7	16	100	130

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica 2019

Para finalizar, o total de turmas da Educação Básica de Angra dos Reis é de 1.818, sendo 376 as da Educação Infantil, 1.041 do Ensino Fundamental, 230 do Ensino Médio, 71 da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, 119 da Educação de Jovens e Adultos e 609 da Educação Especial.

Tabela 4: total de turmas da educação básica

Total de Turmas da Educação Básica	Etapa de Ensino.	Educação Infantil	Pré-escola	260
			Creche	116
			Total	376
		Ensino Fundamental	Anos Iniciais	672
			Anos Finais	369
			Total	1.041
		Ensino Médio	Propedêutico	211
			Normal/Magistério	8
			Técnico Integrado	11
			Total	230
		Educação Profissional Técnica de Nível Médio.	Associada ao Ensino Médio	19
			Curso Técnico Concomitante	23
			Curso Técnico Subsequente	10
			Curso Técnico Misto	19
			Total	71
		Educação de Jovens e Adultos.	Ensino Fundamental	76
			Ensino Médio	43
			Total	119
		Educação Especial.	Classes comuns	601
			Classes exclusivas	8
			Total	609
	Total			1.818

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica 2019

1/3 DE CARGA HORÁRIA PARA PLANEJAMENTO: O QUE DIZ A LEGISLAÇÃO?

A Lei nº 9.394/96, lei de diretrizes e bases da educação, em seu artigo 67, inciso V, assegura aos profissionais da educação período reservado a atividades extraclasses, incluído na carga horária.

> Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:
>
> (...)
>
> V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; (BRASIL, 1996, online).

Já a lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, em seu artigo 2º, parágrafo 4, afirma que: "Art.[...] § 4º Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos" (BRASIL, 2008, online).

Ressalta-se ainda a constitucionalidade do trecho citado da lei do piso salarial através do julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4167/2008, no qual os estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Mato Grosso do Sul e Ceará e o sindicato dos servidores e empregados públicos do município de fortaleza (SINDIFORT) questionavam a constitucionalidade da lei do piso nacional dos profissionais do magistério. Segundo a ementa:

> CONSTITUCIONAL. FINANCEIRO. PACTO FEDERATIVO E REPARTIÇÃO DE COMPETÊNCIA. PISO NACIONAL PARA OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA. CONCEITO DE PISO: VENCIMENTO OU REMUNERAÇÃO GLOBAL. RISCOS FINANCEIRO E ORÇAMENTÁRIO. JORNADA DE TRABALHO: FIXAÇÃO DO TEMPO MÍNIMO PARA DEDICAÇÃO A ATIVIDADES EXTRACLASSE EM 1/3 DA JORNADA. ARTS. 2º, §§ 1º E 4º, 3º, CAPUT, II E III E 8º, TODOS DA LEI 11.738/2008. CONSTITUCIONALIDADE. PERDA PARCIAL DE OBJETO.
>
> 3. É constitucional a norma geral federal que reserva o percentual mínimo de 1/3 da carga horária dos docentes da educação básica para dedicação às atividades extraclasse (BRASIL, 2011, online).

Citar-se-á também a Resolução nº 2/2009, do Conselho Nacional de Educação, através da Câmara de Educação Básica – CNE/CEB, no art. 4º, inc. VII, que reafirma a orientação quanto à necessidade da garantia de um período destinado a atividades extraclasses, também chamadas de horas-atividades. Assim,

> Art. 4º As esferas da administração pública que oferecem alguma etapa da Educação Básica, em quaisquer de suas modalidades, devem instituir planos de carreira para todos os Publicada no DOU de 29/5/2009, Seção 1, p. 41 e 42. seus profissionais do magistério, e, eventualmente, aos demais profissionais da educação, conforme disposto no § 2º do artigo 2º desta Resolução, dentro dos seguintes princípios:
>
> VII - jornada de trabalho preferencialmente em tempo integral de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais, tendo sempre presente a ampliação paulatina da parte da jornada destinada às atividades de preparação de aulas, avaliação da produção dos alunos, reuniões escolares, contatos com a comunidade e formação continuada, assegurando-se, no mínimo, os percentuais da jornada que já vêm sendo destinados para estas finalidades pelos diferentes sistemas de ensino, de acordo com os respectivos projetos político-pedagógicos (BRASIL, 2009, p. 1-2).

Além da legislação federal e do julgamento da suprema corte garantindo a constitucionalidade da lei, a legislação municipal, através da lei nº 3.357, de 02 de julho de 2015, que institui o Plano Municipal de Educação, em sua meta 14, que busca,

> Assegurar a valorização dos profissionais da educação básica das redes públicas, garantindo condições dignas de trabalho, autonomia pedagógica e equiparação do seu rendimento base aos demais profissionais públicos municipais com escolaridade equivalente, de forma imediata. Estratégia 14.9. Garantir 1/3 da carga horária para planejamento, conforme lei nº11782/2008, a todos os profissionais do magistério da rede municipal de ensino, imediatamente após a aprovação deste PME (ANGRA DOS REIS, 2015, p. 24).

Portanto, juridicamente, o caminho está pavimentado para a garantia desse importante direito dos profissionais da educação, faltando somente a sua implementação por meio de projeto de lei municipal.

AS ATIVIDADES EXTRACLASSE: O PLANEJAMENTO, A AVALIAÇÃO, A FORMAÇÃO CONTINUADA E AS ATIVIDADES FORA DA SALA DE AULA

O trabalho docente vai muito além de ministrar aulas nas escolas para os alunos. Ele inclui uma série de atividades intra e extra classes como: planejamentos das aulas, dos bimestres, semestres, anual; elaboração e debate do Projeto Político-Pedagógico e de muitas outras atividades; escolha e aplicação do sistema de avaliação, das provas e sua correção; a formação continuada, seja por meio de cursos, palestras, seminários, pós-graduações ou outros estudos; atividades fora da sala de aula ou da escola, como passeios, visitas programadas, entre outras; pesquisas; reuniões; debates; e muitas outras atividades. Aqui serão abordadas somente quatro. O planejamento, a avaliação, a formação continuada e as atividades com alunos fora da sala de aula.

O planejamento tem muitas definições, desde elaborar planos, estratégias, elaborar objetivos e meios de alcançá-los, coordenar e articular recursos para atingir determinados resultados, entre vários outros. Contudo, Souto et al. (2012, p. 6) nos oferecem uma bela definição de planejamento,

> Planejar não se reduz à elaboração de planos formais, mas a uma reflexão sobre as possibilidades de ação frente a um determinado cenário. Não se trata de uma reflexão contemplativa ou de uma análise desinteressada da realidade. O ator que planeja nutre a intenção de intervir sobre a realidade que o rodeia, para atingir um objetivo específico. Essa reflexão pode ser mais ou menos sistemática e pode ou não culminar na elaboração de um documento. Contudo, não é a existência de um documento físico denominado "plano" o que caracteriza a presença do planejamento. Se por um lado o documento "plano" é um dos registros materiais deste processo, o que define a presença do planejamento é o desenvolvimento de uma prática reflexiva que orienta a ação. Neste sentido, o planejamento se apresenta como uma alternativa à improvisação (SOUTO et al., 2012, p. 6).

Portanto, o planejamento dos docentes exige tempo e dedicação, muito além do preenchimento de um documento físico denominado plano de aula, embora ele também seja importante. Além de ser uma reflexão sobre a ação, o planejamento tem como foco evitar a improvisação, melhorando substancialmente a qualidade do ensino e do trabalho docente como um todo.

Já o processo de avaliação é um dos mais importantes na educação e não se resume a somente elaborar provas e corrigi-las para diagnosticar o desempenho dos alunos ou se os objetivos estão sendo alcançados.

Se não for bem elaborada, a avaliação pode se tornar um elemento a mais no fracasso escolar e também um mecanismo de exclusão social. Assim sendo, é de extrema importância que se dedique tempo e estudos sobre esse processo, reduzindo o fracasso escolar e a exclusão social, garantindo assim o pleno desenvolvimento dos alunos e de suas aptidões.

A formação continuada dos profissionais da educação e principalmente dos docentes é imprescindível para a melhoria da qualidade da educação. Segundo Delors (2003, p. 159-160), "De uma maneira geral, a qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores do que pela sua formação inicial." Além de melhorar a qualidade do ensino, a formação continuada valoriza o trabalho dos docentes, aumenta sua motivação e permite que estes reflitam sobre as suas próprias práticas. Da LDB aos planos de educação, sejam eles nacionais, estaduais ou municipais, é uma das metas dos sistemas de ensino garanti-la.

Outras atividades importantes para o processo de ensino e aprendizagem, que requer tempo, dedicação e planejamento dos professores, são as atividades fora da sala de aula e da unidade escolar. Sabe-se que a educação não ocorre somente nas salas de aula, nas leituras e exercícios dos livros didáticos ou das explicações dos conteúdos.

É necessário que os alunos tenham outras experiências para a aprendizagem ocorrer. Desse modo, visitas a museus, exposições, outras unidades de ensino, parques, centros de pesquisas, ou ainda atividades na escola, mas fora da sala de aula como oficinas, exposições ou jogos interclasses, exigem dos professores um bom planejamento, que necessita de tempo para ser elaborado.

Percebe-se assim que os professores necessitam de tempo para a realização de várias atividades que não estejam em contato com os alunos, mas que são importantes para o processo de ensino e aprendizagem dos mesmos. Sem o 1/3 de carga horária para essas e outras atividades, muitos professores e professoras acabam levando trabalho para casa, sobrecarregando-os(as), ou fazendo às pressas entre um intervalo e outro entre as aulas e sem os recursos necessários.

Desse modo, a qualidade das atividades fica prejudicada e o processo de ensino e aprendizagem como um todo também. Qualquer sistema de ensino que queira melhorar a qualidade da educação precisa melhorar as condições de trabalho dos docentes e incluir tempo remunerado para os mesmos poderem realizar outras atividades inerentes ao seu trabalho além das aulas.

POR QUE E COMO O MUNICÍPIO DEVERIA IMPLEMENTÁ-LO?

Como visto anteriormente, são vários os benefícios e vantagens para o trabalho dos professores em dedicar um tempo para as atividades extraclasses, ou "horas-atividade". Ao proporcionar melhores condições de trabalho aos docentes, a qualidade da educação melhora substancialmente. Ressalta-se que a qualidade da educação é um princípio que está na Constituição, na LDB, nos Planos de Educação dos entes federados, em instituições internacionais e no discurso de especialistas.

Uma mudança dessas só pode ser feita mediante um projeto de lei municipal, por iniciativa do chefe do executivo, como expresso na Lei Municipal nº 1.857, de 05 de outubro de 2007, que institui o plano de cargos, carreiras e remuneração do magistério da rede municipal de ensino de Angra dos Reis. Em seu Art. 24:

> Art. 24. A política de Cargos, Carreiras e Remuneração de todos os servidores do Magistério compete ao Executivo Municipal.
>
> Parágrafo único. A gestão de Cargos, Carreiras e Remuneração, mencionada no caput deste artigo, compete à Secretaria Municipal de Administração juntamente com a Secretaria Municipal de Educação, Ciência, Tecnologia e Inovação – SEC (ANGRA DOS REIS, 2007, online).

Um dos principais desafios à implantação de um projeto de lei dessa natureza é a despesa pública que ela criará, devido à contratação de mais profissionais para a garantia de 800 horas de carga horária dos estudantes estabelecidas pela LDB. Analisando ambos os quadros abaixo, percebe-se que o total de turmas é superior ao total de profissionais disponíveis, exceto nos anos finais.

Mas nessa etapa do ensino fundamental são necessários 9 professores por turma, ou seja, também há carências de docentes. Se a rede ainda não supriu as suas carências de professores, fica ainda mais difícil destinar 1/3 da carga horária dos atuais docentes para atividades extraclasse.

Tabela 5: total de turmas da educação básica

Total de Turmas da Educação Básica	Etapa de Ensino.	Educação Infantil	Pré-escola	260
			Creche	116
			Total	376
		Ensino Fundamental	Anos Iniciais	672
			Anos Finais	369
			Total	1.041
	Total			1.417

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica 2019.

Tabela 6: números de docentes da educação básica

Número de docentes da Educação Básica.	Etapa de Ensino.	Educação Infantil	Pré-escola	225
			Creche	**157**
			Total	**372**
		Ensino Fundamental	**Anos Iniciais**	**577**
			Anos Finais	**663**
			Total	**1.182**
	Total			**1.554**

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica 2019.

Embora o desafio seja grande, isso não impede que o município implemente essa meta que estipulou em seu plano de educação. Através de concurso para novas contratações ou aumento da carga horária dos docentes para 40 horas, como feito em outros municípios, pode ser um possível caminho. Outro seria a implantação gradativa nas etapas da educação básica. Primeiro seria garantido aos professores da Educação Infantil.

Depois aos professores do Ensino Fundamental, anos iniciais e por último para os anos finais, conforme a disponibilidade das receitas, que se dariam através do remanejamento no orçamento municipal ou de negociações com os próprios profissionais da educação, onde estes renunciaram a aumentos salariais para que essa verba fosse utilizada para novas contratações. Desse modo, suas condições de trabalho melhoraram, a qualidade da educação aumentaria e a população teria garantido o seu direito a uma educação de qualidade. Seja como for, esse tema deverá ser amplamente debatido, e não esquecido, por todos os envolvidos, na busca de uma solução conjunta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sistema de ensino de Angra dos Reis é amplo e complexo, o que requer bastante planejamento para a implementação de qualquer mudança, principalmente uma tão ampla como a garantia de 1/3 de carga horária para atividades extraclasse. Mesmo assim, esse desafio deve ser superado, pois a qualidade da educação e a melhoria das condições de trabalho dos professores são princípios da educação expressos nas constituições federal e estadual, na lei orgânica do município, assim como na LDB, na lei do piso e em todos os planos de educação dos entes federados.

Os impactos nos orçamentos devem ser resolvidos através de ampla negociação com todos os envolvidos, visto que os orçamentos públicos são uma construção coletiva que expressa as prioridades de um grupo social. Considerando-se que a educação deve ser sempre uma prioridade, por estar relacionada tanto com o presente quanto com o futuro que se quer alcançar, não deveria ser um tema postergado.

Desde 1996, com a LDB, passando pela Lei do Piso em 2008, e pelo PME de 2015, percebe-se a necessidade, por parte dos formuladores de políticas públicas, de tempo para professores realizarem múltiplas atividades, além das aulas ministradas. Atividades essas muito importantes, tanto para os docentes, quanto para os alunos e para a sociedade em geral, pois garantir as melhorias de condições do trabalho docente deve ser um objetivo a ser perseguido por toda a sociedade e deve ser sempre uma prioridade.

Embora questões econômicas devam ser observadas nos orçamentos públicos, devido aos princípios que devem ser respeitados, como os expressos na Lei de Responsabilidade Fiscal, essas devem estar a favor da Educação e não contra. O dinheiro aplicado na educação não deve ser visto como gasto, mas como investimento de longo prazo, necessário em uma sociedade tão desigual como a nossa. É preciso garantir condições de inclusão dos mais pobres. Meios para que estes possam vencer as condições de pobreza e miséria extrema. E a educação, com certeza, é um meio bastante eficiente de garantir essas condições.

REFERÊNCIAS

ANGRA DOS REIS. Lei nº 1.857, de 05 de outubro de 2007. Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração do Magistério da Rede Municipal de Ensino de Angra dos Reis. Angra dos Reis–RJ: 2015. Disponível em: <https://www.angra.rj.gov.br/downloads/STDP/PCCR/LEI%201857-2007.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2020.

_____. Lei nº 3.357, de 02 de julho de 2015. Plano Municipal de Educação. Angra dos Reis–RJ, 2015. Disponível em: <https://www.angra.rj.gov.br/downloads/SEC/cme/Plano%20Municipal%20de%20Educacao.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília–DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 04 abr. 2020.

_____. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). População estimada: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Estimativas da população residente com data de referência 1º de julho de 2019. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/angra-dos-reis/panorama>. Acesso em: 02 abr. 2020.

_____. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE) População no último censo: IBGE, Censo Demográfico 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/angra-dos-reis/panorama>. Acesso em: 02 abr. 2020.

_____. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE) Densidade demográfica: IBGE, Censo Demográfico 2010, Área territorial brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/angra-dos-reis/panorama>. Acesso em: 02 abr. 2020.

_____. MEC. Resolução nº 2, de 28 de maio de 2009. Brasília: INEP, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2020.

_____. MEC. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica 2019. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_basica/sinopse_estatistica_educacao_basica_2019.zip>. Acesso em: 03 de abr. de 2020.

_____. Lei Federal nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília–DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 03 abr. 2020.

_____. Lei Federal nº 11.738 de 16 de julho de 2008 Lei do Piso Salarial do Magistério. Brasília–DF: Presidência da República, [2008]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>. Acesso em: 03 abr. 2020.

_____. Supremo Tribunal Federal. Ação direta de inconstitucionalidade nº 4167/DF – Distrito Federal. Relator: Ministro Joaquim Barbosa. Pesquisa de Jurisprudência, Acórdãos, 23 agosto 2011. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/geral/verPdfPaginado.asp?id=626497&tipo=AC&descricao=Inteiro%20Teor%20ADI%20/%204167> Acesso em: 03 abr. 2020

CONTE, Camila Aparecida Prade. Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH): Entender e Flexibilizar Vamos Começar? In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE: Produção Didático-pedagógica, 2016. Curitiba: SEED/PR., 2018. V.2. (Cadernos PDE). Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_ped_utfpr_camilaaparecidapradeconte.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2020. ISBN 978-85-8015-094-0.

DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. 8. Ed. São Paulo: Cortez; Brasília–DF: MEC: UNESCO, 2003. Disponível em: <http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2020.

SIMÃO, Marcelo Souto; DALBEN, Adilson; ARCAS, Paulo Henrique; JABIF, Liliana. Livro II. Planejamento para a melhoria da qualidade educativa: Materiais de apoio à formação em competências de inspetores da educação em Angola. 1ª ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, IIPE-Unesco, 2012. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245242>. Acesso em 25 mar. 2020.

OS IMPACTOS DA PRISÃO NA FAMÍLIA DAS PESSOAS PRESAS

DIOGO ROSA DE ALMEIDA

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

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

RESUMO:

Apesar da presença do princípio constitucional que impede a extensão das penas, observa-se uma significativa discrepância entre a teoria e a prática do sistema penal no Brasil. Este estudo se propõe a analisar os impactos da prisão sobre a família do detido, focando na identificação dos membros afetados pela privação de liberdade e investigando as consequências do encarceramento tanto no contexto carcerário quanto fora dele. A pesquisa aborda a origem da pena de prisão, os objetivos frequentemente relacionados à punição e seus efeitos sobre os filhos dos prisioneiros e seus parceiros, incluindo temas delicados como revistas íntimas, visitas e outras questões pertinentes. Com a finalidade de registrar os obstáculos enfrentados pela família do preso, este trabalho adotou uma metodologia de pesquisa bibliográfica, fundamentada em textos e artigos da área jurídico-penal e criminológica. A crítica dessas fontes visa iluminar a exploração dos efeitos da prisão sobre a unidade familiar, ressaltando as dificuldades dessa relação e evidenciando as falhas entre a fundamentação teórica e sua aplicação real no sistema penal brasileiro.

Palavras-chave: Prisão; Família; Intranscendência; Penas; Prisioneiro; Impactos.

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988, no artigo 5º, inciso XLV, estabelece que a pena não deve ultrapassar a pessoa do condenado, ou seja, deve haver intranscendência das penas. Contudo, a situação do sistema penal no Brasil contraria essa ideia, mostrando uma desconexão entre a teoria e a prática. Este estudo investiga os impactos da prisão na família do detento, revelando a complexidade desse fenômeno e analisando suas consequências tanto dentro do ambiente carcerário quanto em suas repercussões fora dele.

As instituições prisionais, além de limitar a liberdade, lidam com uma série de problemas complexos que afetam não apenas os presos, mas também os seus familiares. A insuficiência de infraestrutura apropriada e condições de higiene nos presídios leva à deterioração do ambiente carcerário, influenciando diretamente a vivência dos detentos e, consequentemente, de seus entes próximos.

Essa realidade põe em xeque o princípio da dignidade humana, um dos pilares garantidos pela Constituição, evidenciando a violação dos direitos essenciais dos presos e a precariedade das instalações penitenciárias.

Nesse cenário, as consequências da prisão se estendem à dinâmica familiar, gerando uma série de dificuldades. A separação forçada dos vínculos familiares, resultante do encarceramento, provoca efeitos psicológicos significativos nos membros da família. O enfraquecimento dessas relações, combinado com a estigmatização social que muitas vezes atinge os familiares dos presos, cria um ambiente favorável à desestabilização familiar.

Este trabalho explora as múltiplas dimensões da prisão e suas consequências, com o objetivo de registrar os obstáculos do sistema penitenciário no Brasil e sugerir alternativas para desenvolver uma perspectiva mais humanitária e eficiente que promova a manutenção dos vínculos familiares diante dessa realidade desafiadora.

Neste estudo, foi utilizado um entendimento mais abrangente de família, reconhecendo que os laços familiares vão além do consanguíneo, incluindo conexões emocionais e selecionadas. Além disso, houve uma cuidadosa atenção à questão de gênero, reconhecendo sua relevância essencial para o nosso tema.

Compreendemos que as experiências e os impactos da prisão nas famílias podem variar conforme o gênero, por isso, buscamos realizar uma análise que leve em conta essas sutilezas.

É importante salientar que, ao examinar os efeitos na estrutura familiar, não foi feita uma separação rigorosa entre detentos com sentença definitiva e aqueles em regime provisório. Apesar de se reconhecer a presença de categorias diferentes, a pesquisa revelou que os impactos para a família são sentidos de forma semelhante, ou até mesmo igual, independentemente do tipo de situação legal do preso. Essa perspectiva unificada permite uma visão mais completa dos desafios que a família enfrenta em decorrência das consequências da prisão.

OS IMPACTOS DA PRISÃO NA FAMÍLIA DAS PESSOAS PRESAS

Antes de dar início à investigação sobre os efeitos da prisão nos filhos do condenado, é importante considerar o princípio da intranscendência.

Esse princípio está presente em várias normas jurídicas, como é o caso do artigo 5º, inciso XLV, da Constituição Federal, que estabelece que a pena não se estende além da pessoa do sentenciado.

No entanto, a responsabilidade por reparar danos e a perda de bens podem, conforme a legislação, ser transmitidas aos herdeiros e executadas contra eles, respeitando-se o valor do patrimônio transferido.

Rodrigo Roig (2016) destaca este conceito como o "princípio da transcendência mínima", sustentando que a total intranscendência é praticamente inviável. Isso se deve ao fato de que os efeitos de uma condenação penal sempre afetarão pessoas que não cometeram o crime.

Assim, a finalidade desse princípio é que os agentes do Estado se empenhem em minimizar ao máximo esses efeitos sobre terceiros, reconhecendo que, de certa forma, eles serão impactados. Em síntese, o intuito é atenuar os efeitos negativos sobre aqueles que não estão diretamente envolvidos no delito, mesmo cientes de que algum nível de impacto será inevitável.

Além disso, na Convenção Americana sobre Direitos Humanos, no artigo 5º, seção 3, é mencionado que “a penalidade não pode exceder a pessoa do infrator”.

De acordo com Nucci (2021), o princípio da intranscendência da pena visa garantir que pessoas inocentes e alheias ao crime não sofram as consequências da punição aplicada. Isso é especialmente relevante para a família do condenado, que não merece ser prejudicada pela sanção imposta ao seu membro.

Nesse sentido, é essencial entender que, devido à complexidade das interações humanas, a pena pode, em determinadas situações, ter repercussões indiretas sobre aqueles que estão próximos, como os filhos, que podem ficar sem a companhia dos pais.

Dessa forma, a intranscendência da pena não assegura que não haverá prejuízos para as pessoas próximas ao condenado, mas seu objetivo principal é reduzir ao máximo esses efeitos negativos. Em essência, visa-se à proteção de terceiros inocentes que não têm ligação com o crime, ao mesmo tempo em que se entende a complexidade das interações humanas, que podem provocar impactos indiretos, mesmo nas condições mais favoráveis.

Lamentavelmente, essa temática tem sido pouco abordada pela jurisprudência, embora deva ser ressaltada, já que o Brasil atual enfrenta uma intensa exposição de casos penais que frequentemente desumaniza os detentos. Esse fenômeno, presente desde a fundação dos estabelecimentos prisionais, ocasiona uma violação constante dos direitos à privacidade, à honra, à imagem e, o mais sério, à dignidade da pessoa humana.

Além disso, o princípio da intranscendência da pena tem servido como fundamento em várias decisões judiciais e casos de habeas corpus, como ilustrado pelo HC nº 95009 de 2008. Nesta situação, o Supremo Tribunal Federal (STF) decidiu que ordens que permitem a busca e apreensão de todos os bens do réu infringirem o conceito de que a pena deve ser individual, ou seja, deve incidir somente sobre o condenado.

Isso acontece porque, ao apreender todos os bens, os parentes do réu também seriam afetados, ficando sem propriedades que poderiam ser transformadas em recursos financeiros para seu próprio benefício.

Especialmente se o acusado for realmente condenado, a família provavelmente enfrentará desafios financeiros, tornando essencial que, ao menos, consiga preservar seus bens. Essa situação evidencia como a implementação do princípio da intranscendência da pena é fundamental para assegurar que a punição não prejudique de forma injusta pessoas que não cometeram o crime.

Após uma breve explicação sobre o princípio da intranscendência e sua relevância como fundamento nas interações entre o sistema penal e a família do indivíduo detido, vamos proceder à avaliação das consequências da prisão para os filhos desse indivíduo.

A imposição de uma pena de encarceramento a um integrante da família vai além do âmbito do sistema judiciário, provocando repercussões que afetam profundamente a dinâmica familiar.

Os resultados dessa vivência única requerem uma avaliação cuidadosa, pois impactam não apenas o indivíduo preso, mas também deixam uma marca duradoura no estado emocional dos parentes. Neste contexto, vamos explorar, em particular, os efeitos sobre os filhos dos encarcerados.

Ao analisarmos as diversas camadas desses efeitos, conseguiremos traçar um panorama mais claro dos desafios emocionais e materiais que essas crianças en-

frentam, muitas vezes sem ter opção, em um ambiente repleto de tensão, separação e incertezas geradas pela prisão de um dos seus.

É importante ressaltar que a família representa o primeiro contexto onde uma pessoa começa sua jornada de desenvolvimento e socialização. Nesse ambiente, as interações pessoais e interpessoais começam a se formar, e a família tem um impacto considerável na formação psicológica e social de seus integrantes. Isso se deve à importância da família na transmissão de valores e comportamentos fundamentais (SCHENKER, MINAYO, 2003). Assim, a família exerce uma influência significativa no crescimento dos indivíduos e na formação de suas identidades.

Analisar a família de uma pessoa que está inserida no sistema prisional pode revelar traços que frequentemente espelham o contexto em que essa pessoa cresceu. Com frequência, essas famílias demonstram dinâmicas problemáticas, sinalizando desorganização em vários aspectos. Elas podem não ter a presença de uma figura parental, como o pai ou a mãe, enfrentar desafios socioeconômicos ou conviver com indivíduos que lutam contra dependências, ou até mesmo combinar todos esses problemas (GARCIA, 2003, p.108)

É fundamental ressaltar que a desagregação familiar, muitas vezes, não está ligada ao delito cometido pelo indivíduo, mas sim às dificuldades vivenciadas pela família. Frequentemente, essas dificuldades decorrem da carência de recursos financeiros ou do preconceito social vinculado ao encarceramento de um de seus integrantes.

Como menciona Petrini (2003, p. 43), a família na maioria das vezes é uma parte crucial da rede de suporte que os indivíduos possuem para se reintegrar à sociedade após o cumprimento de sua pena, pois quando essa rede de apoio é frágil ou inexistente, as probabilidades de uma reintegração social bem-sucedida diminuem significativamente.

A importância da família na vida de uma pessoa condenada a cumprir pena em instituição prisional é significativa, pois constitui o principal vínculo com a vida fora do cárcere. A família serve como um apoio emocional e social, sendo frequentemente a única ligação com o mundo exterior para aqueles que estão purgando suas penas. Assim, a desorganização familiar não impacta apenas o indivíduo que está preso, mas também dificulta sua reintegração na sociedade após a saída (OLIVEIRA, 2010, p. 7).

Do ponto de vista psicológico, a privação de liberdade de um membro da família tem efeitos bastante significativos. Um dos aspectos mais marcantes é a separação familiar, pois o distanciamento do indivíduo preso em relação ao seu núcleo familiar provoca intensa dor tanto para ele quanto para seus parentes.

Essa limitação vai além da perda da liberdade e afeta também o convívio diário, essencial para o fortalecimento das relações familiares. A natureza abrupta e forçada dessa separação intensifica o impacto negativo no seio familiar, uma vez que o preso não tem poder para mudar sua condição, o que afeta profundamente seu bem-estar emocional e o de seus entes queridos.

Em um estudo realizado por José Neto (2012), de natureza descritiva e exploratória, foram analisados 50 (cinquenta) prisioneiros, todos do sexo masculino, cujas idades variavam de 18 a 80 anos, que estavam detidos no Instituto Presídio Professor Olavo Oliveira (IPPOO II), situado na BR-116 Km. 17, em Itaitinga-CE. Os resultados revelaram que todos os participantes acreditam que o suporte familiar é um fator essencial para atenuar a sensação de isolamento provocada pela prisão.

Ao serem indagados sobre a importância da família nesse cenário, 100% dos respondentes sinalizaram a relevância do apoio familiar diante das circunstâncias do sistema penitenciário no Ceará.

Diversos momentos da vida cotidiana são perdidos quando uma pessoa está encarcerada em um centro de detenção. Esse distanciamento é especialmente doloroso para os filhos, principalmente se forem jovens ou crianças, pois seu desenvolvimento psicológico ainda está em formação.

A ausência de um dos pais implica para eles na perda da oportunidade de acompanhar de perto o crescimento e a evolução de seus filhos. Por outro lado, as crianças, se muito novas, podem não entender a razão pela qual o pai ou a mãe está ausente, o que pode levá-las a criar fantasias, como a ideia de que são culpadas pela separação.

Os adolescentes, por sua vez, podem desenvolver uma percepção de fracasso por parte dos pais, já que frequentemente os veem como os protetores da família. Assim, o sofrimento é um aspecto que afeta tanto o indivíduo encarcerado quanto os membros da família, especialmente os filhos, que enfrentam dificuldades emocionais e psicológicas devido à falta do convívio e apoio parental.

As repercussões emocionais significativas evidenciam a complexidade dos efeitos do encarceramento na dinâmica familiar e ressaltam a importância de lidar

com essa realidade de maneira mais cuidadosa e abrangente, tanto no âmbito do sistema penitenciário quanto na sociedade em geral.

No que diz respeito ao encarceramento feminino, a prisão revela particularidades relacionadas à questão de gênero que afetam intensamente a dinâmica familiar. As crianças, as necessidades de saúde e as complicadas questões familiares que surgem com a detenção de mulheres geram desafios singulares.

Nesse contexto, Wolf ressalta que o fato de incluir mulheres na população carcerária cria especificidades vinculadas à questão de gênero, como a presença de filhos, as exigências na área da saúde e as várias dificuldades familiares associadas ao encarceramento. O papel de cuidadora tende a ser assumido predominantemente pelas mulheres, e quando uma mulher é presa, surge uma lacuna significativa dentro da família, cuja responsabilidade recai sobre ela, mesmo estando detida.

Ao contrário dos homens encarcerados, que frequentemente contam com o suporte de parceiras ou mães, as mulheres têm acesso limitado a apoios externos e precisam utilizar diversas estratégias para continuar sustentando suas famílias.

Nesse cenário, quando a mãe se encontra em uma situação de prisão, os filhos costumam encontrar mais obstáculos para se ajustar à nova realidade.

Isso ocorre porque a mãe, normalmente, exerce a função primordial de cuidadora em suas vidas, sendo a figura materna um dos principais pilares de cuidado e suporte emocional para as crianças, especialmente entre a população de baixa renda, que é o grupo mais afetado pelo sistema de justiça criminal.

É relevante mencionar que, conforme informações do SENAPPEN, a atual população feminina encarcerada consiste em 27.375 mulheres, das quais 185 estão grávidas e 100 estão amamentando. Além disso, existem 102 crianças vivendo nas prisões, sendo que 87 delas têm entre 0 e 6 meses.

Assim, a falta da mãe em decorrência da prisão afeta significativamente essas crianças, visto que ela desempenha papéis fundamentais dentro do lar. Ademais, os efeitos do encarceramento sobre a mãe costumam ser mais drásticos, já que, frequentemente, ela possui restrições no acesso a suporte externo para sustentar a família durante o período de detenção.

Conforme observado por Débora Diniz (2015, p. 210) em uma pesquisa provocativa conduzida no presídio feminino do Distrito Federal, “o presídio funciona como um mecanismo de exclusão onde as manifestações da Violência são diversas”. Esse mecanismo não se limita apenas ao espaço prisional, mas se amplia para o contexto social, evidenciando a desvalorização das mulheres, frequentemente originada em circunstâncias de vida precárias e na falta de oportunidades de melhoria social.

A situação torna-se ainda mais sensível quando se fala de uma mulher negra encarcerada. Dados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2023 mostram que as mulheres negras representam 62% do total da população feminina em cárcere.

Pode-se notar que a cor da pele e a condição de baixa classe social influenciam tanto as condições de cumprimento da pena quanto o ambiente dentro das prisões, o que intensifica as violências que muitas dessas mulheres já enfrentaram antes de serem detidas.

Em relação a essas mulheres negras, que frequentemente lidam com a pobreza e a exclusão social, é fundamental destacar a conexão que elas têm com seus filhos. Muitas vezes, essas mães enfrentam a maternidade sozinhas, o que já representa um grande desafio.

Essa situação se torna ainda mais complicada quando elas são afastadas de seus filhos, como ocorre com as mulheres que estão presas, que são separadas de suas famílias e perdem contato com as crianças. De acordo com Souza: "Notamos a percepção da solidão como um sinal de dificuldade social de comunicação, que apareceu nas narrativas dessas mulheres." A literatura evidencia a relevância do apoio social e emocional em momentos de crise, além da importância do diálogo para a recuperação emocional das pessoas que estão sofrendo. O sentimento de solidão também foi associado ao abandono (SOUZA, 2008, p. 91).

A "isolamento da mulher negra", um conceito analisado pela pesquisadora Claudete Alves da Silva Souza, expõe uma realidade desafiadora em que mulheres negras frequentemente lidam com a exclusão social e têm acesso limitado a recursos financeiros. Com frequência, essas mulheres são deixadas por seus companheiros, resultando no abandono dos filhos pela figura paterna.

Essa situação se torna ainda mais crítica se a mulher negra cometer delitos, uma vez que aquelas que enfrentam problemas legais costumam ser abandonadas por seus parceiros e familiares. Nesse contexto, conforme afirmam Hartung e Henriques.

As instituições prisionais para mulheres enfrentam graves infrações aos direitos dessa população, notadamente das que são negras e pertencentes a comunidades marginalizadas. Além disso, há um impacto negativo na integridade física, mental e moral de seus filhos.

Estes, por estarem em um estágio crítico de desenvolvimento, principalmente na primeira infância, tornam-se ainda mais vulneráveis às condições insalubres, à prevalência de várias doenças e às constantes violações que ocorrem nesses ambientes. Essas experiências deixam cicatrizes e implicações duradouras tanto para os indivíduos quanto para a sociedade, afetando várias gerações (HARTUNG, HENRIQUES, 2020, p. 30).

É fundamental destacar que o reconhecimento da mulher como um agente detentor de direitos é um passo vital para se libertar da dependência masculina e ser vista como uma defensora legal de sua própria identidade.

Essa questão está não apenas em consonância com os preceitos da Constituição Federal e com várias outras legislações nacionais e internacionais que o Brasil incorpora, mas também é uma condição imperativa para fomentar a igualdade entre os gêneros.

É frequente que, além das pressões sociais associadas à maternidade, as mulheres enfrentam dilemas internos complicados, como equilibrar a carreira profissional e o papel de mãe em circunstâncias de privação de liberdade.

Nesse cenário, é complicado identificar se o encarceramento de mães e filhos consegue manter o suporte emocional e o fortalecimento das relações familiares.

Essa complexidade aumenta ao abordar a situação das mães que estão em regime prisional, já que suas vivências na cadeia costumam ser mais dolorosas do que as dos homens, levando em conta, por exemplo, as inquietações acerca do cuidado e do bem-estar de suas crianças.

Nesse contexto, é fundamental analisar as potenciais repercussões do aprisionamento das mães e suas consequências, especialmente em relação ao efeito sobre os filhos, que muitas vezes são deixados à própria sorte, intensificando o problema sob um ângulo social.

De acordo com Lemgruber (1999), a vivência em um espaço carcerário, por sua natureza, imprime impactos e traumas em todos os indivíduos. Aqueles que têm alguma relação com o sistema prisional passarão por mudanças, e isso se torna especialmente importante ao refletirmos sobre os que são indiretamente atingidos pela detenção, como é o caso dos filhos das mulheres presas e as repercussões dessa institucionalização.

Nesse cenário, é relevante indagar qual estratégia seria a mais eficaz para assegurar o bem-estar físico e emocional da criança: manter sua proximidade com a mãe no contexto prisional ou afastá-la da figura materna, criando um ambiente livre de vínculos prisionais para seu desenvolvimento? A intricada natureza desse dilema e a variedade de fatores em jogo dificultam a formulação de uma resposta conclusiva. Contudo, é essencial levar em conta o interesse primordial da criança como um ser humano em pleno crescimento, tanto físico quanto psicológico.

Stella (2006) defende que a prisão da mãe modifica de maneira significativa o contexto de crescimento da criança, o que torna necessária a criação de políticas públicas direcionadas para suprir as demandas particulares desse grupo.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O princípio da intranscendência da pena, que atua como uma restrição no campo do direito penal, estabelece que os efeitos da sanção não devem se estender além do autor do crime. Originado da constituição, esse princípio assegura que a responsabilidade penal é atribuída unicamente ao réu, sem implicar terceiros.

A sanção, enquanto uma medida de natureza pessoal, age como uma intervenção voltada para a ressocialização do indivíduo punido. Nesse cenário, é fundamental evitar que a sanção tenha qualquer impacto sobre pessoas que não estão envolvidas.

Esse princípio tem como objetivo orientar e restringir o poder estatal, incumbindo-o de desenvolver métodos para sua implementação de forma apropriada.

A finalidade deste estudo foi esclarecer a situação que as famílias enfrentam em conexão com os sistemas penais nos quais estão envolvidas. Os achados da pesquisa mostram que várias obrigações são impostas a essas famílias, tanto no interior quanto no exterior do sistema carcerário.

Ao examinar esses efeitos, é possível notar que os familiares frequentemente sentem um peso excessivo devido às obrigações associadas ao ente querido encarcerado.

Nas áreas emocional, econômica e prática, os parentes lidam com obstáculos importantes resultantes do aprisionamento, o que agrava a complexidade das relações familiares impactadas pela condenação.

A partir da avaliação feita neste trabalho sobre a condição atual do sistema carcerário, constata-se que a prisão continua a ser vista como a punição mais severa, refletindo uma tendência global.

No entanto, os dados obtidos no cenário brasileiro, particularmente em relação à infraestrutura das prisões e ao cuidado dispensado aos presos, indicam a urgente necessidade de reconsiderar esse padrão.

Ao finalizar este estudo sobre as consequências do encarceramento na dinâmica familiar, fica claro que os problemas do sistema prisional no Brasil têm efeitos diretos sobre a sociedade, principalmente nas famílias dos presos.

Nesse contexto, a situação de deterioração das instituições prisionais, juntamente com a ausência de abordagens efetivas para minimizar a desconexão social, favorece a continuidade de um ciclo de desagregação familiar.

É fundamental ressaltar que a investigação das fontes da pena privativa de liberdade e os objetivos normalmente ligados à sua imposição, conforme discutido no primeiro capítulo, oferece uma visão mais detalhada da atual realidade do sistema penitenciário. Ao explorar as origens e as intenções expressas, foram reveladas falhas e incoerências que demonstram a urgência de reformas substanciais para alinhar o sistema aos propósitos de ressocialização e reintegração social dos presos.

De forma resumida, a punição de encarceramento não apenas separa o infrator da sociedade, mas também cria uma variedade de dificuldades emocionais e psicológicas para seus parentes, afetando a qualidade de suas interações e agravando o peso emocional sobre as dificuldades já presentes.

Essa realidade ressalta a necessidade de iniciativas governamentais que favoreçam a humanização do sistema carcerário e levem em conta as consequências específicas para os familiares dos presos.

Assim, este estudo enfatiza a urgente necessidade de redefinir as políticas prisionais, centrando-se na humanização do sistema e na valorização do papel essencial da família. Apenas por meio de ações amplas e integradas será viável minimizar os efeitos adversos do encarceramento sobre a família, ajudando a estabelecer um sistema mais justo e eficiente.

REFERÊNCIAS

BITENCOURT, Cezar Roberto. **Falência da pena de prisão: causas e alternativas.** 5. ed. São Paulo: Saraiva Jur, 2017.

BORGES, Juliana. **Encarceramento em massa.** São Paulo: Sueli Carneiro: Pólen, 2019.

CALDEIRA, F. M. **A Evolução Histórica, Filosófica e Teórica da Pena.** Revista da EMERJ, 15,2009. p. 255 – 272.

CARVALHO FILHO, Luiz Francisco. **A prisão.** São Paulo: Publifolha, 2002.

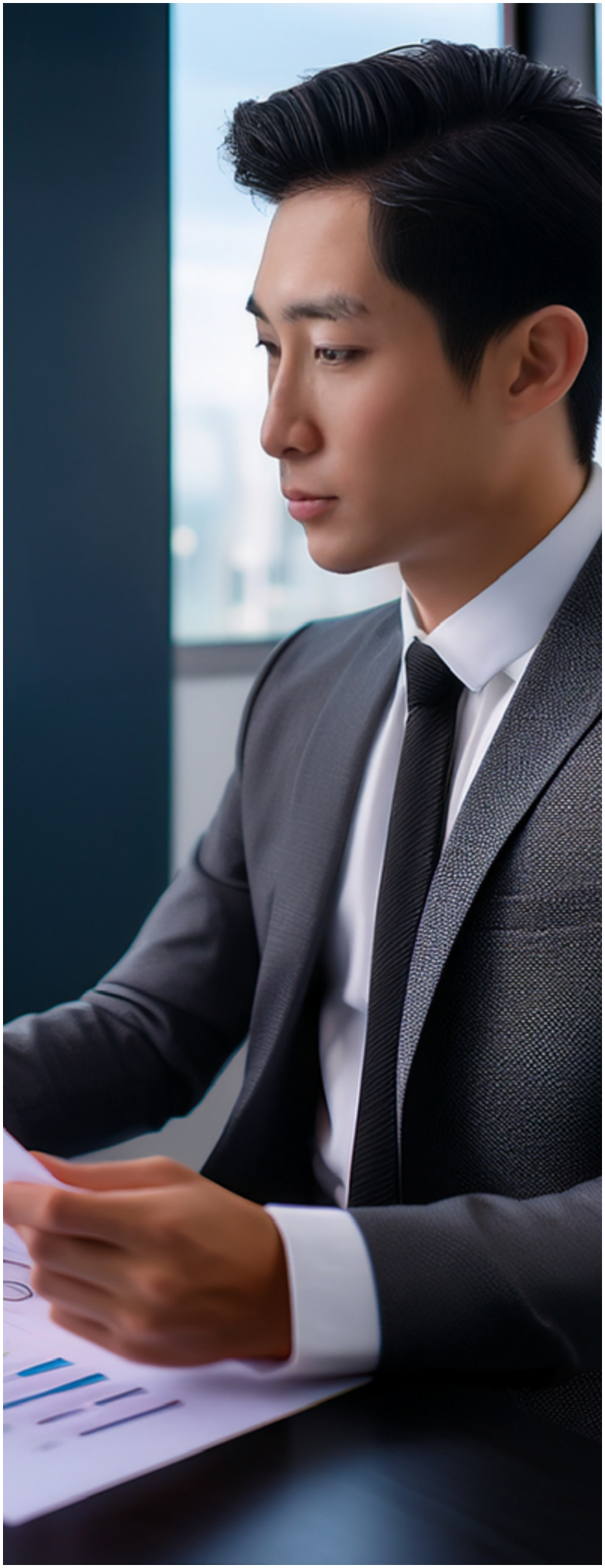
CHALITA. Gabriel. **Educação: a solução está no afeto.** São Paulo: Gente, 2004.

GESTÃO DA SEGURANÇA PÚBLICA NO BRASIL: PERSPECTIVAS ATUAIS E FUTURAS

EDIMAR OURIVES ALVES

Graduado em Licenciatura em Língua Portuguesa - ETEP, 2025. Pós-Graduação em Segurança Pública e Privada - Faculdade IBRA 2023.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Este trabalho propõe uma análise teórica sobre a gestão da segurança pública no Brasil, abordando sua situação atual, diretrizes institucionais e os principais desafios à inovação no setor. A pesquisa, de natureza bibliográfica e exploratória, examina as causas da criminalidade no contexto brasileiro e discute as limitações do sistema a partir da resistência institucional, social e política. O estudo destaca a importância do Plano Nacional de Segurança Pública (PNSP) como referência para a formulação de políticas públicas e ressalta a complexidade de desenvolver soluções eficazes em um cenário multifacetado. Reconhece-se, contudo, a limitação do enfoque exclusivamente conceitual, recomendando a realização de estudos empíricos futuros para ampliar a compreensão da realidade da segurança pública no país.

Palavras-chave: Segurança Pública; Criminalidade; Políticas Públicas; Inovação.

INTRODUÇÃO

A segurança pública constitui um dos pilares fundamentais para o funcionamento harmonioso de uma sociedade democrática. No contexto brasileiro, esse tema tem ganhado destaque crescente nos debates acadêmicos, políticos e sociais, especialmente diante do aumento dos índices de violência, da sensação de insegurança da população e da complexidade dos desafios enfrentados pelos órgãos responsáveis.

A gestão da segurança pública envolve uma série de fatores interdependentes que exigem políticas integradas, planejamento estratégico e articulação entre diferentes esferas de governo.

Apesar dos avanços normativos e institucionais ao longo das últimas décadas, como a criação do Sistema Único de Segurança Pública (SUSP) e a elaboração do Plano Nacional de Segurança Pública (PNSP), o Brasil ainda enfrenta grandes obstáculos na implementação eficaz dessas políticas.

Entre os principais desafios estão a falta de investimento estruturado, a carência de formação continuada para os profissionais da área, e a resistência cultural a mudanças nos modelos tradicionais de policiamento e repressão criminal.

Além disso, é essencial compreender que a segurança pública não pode ser pensada apenas como um problema de repressão ao crime, mas como uma dimensão social mais ampla, que envolve direitos humanos, justiça social e inclusão cidadã.

A criminalidade está diretamente ligada a fatores como desigualdade social, ausência do Estado em áreas periféricas e falhas nos sistemas de educação, saúde e assistência social. Assim, políticas de segurança eficazes devem considerar a multiplicidade de causas que originam e alimentam a violência urbana.

Este trabalho propõe uma análise teórica e crítica da gestão da segurança pública no Brasil, com o objetivo de compreender suas principais limitações, identificar possíveis caminhos para a inovação e destacar o papel das diretrizes nacionais como orientadoras de uma política mais integrada, eficaz e humanizada. Para isso, a pesquisa parte de um levantamento bibliográfico que permite refletir sobre o cenário atual e as perspectivas futuras do setor.

GESTÃO DA SEGURANÇA PÚBLICA NO BRASIL

A criminalidade se apresenta de múltiplas maneiras, e suas características variam de acordo com os fatores particulares de cada região do país e de cada estado. Dado o tamanho extenso do Brasil, é razoável concluir que as expressões de violência são variadas. Algumas ilustrações dessa diversidade incluem:

> Em certas áreas, a maioria dos homicídios intencionais resulta de conflitos pessoais, cujo desfecho poderia ser menos trágico se não houvesse tanta facilidade de acesso a armamentos. No Espírito Santo e na região Nordeste, o crime por encomenda ainda é recorrente, sustentando um mercado da morte que envolve assassinos profissionais, que atuam sozinhos ou se organizam em "grupos de extermínio", muitas vezes contando com a participação de policiais. Com o crescimento do "crime organizado", os agentes da morte costumam ser incorporados por redes clandestinas que infiltram instituições públicas, estabelecendo laços com interesses políticos e econômicos específicos, frequentemente associados à lavagem de dinheiro, que serve como o principal mecanismo das dinâmicas que facilitam e perpetuam a corrupção e diversas práticas ilícitas altamente lucrativas (SOARES, 2006, p. 91).

Conforme se observa na literatura, os principais indicadores de violência no Brasil mostram que os crimes mais proeminentes são o comércio de armas e drogas, embora exista uma variedade de outras manifestações, que vão desde a violência familiar até delitos mais sérios.

> A estrutura da criminalidade tem adquirido uma característica distinta, infiltrando-se e se espalhando como uma forma de cultura e modo de vida econômico, possuindo um mercado próprio e, tristemente, promissor. Assim, é necessário um trabalho investigativo policial para enfrentar as redes de distribuição, além de operações policiais visíveis para controlar o comércio, mas, principalmente, requer uma intervenção social preventiva bem organizada, delimitada geograficamente e alinhada com a complexidade dos problemas em questão (SOARES, 2006).

Entre os diversos tipos de crimes, o que se sobressai é a violência doméstica, especialmente a direcionada às mulheres e às crianças. Esses atos delituosos têm aumentado consideravelmente na sociedade brasileira.

A informação mais impressionante refere-se à quem fez a obra:

> Em mais de 60% dos casos analisados em pesquisas e sondagens realizadas no país, o autor da violência é alguém próximo da vítima, como um parente, cônjuge, ex-cônjuge, amante, pai ou padrasto. Isso indica que essa fonte de violência, embora necessite de atenção redobrada e representa uma questão extremamente séria para aqueles que a vivenciam ou presenciam, tanto por suas consequências imediatas quanto por seus impactos futuros – pois estudos revelam que indivíduos que sofreram ou testemunharam violência na infância têm maior probabilidade de se envolver em atos violentos na vida adulta –, não é causada por criminosos profissionais ou por indivíduos que estabelecem uma trajetória delituosa (SOARES, 2006, p. 92).

Ao examinar o cenário apresentado, é possível notar que o Brasil enfrenta uma demanda premente por aprimorar a implementação de políticas direcionadas à segurança pública da população contemporânea.

É evidente na literatura que a sociedade brasileira contemporânea tem enfrentado diversas mudanças em relação à estrutura da segurança pública e à política, que são áreas de grande relevância para todos os cidadãos.

O Brasil possui uma realidade bastante intrincada no que diz respeito à criminalidade, em função da diversidade de formas de violência. Essa situação demanda que o Estado implemente políticas eficazes para enfrentar esses desafios sociais. Quanto ao modelo de administração de segurança pública vigente, existem vozes que sustentam que ele tem passado por transformações (ADORNO, 1996).

No Brasil, a revitalização da sociedade e das instituições democráticas, após duas décadas sob um regime autoritário, não foi suficientemente abrangente para evitar os abusos das entidades encarregadas de manter a ordem pública.

Apesar da evolução nos padrões de criminalidade urbana violenta, as estratégias de segurança e justiça criminal criadas e aplicadas pelos governos democráticos apresentaram muitas semelhanças

com as adotadas durante o regime autoritário. Embora tenha havido progressos e vitórias nos anos recentes, persistem traços do passado autoritário que dificultam as transformações rumo a um Estado democrático de Direito [...].

O sistema de segurança pública do Brasil, conforme estabelecido pela Constituição Federal de 1988, evidencia um compromisso jurídico com a proteção tanto individual quanto coletiva. No entanto, as atuais políticas de segurança pública parecem falhar em abordar de maneira eficaz os problemas de criminalidade presentes na sociedade brasileira (CARVALHO; SILVA, 2003).

Conforme a literatura, o sistema vigente de segurança pública não tem promovido políticas públicas que respondam às demandas imediatas da sociedade contemporânea. Essas políticas de segurança abrangem, essencialmente, todas as estratégias legais de enfrentamento à criminalidade, incluindo, por exemplo, a elaboração de leis, decretos e regulamentações que abordem as diferentes manifestações de violência que surgem (CARVALHO; SILVA, 2003).

A administração da segurança pública é uma tarefa colossal que abrange uma variedade de fatores que precisam ser levados em conta ao se formular legislações e regulamentos destinados a enfrentar a violência em cidades, estados e em todo o país.

Um ponto crucial a ser destacado é a necessidade de uma colaboração eficiente entre as diversas entidades encarregadas de combater a criminalidade, incluindo a polícia, o sistema judiciário e o legislativo. Assim, é fundamental que essas instituições de segurança pública estejam devidamente integradas e alinhadas para formular legislações que estejam em sintonia com a realidade.

Identificar as principais razões para a violência e o crime em um país não é uma tarefa simples, especialmente porque a criminalidade abrange uma vasta gama de tipos de delitos, ligados a diferentes dinâmicas sociais. Assim, é fundamental reconhecer que é improvável encontrar uma única causa que consiga resistir ao complexo panorama diversificado da criminalidade.

Em linhas gerais, no cenário brasileiro, os fatores que contribuem para a criminalidade estão frequentemente relacionados aos elevados índices de pobreza e desigualdade, que são vistos como os principais responsáveis pela criminalidade no país. Diante desse contexto complexo e variado da criminalidade no Brasil, fica claro que há uma demanda por políticas de segurança pública que sejam efetivas e possam reduzir as diversas manifestações de crime na sociedade.

No que se refere à implementação de diagnósticos regionais, é possível dizer que não há modelos universais e padronizados, adequados para todas as cidades do Brasil. No entanto, existem critérios que podem ser considerados sob uma visão mais ampla do problema da criminalidade, permitindo o desenvolvimento de políticas de segurança mais eficazes. O fundamental é ter cautela ao fazer generalizações.

A eficácia das políticas de segurança pública está intimamente ligada à solidez de cada um dos programas apresentados pela administração pública, além de depender da qualidade de cada iniciativa e da efetividade de cada ação realizada. Essa solidez e eficácia são diretamente influenciadas pelo entendimento sobre cada bairro, área da cidade, praça ou via.

O Plano Nacional de Segurança Pública (PNSP) adota um referencial teórico particular em relação à elaboração da política de segurança pública no Brasil, com ênfase na integração de medidas tanto de repressão quanto de prevenção ao crime no território nacional (SALLA, 2003).

Em se tratando de um fenômeno complicado como a criminalidade, é essencial que toda a sociedade esteja envolvida, e não só o governo deve arcar com essa responsabilidade. Dada a vasta extensão e a complexidade de uma política de segurança pública estatal, é claro que a participação da comunidade é crucial (SILVA; CARVALHO, 2011).

Pesquisas indicam que o crescimento da criminalidade no Brasil está intimamente ligado ao avanço do crime organizado e do tráfico de drogas, que se destacam como as duas principais razões para a violência no país (LOPES, 2009).

Esse é um tema relevante a ser discutido nesta pesquisa, pois aborda o enfrentamento de duas importantes fontes de criminalidade no Brasil. As facções criminosas e o tráfico de drogas geram um imenso volume financeiro na economia nacional e impactam a criminalidade em diversos estratos sociais.

Desde o início do desenvolvimento deste projeto de pesquisa, o objetivo central do autor foi entender de maneira mais completa as questões mais relevantes ligadas à administração da Segurança Pública no Brasil.

Dessa maneira, ao analisar as obras escolhidas na revisão teórica, chegou-se à conclusão de que a forma mais eficaz de investigar um tema é examinando os conceitos

e as teorias elaboradas pelos estudiosos, além de entender como esses resultados se manifestam na prática, na realidade da segurança pública na sociedade.

Sob essa ótica, foi julgado relevante incluir resultados obtidos em um contexto real na conclusão deste estudo, já que isso ajudaria a solidificar a conexão entre a teoria e a prática relacionada ao tema em questão.

Realizou-se uma pesquisa bibliográfica com o objetivo de encontrar um estudo acadêmico que discutisse as principais tendências e obstáculos na administração da segurança pública no Brasil. Neste processo, destacamos o trabalho de Rolim (2006), publicado na Revista Brasileira de Segurança Pública, intitulado "Caminhos para a inovação em segurança pública no Brasil". Este estudo aborda os elementos cruciais que se relacionam à segurança pública, concentrando-se nos desafios reais que impactam a melhoria dessa gestão.

Dessa maneira, a investigação em questão adota, a partir deste momento, uma natureza descritiva e explicativa. Para realizar a pesquisa descritiva, é essencial que o investigador colete uma variedade de dados referentes ao tema de interesse. A abordagem desse tipo de estudo se baseia na descrição de acontecimentos e fenômenos de uma realidade específica (TRIVIÑOS, 1987).

Dessa forma, apresentaremos uma análise dos resultados alcançados na pesquisa conduzida por Rolim (2006) sobre os principais trajetos e obstáculos enfrentados na inovação do modelo de gestão pública no Brasil, uma vez que se considera que o trabalho desse autor se alinha de maneira significativa com o objetivo central deste estudo.

No que diz respeito à natureza descritiva de um estudo, esse tipo de investigação busca fundamentalmente reconhecer os elementos e características que influenciam ou determinam a ocorrência de certos fenômenos. Conforme menciona Gil (2007, p. 43), "uma pesquisa exploratória pode ser vista como uma continuidade de uma pesquisa descritiva, uma vez que a identificação dos elementos que influenciam um fenômeno requer que este seja descrito de forma clara e minuciosa".

A corporação policial se configura, sem dúvida, como um dos principais órgãos governamentais encarregados da segurança da população. Por isso, é fundamental que uma política de segurança pública bem fundamentada trabalhe para aprimorar a estrutura da polícia, buscando uma melhor atuação no combate ao crime e a redução dos níveis de violência na comunidade.

Nesse contexto, Rolim (2006) enfatiza que um dos aspectos mais alarmantes a respeito do aprimoramento das políticas públicas no Brasil é, precisamente, a resistência cultural dentro da instituição policial em aceitar novos valores que precisam ser incorporados, a fim de que as ações resultantes estejam alinhadas com os objetivos estabelecidos pelo PNSP.

A cultura dentro das instituições policiais é caracterizada, em última análise, por um conservadorismo intelectual que, disfarçado de pragmatismo, prioriza uma visão superficial, considerando apenas os aspectos concretos e demonstrando um anti-intelectualismo. Qualquer proposta de inovação, experimentação ou pesquisa gera reações de repulsa instantânea. Ao optar pela repetição do "passado infinito", que reduz a incerteza, a cultura policial permanece estagnada em práticas habituais, impedindo sua habilidade de se ajustar às transformações sociais (MONET, 2001, p.155).

De acordo com Brodeur (2002, p. 265), a cultura policial fundamenta-se na crença equivocada de que os criminosos precisam ser abordados de forma severa e até agressiva. Essa visão, evidentemente, contrasta com a abordagem democrática e justa que o PNSP busca estabelecer, conforme discutido anteriormente neste trabalho.

Nesse contexto, é fundamental que todos os programas voltados para o combate ao crime, que envolvam instituições com uma cultura de valores já estabelecida, sejam executados de maneira transparente, educando todos os participantes sobre as novas direções a serem adotadas e, acima de tudo, a razão por trás dessas transformações.

Além da forte resistência de determinadas instituições, como a polícia, é evidente que existe uma dificuldade em renovar valores tanto na sociedade quanto na administração política do país. É desafiador definir se certas opiniões estão firmemente estabelecidas no senso comum ou se representam apenas uma aceitação ampla do discurso em prol do lema "lei e ordem" ou das soluções repressivas levantadas de maneira enérgica pela maioria dos líderes de opinião no Brasil.

Em outras palavras, é necessário avaliar em que medida a pressão por punições, que se espalha socialmente, não reflete, em grande parte, o discurso comum veiculado pela mídia, em vez de uma posição independente da própria cidadania. De qualquer forma, a maior parte da mídia aborda questões de segurança pública a partir de perspectivas distorcidas e pre-

conceituosas, cujos desdobramentos políticos tendem a intensificar os próprios problemas relacionados à segurança.

É evidente que, assim como acontece no Brasil e em outras nações com altos índices de violência, a sociedade busca urgentemente medidas eficazes para enfrentar a criminalidade. No entanto, essa demanda é frequentemente desorganizada e, em diversas ocasiões, influenciada por interesses partidários ou pela mídia. Rolim (2006) analisa essa visão dentro do contexto político da administração da segurança pública:

De modo geral, os responsáveis pela segurança pública no Brasil são indivíduos que têm pouco ou nenhum conhecimento sobre o assunto e, frequentemente, conduzem suas pastas com um foco acentuado em interesses eleitorais.

Os governantes, por sua vez, ao buscarem "resultados" em segurança pública, investem em projetos que proporcionem retorno político imediato, ignorando iniciativas que exigem um período mais extenso para desenvolvimento. Na maioria das ocasiões, eles aprovam políticas sem que essas tenham sido fundamentadas em um diagnóstico adequado e sem que representem uma parte coerente de um plano estratégico de segurança. Como essas ações não são objeto de avaliação, não se pode determinar nada sobre sua efetividade.

É possível notar que a cultura política no Brasil possui uma tendência e, frequentemente, é reativa, o que realmente dificulta a adoção de medidas planejadas e eficientes para enfrentar a criminalidade no país.

Lamentavelmente, o Brasil enfrenta grandes barreiras ao tentar adotar inovações que demonstraram ser eficazes no avanço de políticas e ações relevantes para a segurança pública do país. Conforme apontado por Rolim (2006)

Embora algumas dessas ferramentas e métodos já estejam sendo utilizados em certa medida pelas forças policiais no Brasil, é evidente que as inovações verificadas na maioria dos países ocidentais — e até mesmo em alguns da América Latina, como ilustra a experiência da Colômbia — não se espalharam por aqui.

No nosso contexto, em quase todas as circunstâncias em que essas inovações são implementadas pelas polícias, fica claro que elas ocupam um papel secundário ou, em muitos casos, permanecem isoladas dentro do modelo tradicional de policiamento, que continua a ser amplamente dominante.

Levando em conta a resistência, que representa um obstáculo à inovação no sistema de segurança pública do país, Rolim (2006) discute cinco características significativas que ajudam a entender esse tipo de transformação. De acordo com o autor, as questões a seguir precisam ser examinadas:

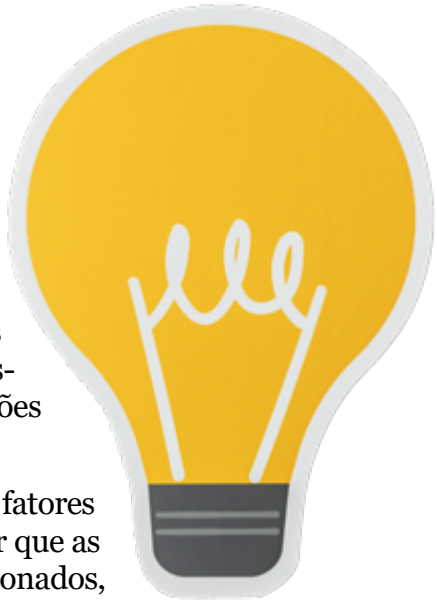
> A percepção da inovação como uma melhoria em relação ao que já existe; a compatibilidade com os valores e estilos de vida atuais ou a necessidade de mudanças; a dificuldade em compreender e implementar a inovação; a capacidade de testá-la antes de uma adesão completa; a facilidade em perceber as distinções entre aqueles que adotam a inovação e os que não adotam (ROLIM, 2006, p. 40).

Os cinco pontos mencionados anteriormente englobam fases de adoção de novos princípios e diretrizes nas políticas de segurança pública. Trata-se, sem dúvida, de um processo complicado, assim como o desafio da criminalidade no Brasil. No entanto, nota-se que o principal objetivo é a sensibilização de toda a população sobre a relevância e a urgência das inovações relacionadas à segurança pública do país.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia empregada é a pesquisa bibliográfica e documental, através do método analítico – descritivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



A finalidade central desta pesquisa foi realizar uma análise teórica sobre os aspectos mais relevantes da administração da segurança pública no Brasil, destacando a condição atual da segurança no país, assim como as tendências e visões futuras.

Dessa forma, ao longo da pesquisa, buscou-se compreender as raízes e os fatores predominantes da criminalidade no Brasil contemporâneo. É possível observar que as razões por trás da criminalidade são tão intrincadas quanto os problemas relacionados, especialmente devido à variedade de delitos e aos indivíduos envolvidos. No entanto, de maneira geral, a criminalidade no Brasil é caracterizada principalmente por duas categorias de crimes: o tráfico de entorpecentes e o crime organizado.

Foram examinados diversos princípios e diretrizes significativas que norteiam o Plano Nacional de Segurança Pública. Nesse contexto, tornou-se claro que o PSPN é essencial para a perspectiva de aprimoramento da situação atual da segurança pública no Brasil, uma vez que propõe a implementação de ações e estratégias de maneira integrada e extensiva.

As estratégias para enfrentar o tráfico de entorpecentes e o crime organizado são vastas e englobam elementos fundamentais das instituições encarregadas de combater a criminalidade, utilizando tecnologia avançada e implementando medidas severas nas áreas mais críticas da criminalidade.

Através dessas medidas, almeja-se identificar e responsabilizar legalmente os principais atores envolvidos no tráfico de drogas e no crime organizado, além de diminuir de forma expressiva a entrada de substâncias ilícitas provenientes de outros países. Adicionalmente, busca-se criar operações de combate ao crime que sejam mais coesas e coordenadas entre as diversas instituições de segurança pública envolvidas.

Além de fornecer dados sobre a criminalidade na sociedade, essas iniciativas buscam criar uma base de dados sólida sobre o censo penitenciário, permitindo a elaboração de índices estatísticos referentes à população prisional no Brasil, os quais podem ser aplicados em programas voltados para a prevenção e enfrentamento da violência.

Organizar os dados referentes à criminalidade é extremamente relevante, não só para apoiar as instituições responsáveis pela segurança, mas também para permitir a criação de políticas de segurança pública que sejam bem estruturadas e alinhadas com a realidade contemporânea da sociedade brasileira.

Em relação à resistência da população, conforme observado, estamos falando de princípios que fazem parte do entendimento geral, frequentemente formados por vivências pessoais e isoladas, além da influência da mídia e da aspiração de ver a justiça sendo realizada em um cenário onde a criminalidade e a violência alcançam níveis alarmantes.

Em conclusão, pode-se afirmar que a pesquisa realizada atendeu de forma satisfatória às metas estabelecidas, com potencial para enriquecer investigações futuras relacionadas à segurança pública em nível nacional e, de maneira mais precisa, ao Plano Nacional de Segurança Pública, fornecendo dados detalhados a respeito.

Em relação às limitações deste estudo, é importante destacar que, por se tratar de uma pesquisa bibliográfica, sua análise se limita a uma avaliação detalhada de obras teóricas, abordando unicamente conceitos e dados estatísticos encontrados nesse âmbito.

Levando em conta essa restrição, sugere-se que as próximas pesquisas busquem interligar os conceitos teóricos com exemplos práticos, favorecendo uma compreensão mais realista da criminalidade no Brasil.

REFERÊNCIAS

ADORNO, S. **A gestão urbana do medo e da insegurança: violência, crime e justiça penal na sociedade brasileira contemporânea**. 282 p. Tese (apresentada como exigência parcial para o Concurso de Livre-Docência em Ciências Humanas) – Departamento de Sociologia, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 1996.

CARVALHO, Vilobaldo Adelídio de e SILVA, Maria do Rosário de Fátima e. **Política de segurança pública no Brasil: avanços, limites e desafios.** Rev. Katálysis, 2011, vol.14, n.1, p. 59-67.

FREIRE, M. D. **Paradigmas de segurança no Brasil: da ditadura aos nossos dias.** Revista Brasileira de Segurança Pública, Ano 3, edição 5, p. 100-114, ago./set. 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 2007.

LOPES, E. **Política e segurança pública: uma vontade de sujeição**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2009.

MONET, Jean-Claude. **Polícias e sociedades na Europa.** São Paulo: Edusp. 2001.

ROLIM, Marcos. **Caminhos para a inovação em segurança pública no Brasil.** Revista Brasileira de Segurança Pública, ano 1, São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2006.

SALLA, F. **Os impasses da democracia brasileira: o balanço de uma década de políticas para as prisões no Brasil.** Revista Lusotopie, Paris, v. 10, p. 419-435, 2003.

SOARES, Luiz Eduardo. **Legalidade libertária.** Rio de Janeiro: Lumen Júris, 2006.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

CAMINHOS PARA O LETRAMENTO NA ESCRITA E NAS REPRESENTAÇÕES ESPACIAIS

EMÍLIA DE ASSIS

Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Guarulhos (2000); Especialista em Arte Educação, pela Faculdade Campos Elíseos (2017); Professor de Ensino Fundamental I na EMEF Octávio Pereira Lopes; Professor de Educação Básica na EPG Siqueira Bueno.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

RESUMO:

O presente artigo apresenta uma pesquisa com referencial teórico de português e da geografia, e a importância do tema sobre as duas disciplinas nos anos iniciais da educação básica. Portanto neste artigo discorre sobre a relevância da alfabetização da disciplina de português e da geografia, para decodificar os códigos destas duas disciplinas. As especificidades que interagem, quando se relacionam para o conhecimento para compreender a complexidade de mundo, e para que possibilite a construção do conhecimento de mundo no aluno de modo que faça as leituras nas duas disciplinas, em consequência, possibilitam as múltiplas leituras que são expostas cotidianamente. E, assim estas disciplinas, se relacionam para o letramento de português e da geografia, que proporciona as leituras de mundo, com os conceitos de alfabetização cartográfica da geografia, a interpretação da escrita em português.

Palavras-chave: Conhecimento; Geografia; Leitura; Letramento.

INTRODUÇÃO

As preocupações sobre os problemas encontrados pelos professores alfabetizadores para alfabetização e letrar; as crianças nas áreas do conhecimento em geografia e português, como professores que enfatiza, o processo de ensino aprendizagem nas áreas da linguagem de português e da geografia cartográfica. Ao longo da prática educacional e as dificuldades que os professores transpõem no trabalho conteúdo em português e na geografia, leitura e escrita e o letramento.

Assim, o núcleo principal é abordar as preocupações sentidas pelos educadores, portanto, pode alfabetizar e letrar com outras áreas do conhecimento.

Em consequência, como aprender a ler e escrever não envolve apenas conhecimentos das letras e como decodificar utilizado em aulas de português, mas a competência de usar esse conhecimento para o benefício de formas de expressão e de reconhecida comunicação necessária e legítima no seu dia a dia, no desenvolvimento de Português e também em outros campos do conhecimento.

Por esta razão, a direção educacional no trabalho dos professores, com a utilização da escrita e da leitura em várias atividades educacionais, ou seja, o uso da escrita em sala de aula, que é a forma como é utilizado práticas sociais realmente.

Nesta perspectiva, é assumido que o ponto do método didático como partida para a alfabetização e letramento nas escolas por intermédio da oralidade ou escrito, em todas as áreas conhecimento, porque "alfabetização e o letramento em português e o da geografia cartográfica é o desafio para todos os educadores para que as crianças desenvolvam a compreensão de mundo.

Educação da geografia é essencial para todas as etapas da educação básica, o letramento em conjunto com o ensino da geografia no ensino primeiras séries; as didáticas e pedagógicas específicas que podem ser tanto difícil de abordar o procedimento de ensino /aprendizagem universo vivido e percebida pelos alunos para delinear o ensino para letrar também com geografia de maneira que as crianças aprendam com clareza.

O ensino da geografia nos primeiros anos deve interpretar e discutir os fenômenos espaços-temporais no contexto de proporcionar ao aluno ampliarem os conhecimentos com o espírito no sentido estabelecer uma comunicação entre estas disciplinas, com elementos emocionais e sociais do geográfico como espaço de leitura do mundo.

Portanto, a leitura, escrita com discussão nas possibilidades das duas áreas do conhecimento, assim, garantido que os métodos básicos para educação em diversas áreas do conhecimento em comparação com a metamorfose do mundo atual. De acordo com Callai (1999) , em primeiro lugar, deve haver a clareza do por que geografia estudo. Para o autor, há três razões para ensinar esta disciplina na sociedade contemporânea: "ver o mundo e conseguir conhecimentos e ter compreensão destes acontecimentos.

O ambiente gerado por seres humanos e contribuir para a constituição do cidadão. E nos anos iniciais da educação básica que deve desenvolver nos alunos a capacidade de observar, analisar, e a interpretar o espaço geográfico raciocínio crítico e suas transformações.

Estes procedimentos de programas de ensino e de aprendizagem são bem elucidados em geografia, de acordo com Cavalcanti (1998) comenta que "a geografia de necessidades educacionais ajuda o aluno a entender a sua realidade a partir da perspectiva de sua espacialidade e realidade. Para o autor observa que "a geografia tem como objetivos acadêmicos a formação de uma forma geográfica com a acepção no desenvolvimento para pensar dos estudantes no ambiente vivido.

Esta proposta de educação em geografia deve enfatizar a amplitude do universo vivo e percebida pelos alunos para destacar as possibilidades da sociedade contemporânea que influência a existência na realidade da criança.

Para (Straforini, 2004) é desta maneira que o estudante pode obter a iluminação e resolver os problemas para conseguir outra possibilidade de existência humana.

O objetivo geral deste artigo é relacionar a importância do letramento de português e da geografia nos anos iniciais da educação básica. A compreensão da alfabetização e do letramento, tanto na escrita quanto na cartografia, ultrapassa a simples decodificação de palavras ou a leitura superficial de mapas.

Esses processos envolvem a capacidade de ler o mundo, interpretar fenômenos e atribuir significado às diversas formas de representação da realidade. No ensino de Geografia, especialmente nos anos iniciais, a alfabetização cartográfica torna-se fundamental, pois possibilita à criança desenvolver habilidades de observar, interpretar paisagens, compreender símbolos, localizar-se no espaço e relacionar informações contidas em diferentes representações.

Assim, ao evidenciar a alfabetização e o letramento, busca-se proporcionar aos estudantes não apenas a leitura de textos, mas também a leitura do mundo que os cerca. Nesse contexto, identificar e compreender os conceitos de alfabetização cartográfica nos anos iniciais da Educação Básica torna-se essencial para que as crianças desenvolvam autonomia na interpretação de mapas, croquis, imagens e outras linguagens espaciais.

Além disso, reconhecer o uso da alfabetização cartográfica contribui para que o estudante seja capaz de analisar o espaço geográfico e compreender os fenômenos representados, ampliando sua formação crítica.

No âmbito da Geografia, ler paisagens e mapas não se restringe a um procedimento técnico; trata-se de um exercício significativo que permite ao indivíduo interpretar e expressar o fenômeno observado. A leitura adequada das representações espaciais possibilita a construção de um olhar mais crítico sobre a realidade, favorecendo a compreensão de conceitos, relações e processos presentes no espaço vivido.

As mudanças de paradigma no ensino, observadas nos últimos anos, refletem-se também na forma como se compreende a aprendizagem da escrita e da linguagem cartográfica.

A perspectiva tradicional, centrada em estímulos externos que buscam respostas imediatas, reduz o papel da criança a um agente passivo. Já nas abordagens contemporâneas, a criança é vista como sujeito ativo, envolvida em práticas de significação que favorecem a construção de sentidos, tanto na linguagem escrita quanto na leitura e representação do espaço.

O LETRAMENTO E A ALFABETIZAÇÃO NAS LEITURAS DOS CÓDIGOS DAS LINGUAGENS

Vivemos em uma sociedade letrada e do domínio do código escrito que são necessários em diferentes contextos e em diferentes práticas sociais. São cada vez mais comuns nas situações em que temos que preencher um formulário, ou até mesmo um cupom para participar de uma loteria, ler um folheto para comprar unidade; e assim por diante. Portanto, é impossível negar, que é uma forma outra de leitura de código;

> Compreendemos que, para alfabetizar letrando, é preciso que o professor assuma certas posturas, de modo que a prática pedagógica seja conduzida no sentido de viabilizar a formação de um sujeito que não apenas decodifica/codifica o código escrito, mas que exerça a escrita nas diversas situações sociais que lhe são demandadas. Assim, cabe ao professor realizar o trabalho de aquisição da tecnologia da escrita, somado à interação com diferentes textos escritos, bem como criar situações de aprendizagem que se aproximem do uso real da escrita fora da escola. O modo como o professor conduz o seu trabalho é crucial para que a criança construa o conhecimento sobre o objeto escrito e adquira certas habilidades que lhe permitirão o uso efetivo do ler e do escrever. (CASTANHEIRA & et al. 2009, p.32)

Ler e escrever estão presentes em nossas vidas de alguma forma. Portanto, quando usamos essas habilidades não só se faz nas escolas e aulas de língua Portuguesa, desenvolvendo cotidianamente estes conhecimentos.

O mundo é um todo complexo. Mas mesmo se a escola insiste em partilhar os seus conhecimentos em partes. A ideia de que facilitar a fragmentação compreensão do conhecimento que tem orientado o desenvolvimento de programas básicos com uma série de assuntos é considerado indispensável para a construção do conhecimento escolar. Entre outros: português, geografia e em suas particularidades e conteúdo específico incluem uma gama de conhecimento que a escola oferece aos seus alunos promovendo estes conhecimentos.

No entanto, não há nenhuma maneira de separar os campos do conhecimento, porque um completa o outro, um assunto chama outro. Assim, a formação do indivíduo é integral, não se pode então deixar letrando em classes de alfabetização em Português, tão importante quanto saber o funcionamento do sistema de escrita e o conteúdo do trabalho de cada disciplina é engajar estes conteúdos na busca do conhecimento em práticas de letramento de mundo.

Para permitir que o assunto de ler e compreender jornais, revistas, livros, pinturas, tabelas, formulários, sua carteira de trabalho, suas contas de água, luz, telefone, ou seja, escrever cartas, notas, mensagens, enviar e-mail, preencher um formulário, escrever uma carta, um pedido, um escritório, por meio da leitura, sistematizado, comparar idéias, induzir, documento, informar, orientar e que garante a reivindicações contidas na memória da criança, uso eficiente da escrita e da leitura que proporciona condição diferenciada em relação com o mundo, um estado não necessariamente proporciona ganho por aquele que vem domina os códigos e fazem a relações entre estes distintos códigos.

Na prática da escrita, fornece as condições para a produção de textos com leituras que propiciam a oralidade, planejamento de exposições, passeios, jogos, produção de vários textos escritos Como os aplicativos, notas, histórias, quadrinhos e poesia.

> Os endereços a ser escrito em aulas de português se não necessariamente seguir especificamente a estrutura de um novo como ele é, ou uma história, ou mesmo um relatório, a chave é pedir ao aluno para escrever o que viu, experiente, ouviu ou leu e o professor deve criar situações de exercer o escrito, e é um exercício Intelectual, onde gravação para produzir, armazenar, comunicar, influência, entender, mover, não só para criar resumindo, parafraseando, ou simplesmente uma cópia, exercício mecânico (GUERREIRO, 2013, p 155).

E trabalhar com texto envolve trabalhar com a incerteza e erro e não com boa resposta, porque a escrita é produzir e não jogar velhas certezas e deixa no mesmo lugar: o erro construtivo que leva para as novas perspectivas de desenvolvimento.

Dentro da análise linguística e reflexão, pode propor a formulação e testar hipóteses sobre como funciona a linguagem, expressões de comparação experimentar novas maneiras de escrever e atribuir novos significados a formas linguagem já em uso, os padrões de observação, tanto em relação ao sistema de escrever ortografia ou aspectos gramaticais, explorar diferentes textos oportunidades de transformações (deleções, extensões, substituições, mudanças de controle, etc.), e coletivamente e individualmente considerar o texto (acrescentando: remover, mover ou transformar partes do

texto para torná-lo mais legível para o leitor, o que pode significar tornando-a mais clara e compreensível e bonito e agradável de ler.

A preocupação do professor tem base somente na escrita do estudante, mas compreendam especialmente o texto líder a repensar a relevância a relevância da vivência da criança no que foi escrito.

Ao inserir na sala de aula atividades que contenham como objetivo resgatar a cultura da comunidade, que leva em consideração as experiências vivenciadas pelos alunos no ambiente escolar e comunidade. Desse modo, qualifica e valoriza conteúdos que têm valor para os próprios produtores, neste direcionamento de ensino.

Ao resgatar a cultura no trabalho partilhado com a comunidade, ao mesmo tempo em que ensina a criança a ler/ escrever com sentido, alfabetizando e letrando, pode também ajudar a própria família a reintroduzir em suas relações a leitura/ escrita plena de significado, que tem as características geográficas que influenciam a maneira com esta leitura se processa,

> As atividades antes da leitura levam o professor a contextualizar o autor e a obra/ textos selecionados para a sessão, bem uma discussão primeira sobre o que é mito. Para isso as juntamente com a ação colaborativa/ mediadora do professor, organizam um projeto de aprendizado para estudar mitos, em buscam a sua origem, os povos que utilizavam e utilizam gêneros do discurso em sua cultura; em que se solicita uma por exemplo, de cada criança com seus familiares e vizinhos, o que compreendem dos mitos e quais são os mais conhecidos disso, pode ser feita a previsão do momento em que as coletam do discurso oral de seus familiares os mitos mais instigantes / pitorescos/ engraçados; dentre outras possibilidades, como a alguns pais irem contar na sala de aula da turma memórias de infância, rememorando alguns mitos dessa fase da vida (SOUZA & FEBA, 2012, p.196).

Além das atividades de ensino e aprendizagem, superando a formação de professores. A alfabetização Mapa, espaço percebido e a concepção de um espaço geográfico mais humano.

AS POSSIBILIDADES DO LETRAMENTO NA ÁREA DE GEOGRAFIA CARTOGRÁFICA

O que separa essa linha de comunicação do entendimento cartográfico são as representações espaciais, que transpassam informações a partir de uma linguagem textual e iconográfica. Para Francischett, (2010), a partir do uso da linguagem, representação e significado. O signo é algo que simboliza o específico objeto.

O Signo somente poderá ser capaz de corresponder este objeto, pôr-se no lugar dele, e, logo ele só tem a capacidade de caracterizar-se deste objeto de uma certa maneira e com certa capacidade.

Para Kimura, (2008) o signo só é capaz de descrever respectivo objeto e o referente intérprete, gerando na mente deste um distinto signo, valorizando a circunstância de que a acepção de um signo para outro signo. Por todo o arranjado, ponderado, assim significa como maneira de linguagem, por meio da alfabetização e do letramento, auxilia como componente intermediário na aprendizagem de geografia.

Pois o ser humano em suas características é hábil para criar várias caracterizações acerca do planeta que habita. Estas se estabelecem e são “oriundas das mais díspares maneiras de sensação percebidas dentro do deslocamento da vivência social, psíquica e orgânica”.

Sobre o tema Kimura , ainda acrescenta: que:

> As representações feitas pelos homens, ao falarem do mundo do qual fazem parte, estão plenas de significado. Para sua elaboração, exercem um papel essencial a linguagem e a criação de signos que são suas expressões. A linguagem e a criação de signos, ao mesmo tempo, são inerentes à constituição dos homens e dos significados contidos em suas representações do mundo (KIMURA, 2008, p. 143).

O processo de aprendizagem é um desafio constante para o professor, que deve ter o desejo de ajudar a desenvolver a própria capacidade e o aluno a pensar, refletir, criticar, criar, etc. E assim deve ser sempre o papel do professor? Caso contrário, ele e o aluno da existência passiva de seres em sociedade.

O ensino da geografia como um corpo de conhecimento que não ocupa apenas os próprios conceitos, mas os contextos sociais em que contém as perspectivas linguísticas de significado em cada contexto geográfico.

Ensinar na perspectiva da construção do conhecimento não é apenas o domínio do conteúdo, mas, ao mesmo tempo, um discurso conceitual organizado com uma atividade proposta adequada, buscando superar obstáculos

de aprendizagem na geografia e o letramento.

Os resultados e as experiências individuais e coletivas são avaliados em jogos, brincadeiras e atividades interessantes que estimulam a reflexão.

Assim, o professor apresenta o conteúdo de forma dinâmica e agradável e os estudantes ativamente e cuidadosamente participam no desenvolvimento como indivíduos críticos que podem resolver racionalmente os problemas e transformar sua realidade, promovendo, assim, o desenvolvimento da crítica, participativa e baseada no diálogo,

> Nesta perspectiva, é importante que o professor tenha livros ou livros como sendo feitos para a construção do conhecimento do aluno em sua prática profissional. Assim, o livro não pode ser a nossa orientação de leitura única sala de aula (REICHWALD, 2006, p. 71).

Quando o professor define os seus objetivos, a estrutura, o conteúdo, conceitos e conhecer seus alunos, torna-se mais fácil de entender e criar condições para o surgimento de fato à aprendizagem significativa.

Ao considerar que a aula tem uma função correspondente, é o tempo para organizar o conhecimento e pensar por meio da atividade para aprendizagem. No entanto, todas as ações de formação visam assegurar a aprendizagem para todo o mundo suficientemente construtivista, mesmo tendo em conta que cada aluno tem o seu processo interno, que pode ser estimulada se a mediação pelo professor e colegas.

Quando se observa que a escola não é apenas um lugar de assimilação conteúdo, porque, de acordo Reichwald (2006), o conteúdo deve estar a serviço do professor e o benefício do aluno no processo educacional. Para isso, deve ser um lugar especial, para a produção de conhecimento na aprendizagem conscientizadora que são compartilhados, socializados e discutidos para o aluno participar. O acesso à informação sobre os diferentes temas da realidade com o surgimento de espaços de discussão e desenvolvimento de opinião crítica e contribui para familiarizar as crianças e o ato de escrever.

E ainda realizar a leitura, construir e gerir, experimentar o sabor causado pelo conhecimento, oferecendo oportunidades para um começo importante no campo da leitura e escrita com visão de mundo.

E, portanto, acredita-se que o desenvolvimento das atividades educativas, como na produção textos feitas pelos estudantes, contribui para a realização e capacitação para a compreensão de mundo

Da mesma forma, em que as crianças usam estas experiências para expor seus pontos de vista, tornam-se temas, assim reconhecido com a capacidade de articular a linguagem oral, que são tão familiar, a língua escrita que oferecem desafios com maior complexidade,

> Outra estratégia é o uso de contar histórias como um processo de passagens lembrando importante em suas vidas. textos para a produção de nossos próprios estudantes para ajudar a interagir e valor tarefa mais textualização na sala de aula. Criar oportunidades para permitir leitura e escrita por Geografia não é simples, mas pode ser agradável e colaborar com o treinamento pessoas prestem mais atenção a compreender o mundo e participar na transformação do mesmo (REICHWALD, 2006, p. 71).

Portanto, o conhecimento pedagogicamente geográfico numa perspectiva metodológica significativa para os alunos, é desenvolver ações para reestruturar os conteúdos, os procedimentos inovadores e estabelecer os objetivos claros.

Em conformidade com Reichwald (2006) aborda que é preciso para exercer nos alunos e para desenvolver, escrever, ler em cartografia nas aulas de geografia. Portanto, é necessário o professor a refletir experiência e histórias inventadas pelos estudantes, história pessoal estudantes, as noções temporais (ontem, hoje, amanhã) e para estimular as possibilidades de textos, e as trocas para produzir leituras dos registros do estudante, a oferta de atividades representação do espaço conhecido pelo aluno (casa, escola e outros), a representação erra e outras estrelas, urbana e rural, cultural e elementos naturais.

A ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO COMPREENDE ALÉM DA LEITURA E A ESCRITA PARA O ENTENDIMENTO DE MUNDO

Na compreensão da alfabetização como a capacidade de ler não somente texto, embora ainda da experiência humana em todos os dias, e Escritura também, não apenas texto, mas além disso para construir a compreensão não somente da leitura e da escrita, mas também com a interpretação da cartografia,

> A alfabetização cartográfica inclui a constituição de informação, sinais e representações relativas ao entendimento e leitura da lenda, cartogramas, tabelas, gráficos, mapas, gráficos e imagens (fotografias e

> imagens de satélite). Como pode ser visto, o ensino da geografia adoram de forma mais expressiva nesta característica dos primeiros anos, a fim de expandir e permitir a leitura da realidade espacial mais completa do mundo na atualidade. Sobre o processo de leitura nos primeiros anos (CALLAI 1999, p. 65)

Isso significa leitura/escrita, não somente como capacidade automática, mas como uma expressão de cidadania. Neste direcionamento, literária em leitura e escrita (incluindo mapas) é um caminho para o estabelecimento do cidadão que sabe o que e por que, ler e/ou escrever.

Como se pode ver a alfabetização de ler e da escrita como as necessidades de mapeamento exceder as construções educacionais e conceituais para alcançar a contextualização das diversas informações

A vivência escolar há oportunidades para promover a alfabetização com ações disciplinares no diálogo com outras disciplinas escolares (matemática, Ciência, Português, educação física e outros). E pode aumentar a produção de relacionamentos, significado e importância no método de ensino-aprendizagem em série iniciado para estudantes e educadores.

O ensino da geografia nas séries iniciais, precisa superar o conhecimento instantâneo somente localização em outros níveis estadual, regional e global (vice-versa) vivido desde o universo estudantes interligados para vários territórios do conhecimento para compreender o mundo na atualidade.

Para, Straforini (2004) fornece a educação geográfica, fornece ao menos o objeto de conhecimento deste nível, com o desafio, e não é um assunto irrelevante ou secundário nos primeiros anos, participando de todas as disciplinas, tais como que se inscreverem em atividades comemorativas.

Da mesma forma, a compreensão do fenômeno geográfico tanto educacional quanto ao conceitual teórico da pobreza para a maior parte dos docentes que ensinam nos anos iniciais, Straforini (2004) também destaca a existência de umas possíveis insuficiências teóricas e metodológicas da geografia de ensino. No entanto, entendem o mundo inteiro, ou melhor, fenômenos sociais que intervém na vida dos estudantes de diferentes lugares, necessidade geográfica para superar o método sintético e o método analítico.

Assim, é possível o conjunto coeso de professores, com a participação efetiva dos educadores de geografia contextualizar a sobreposição de múltiplos acontecimentos sociais, econômicos, políticos e culturais que afetam a vida e mesmo a tranquilidade de ser uma criança neste momento de globalização de algumas das partes do mundo

Em suma, o ensino da geografia nos primeiros anos precisa de pelo menos de competências e habilidades cognitivas que escalam os níveis dos estudantes para a constituição das considerações e, especialmente, para a vida. Para isso, é necessário tanto para conhecer as linhas educacionais de pensamento geográfico com relações com outras disciplinas.

Assim, a educação mais qualificada (contínua orientada educação geográfica) do pedagogo e geógrafo e educador mais oportunidades para escolas e forma Geografia para os anos iniciais com a perspectiva de ganhar a própria autonomia no raciocínio espacial e, por conseguinte, tornam-se críticos cidadãos e reflexivos.

Os conteúdos oficiais que contém no planejamento docente, e isso se deve, especialmente, deve estar disponível, aos conteúdos, aos métodos, aos objetivos, à capacidade e à interpretação individual docente, às necessidades e à motivação dos alunos.

A reconstrução no nível da leitura trata-se da modificação das atividades, conteúdos e metodologias de ensino e da adequação às necessidades cotidianas dos alunos. Dentre elas, destacam-se as faculdades cognitivas implicadas na tentativa de resolução de problemas,

> Reconstrução no nível do aluno. Assim como o professor tem apenas uma parte do programa oficial, os alunos retêm parte do conhecimento estudado em aula, que será integrado a seus esquemas de pensamento e ação. Devem-se levar em conta esses níveis no estudo de quaisquer temas, conteúdos e conceitos da Geografia escolar. Ao considerar as etapas do processo de ensino e aprendizagem de conceitos, o professor ressignifica o saber para si e para os alunos. Atualmente essa ressignificação do conhecimento geográfico na escola perpassa a retomada dos estudos de conceitos cartográficos e as formas de representação do espaço geográfico (GUERRERO,2013, p. 55).

A obtenção e a evolução das noções indicadas previamente produz o processo de desenvolvimento dos alunos ledores críticos e mapeadores conscientes.

Assim, são utilizam os mapas, os alunos lidam com os materiais cartográficos nos subsequentes níveis de posicionamento e reconhecimento em que os estudantes

localizam e analisa determinado fenômeno no mapa faz a correlação: e como comparam duas, três ou mais acontecimentos; em resumo os alunos realizam as análises e a ligação entre os fenômenos de definido espaço geográfico e, subsequentemente, concretizam a síntese de tudo.

Esse método de alfabetização desempenha uma etapa primordial na educação e na aprendizagem da Geografia. E todas as outras com as concepções e conteúdos da disciplina, como o estudo das paisagens e da relação cidade-campo, por exemplo, passam atualmente na educação cartográfica. O vocabulário cartográfica: alfabetização e letramento cartografia na escola

A alfabetização cartográfica constitui-se no direcionamento de estudo e pesquisa da cartografia no sentido ao ensino nos anos iniciais. Define-se como uma linguagem diferente da que é empregada pela Língua Portuguesa.

Portanto, a cartografia apresenta um sistema de conceitos próprios, cuja aprendizagem requer a alfabetização. Essa alfabetização tem como objetivo, segundo Simielli, (1999) “desenvolver a capacidade de leitura e de comunicação oral e escrita por fotos, desenhos, plantas, maquetes e mapas”.

Assim, esses conceitos com base na construção de linhas paralelas, das semelhanças entre objetos, das proporções e de sistemas de coordenadas verticais e horizontais.

A construção da noção de paralelismo (construção e representação de paralelas) ocorre junto com a da noção de ângulos. As retas e paralelas constituem a base para o início da organização dos sistemas de coordenadas espaciais. A noção de ângulo implica, junto com a de semelhança, a construção da noção de proporção, que é a base para o raciocínio das escalas cartográficas.

De acordo com a geógrafa Rosângela Doin de Almeida (2011) a escala cartográfica expressa uma proporção entre as medidas do mapa e as medidas reais. Sua compreensão, por parte da criança, implica então, a equilibração da proporção, o que tem também uma implicação pedagógica no ensino da escala, a comparação entre segmentos proporcionais leva o aluno a estabelecer a relação de proporção como base para a compreensão da escala.

A construção da noção de espaço e de sua representação não é resultado da imaginação infantil. Portanto, resulta de processos cognitivos que são constantemente reelaborados, assimilados e acomodados, em uma ação interiorizada.

Quando a criança consegue pensar em vários sistemas de coordenadas simultâneos, seu pensamento formal, abstrato, está se formando. Por isso, não se recomenda que o ensino da cartografia seja iniciado com o uso de produtos que são reproduzidos nas diferentes mídias e outras fontes de informação. Os alunos precisam construir o conceito de mapa, aprender como se produz esse meio de comunicação e de representação espacial. Para tanto, eles precisam dominar as noções espaciais complexas.

Por outro lado, o processo de ensino deve dar prioridade à aprendizagem problematizadora e heurística, capaz de propor desafios que mobilizem as estruturas cognitivas dos alunos. Decorre daí a necessidade de domínio teórico-conceitual e procedimental dos professores em relação aos conceitos estruturadores do processo de alfabetização cartográfica.

As provocações da educação em Geografia nas séries iniciais

Deve-se transcender a geografia descritiva e enciclopédica. Para este fim, as argumentações teóricas e metodológicas devem ser discutidas, debatidas e refletidas com formação profissional nos primeiros anos. Mas para as necessidades desses educadores para que sejam capazes de aprender novas metodologias de ensino e aprendizagem práticas. Assim, as políticas públicas e as aplicações precisam ser privadas para fornecerem as condições de trabalho para esses profissionais continuar, ou melhor, para entrar no procedimento de formação.

Para Straforini (2004) Outro desafio é resolver a incompatibilidade teoria e metodologia do ensino de geografia. É para atender possivelmente é o mal-entendido do construtivismo, o construtivismo1 social e geografia obter crítica, cultural e humanística em escolas de educação básica.

Note-se que durante os encontros educacionais em cepae / LAU teve a oportunidade de se envolver em um debate acalorado sobre o papel e como ensinar geografia nos primeiros anos com colegas professores. Além destes, existem vários outros desafios, tais como: 1. A realização aprendizagem interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar; Desenvolvimento e 2- internalizar o método; 3 autonomia Construção (estudantes e educadores); espaço-tempo 4-organização; 5- O uso de livros de texto quanto se inter relacionam as disciplinas de geografia e português.

1

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da geografia nos primeiros anos é essencial para definir a educação básica, o papel desta disciplina na formação dos cidadãos que o podem contribuir para o exercício da cidadania e construção (re) de uma localização geográfica mais humana. Afinal, a educação deve entender a educação como uma forma de intervenção no mundo. E as crianças são sempre novos intervenientes do espaço geográfico para construir, a duração que é projetada, para adquirir conhecimento.

Os paradigmas aparentemente No entanto, a alfabetização tradicional foi teoricamente abolida, o professor deixa uma lacuna entre intenção e ação, agindo com a crença pode ler e escrever de forma contextualizada.

No entanto, o estabelecimento de critérios para analisar a prática docente, enquanto profissionais que trabalham na sala de aula, nem sempre é fácil. Ser envolvidos neste processo, não é sempre olhar realmente crítica para tentar mudar para o ensino de qualidade.

Perceber que mesmo a participação de professores no decurso, aprofunda o conhecimento teórico para construir e reconstruir uma prática ensino consistente, garantindo a qualidade da educação ainda não dispõe de conhecimentos, combinando a teoria com a prática.

Portanto, representam cada um desses lugares levarem a compreender o espaço geográfico estudantes textos importantes, como poemas, canções e rimas. Também é necessário manipulação de materiais concretos ou experiências dos alunos como aulas passeio com registros de classe, filmes e entrevistas.

No entanto, as alfabetizações tradicionais teoricamente abolidas, o professor não deixa lacuna entre intenção e ação, agindo com e a crença de que eles podem ler e escrever de forma contextualizada.

O estabelecimento de critérios para analisar a prática docente, enquanto profissionais que trabalham na sala de aula, nem sempre é fácil, os envolvidos neste processo, não é sempre tem olhar realmente crítica para tentar mudar.

Os professores que trabalham diretamente nos primeiros anos da educação básica, pois parece que é esse nível de ensino ter as maiores dificuldades educacional dos alfabetizadores para integrar novos aprendizagem, que amplia significativamente o letramento em português e na geografia.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. D. (org.), São Paulo - SP. Novos Rumos da Cartografia Escolar - editora Contexto, 2011.

CAVALCANTI, L S. - Geografia, escola e construção de conhecimentos. Campinas, SP: Papirus, 1998.

CALLAI, H. C. - O ensino de geografia: recortes espaciais para análise. In: CALLAI, H. C. 1999.

Castanheira,. L, Maciel,F; Isabel P. Martins, R.l; Fontes M.. Org.- Alfabetização e letramento na sala de aula. Editora Autêntica - Belo Horizonte MG 2009.

CURTO, M; T. Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

FRANCISCHETT, M. N. A Cartografia no ensino de Geografia: abordagens metodológicas para o entendimento da representação. Cascavel: Edunioeste, 2010.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GUEDES-PINTO, A. L. Rememorando trajetórias da professora alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissional. Campinas: Mercado de Letras; Faep/Unicamp; São Paulo: Fapesp, 2006.

GUERRERO, A. L. - Alfabetização e letramento cartográficos na geografia escolar- Ministério da educação. FNDE Editora Somos Mestres 2013.

KIMURA, S. - Geografia no ensino básico: questões e propostas. São Paulo: Contexto, 2008.

SIMIELLI, M. E. R. O mapa como meio de comunicação – Implicações no ensino de Geografia do 10 Grau. Tese de doutoramento apresentada no Departamento de Geografia da FFLCH. Universidade de São Paulo, 1986.

SOARES, M. B. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, R. J. & Feba, B. L. T., - (Org) Leitura Literária na escola – Reflexões e propostas na Perspectiva do Letramento – Ministério da educação FNDE – Editora Mercado das Letras, 2013

STRAFORINI, R. Ensinar Geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais. São Paulo: Annablume, 2004.

A RELAÇÃO ENTRE AS DROGAS E A CRIMINALIDADE: UMA ANÁLISE CRIMINOLÓGICA E JURÍDICA

EVERTON ADRIANO HERMES

Graduado em Tecnólogo em Gestão Pública – FADERGS - 2021; Pós- Graduação em Direitos Humanos- Faculdade Focus- 2022.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

RESUMO:

O crescimento da criminalidade, evidenciado em várias pesquisas, é influenciado por múltiplos fatores, destacando-se entre eles o tráfico de drogas. Esse crime, que oferece altos lucros para os envolvidos, alimenta a formação de organizações criminosas que operam de maneira estruturada, perpetuando-se principalmente através de novos delitos, incluindo aqueles que envolvem violência ou ameaças sérias. Nesse contexto, a pesquisa em questão teve como finalidade explorar a ligação entre o tráfico de drogas e os níveis de criminalidade no Brasil. A metodologia utilizada foi uma revisão bibliográfica, fundamentada em livros, artigos científicos e jurisprudência, com um recorte temporal de 2018 a 2023, extraídos de bases de dados como Scielo e Google Acadêmico. Os resultados evidenciam que não é viável atribuir o aumento da violência apenas às estratégias de repressão, considerando que essa seria a abordagem mais efetiva para a diminuição dos crimes. A persistência dos índices, mesmo após anos de implementação da lei de drogas, sugere a urgência de uma revisão nas estratégias de enfrentamento ao tráfico.

Palavras-chave: Criminalidade; Organizações Criminosas; Jurisprudência; Estratégias.

INTRODUÇÃO

O comércio de entorpecentes é uma questão séria que impacta diversas comunidades globalmente. Esse fenômeno abrange a fabricação, o tráfico e a comercialização clandestina de drogas regulamentadas, como cocaína, heroína, metanfetamina e maconha, entre outras. A ilegalidade desse negócio gera efeitos prejudiciais, como a dependência, a violência, a corrupção e o comprometimento da saúde coletiva.

Os traficantes de entorpecentes costumam atuar em organizações estruturadas que transcendem fronteiras nacionais, o que complica sua identificação e eliminação. Ademais, o comércio ilegal de substâncias está frequentemente associado a outras atividades criminosas, como a lavagem de dinheiro e o tráfico de pessoas.

Simultaneamente, é evidente que o tráfico de drogas tem contribuído para o crescimento da criminalidade na sociedade. O crime organizado tem se fortalecido e se estabelecido de maneira estruturada.

Essa atividade representa uma das maneiras mais rápidas de gerar e transacionar dinheiro. Assim como o crime organizado se envolve no tráfico de pessoas para exploração sexual e no tráfico de animais, ele também está intimamente relacionado ao tráfico de drogas.

Há uma complexa rede empregada por delinquentes e grupos que asseguram a continuidade e expansão do crime organizado. Essa situação se configura como um desafio que exige ações decisivas por parte da sociedade e do sistema penal, assim como das entidades encarregadas de combater a criminalidade, entre outras.

A solução para essa questão requer uma atuação integrada em esferas nacional e internacional, abrangendo ações relacionadas à aplicação da lei, prevenção, tratamento da dependência e estratégias alternativas de desenvolvimento para as comunidades impactadas. No entanto, trata-se de um desafio complicado que continua presente em diversas regiões do planeta.

Assim, continua a ser debatido se os métodos atuais de combate ao tráfico devem ser preservados, uma vez que os resultados têm sido insatisfatórios. A legalização de certas substâncias, como a autorização do uso da maconha, é um dos pontos centrais nas discussões jurídicas e sociais.

Diante dessa situação, esta pesquisa se fundamentou na seguinte indagação: do ponto de vista jurídico e criminológico, há uma conexão entre o tráfico de drogas e o crescimento da criminalidade? Assim, o objetivo deste estudo foi explorar a correlação entre o consumo de substâncias ilícitas e os níveis de criminalidade no Brasil.

A RELAÇÃO ENTRE AS DROGAS E A CRIMINALIDADE

A repressão às drogas tem suas raízes tanto na formação do narcotráfico quanto em sua tentativa de enfrentamento. Dessa forma, é correto afirmar que o tráfico de substâncias ilícitas aumentou à medida que as políticas repressivas se tornaram mais rigorosas. Quanto mais esforços eram dedicados ao combate, maior se tornava o comércio de drogas ilícitas.

Diferentes épocas, culturas e contextos, e a presença constante das drogas em todos eles. Na realidade, é sabido que as drogas sempre estiveram ligadas a práticas religiosas, místicas, terapêuticas e festivas, entre outras.

Assim, pode-se afirmar que a trajetória das drogas está entrelaçada com a história da humanidade, com o tempo apenas alterando o papel que essas substâncias exercem e a forma como são utilizadas em cada cultura. De usos sagrados, as drogas passaram a ser percebidas, atualmente, como uma epidemia social.

No século XIX, em 1839, o comércio de ópio, substância derivada da papoula, resultou em dois conflitos que envolveram potências ocidentais, especialmente Inglaterra, França e Portugal. Essas nações forneciam essa substância ao governo imperial chinês, que deseja restringir o acesso de seus cidadãos a esse psicoativo. Durante as duas Guerras do Ópio, que aconteceram entre 1839-1842 e 1856-1860, a China sofreu derrotas.

Embora essa informação seja histórica, a identificação da substância ocorreu antes dessa época. De acordo com os relatos de especialistas:

Cerca de 5 mil anos atrás, uma tribo de pigmeus localizada no centro da África saiu em busca de caçadores. Alguns membros da tribo perceberam um comportamento curioso em javalis que se alimentavam de uma planta específica. Os animais se mostravam calmos ou apresentavam sinal de confusão. Um pigmeu decidiu experimentar aquele arbusto, achou o sabor agradável e sugeriu que os outros também provassem, e eles desfrutaram da sensação de embriaguez. Não muito depois, um curandeiro declarou que havia uma divindade contida na planta, levando os nativos a começar a adorar o arbusto. Eles começaram a realizar rituais que se disseminaram por outras tribos e que ainda são praticados atualmente. A planta Tabernanthe iboga, comumente chamada de iboga, é utilizada para fins psicodélicos em cerimônias realizadas por seguidores em países como Gabão, Angola, Guiné e Camarões.

As crenças religiosas e as tradições de uma comunidade foram os primeiros contextos onde as substâncias psicoativas se estabeleceram.

De acordo com Geraldo (2018, p. 1), “diversas plantas contêm compostos psicoativos, e assim, as sociedades com costumes ancestrais foram identificando e incorporando esses elementos em suas cerimônias religiosas”.

Esse consumo pode ser classificado em duas categorias principais. A primeira abrange os alucinógenos, que modificam a percepção e a sensibilidade sensorial. Esses são frequentemente empregados em contextos religiosos, já que no espiritualismo indígena a percepção espiritual, ou mediunidade, é intensificada com o uso dessas substâncias vegetais. A segunda categoria compreende os estimulantes, que promovem a insônia, elevam os níveis de adrenalina e geram euforia (GERALDO, 2018).

O consumo de substâncias remonta à própria história da humanidade. Entretanto, as mudanças no seu uso e nas suas interpretações têm acompanhado as evoluções da sociedade. Com o tempo, à medida que os humanos passaram a utilizar plantas para a alimentação e para tratamentos, foram sendo identificados e catalogados seus variados efeitos, tanto imediatos quanto colaterais.

Ao experimentarem os efeitos em sua mente, passaram a ver essas plantas como “heranças divinas”, ou seja, acreditavam que quem as consumisse recebia revelações dos deuses. Dessa forma, até os dias atuais, diversas culturas indígenas em diferentes países atribuem um significado religioso ao uso dessas plantas alucinógenas.

Alguns estudiosos também se referem a elas como psicodélicas. O termo psicodélico tem raízes no grego (psico = mente e delos = manifestação) e é empregado quando uma pessoa vivencia alucinações e delírios, seja por algumas enfermidades mentais ou por causa de substâncias químicas. Essas alterações não indicam, de fato, uma ampliação da mente.

A droga é uma substância ou composto químico que, por sua essência, gera efeitos específicos. Na Grécia antiga, o conceito de droga é bem exemplificado pela palavra phármakon. Para os gregos, esse termo referia-se a uma substância que possui um efeito ambivalente: pode ser tanto um remédio quanto um veneno. Vale ressaltar que o phármakon não diz respeito a substâncias inofensivas ou a venenos puros. Trata-se de um ingrediente que, por sua natureza,

possui o potencial de cura ou de perigo. O que determina se phármakon terá um efeito benéfico ou nocivo no organismo é a dose administrada, que pode ser curativa ou letal,

> Todas as substâncias psicoativas têm, em potencial, a capacidade de aumentar significativamente as habilidades humanas, resultando em sensações de euforia ou de desconforto. Contudo, quando se dá a mudança de um uso moderado para um uso excessivo, ou seja, quando o indivíduo não consegue mais controlar o consumo, esses efeitos se invertem. As habilidades que anteriormente estavam ampliadas passam a sofrer um processo contínuo de redução ou deterioração, o que evidencia a transformação de um medicamento em um veneno (CARVALHO, 2018, p. 44).

Entretanto, estabelecer uma definição para o que constitui uma droga não é uma tarefa simples, uma vez que diversas disciplinas abordam o assunto, cada uma com uma perspectiva particular. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), droga é:

> [...] qualquer elemento que possa alterar as funções dos seres vivos, levando a alterações fisiológicas ou comportamentais. Na perspectiva da farmacologia, qualquer substância que possa gerar uma atividade farmacológica, sem levar em conta sua toxicidade, é classificada como droga (VARGAS, 2018, p. 03).

No que diz respeito às classificações, uma das primeiras utilizadas para categorizar os efeitos eufóricos gerados por substâncias psicoativas é dividida em cinco principais categorias. Essa divisão representa a abordagem mais abrangente para se considerar os psicotrópicos e suas consequências. As categorias são: Excitantia, Inebriantia, Euphorica, Hypnotica e Phantastica (VARGAS, 2018).

Existem várias maneiras de categorizar os efeitos das substâncias, que podem ser organizadas em grupos como narcóticos, sedativos, estimulantes, alucinógenos e outros compostos químicos. Em uma perspectiva farmacológica, essas substâncias podem ser classificadas como hipnóticas, ansiolíticas, neuropiléticas, psicoestimulantes, antidepressivas e psicodélicas (ARRAIS, 2019).

Todas essas espécies apresentam diversas semelhanças e, ao mesmo tempo, podem ser indistinguíveis. Isso se deve ao fato de que os efeitos das drogas não são universais e podem mudar significativamente de acordo com a dosagem ingerida e as características individuais do usuário. De qualquer forma, a venda dessas substâncias foi crucial para o desenvolvimento do tráfico de drogas.

No Brasil, a abordagem em relação ao uso de drogas ilícitas é relativamente recente. Sua origem está relacionada ao tráfico internacional, especialmente na América Latina.

Costa (2019, p. 8) menciona que o país só começou a se envolver de forma significativa no enfrentamento ao narcotráfico no final dos anos 90, já que, antes disso, mesmo sob a pressão dos Estados Unidos, o problema das drogas era bastante sutil, restrito principalmente aos usuários.

Com o crescimento do tráfico de drogas globalmente, a questão começou a ser tratada com a seriedade que merece. A rentável atividade comercial permitiu que organizações criminosas se tornassem mais poderosas, superando as agências de segurança pública.

O descaso em relação à segurança pública ao longo de muitos anos resultou em um aumento significativo da violência no país, levando as forças policiais a perderem a capacidade de controle, fazendo do narcotráfico um assunto de defesa nacional (COSTA, 2019).

Conforme Andrade (2018, p. 111), o Brasil se destaca como a maior nação da América do Sul, ostentando uma extensa área de fronteiras. Com aproximadamente 16.886 km de divisas, o país limita-se com nove nações sul-americanas e uma área ultramarina da França. Essas regiões são ricas em recursos naturais e carecem de supervisão adequada, o que as torna altamente atraentes para a atuação de traficantes que exploram a ausência do Estado para cultivar e transportar entorpecentes.

O tráfico de drogas no Brasil operava, em sua maioria, ao longo da faixa de fronteira, atravessando-a com certa facilidade em virtude da escassa presença do Estado, o que tornava a supervisão e o controle da área bastante desafiadores. Os criminosos se beneficiam da fragilidade dessa situação nas regiões mais profundas da Amazônia, onde montavam suas estruturas para estocagem e distribuição de entorpecentes, tanto internamente quanto para fora do país.

É indiscutível que o comércio de entorpecentes gera enormes lucros no Brasil. Um caso ilustrativo é o Primeiro Comando da Capital, o PCC, que desde 2020 tem um rendimento aproximado de US$ 1 bilhão anualmente — o que se traduz em mais de R$ 4,9 bilhões com a taxa de câmbio atual, conforme relata o Gaeco (Grupo de Atuação

Especial de Repressão ao Crime Organizado), (PEREZ, 2023).

A receita está relacionada ao comércio de entorpecentes em São Paulo, em especial ao lucro oriundo da venda de cocaína para nações europeias. Aproximadamente dois terços do rendimento do PCC provêm unicamente do tráfico internacional. O restante dos ganhos é gerado pela venda de drogas dentro de São Paulo, enquanto a arrecadação de outras regiões é mantida localmente e não é contabilizada nesse total (PEREZ, 2023).

Conforme aponta Perez (2023), membros do PCC, assim como em diversas outras facções criminosas, adquirem entorpecentes oriundos da Bolívia e do Peru. Uma fração dessa droga atravessa a fronteira com o Paraguai, e o produto final é predominantemente distribuído pelo Porto de Santos, localizado em São Paulo.

Assim, é evidente que o comércio de entorpecentes é rentável e se estende por todo o país, mantendo conexões com nações estrangeiras. A partir da sua lucratividade e da sua abrangência, torna-se claro o motivo pelo qual frequentemente ele contribui significativamente para o crescimento da criminalidade, tema que será abordado posteriormente.

Para compreender a conexão entre o tráfico de entorpecentes e a criminalidade, é essencial procurar informações que sustentem essa perspectiva. Nesse sentido, a seguir, são apresentados dados que refletem a situação atual sobre esses assuntos.

Apoiando a afirmação anterior, uma pesquisa recente realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) em 2023 revelou que, enquanto 57% da população brasileira é formada por indivíduos negros (pretos e pardos), entre aqueles acusados de tráfico de drogas, a porcentagem de negros atinge 68%. Em contrapartida, a cor/raça branca, que representa 42% da população, corresponde apenas a 31% dos réus envolvidos em delitos relacionados a drogas (SOARES; MACIEL, 2023).

Ao examinar essa informação, Soares e Maciel (2023), responsáveis pelo estudo mencionado, destacam que a implementação da Lei de Drogas pelo sistema judiciário brasileiro afeta de forma desigual a população negra no país, favorecendo indivíduos brancos nas proteções legais durante os processos.

Em 2022, o Escritório das Nações Unidas para Drogas e Crime (UNODC) publicou uma nova edição do seu Relatório Mundial sobre Drogas. Esse documento oferece uma análise abrangente da oferta e da procura por opiáceos, cocaína, cannabis, anfetaminas e novas substâncias psicoativas (NPS). As informações revelaram que aproximadamente 284 milhões de indivíduos com idades entre 15 e 64 anos consumiram drogas em 2020, o que representa um aumento de 26% em comparação a dez anos antes. Do total, estima-se que 11,2 milhões estavam utilizando drogas injetáveis (UNODC, 2022).

A pesquisa também destacou que a produção de cocaína atingiu um novo patamar, com um aumento de 11% comparado a 2019, totalizando 1.982 toneladas em 2020. As apreensões de cocaína também chegaram a um nível recorde, alcançando 1.424 toneladas no mesmo ano. Em 2021, quase 90% da cocaína confiscada em todo o mundo foi transportada em contêineres e/ou por transporte marítimo (UNODC, 2022).

Em 2023, um relatório recente foi publicado. Semelhante ao anterior, o comércio de entorpecentes permanece em expansão. Os jovens continuam a ser o grupo mais suscetível ao consumo de drogas, além de serem os mais impactados pelos problemas relacionados ao uso dessas substâncias em diversas regiões do planeta. Na África, 70% das pessoas que estão em tratamento têm menos de 35 anos (UNODC, 2023).

No Brasil, os dados indicam que o tráfico de drogas permeia todas as camadas sociais, não se restringindo apenas a favelas e áreas de baixa renda, como frequentemente sugerido em estudos. Por exemplo, a pesquisa “Global Advisor - Crime” realizada pela Ipsos, uma empresa especializada em pesquisa de mercado, em 29 países, avaliou a percepção do público em relação a crimes violentos e não violentos. Os resultados revelaram que seis entre dez brasileiros (60%) relataram ter presenciado ou ouvido sobre algum crime vinculado ao tráfico de drogas em suas regiões nos últimos 12 meses (IPSOS, 2023).

Quando o tráfico se estabelece em uma área específica, ele realmente afeta a criminalidade da região. Nesse contexto, Silva e Cunha (2020) apontam que o tráfico de drogas frequentemente está relacionado à violência, uma vez que grupos e organizações criminosas disputam o controle de território e recursos.

Além disso, essa atividade está vinculada ao crime organizado, que pode se engajar em diversas condutas ilícitas além do tráfico, como extorsão, sequestro e lavagem de dinheiro. Como resultado, as comunidades impactadas pelo tráfico frequentemente enfrentam elevados níveis de criminalidade, instabilidade e insegurança.

Ao analisar as estatísticas de criminalidade no Brasil, é viável estabelecer uma conexão entre o aumento dos índices e as regiões onde ocorrem, especialmente no que diz respeito ao tráfico de entorpecentes.

Pesquisas etnográficas realizadas por Barcellos e Zaluar (2014) revelam que a criminalidade, especialmente o elevado número de homicídios, é mais prevalente nas áreas controladas por facções envolvidas com o tráfico de drogas em comparação com outras partes da cidade. Estas investigações indicam que, nas localidades distantes do tráfico e das favelas, a taxa de homicídios é inferior, pois os criminosos tendem a proteger seus domínios, o que frequentemente resulta em mortes de policiais, membros de facções rivais ou até mesmo de integrantes das próprias facções. Assim, os homicídios são mais frequentes nas adjacências das favelas e em áreas definidas como zonas de conflito (MARQUES; SANTOS, 2018, p. 05).

A partir das informações apresentadas e das pesquisas relacionadas ao assunto em questão, é evidente que o tráfico de drogas desempenha um papel crucial no crescimento da criminalidade nas comunidades. Essa situação ocorre porque pessoas de diversas faixas etárias e gêneros, incluindo jovens e mulheres, podem se envolver nesse tráfico. Esse fenômeno, por sua vez, expande sua influência, afetando diretamente o aumento da criminalidade em áreas urbanas e em comunidades.

Na legislação vigente, temos a Lei 11.343/2006, conhecida como a Lei de Drogas. Esta norma trouxe um endurecimento nas penas aplicáveis aos indivíduos envolvidos em atividades relacionadas ao "tráfico", em comparação com a legislação anterior – a Lei 6.368/76. Atualmente, a pena mínima foi elevada para cinco anos de prisão (CAPEZ, 2018).

Assim, considerando a possibilidade de agravantes (como o uso de arma ou o tráfico ocorrendo nas proximidades de escolas ou locais de trabalho), que elevam as penalidades de um sexto a dois terços em relação às sanções estabelecidas para os crimes básicos, é improvável que as penas impostas sejam inferiores a cinco anos de prisão (VARGAS, 2018).

A venda ilegal de drogas é, essencialmente, uma forma de atividade econômica. A palavra "tráfico" refere-se a transações ou, de maneira mais específica, ao comércio. Sob a perspectiva da criminalização, ações que não visam lucro econômico, como a distribuição gratuita, possuem um grau reduzido de condenação, não podendo ser avaliadas da mesma maneira (NUCCI, 2019).

Além dessas informações, um assunto frequentemente debatido nesse contexto é a eficácia da legislação. Como já foi dito, o tráfico de drogas realmente influencia o aumento da criminalidade, respondendo à pergunta principal deste estudo. No entanto, essa realidade está amplamente relacionada ao que se define como a flexibilização da norma penal em relação ao tráfico de drogas.

Nucci (2019) menciona que o "relaxamento" da legislação punitiva a respeito do tráfico de drogas diz respeito a uma alteração nas leis ou nas diretrizes que leva a penas mais brandas para aqueles que são condenados por esse delito. Essa perspectiva pode abranger a diminuição das penas de prisão, uma ênfase maior em tratamento para dependentes químicos em vez de sanções penais, ou a criação de programas de recuperação e reintegração social.

Com todo o respeito às opiniões contrárias, o que se tem observado na realidade é uma leniência nas punições. Não se deve permitir abusos de autoridade, porém, igualmente, é necessário evitar a radicalização em um garantismo que promova a sensação de impunidade.

Como exemplo, menciona-se a Constituição de 1988, que em seu artigo 5º, inciso XLIII, estabelece que são irrenunciáveis a graça ou anistia para: a tortura, o tráfico ilícito de drogas e substâncias correlatas, o terrorismo e as infrações tipificadas como hediondas pela legislação (BRASIL, 1988).

O texto normativo mencionado demonstra que o legislador teve a intenção de eliminar qualquer benefício jurídico para indivíduos que cometessem esse tipo de crime, julgando-os de extrema gravidade e uma séria ameaça tanto para o Estado quanto para a sociedade. Nesse sentido, a Lei 8.072/90, em seu artigo 2º, parágrafo 1º, inicialmente estabeleceu o regime totalmente fechado para a execução das penas atribuídas aos autores de crimes hediondos.

O conteúdo do artigo mencionado foi alterado pela Lei 11.464/07, que passou a permitir que as sanções impostas em situações de crimes hediondos sejam, a princípio, cumpridas apenas em regime fechado. Após o cumprimento de 2/5 da pena para o réu primário e de 3/5 para o reincidente, é possível a progressão para um regime prisional menos severo (BRASIL, 2007).

É importante ressaltar que a atual progressão não ocorre de forma imediata e absoluta. Para que seja aplicada, é necessário que o juiz da execução realize uma

minuciosa avaliação. Assim, são levados em conta a personalidade do condenado, as condições que envolveram a prática delituosa, especialmente o potencial risco que o retorno do autor do crime ao convívio social representa (BRASIL, 2007).

Assim, a intensificação do relaxamento, por parte do Estado, no exercício do jus puniendi, tem contribuído para o crescimento da criminalidade. Portanto, não é somente o traficante que deve ser responsabilizado pelo aumento dos delitos, mas a legislação, ao ser suavizada, também resulta no aumento da prática criminosa.

O tráfico de drogas se destaca como um dos principais fatores que contribuem para o crescimento da criminalidade, tanto nas penitenciárias quanto na comunidade em geral. Assim, é compreensível perceber que quando existem normas legais que suavizam a punição para os traficantes, isso resulta em uma clara deslegitimação da Justiça. Nesse contexto, as leis penais não atuam em benefício de uma sociedade que frequentemente se vê à mercê de traficantes e grupos criminosos.

Após diversas alterações nas leis desde 1984, que começaram com um sistema progressivo inviável, a prisão tornou-se semelhante a uma porta giratória para infratores. Isso tem permitido que, com o sofrimento e a dor de inúmeras vítimas, um criminoso precise cometer múltiplos delitos para ficar um período significativo encarcerado. Em síntese, observa-se que os indivíduos condenados passam muito pouco tempo no sistema prisional, evidenciando a ausência do efeito de intimidação e dissuasão que deveria ser associado a penas de reclusão prolongadas.

Surge a indagação: por que as instituições oficiais não realizam a coleta de dados estatísticos que possibilitem avaliar a duração média das penas em regime fechado para aqueles condenados por crimes que impactam diretamente a sociedade? Ou ainda, qual a proporção de condenados que, de fato, não chegam a iniciar o cumprimento da pena em regime fechado? É provável que tais questões não sejam levantadas devido à previsibilidade de um resultado alarmante, que revela a farsa da narrativa sobre o encarceramento em massa, incentivada generosamente por organizações internacionais com interesses duvidosos (CARPES, 2021).

A falta de uma sanção significativa pode ser vista como uma deficiência no sistema de justiça ao tentar prevenir a criminalidade de forma eficiente. O conceito de punição significativa sugere que penalidades rigorosas e impostas de maneira constante funcionam como um aviso para possíveis delinquentes, desmotivando-os a praticar delitos.

Embora seja essencial levar em conta diversas estratégias que tratem das raízes do comportamento delituoso, proporcionando opções além da reclusão, investindo em ações preventivas e de reabilitação, e incentivando oportunidades socioeconômicas para todos os integrantes da sociedade, é importante que haja uma penalização rigorosa como componente de um plano para enfrentar a criminalidade (GAMBOA, 2019).

A compreensão apresentada nesta pesquisa fundamenta-se na Teoria da Dissuasão. Essa teoria na criminologia propõe que a aplicação de punições pode servir como um método eficaz para desestimular as pessoas a cometer crimes. Ela se apoia na premissa de que a certeza, a gravidade e a rapidez das penalidades podem impactar o comportamento dos indivíduos, levando-os a evitar ações ilícitas.

Dissuasão geral: Este conceito tem como objetivo desestimular a população em geral a praticar delitos, utilizando a ameaça de sanções como forma de inibição. A premissa é que, ao observar as repercussões negativas do comportamento ilícito em outros, os possíveis infratores se sentirão desmotivados a agir de maneira semelhante. Dissuasão específica: Este enfoque busca evitar que um indivíduo específico cometa novos crimes, implementando penalidades direcionadas que visem impedir que o infrator repita ações criminosas no futuro.

De acordo com essa abordagem, relacionada ao assunto em questão, é possível afirmar que a existência de um sistema de justiça penal eficiente, que aplica penais de maneira consistente e adequada, pode realmente influenciar na diminuição de ações delituosas. Embora seja importante considerar outras variáveis, como condições econômicas, nível educacional, saúde mental e união social, é evidente que um endurecimento nas leis exerce uma influência importante na redução da criminalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O crescimento do uso de substâncias entorpecentes na sociedade atual, especialmente no início do século XXI, gerou um sério desafio de saúde pública, que apenas recentemente tem recebido a devida atenção por parte do governo.

Os entorpecentes se tornaram parte integrante da vida cotidiana, seja pelo uso direto por indivíduos; seja pela interação com pessoas que fazem uso ou são dependentes; ou ainda pelo fluxo diário de informações sobre a violência ligada ao tráfico e as ações de repressão promovidas pelas forças policiais.

É frequente que as redes de notícias reportem apreensões de entorpecentes, prisões de indivíduos ligados ao crime, mortes de tanto culpados quanto inocentes, e, apesar disso, o uso de drogas não diminui. Na verdade, os ganhos de certas organizações ilícitas voltadas para essa atividade continuam a aumentar.

Como foi mencionado, as substâncias ilícitas continuam a ser um dos principais males sociais, causando diversos danos ao indivíduo, à coletividade, ao governo e à segurança pública. Essa questão, que se espalha há muitos anos pelo Brasil, ainda não possui uma solução efetiva.

Embora ainda não exista uma solução adequada para essa situação, é evidente que tanto o Estado quanto a sociedade têm se empenhado consideravelmente no enfrentamento do uso de drogas, um desafio que impacta não apenas os usuários, mas toda a comunidade.

Ao longo desta pesquisa, ficou evidenciado que atribuir o crescimento da violência exclusivamente às ações repressivas não é viável, considerando que essa seria a abordagem mais eficiente para a diminuição dos delitos.

Além disso, é importante reconhecer que o consumo de substâncias ilícitas é um fenômeno social que transcende as implicações de saúde dos indivíduos consumidores, gerando uma problemática criminal significativa. Isso ocorre porque, em decorrência das estratégias adotadas para enfrentar o tráfico de drogas, muitas vezes a violência se espalha pela comunidade, a qual se torna afetada por viver em áreas dominadas pela criminalidade.

A persistência dos indicadores, mesmo após muitos anos da implementação da legislação sobre drogas, sugere a urgência de uma revisão nos métodos de enfrentamento ao tráfico. É fundamental tratar o tráfico de drogas de forma integral, integrando estratégias de prevenção, fortalecimento e reabilitação para enfrentar de maneira eficaz essa questão complexa.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Israel de O. **Segurança e Defesa Nacional nas Fronteiras Brasileiras.** 2018.

ARRAIS, Amauri. **A repressão às drogas está na origem do narcotráfico, dizem pesquisadores**. 2019.

BEGGIORA, Luiz Roberto. **O Brasil tem se alinhado às experiências globais no combate ao tráfico de drogas.** 2022.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.

CAPEZ, Fernando. **Curso de direito penal: legislação penal especial**. 22ª edição. vol. 1. São Paulo: Editora Saraiva, 2018.

DANTAS, Marcelo Navarro Ribeiro. Marcelo Navarro: **"sem critérios objetivos, a Lei de Drogas fracassou e precisa ser atualizada**". 2019.

FILHO, Nestor Sampaio Penteado. **Manual Esquemático de Criminologia.** 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

GAMBOA, Mônica Resende. **Criminologia. Questões comentadas**. 11 ed. Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: Método, 2019.

JESUS, Maria Gorete Marques de. **A verdade jurídica nos processos de tráfico de drogas.** Belo Horizonte: D'Plácido, 2018.

LOPES, Cláudio Ribeiro. **Constatações e considerações sobre os conceitos de inimigo no direito penal contemporâneo. Revista de Ciências Penais.** 1(1), 2018.

MARQUES, R. G.; SANTOS, M. A. dos. **O crime do tráfico de drogas e a relação com a violência: uma contribuição interdisciplinar**. RP3 - Revista de Pesquisa em Políticas Públicas, [S. l.], n. 1, 2018.

NUCCI, Guilherme de Souza. **Curso de Direito Penal.** vol. 3. 5. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2019.

OLIVEIRA, Pedro Rodrigues; JARDIM, Stéfany Costa; TEIXEIRA, Evandro Camargos. **Criminalidade e efeito deterrence no Brasil.** Rev. bras. segur. Pública. São Paulo v. 15, n. 2, 130- 159 ago/set 2021.

A CONSTITUIÇÃO COMO ALICERCE: O DIREITO ANTIDISCRIMINATÓRIO E A PROTEÇÃO DAS MINORIAS LGBTQIAPN+

FABIO DA SILVA VEIGA

Doutor em Direito pela Universidade de Vigo, Espanha. Professor de Direito na graduação, mestrado e doutorado (Universidade Lusófona, Portugal) e professor de Direito do Mestrado em Direito da UNIFIEO, Brasil.

KHAYAM RAMALHO DA SILVA SOUSA

Mestrando em Direito pelo Centro Universitário FIEO (UNIFIEO). Especialista em Ciências Criminais pelo Centro Universitário União das Américas (UNIAMÉRICA). Especialista em Direito Constitucional pela Faculdade Legale (FALEG). Bacharel em Direito pelo Instituto de Ensino Superior do Sul do Maranhão (IESMA/UNISULMA). Professor do curso de graduação em Direito no Centro Universitário Facimp Wyden (UNI FACIMP WYDEN).

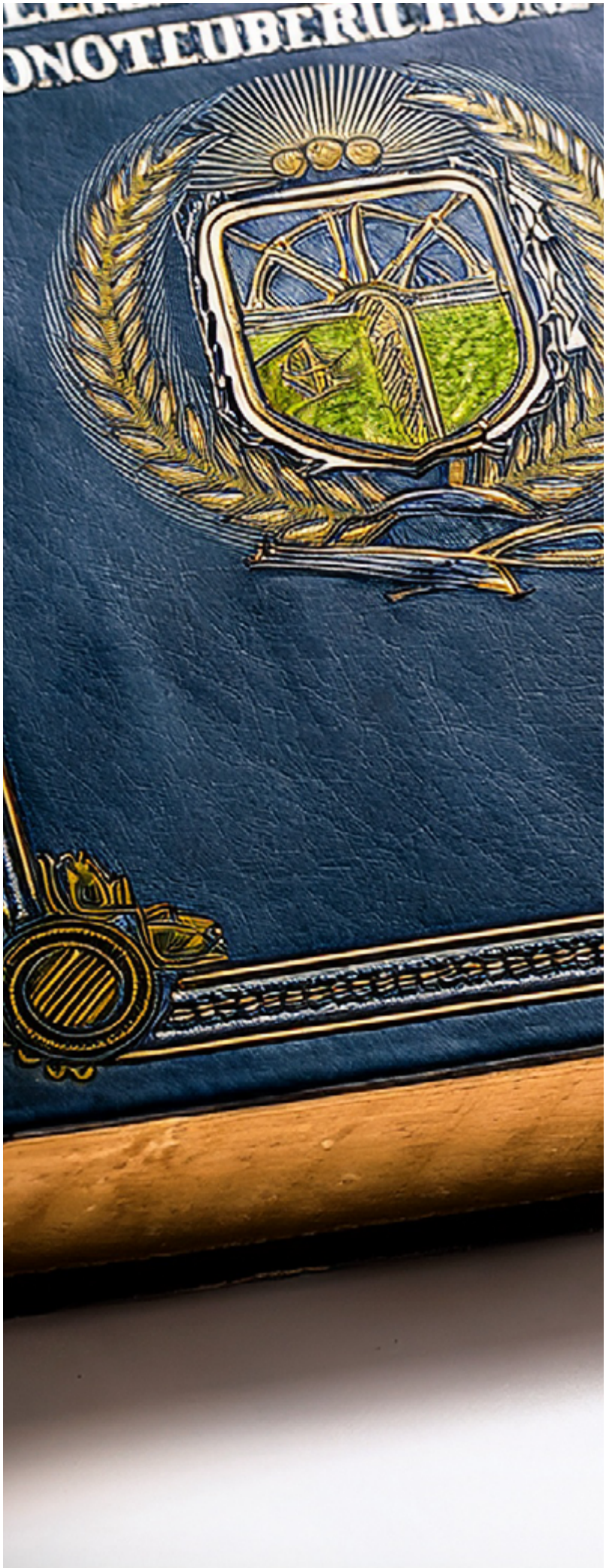
NARA CRISTINA BATISTA SAMPAIO

Mestranda em Direito pelo Centro Universitário FIEO (UNIFIEO). Especialista em Direito e Processo do Trabalho pela Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (UNIDERP). Bacharel em Direito pela Universidade da Amazônia (UNAMA). Professora do curso de graduação em Direito no Centro Universitário Facimp Wyden (UNI FACIMP WYDEN). Coordenadora do Núcleo de Práticas Jurídicas na mesma instituição.

PAULO ALEXANDRE PEREIRA SENA

Pós-Graduado pelo Instituto Venturo em História da Cidade do Rio de Janeiro e aluno Especial da área Mudança Social e Participação Política USP, Pós-graduação em clínica Psicanalítica Lacaniana Instituto Insper (Instituto de Psicologia e Psicanálise). Discente no Grupo de Estudos e Pesquisa em Estética - GEPE (Grupo de Pesquisa em Psicanálise Lacaniana). Aluno grupo de estudo de Direito Internacional: Perspectivas e Desafios pelo IBEROJUR.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

A Constituição Federal de 1988 é a base legal fundamental para promover a igualdade e proteger os direitos humanos no Brasil, especialmente no que se refere às minorias LGBTQIAPN+. Contudo, a efetivação desses direitos depende não apenas da legislação, mas também da implementação de políticas públicas, decisões judiciais e transformações culturais que combatam a exclusão e garantam a inclusão social. Realizou-se uma revisão integrativa da literatura com levantamento de artigos científicos nas bases SciELO, LILACS e PUBMED. Os critérios de inclusão contemplaram artigos disponíveis na íntegra, em português e inglês. Foram excluídos artigos de opinião, editoriais e duplicados. Apesar dos avanços normativos proporcionados pela Constituição Federal de 1988, sua efetividade ainda é limitada. A persistente falta de representatividade governamental e a ausência de políticas educacionais inclusivas contribuem para a marginalização e exclusão social das minorias LGBTQIAPN+, dificultando o acesso a direitos básicos e comprometendo o bem-estar dessas populações. Para superar esses desafios, é fundamental implementar ações integradas que envolvam decisões judiciais, políticas públicas, educação e transformação cultural, garantindo respeito e dignidade a esses grupos.

Palavras-chave: Direitos Humanos; Minorias Sexuais; Gênero; Equidade; Saúde; Políticas Públicas; Discriminação Social.

INTRODUÇÃO

Nas democracias constitucionais, proteger direitos é a principal vocação do Poder Judiciário, ao assegurar a integridade e a supremacia da ordem constitucional, bem como os valores e princípios que a sustentam. No contexto da proteção das minorias LGBTQIAPN+, essa atuação torna-se ainda mais relevante diante das persistentes desigualdades e práticas discriminatórias (MEGE, 2024).

Nesse sentido, conforme Alves (2024), a Constituição Federal de 1988 consagra a dignidade da pessoa humana como um dos pilares essenciais do Estado Democrático de Direito, cujo objetivo fundamental é construir uma sociedade livre, justa e solidária, isenta de preconceitos e de quaisquer formas de discriminação.

Além disso, a prevalência dos direitos humanos e o repúdio ao racismo figuram entre os princípios que orientam a atuação do Estado brasileiro, inclusive no plano das relações internacionais.

É nesse contexto que se insere a importância histórica do movimento homossexual no Brasil, iniciado em 1978, durante as lutas pelo fim da ditadura militar. Um dos principais marcos foi a criação do Movimento Homossexual Brasileiro (MHB), em São Paulo, por um grupo de ativistas que mais tarde se organizaria como "SOMOS – Grupo de Afirmação Homossexual". Esse momento representou o início da militância LGBTQIAPN+ no país, dando visibilidade à causa e abrindo caminho para futuras conquistas de direitos (BEÇAK; LOPES; ZACHEO, 2019).

Segundo Siqueira e Machado (2018), diante das barbaridades cometidas contra a dignidade humana durante o Holocausto na Segunda Guerra Mundial quando milhares de homossexuais, judeus, ciganos, pessoas com deficiência e outras minorias foram assassinadas os Estados decidiram fundar, em 1945, a Organização das Nações Unidas (ONU), com o objetivo de promover a paz e a cooperação internacional.

Com base nesses princípios, em 2011 a ONU aprovou, no Conselho de Direitos Humanos, uma resolução proposta conjuntamente pelo Brasil e pela África do Sul, intitulada "Direitos Humanos, Orientação Sexual e Identidade de Gênero". Trata-se da primeira resolução da organização voltada à proteção dos direitos da população LGBTQIAPN+. Um dos principais pontos destacados foi a solicitação de um levantamento sobre legislações discriminatórias e atos motivados por homofobia.

A dignidade da pessoa humana foi consagrada como um dos fundamentos da República Federativa do Brasil, conforme estabelece o artigo 1º, inciso III, da Constituição Federal. Além disso, outros princípios constitucionais reforçam o combate à discriminação e ao preconceito relacionados à orientação sexual e identidade de gênero, como os princípios da igualdade e da não discriminação (BRASIL, 2022).

Nesse panorama, as ações afirmativas se destacam como instrumentos essenciais para a promoção da equidade, por meio de políticas públicas voltadas à inclusão de minorias nos espaços educacionais, no mercado de trabalho e na vida política, buscando corrigir desigualdades históricas e sociais (SIQUEIRA; MACHADO, 2018).

Considerando o exposto, esta pesquisa tem como objetivo, por meio de revisão da literatura científica, descrever como a Constituição Federal de 1988 serve de alicerce para o direito antidiscriminatório no Brasil, com especial atenção à proteção das minorias LGBTQIAPN+. Busca-se compreender o papel das ações afirmativas como mecanismos de efetivação dos princípios constitucionais da dignidade humana, igualdade e não discriminação.

MATERIAIS E MÉTODOS

Estudo do tipo revisão integrativa da literatura (RIL) que discorre sobre os a constituição como alicerce: o direito antidiscriminatório e a proteção das minorias lgbtqiapn+. A ril permite sintetizar um assunto para que ele seja compreendido e analisado de forma mais abrangente (SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010).

Foi construída a partir de cinco etapas: elaboração da pergunta norteadora; busca pelos descritores; coleta de dados nas bases selecionadas; análise crítica dos estudos incorporados; discussão dos resultados e apresentação da revisão (WHITTEMORE; KNAFL, 2005).

A elaboração da pergunta norteadora foi realizada por meio da estratégia PICo, acrônimo que corresponde a: P – População; I – Intervenção/Interesse; Co – Contexto. A estratégia desta pesquisa foi estabelecida da seguinte forma: P – População LGBTQIAPN+; I – Proteção jurídica e combate à discriminação; Co – Contexto brasileiro, com foco nas garantias constitucionais e desigualdades estruturais.

A partir da estratégia PICo, definiu-se a seguinte pergunta norteadora da pesquisa: "Apesar das garantias constitucionais de dignidade, igualdade e não discriminação, por que a população LGBTQIAPN+ ainda enfrenta desigualdades estruturais e discriminação no Brasil?". A coleta de dados foi realizada nos meses de maio e junho de 2025, por meio de buscas nas bases, Scientific Electronic Library Online (SciELO), Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), U.S. National Library of Medicine (PUBMED).

Tendo como eixo central os direitos fundamentais da população LGBTQIAPN+, com ênfase na perspectiva do direito antidiscriminatório, a análise se insere prioritariamente no campo jurídico. No entanto, considerando a complexidade dos fatores envolvidos como exclusão social, estigmas e limitações no acesso a políticas públicas, adotou-se uma abordagem interdisciplinar, dialogando com os campos das Ciências Sociais e da Saúde Pública, dada a natureza multifacetada e interdependente dos direitos humanos.

Para a busca, foram utilizados Descritores em Ciências da Saúde (DeCS) e termos não controlados, baseados em sinônimos e expressões relacionadas ao tema. Os principais termos definidos foram: "Direitos humanos", "Minorias sexuais e de gênero", Gênero, "Equidade em saúde", "Políticas públicas", "Discriminação social" e "Estigma social". As estratégias de busca detalhadas, com combinações booleanas e filtros aplicados, encontram-se organizadas no Quadro 1 deste trabalho.

Quadro 1: Estratégias de buscas de acordo com as bases de dados selecionadas

Base de dados	Estratégia
SCIELO	(DIREITOS HUMANOS) AND (Minorias sexuais e de gênero) AND (Políticas públicas)
LILACS	(Discriminação social) AND (Estigma social) AND (Minorias sexuais e de gênero)
PubMed	(Gênero) AND (Equidade)

Fonte: autores (2025).

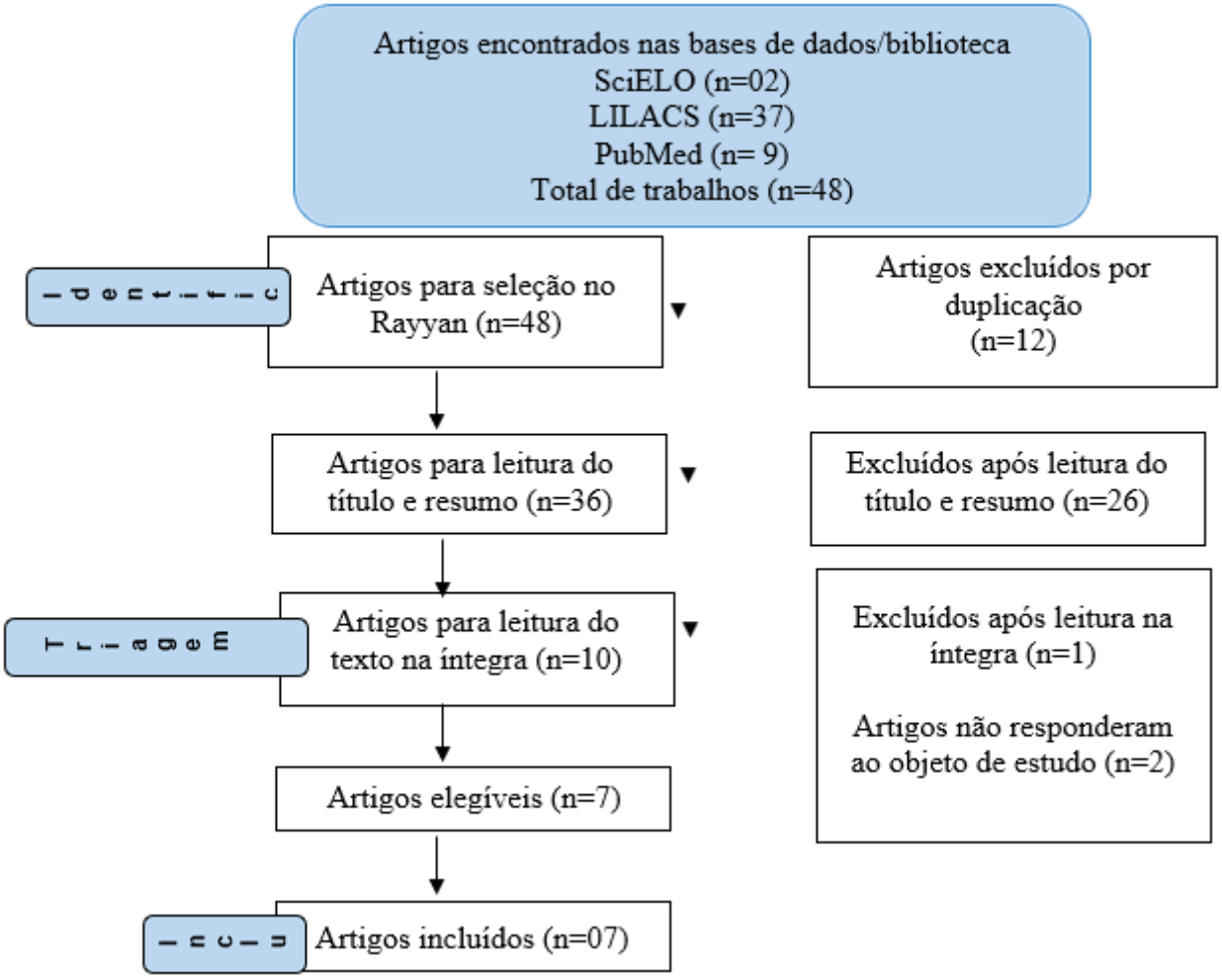
Os critérios de inclusão foram artigos científicos disponibilizados na íntegra, nos idiomas português e inglês. Os critérios de exclusão foram: artigos de opinião, editoriais e artigos duplicados na biblioteca e bases de dados.

A fase de busca dos artigos nas bases de dados e biblioteca foi estabelecida conforme o modelo Preferred Reporting Items for Systematic Review and Meta-Analyses – PRISMA (PAGE et al., 2021).

Resultados

A figura 1 apresenta a seleção dos artigos que foram incluídos na revisão adaptada do PRISMA (PAGE et al., 2021) .

Figura 1: Fluxograma de seleção dos artigos incluídos



Fonte: Autores com base no modelo PRISMA (PAGE et al., 2021).

Com base nos critérios de inclusão e exclusão previamente estabelecidos, foram selecionados sete artigos científicos que abordaram, em seu conteúdo, o direito antidiscriminatório e a proteção das minorias LGBTQIAPN+.

A busca inicial nas bases de dados SciELO (n=2), LILACS (n=37) e PubMed (n=9) resultou em um total de 48 artigos. Na fase de identificação, 12 artigos foram excluídos por duplicidade, restando 36 para a leitura dos títulos e resumos. Desses, 26 foram eliminados por não atenderem aos critérios de elegibilidade.

Seguiram para leitura na íntegra 10 artigos, dos quais 1 foi excluído por inadequação ao tema e 2 por não responderem ao objeto da pesquisa. Ao final, sete artigos foram considerados elegíveis e incluídos na presente revisão integrativa.

A Tabela 2 apresenta a síntese dos artigos incluídos, organizados por identificação (ID), autores/ano, título, cenário e periódico.

Quadro 2: Síntese de resultados acerca da ID, Autores/ Ano; Título; Objetivo e Resultado

ID	AUTORES/ANO	TÍTULO	OBJETIVO	RESULTADOS
A1	ZANIN; Henrique da Silveira (2019)	FOMENTO À ECONOMIA PELAS POLÍTICAS PÚBLICAS E O RESPEITO AOS DIREITOS FUNDAMENTAIS: acesso ao trabalho pelas minorias sexuais e de gênero	compreender o estado da arte dos princípios da igualdade e da não-discriminação no que concerne às minorias sexuais e de gênero, o mercado de trabalho, acesso ao trabalho, bem como as formas pelas quais essas pessoas são tolhidas, agredidas e marginalizadas quando buscam trabalho.	Considerando as diversas formas de violações enfrentadas pelas minorias sexuais e de gênero, acredita-se que a criação de políticas públicas por parte do Estado pode exercer um papel significativo, sobretudo ao promover a igualdade de oportunidades, estimular mudanças culturais e eliminar concepções de superioridade ou inferioridade entre os grupos sociais.
A2	SANTOS, Diego Augusto Rivas dos; e SOUZA, Evellyn Mc Ryan Sennes de (2021)	DIVERSIDADE SEXUAL E DIREITOS HUMANOS	Propiciar uma discussão aprofundada acerca do tema Diversidade Sexual e Direitos Humanos, tomando por base a obra intitulada de: “O Terceiro Travesseiro" do autor Nelson Luiz de Carvalho.	Sustenta-se que a efetivação plena dos direitos humanos só será possível quando houver, de fato, respeito às diferenças, à diversidade sexual e à liberdade de expressão. Assim, torna-se imprescindível o compromisso contínuo com a eliminação de toda forma de preconceito e discriminação.
A3	Pina-Oliveira AA, Faria JG, Apostólico MR, Osis MJ, Sousa MH, Puggina AC (2021).	PERSPECTIVAS DE GRADUANDOS EM SAÚDE SOBRE A TEMÁTICA MINORIAS SEXUAIS E DE GÊNERO NA FORMAÇÃO	Caracterizar as perspectivas de graduandos da área de saúde sobre a temática minorias sexuais e de gênero na formação profissional.	Dos discursos analisados frente à pergunta “Como você acha que a sua formação acadêmica poderia contribuir para lidar com as minorias sexuais?” emergiram duas categorias centrais: “saber lidar com as minorias sexuais e de gênero” e “tornar-se um profissional de saúde aberto à diversidade humana”.
A4	MELO, Natália; MENDONÇA, Roberta e CARDOSO, Fernando da Silva (2023)	As intersecções entre gênero e educação em direitos humanos na produção do conhecimento (2015-2020)	Análise da produção do conhecimento que intersecciona a Educação em Direitos Humanos e gênero nos Programas de Pós-graduação brasileiros.	Entre 2015 e 2020, a produção de conhecimento evidencia preocupações com o avanço de um discurso moral-conservador sobre questões de gênero, especialmente quando relacionadas à Educação em/para os Direitos Humanos. Esse cenário revela um movimento de retrocesso e disputa política que impacta significativamente o campo educacional e da pós-graduação, afetando tanto estudos sobre políticas públicas quanto pesquisas em instituições e espaços formativos.
A5	ALMEIDA et al (2023)	Formas de vulnerabilidade de pessoas LGBTQIAPN+ no Brasil	Identificar formas de vulnerabilidade evidenciadas na vida de pessoas lésbicas, gays, bissexuais, transgênero e mais no território brasileiro.	A desigualdade persiste devido a um olhar negativo em relação aos grupos de minorias. A comunidade LGBTQIAPN+ é notavelmente grande no país, mas ainda vivência desafios ligados à reinvindicação por direitos e condições básicas para a sua existência, como o acesso a serviços de saúde, empregos, equidade, segurança e respeito.

A6	GOERCH, Alberto Barreto, SANTOS, Everton Rodrigo, SILVEIRA Gabriel Eidelwein (2024)	OS DIREITOS HUMANOS FUNDAMENTAIS DAS MINORIAS SEXUAIS E DE GÊNERO NO BRASIL A PARTIR DAS DECISÕES DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL	Analisar a influência do sistema de proteção internacional de direitos humanos da população LGBTQIAPN+ nas decisões do Supremo Tribunal Federal brasileiro na última década, quando jurisdiciona no referido tema.	O sistema internacional de proteção de direitos humanos tornou-se nessa última década, uma das principais fontes de fundamentação para tomada de decisões do Supremo Tribunal Federal brasileiro quando jurisdiciona em temas que envolvem diversidade sexual e gênero de forma garantista no país.
A7	NEIVA et al (2024)	AS LUTAS SOCIAIS PELA DIGNIDADE DA COMUNIDADE LGBTQIAPN+	explorar as lutas emancipatórias e as políticas públicas relacionadas com o grupo LGBTQIAPN+, analisando a evolução histórica, sob perspectiva materialista, a fundamentação teórica, a jurisprudência relevante e os obstáculos que impedem a plena efetividade dos projetos e programas de governo.	A violência e a discriminação ainda são grandes desafios. Destacam-se decisões do Supremo Tribunal Federal que fortaleceram os direitos da comunidade LGBTQIA+. O texto aponta a necessidade de avanços, como maior proteção legal, representatividade governamental, combate à violência motivada por ódio, inclusão educacional e reconhecimento da identidade não-binária.

Fonte: autores (2025).

DISCUSSÃO

A Constituição Federal de 1988 inaugurou um marco normativo centrado na dignidade da pessoa humana, na igualdade formal e material e na proteção dos direitos fundamentais, sendo reconhecida como um verdadeiro "alicerce jurídico" para a consolidação do direito antidiscriminatório no Brasil. A análise dos artigos A1 a A7 demonstra como esses princípios constitucionais têm sido abordados na literatura e se conectam à proteção da população LGBTQIAPN+.

Diante desse panorama, para discussão das questões encontradas a partir desta RI, foram elencadas duas categorias de análises: 01: A Constituição Cidadã de 1988 como Fundamento do Direito Antidiscriminatório no Brasil e 02: A Efetividade dos Direitos Constitucionais na Proteção das Minorias LGBTQIAPN+: Avanços, Limites e Desafios.

CATEGORIA 01: "A Constituição Cidadã de 1988 como Fundamento do Direito Antidiscriminatório no Brasil"

Diante das análises dos estudos, observa-se que a Constituição Federal de 1988 é fundamental para garantir os direitos das minorias sexuais e de gênero no Brasil. Os estudos de maneira unânime, evidenciam que ela protege contra a discriminação e promove a igualdade, com princípios como dignidade da pessoa humana, liberdade e não discriminação como base jurídica essencial para a comunidade LGBTQIAPN+.

Foi possível evidenciar no artigo A1, o papel do Estado na criação de políticas públicas para assegurar igualdade de oportunidades, especialmente no acesso ao trabalho. No entanto, apesar do amparo legal, as minorias enfrentam preconceito e exclusão, o que exige o combate à cis-heteronormatividade para garantir diversidade e representatividade.

Nas análises dos artigos A2 e A6, reforçam o compromisso do Brasil com tratados internacionais de direitos humanos, que influenciam decisões do STF para ampliar a proteção jurídica da população LGBTQIAPN+. O STF atua como guardião constitucional, promovendo avanços na defesa dos direitos dessa comunidade.

Frente aos estudos de Ferreira e Nascimento (2022), corroboram esses achados ao destacar que o reconhecimento legal e políticas públicas são essenciais para a redução da discriminação estrutural contra minorias sexuais e de gênero. Os autores evidenciam que o avanço dos direitos legais está diretamente associado a melhores resultados socioeconômicos para essas populações, ressaltam ainda a importância de abordagens que considerem o estresse social e a exclusão cultural como fatores críticos para o desenvolvimento de políticas inclusivas eficazes.

Os artigos A4 e A7 apontam os desafios para efetivar esses direitos, destacando retrocessos e disputas políticas sobre gênero e sexualidade. Ressaltam a persistência da violência e discriminação, e a necessidade de maior representatividade, inclusão educacional e combate à exclusão social.

O artigo A5 evidencia as vulnerabilidades enfrentadas pelas minorias LGBTQIAPN+ no acesso à saúde, trabalho e segurança. Aponta que a proteção constitucional é necessária, mas insuficiente sem políticas públicas eficazes que atendam às demandas específicas desses grupos.

Os desafios enfrentados pelas minorias sexuais e de gênero no combate à discriminação e à exclusão social. A persistência da estigmatização social e dos atos de violência contra pessoas LGBTQIAPN+ está profundamente enraizada em normas culturais heteronormativas e preconceitos históricos, que dificultam a implementação eficaz de políticas inclusivas (BALESTRO; BAHIA, 2018).

Nesta perspectiva, o artigo A3 complementa, destacando a importância da formação de profissionais da saúde para lidar com a diversidade humana. Reforça que o direito antidiscriminatório deve ultrapassar o campo jurídico, envolvendo também a educação e a cultura.

Segundo a Oxfam Brasil (2023), destacam que a falta de representatividade governamental e a ausência de educação inclusiva agravam a marginalização desses grupos, reforçando ciclos de exclusão e afetando negativamente o bem-estar e o acesso a direitos básicos.

Essas perspectivas evidenciam a urgência de uma abordagem multidimensional que combine medidas legislativas, educacionais e culturais para superar as barreiras enfrentadas pelas minorias sexuais e de gênero. Diante das análises, a CF de 1988 é a base para o direito antidiscriminatório, mas sua efetividade depende da integração entre decisões judiciais, políticas públicas, educação e transformação cultural para garantir respeito e dignidade às minorias LGBTQIAPN+ no Brasil.

CATEGORIA 02: *"A Efetividade dos Direitos Constitucionais na Proteção das Minorias LGBTQIAPN+: Avanços, Limites e Desafios"*

A Constituição Federal de 1988 representa um marco jurídico importante na garantia dos direitos da população LGBTQIAPN+. No entanto, os artigos analisados revelam que, embora o texto constitucional assegura igualdade e dignidade, a efetivação desses direitos ainda é limitada por barreiras sociais, culturais e institucionais que dificultam sua aplicação concreta.

Neste contexto, é possível identificar no estudo do A1 que, apesar da previsão constitucional do direito ao trabalho, há lacunas na concretização da igualdade material, especialmente para pessoas trans e travestis. O autor destaca que a marginalização dessas identidades no mercado de trabalho indica que os direitos constitucionais, embora formalmente assegurados, encontram barreiras para sua efetiva implementação no cotidiano social e institucional.

Nos artigos A2 e A6, a atuação do Supremo Tribunal Federal é vista como fundamental para a afirmação dos direitos da população LGBTQIAPN+, ao aplicar os princípios da dignidade humana e da igualdade. Contudo, os autores apontam que essas conquistas judiciais não têm sido suficientes para frear retrocessos legislativos e ataques conservadores que tentam limitar os avanços normativos.

Nesse contexto, nos estudos de Berenice Bento (2017), o mesmo reforça que o avanço jurídico não necessariamente corresponde a mudanças sociais profundas, uma vez que o preconceito e a violência institucionalizada continuam estruturando a exclusão. Segundo Bento, a cidadania LGBTQIAPN+ no Brasil é marcada por uma constante tensão entre o reconhecimento legal e a deslegitimação cultural.

Os artigos A4 e A7 chamam atenção para o enfraquecimento de políticas de diversidade e a politização das questões de gênero e sexualidade, especialmente em contextos educacionais. Ressaltam o impacto do discurso moralizante que busca excluir o debate de gênero das escolas, comprometendo a formação crítica e o respeito às diferenças nas futuras gerações.

O artigo A5 explora a insuficiência da proteção constitucional quando não há mecanismos efetivos de fiscalização e cumprimento das normas. As autoras destacam que a invisibilidade institucional das especificidades da população LGBTQIAPN+ perpetua a desigualdade, especialmente nas políticas de saúde e segurança.

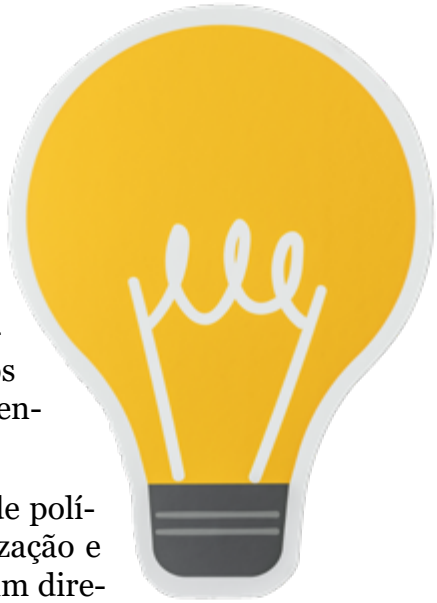
Corroborando com essa ideia, para Butler (2021), os marcadores sociais de gênero e sexualidade, quando dissidentes da norma, produzem sujeições e exclusões que vão além da letra da lei. A autora destaca que a produção da cidadania plena depende de um reconhecimento social que ainda é negado às minorias LGBTQIAPN+, mesmo diante de garantias constitucionais.

No artigo A3, o foco na formação profissional revela que muitos currículos ainda negligenciam a diversidade sexual e de gênero, o que limita o preparo de profissionais da saúde para atender com respeito e acolhimento. A ausência de conteúdos antidiscriminatórios nas grades curriculares contribui para a reprodução da violência institucional no atendimento à população LGBTQIAPN+.

Essa preocupação também é reforçada por Butler (2021), ao destacar que os processos formativos que ignoram a diversidade de gênero e sexualidade perpetuam normas de inteligibilidade que inviabilizam as experiências LGBTQIAPN+, reforçando sua exclusão dos espaços institucionais e da cidadania plena.

Em síntese, os artigos revelam que os direitos constitucionais representam um avanço importante, mas enfrentam desafios concretos para sua efetividade. A persistência da LGBTfobia estrutural, a fragilidade das políticas públicas e a resistência cultural ao reconhecimento das identidades de gênero e orientação sexual mostram que o caminho para uma cidadania plena ainda requer esforços multidimensionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



A análise dos estudos selecionados evidencia que, apesar do avanço normativo proporcionado pela Constituição Federal de 1988, a efetividade dos direitos constitucionais na proteção das minorias LGBTQIAPN+ ainda enfrenta importantes limitações.

A falta de representatividade nos espaços governamentais e a ausência de políticas educacionais inclusivas contribuem para a persistência da marginalização e exclusão social desses grupos, reforçando ciclos de discriminação que afetam diretamente o acesso a direitos básicos e o bem-estar dessas populações.

Além disso, a simples existência de garantias legais não é suficiente para promover transformações reais no cotidiano das minorias sexuais e de gênero, sendo necessário o engajamento efetivo do Estado em ações afirmativas e políticas públicas integradas. O fortalecimento das instituições públicas, aliado à promoção de uma educação inclusiva e antidiscriminatória, surge como elemento fundamental para romper barreiras culturais e sociais que ainda impedem a plena cidadania.

Portanto, para assegurar um ambiente verdadeiramente plural e democrático, é imprescindível que o Brasil avance não apenas na criação de normas, mas na implementação e monitoramento de políticas que garantam a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, Vinícius Dias. Poder constituinte originário e princípio da dignidade da pessoa humana: uma relação necessária no Estado Democrático de Direito. Revista de Ciências do Estado, Belo Horizonte, v. 9, n. 2, p. 1–23, 2024. DOI: 10.35699/2525-8036.2024.52201. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/revice/article/view/e52201. Acesso em: 2 jul. 2025.

BALESTRO, Gabriela Soares; BAHIA, Alexandre Melo Franco de Moraes. Minorias sexuais e homofobia no direito brasileiro: breves delineamentos constitucionais. Revista Videre, v. 10, n. 19, p. 148–176, jan./jun. 2018. ISSN 2177-7837. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/videre/article/view/6829/4430. Acesso em: 2 jul. 2025.

BEÇAK, Rubens; LOPES, Rafaella Marinelli; ZACHEO, César Augusto. A premente necessidade da salvaguarda antidiscriminatória às minorias sexuais e de gênero e a atuação do Supremo Tribunal Federal. In: XXIX Congresso Nacional do CONPEDI, 2022, Balneário Camboriú. Anais... Balneário Camboriú: CONPEDI, 2022. p. xx–yy. Disponível em: https://site.conpedi.org.br/publicacoes/906terzx/2u5u6hou/T9Itgr7rO6xEpNvC.pdf. Acesso em: 2 jul. 2025.

BRASIL. Constituição (1988). República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 2022. Art. 1º, III; art. 3º; art. 5º.

BUTLER, Judith. Corpos em aliança e a política das ruas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021. COSTA, A. P. Compromissos internacionais e o direito antidiscriminatório no Brasil. Direito e Filosofia Jurídica, 2019. Disponível em: https://dfj.emnuvens.com.br/dfj/article/view/1300. Acesso em: 02 jul. 2025.

FERREIRA, Breno de Oliveira; NASCIMENTO, Marcos. A construção de políticas de saúde para as populações LGBT no Brasil: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. Ciência & Saúde Coletiva, v. 27, n. 10, p. 3825–3834, out. 2022. DOI: 10.1590/1413-812320222710.06422022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csc/a/kKYtxMMmQnCrCSvfbrMnkDc/?format=pdf & lang=pt. Acesso em: 2 jul. 2025. FERREIRA, R. T. Vulnerabilidades sociais e jurídicas das minorias LGBTQIAPN+ no Brasil. Bioética, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/bioet/a/77QPGWCFxK7TSfvwCVJbBQb/?format=pdf & lang=pt. Acesso em: 02 jul. 2025. MARTINS, L. C. Desafios na política de inclusão de minorias sexuais e de gênero: uma análise contemporânea. Revista Contemporânea, 2018. Disponível em: https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/6469/4645. Acesso em: 02 jul. 2025.

MEGE. A atuação do Poder Judiciário na proteção dos direitos das minorias LGBTQIAPN+: desafios e avanços. Blog do MEGE, 2024. Disponível em: https://blog.mege.com.br/lgbtqiapn-dia-mundial-orgulho-concurso-tema/. Acesso em: 2 jul. 2025.

OLIVEIRA, F. et al. Perspectivas de graduandos da saúde sobre temáticas de minorias sexuais e de gênero na formação profissional. Anais do Fórum de Graduação 2020, 2020. Disponível em: https://www.fg2021.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/fg2020/1613697785_ARQUIVO_6061d2c0ae0cc3b9e9630af02de76bf3.pdf. Acesso em: 02 jul. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – CONSELHO DE DIREITOS HUMANOS. Resolução A/HRC/RES/17/19. Direitos humanos, orientação sexual e identidade de gênero. Aprovada em 14 jun. 2011. Estabelece, entre outras medidas, a solicitação de estudo sobre legislações discriminatórias e atos motivados por homofobia. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/57262-conselho-de-direitos-humanos-adota-resolucao-sobre-orientacao-sexual-e-identidade-de-genero/ (site das Nações Unidas no Brasil). Acesso em: 2 jul. 2025.

OXFAM BRASIL. A falta de representatividade e a democracia nas eleições 2020. Blog da Oxfam Brasil, 6 nov. 2020. Disponível em: https://www.oxfam.org.br/blog/falta-de-representatividade/. Acesso em: 2 jul. 2025.

SANTOS, M. F.; PEREIRA, J. A. Desafios para a efetivação dos direitos das minorias sexuais no Brasil: uma análise crítica. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/aval/a/JW56h7c3STrQ4Crbx3bcCPz/?format=pdf & lang=pt. Acesso em: 02 jul. 2025.

SIQUEIRA, Dirceu Pereira; MACHADO, Robson Aparecido. A proteção dos direitos humanos LGBT e os princípios consagrados contra a discriminação atentatória. Revista Direitos Humanos e Democracia, Maringá, v. 6, n. 11, p. 167–201, abr. 2018. DOI: 10.21527/2317-5389.2018.11.167-201. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/videre/article/view/6829/4430. Acesso em: 2 jul. 2025.

SOUZA, L. M.; SILVA, R. S. Perspectivas de graduandos da saúde sobre temáticas LGBTQIAPN+ na formação acadêmica. Revista do COFEN, 2022. Disponível em: https://biblioteca.cofen.gov.br/wp-content/uploads/2022/08/perspectivas-graduandos-saude-sobre-tematica-minorias-sexuais-genero-formacao.pdf. Acesso em: 02 jul. 2025.

PAGE, M. J. et al. The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. Systematic Reviews, v. 10, n. 1, 1 dez. 2021.

SOUZA, M. T.; SILVA, M. D.; CARVALHO, R. Revisão integrativa: o que é e como fazer? Einstein, v. 8, n. 1, p. 102–108, 2010.

ZANIN, HENRIQUE DA SILVEIRA. “Fomento à economia pelas políticas públicas e o respeito aos direitos fundamentais: acesso ao trabalho pelas minorias sexuais e de gênero”, Revista contribuições a la Economía (abril-junio 2019). Disponível em: https://eumed.net/ce/2019/2/economia-politicas-publicas.html. Acesso em: 02 jul. 2025.

A DIGNIDADE MORAL SOB A PERSPECTIVA DE GÊNERO

FLÁVIA GUERRA GOMES

Bacharel em Direito pela Centro Universitário Salesiano de São Paulo (2001); Especialista em Direitos Humanos pela Faculdade Campos Gerais/ Curso CEI (2021); Especialista em Advocacia Extrajudicial pela Faculdade Legale (2020), Especialista em Direito Previdenciário pela Faculdade Legale (2021), Especialista em Direito da Mulher e Advocacia Feminista pela Faculdade Legale (2021), Especialista em Jurisprudencia pela Faculdade CERS/CURSO CEI (2025).Mestranda em Direitos fundamentais pela UNIFIEO (2026). Advogada (2003).

RAFAEL FELIPPE BACCARO

Tecnólogo em Administração Pública pela Universidade do Sul de Santa Catarina (2010). Bacharel em Administração pela Universidade do Sul de Santa Catarina (2012). Graduação em Direito pelo Centro Universitário Padre Anchieta (2018). Especialista em Direito Penal e Processual Penal pela Faculdade Legale (2024). Especialista em Direitos Humanos e Segurança Pública pela Academia da Polícia Civil do Estado de São Paulo (2024). Mestrando em Direito pelo Centro Universitário FIEO (Unifieo).

MARISA CESARINA GABALDO GARROUX

Mestranda em Direito Humanos Fundamentais pela UNIFIEO. Pós-Graduada em Direito e Processo do Trabalho. Pós-Graduada em Direito Digital. Pós-Graduada em Direito Constitucional. Graduada em Direito pela PUC/SP. Professora Universitária em Direito Digital na FAGH. Coordenadora Acadêmica do Curso de Direito na FAGH. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/1485107119818954. E-mail: marisa.garroux93@gmail.com.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

RESUMO:

O artigo analisa a dignidade moral sob a perspectiva de gênero, destacando a proteção dos direitos de personalidade e a compreensão do assédio moral e sexual no mundo do trabalho. A partir da centralidade da dignidade da pessoa humana, abrangendo seus diversos aspectos, a honra, a imagem, a intimidade e a integridade psíquica. O estudo incorpora a análise da Convenção nº190 da OIT e do Protocolo para Julgamento com Perspectiva de Gênero do Conselho Nacional de Justiça, ressaltando sua relevância para o reconhecimento e a prevenção da violência e do assédio de gênero.

Palavras-chave: Gênero; Dignidade Moral; Assédio; Moral; Sexual; Violência de Gênero.

INTRODUÇÃO

A dignidade da pessoa humana constitui fundamento estruturante do Estado Democrático de Direito brasileiro e irradia um conjunto de direitos fundamentais destinados à proteção integral do indivíduo. Entre tais direitos, destacam-se aqueles vinculados à integridade moral, abrangendo a identidade, a honra, a imagem, a intimidade e a integridade psíquica. A violação desses bens jurídicos torna-se grave quando iniciada através da violência moral.

A literatura especializada evidencia que a violência moral compromete a estabilidade emocional, a participação social e a dignidade da vítima. A autora Marie-France Hirigoyen descreve o caráter progressivo e destrutivo do assédio moral, ressaltando que a dinâmica envolve estratégias de desqualificação, isolamento, ridicularização e indução ao erro.

Na ausência de legislação federal brasileira sobre o assédio moral, temos um instrumento moderno e importante que trata do assunto – a Convenção 190 da OIT, que mesmo não incorporada a legislação brasileira, torna-se um marco legal no combate a violência moral de gênero.

A Recomendação 492 do CNJ, o Protocolo de Julgamento sob a Perspectiva de Gênero tem sido a única orientação para juízes e juízas dos tribunais do trabalho brasileiros. É importante mencionar que a jurisprudência brasileira tem ido na contramão do Protocolo, não observando as recomendações.

Este artigo tem a intenção de analisar a perspectiva de gênero diante da lacuna legislativa sobre violência e assédio moral. Apontando os direitos de personalidade que são atingidos quando acionados na seara trabalhista. A insuficiência legislativa só tem agravado o abuso de direito dos empregadores contra seus empregados, e quando os empregados são mulheres, vítimas contundentes, a situação se agrava ainda mais.

DA DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA

A integridade moral faz parte do conteúdo do Princípio da Dignidade da pessoa humana. Segundo Luís Roberto Barroso (BARROSO, 2025) em uma concepção minimalista, dignidade humana identifica o valor intrínseco de todos os seres humanos, a autonomia de cada indivíduo, limitada por algumas restrições legítimas impostas a ela em nome de valores sociais ou interesses estatais. E possui uma série de direitos fundamentais como conteúdos no plano jurídico de valor intrínseco.

E o direito à integridade moral ou psíquica está nesse núcleo. Estão contidos como direitos de moral, o direito à identidade, à privacidade, à honra e à imagem. Carlos Alberto Bittar (2015, p. 265) em sua obra Direitos da personalidade identifica esses direitos.

O primeiro direito moral de personalidade diz respeito à identidade, que permite segundo ele a individualização da pessoa e constituiria um elo entre o indivíduo e a sociedade. Está previsto no art. 5º, LXXVI da Constituição Federal.

O segundo direito moral de personalidade, segundo Bittar é o Direito à honra, dito como imprescindível a composição da personalidade, e acompanha a pessoa desde o nascimento, por toda vida e mesmo depois da morte. Trata especificamente da reputação da pessoa no seio da coletividade. Alcança ainda o sentimento pessoal de estima, ou a consciência da própria dignidade. Esse direito encontra-se ínsito ao ordenamento jurídico, recebendo amparo em nível internacional e interno, na Carta de 1988, está explícito nos direitos fundamentais no art. 5º, X.

Outro direito inerente à moral da pessoa é o direito ao respeito, a que toda pessoa humana faz jus em quaisquer circunstâncias, na conservação do bom relacionamento necessário para a coexistência da sociedade. Procura preservar da invasão de outrem a dignidade e o decoro da pessoa. Está tutelado no Código Penal, artigos 140, 142, I e II.

Bittar traz por último o direito às criações intelectuais, que trata da vinculação do autor e de suas obras. Está previsto no rol de direitos fundamentais no art. 5º, nos incisos XXVII, XXVIII de XXIX, na Constituição Federal.

Mas seguindo o que o Ministro Luís Roberto Barroso traz em seu livro, o direito de personalidade à moral carrega ainda o direito à imagem e o direito à proteção da intimidade.

No que tange ao Direito à imagem, Carlos Alberto Bittar define como sendo o direito que toda pessoa tem sobre sua forma plástica e respectivos componentes distintos que o individualizam no seio da coletividade. Está previsto no art. 5º, X e XXVIII da Constituição Federal.

O direito à intimidade se reserva a resguardar a privacidade em seus múltiplos aspectos, pessoais, familiares e negociais. A Constituição resguarda a vida privada e a intimidade, assegurando sua inviolabilidade, conforme previsão no art. 5º, X da Constituição Federal.

Acrescentamos ao conteúdo dos direitos de personalidade que protegem à moral o direito à integridade psíquica, eis que quando de sua irrupção é demonstrativo de um dos maiores danos morais sofridos pela pessoa em sua moral.

O direito à integridade psíquica, ou à incolumidade da mente e do psiquismo, que se destina a preservar o conjunto psicoafetivo e pensante da estrutura humana. No plano constitucional, a par da inviolabilidade da vida (art. 5º da CF, constam ainda vedação à tortura e tratamento desumano e degradante (BITTAR, 2015, p. 253).

O ASSÉDIO MORAL

O termo assédio moral vem de palavras do latim ad sidere e do italiano assediare, o assédio moral é toda e qualquer ação de humilhação e inferiorização do outro repetidamente de maneira individual ou em grupo. Atos que desqualificam ou desmoralizam, objetivando o rebaixamento de um sujeito ou um grupo (SILVA, 2023).

A palavra “assédio” significa “insistência importuna, junto de alguém, com perguntas, propostas, pretensões etc (dicionário Novo Aurélio) ou “insistência impertinente, perseguição, sugestão ou pretensão constantes em relação a alguém (Dicionário Houaiss). Trata-se portanto de um comportamento ou conjunto de comportamentos em relação a alguém, ultrapassando a intenção para referir-se a algo perceptível, no domínio do concreto, com uma finalidade determinada (FIORELLI, FIORELLI; MALHADAS JÚNIOR, 2015).

As definições mais conhecidas de assédio moral derivam do ambiente de trabalho, onde se mostra proeminente a tomada de posição a respeito e os comportamentos são menos encobertos, por exemplo, do que no lar e em instituições fechadas.

Marie-France Hirigoyen (2019), francesa, especialista no assunto considera assédio moral:

> Toda e qualquer conduta abusiva manifesta-se sobretudo por comportamento, palavras, gestos, escritos que possam

> trazer dano à personalidade, à dignidade ou à integridade física ou psíquica de uma pessoa, pôr em perigo seu trabalho ou degradar o ambiente de trabalho (2019).

O fenômeno torna-se destruidor pela repetição do vexame. É um fenômeno circular, e em nada adianta procurar quem está na origem do conflito, até mesmo as razões são esquecidas. Uma sequência de comportamentos deliberados por parte do agressor destina-se desencadear a ansiedade da vítima, o que provoca nela uma atitude defensiva, que é por sua vez, geradora de novas agressões.

Depois de certo tempo de evolução do conflito, surgem fenômenos de fobia recíproca: ao ver a pessoa que ele detesta, surge no perseguidor uma raiva fria, desencadeia-se na vítima uma reação de medo. É um reflexo condicionado agressivo ou defensivo. O medo provoca na vítima comportamentos patológicos, que servirão de álibis para justificar retroativamente a agressão. Ela reage, na maior parte das vezes, de maneira veemente e confusa. Qualquer iniciativa que tome, qualquer coisa que faça, é voltada contra ela pelo perseguidor. O objetivo de tal manobra é transtorná-la, leva-la a uma total confusão que o faça cometer erros (HIRIGOYEN, 2000, p. 67).

Para manter o poder e controlar o outro, utilizam-se manobras aparentemente sem importância, que vão se tornando cada vez mais violentas se o empregado resiste a elas. O assédio passa a seguir por diferentes etapas, que têm como denominador comum a recusa à comunicação (HIRIGOYEN, 2000, p. 76).

RECUSA À COMUNICAÇÃO

Subtrair -se do diálogo é uma maneira hábil de agravar o conflito, levando sempre tal atitude a crédito de outro. É uma maneira de dizer, sem fazê-lo com palavras, que o outro não lhe interessa, ou que sequer existe.

DESQUALIFICAR

A desqualificação consiste em não olhar para alguém, não lhe dizer sequer bom dia, falar da pessoa como um objeto, fazer críticas indiretas, dissimuladas. A linguagem passa a ser pervertida: cada palavra esconde um mal-entendido que se volta contra a vítima escolhida.

DESACREDITAR

Para desacreditar o outro, ele é ridicularizado, humilhado e coberto de sarcasmos até que perca toda a autoconfiança.

ISOLAR

Quando alguém decide destruir psicologicamente um empregado, para que ele não possa defender-se é preciso primeiro isolá-lo, cortando as alianças possíveis. Quando alguém está sozinho, é muito difícil rebelar-se, sobretudo se já lhe fizeram crer que todo mundo está contra ele.

VEXAR

Consiste em confiar à vítima tarefas inúteis ou degradantes, ou ficar objetivos impossíveis de serem atingidos, obrigando a pessoa a ficar até tarde da noite, agressões físicas não diretas, como negligências que provocam acidentes.

INDUZIR AO ERRO

Um meio bastante hábil de desqualificar uma pessoa consiste em induzi-la a cometer uma falta não só para criticá-la ou rebaixá-la, mas também para que tenha uma má imagem de si mesma.

ASSÉDIO SEXUAL

O assédio sexual não é senão um passo a mais na perseguição moral. Na maioria dos casos descritos, ou de que há queixas, refere-se às mulheres agredidas por homens, frequentemente por seus superiores hierárquicos. Diferentes tipos de assediadores foram descritos – tendo todos em comum o ideal de papel masculino dominante e atitudes negativas para com as mulheres e o feminismo, e diferentes categorias de assédio foram categorizadas: assédio de gênero, comportamento sedutor, chantagem sexual, tensão sexual não desejada, imposição sexual, ofensiva sexual, etc.

DA CONVENÇÃO 190 DA OIT

Não há na legislação federal brasileira uma tipificação de “Assédio Moral” e/ou de “Violência do Trabalho”. Os tribunais têm dependido exclusivamente de construções jurisprudenciais e doutrinárias, o que não abrange todos os casos de violência contra a dignidade moral das pessoas.

O artigo 8º. Da CLT prevê que:

> As autoridades administrativas e a Justiça do Trabalho, na falta de disposições legais ou contratuais, decidirão conforme o caso, pela jurisprudência, por analogia, por equidade e outros princípios e normas gerais de direito, principalmente de direito do trabalho, e, ainda, de acordo com os usos e costumes, o direito comparado, mas sempre de maneira que nenhum interesse de classe ou particular prevaleça sobre o interesse público (ART. 8 - CLT).

Para além da norma prevista na Consolidação das Leis do Trabalho, existe a Convenção 190 (OIT, 2019). Foi aprovada pela Organização Internacional do Trabalho, agência especializada da ONU, e possui como premissa dogmática, segundo o seu Preâmbulo, que a paz universal e permanente só pode basear-se na Justiça social.

O marco histórico da Convenção 190, segundo o editorial de Leila Posenato Garcia (GARCIA, 2023), é o primeiro tratado internacional a reconhecer o direito a um mundo do trabalho livre de violência e assédio, foi adotada em junho de 2019, juntamente com a Recomendação nº 206, pela Conferência Geral da OIT.

Já no primeiro artigo a Convenção já define e conceitua violência e assédio:

> O termo violência e assédio no mundo do trabalho refere-se a um conjunto de comportamentos e práticas inaceitáveis, ou de suas ameaças, de ocorrência única ou repetida, que visem, causem, ou sejam susceptíveis de causar dano físico, psicológico, sexual ou econômico, e inclui a violência e o assédio com base no gênero (OIT, 2019).

Outro conceito ampliado da Convenção trata do âmbito de aplicação através do termo "mundo do trabalho", que está previsto no artigo 2º da Convenção, que inclui tanto os trabalhadores tal qual definido na legislação local, bem como as pessoas que trabalham independentemente do seu estatuto contratual, as pessoas em formação, incluindo os estagiários e aprendizes, os trabalhadores cujo emprego foi rescindido, os voluntários, as pessoas à procura de emprego e os candidatos a emprego, e os indivíduos que exercem autoridade, deveres ou responsabilidades de um empregador.

Mas o que de fato é objeto e merece destaque é a abordagem específica da questão de gênero. Já no Preâmbulo da Convenção é reconhecida a questão de gênero. O artigo 1º, (b) conceitua a violência e assédio com base no género, que significa violência e assédio dirigido às pessoas em virtude do seu sexo ou género, ou afetam de forma desproporcionada as pessoas de um determinado sexo ou gênero, e inclui o assédio sexual.

A Convenção estabelece no artigo 4º que os países membros devem adotar uma abordagem inclusiva, integrada e sensível ao gênero para prevenir a prevenção e eliminação da violência e do assédio.

Já o artigo 9º detalha que os países membros da Convenção devem adotar leis e regulamentos que exigem que os empregadores tomem medidas adequadas proporcionais ao seu grau de controle para prevenir a violência e o assédio com base no gênero.

A Convenção 190 da OIT está pendente de aprovação no Congresso Nacional, portanto ainda não incorporada ao sistema legal do Brasil. No entanto, gerou no Brasil uma primeira resposta prática, a ferramenta de prevenção NR01 e a CIPA +A.

A Comissão Interna de Prevenção de Acidentes foi criada em 1944 por meio do Decreto Lei 7036, revogado posteriormente pela Lei 6514/77 (BRASIL, 1977), que altera o Capítulo V da CLT reformulando a CIPA. A CIPA foi regulamentada pela NR – 5, que define sua composição, atribuições, processo eleitoral, treinamento obrigatório e funcionamento interno. A NR foi alterada através da Portaria MPT nº 4219 de 20 de dezembro de 2022 (BRASIL, 2022) para fins de regulamentação da CIPA +A.

A CIPA+A deixa de tratar apenas de riscos físicos, e passa a abordar também os riscos psicossociais, promovendo um ambiente mais ético, saudável e inclusivo.

A Lei 14.457/2022 traz uma importante mudança na CIPA+A, instituindo o Programa Emprega Mais Mulheres, contendo medidas de incentivo à inserção das mulheres no mercado de trabalho e à conciliação entre a vida pessoal e profissional. Dentre elas determina que a CIPA+A deverá adotar medidas com vistas à prevenção e ao combate ao assédio sexual e às demais formas de violência no âmbito do trabalho (Art. 23).

Outro instrumento que protege a dignidade moral do trabalhador é a NR-1, que foi alterada pela Portaria MTE nº 1419 de 27/08/2024 (BRASIL, 2024), que estabelece diretrizes gerais de saúde e segurança do trabalho, incluindo os fatores de riscos psicossociais.

Por isso a implementação da Convenção 190 da OIT é necessária, já que mesmo antes de sua integração completa a legislação brasileira já gera frutos, que ainda são insuficientes, mas o potencial da aplicação da Convenção será significativo, se cumprida em sua integralidade.

CONCEITO DE ASSÉDIO MORAL

O assédio moral, a seu turno, define-se como a conduta reiterada seguida pelo sujeito ativo no sentido de desgastar o equilíbrio emocional do sujeito passivo, por meio de atos, palavras, gestos e silêncios significativos que visem ao enfraquecimento e diminuição da autoestima da vítima ou a outra forma de tensão ou desequilíbrio emocionais graves (GODINHO, 2019, p. 771).

Já para a Resolução 351/2020 do CNJ (CNJ, 2020, p. 3) o assédio moral é um processo contínuo e reiterado de condutas abusivas que, independentemente de intencionalidade, atente contra a dignidade humana do trabalhador, por meio da degradação das relações socioprofissionais e do ambiente de trabalho, exigência de cumprimento de tarefas desnecessárias ou exorbitantes, discriminação, humilhação, constrangimento, isolamento, exclusão social, difamação ou abalo psicológico.

O PROTOCOLO PARA JULGAMENTO COM PERSPECTIVA DE GÊNERO

O CNJ elaborou em 2021 o Protocolo para julgamento com perspectiva de gênero, através da Recomendação 492/2023 (CNJ, 2021). O Protocolo trata especificamente da questão do assédio moral e sexual no trabalho. É importante mencionar a Convenção 190 da OIT como referência para o entendimento da questão. Reforça que o conceito constante na referida Convenção é abrangente o suficiente e salienta que prescinde de reiteração da prática para o seu reconhecimento.

É importante também tratar da questão econômica nas relações de trabalho vs. Gênero, e o Protocolo faz menção ao assédio e a violência de gênero como um obstáculo à integração e à permanência das mulheres na força de trabalho.

O Protocolo trata para além da questão da empregabilidade e da renda, a violência e o assédio podem debilitar a tomada democrática de decisões no âmbito das instituições. A própria interseção de classe e gênero, que é frequente em situações de violência ou de assédio nas relações de trabalho, aponta para uma maior vulnerabilidade da vítima, que pode perceber qualquer insurgência de sua parte como motivo para perder o emprego.

Exemplifica ainda condutas da hostilidade vivenciada no ambiente de trabalho em termos de gênero, quando a participação das mulheres é cerceada com interrupções na fala (manterrupting); por explicações desnecessárias comos e elas não fossem capazes de compreender “(mansplaining);por apropriações de suas ideias que, ignoradas quando elas verbalizam, são reproduzidas por homens, que passam a receber o crédito (bropriating). A moral, o comportamento e a imagem das mulheres são colocados em julgamento pelos colegas de trabalho (slut shaming). E, para desqualificar a sanidade mental da mulher, o/a agressor/a manipula os fatos e coloca em dúvida suas queixas (“gaslighting”). Todas essas formas de micro agressões, combinadas entre si ou associadas a outras condutas criam um ambiente de trabalho hostil e intimidativo em termos de gênero.

Segundo Daniele Mendes de Melo (MELO, 2025, p. 120) o primeiro desafio para tornar o Protocolo de Gênero eficaz seria o alcance a juízes e juízas com competência transversal para decidir direta ou transversalmente o destino das mulheres que acederem ao sistema de Justiça. O segundo é que estes juízes e juízas internalizam a existência de uma assimetria de acesso, bem como passem a utilizar o protocolo como ferramenta para ampliar a perspectiva de gênero, raça, etnia e demais interseccionalidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conclusão a que se presta esse artigo evidencia que quando a dignidade moral, enquanto expressão dos direitos de personalidade ligados à integridade psíquica, honra, imagem, intimidade, identidade é tomada a força nas relações trabalhistas é preciso mais que jurisprudência para decisões mais justas. As práticas de violência e assédio moral violam de forma direta a dignidade da pessoa humana, e tornam-se sistêmicas quando as mulheres são as maiores vítimas.

A Convenção da OIT quando reconhece o gênero no mesmo artigo que conceitua assédio e violência moral demonstra para qual direção a legislação a ser criada no Brasil deve tomar.

Ademais, a eficácia do Protocolo de Julgamento sob a Perspectiva de Gênero dedica um capítulo inteiro a esse assunto, recomendando que os tribunais observem a Convenção da OIT.

É preciso que uma legislação seja proposta para coibir essa espécie de violência de gênero, a fim de colidir com a estrutura patriarcal e machista a que se submetem as brasileiras. É ponto a se observar que quando há violência moral, ela não atinge apenas um bem jurídico, mas sim uma gama deles.

E sendo assim, as decisões devem observar as interseccionalidades, e que só através de uma legislação aprimorada, atual, que contemple as diversas rupturas dos direitos da personalidade, será possível assegurar uma tutela efetiva de um mundo de trabalho livre e permitido às mulheres.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Consolidação das Leis do Trabalho.** Decreto- Lei 5.452, de 1º de maio de 1943. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 9/08/1943. Atualizada. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm. Acesso em 09/12/2025.

_____. **Lei 14.457, de 21 de setembro de 2022.** Institui o programa Emprega + Mulheres e Jovens, altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22/09/2022. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/lei/l14457.htm. Acesso em 09/12/2025.

_____, **MPT. Violência e assédio moral no trabalho: perguntas e respostas/** Coordenadoria Nacional de Promoção da Igualdade de Oportunidades e Eliminação da Discriminação no Trabalho; redação original Sandra Lia Simón ... (et al); redação atualizada Danielle Oliveira Correa – Brasília: Ministério Público do Trabalho, 2025. Disponível em https://mpt.mp.br/pgt/noticias/final-cartilha-assedio-moral-no-trabalho-atualizada-2025-3.pdf. Acesso em 08/12/2025.

_____. **Ministério do Trabalho e Previdência.** Portaria MPT n°4.219 de 20 de dezembro de 2022. Altera a nomenclatura de Comissão Interna de Prevenção de Acidentes – CIPA nas Normas Regulamentadoras. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22/12/2022. Seção 1. Disponível em https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-mtp-n-4.219-de-20-de-dezembro-de-2022-452780351. Acesso em 09/12/2025.

_____. **Ministério do Trabalho e Emprego.** Portaria MTE n°1.419 de 27 de agosto de 2024. Aprova a nova redação do “Capítulo1.5 Gerenciamento de Riscos ocupacionais” e altera o “Anexo I - Termos e definições” da Norma Regulamentadora n° 1 . Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28/08/2024. Disponível em https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/assuntos/inspecao-do-trabalho/seguranca-e-saude-no-trabalho/sst-portarias/2024/portaria-mte-no-1-419-nr-01-gro-nova-redacao.pdf/view. Acesso em 09/12/2025.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (Brasil). **Protocolo para julgamento com Perspectiva de Gênero.** Brasília: CNJ/Enfam, 2021. Disponível em https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2021/10/protocolo-para-julgamento-com-perspectiva-de-genero-cnj-24-03-2022.pdf. Acesso em 08/12/2025.

_____. **Resolução CNJ n° 351, de 28 de outubro de 2020**. Institui a Política de Prevenção e Enfrentamento do Assédio Moral, do Assédio Sexual e da Discriminação. Diário da Justiça Eletrônico do CNJ, n. 349, p. 15-21. 29/10/2020. Disponível em https://atos.cnj.jus.br/files/original192402202011035fa1ae5201643.pdf. Acesso em 09/12/2025.

DELGADO, Mauricio Godinho. **Curso de Direito do Trabalho: obra revista e atualizada conforme a lei da reforma trabalhista e inovações normativas e jurisprudenciais posteriores.** São Paulo, LTr, 2019.

FIORELLI, José Osmir, FIORELLI, Maria Rosa, MALHADAS, Marcos Julio Olivé. **Assédio Moral: uma visão multidisciplinar.** 2ª. Ed. São Paulo: Atlas, 2015.

GITELMAN, Suely Ester. **Assédio Moral.** Enciclopédia jurídica da PUC-SP. Celso Fernandes Campilongo, Alvaro de Azevedo Gonzaga e André Luiz Freire (coords.). Tomo: Direito do Trabalho e Processo do Trabalho. Pedro Paulo Teixeira Manus e Suely Gitelman (coord. De tomo). 1. Ed. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017. Disponível em https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/337/edicao-1/assedio-moral. Acesso em 05/11/2025.

HIRIGOYEN, Marie-France. **Assédio moral: a violência perversa no cotidiano.** Tradução de Maria Helena Küher. 17ª.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.

_____. **Mal estar no trabalho: redefinindo o assédio moral.** Tradução de Rejane Janowitzer. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MENDES DE MELO, Daniele. **Impacto da Resolução CNJ 492 e desafios da capacitação de gênero em perspectiva interseccional na Região Sudeste.** Revista CNJ, Brasília, v.9, n. 1, p. 107-124, 2025. Disponível em https://doi.org/10.54829/revistacnj.v9i1.775. Acesso em 09/12/2025.

MORI, Amaury Haruo. **O Assédio moral e os direitos de personalidade do trabalhador.** Revista eletrônica Jus Laboris, 2013. Disponível em https://juslaboris.tst.jus.br/bitstream/handle/20.500.12178/95628/2013_mori_amaury_assedio_moral.pdf?sequence=1. Acesso em 05/11/2025.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Convenção n°. 190 sobre Violência e Assédio,** 2019. Genebra: OIT, 2019. Disponível em https://www.gov.br/mdic/pt-br/canais_atendimento/ouvidoria/canal-de-denuncias/arquivos-e-imagens/convencao-sobre-a-eliminacao-da-violencia-e-do-assedio-no-mundo-do-trabalho-c190-2013-convencao-no-190-sobre-violencia-e-assedio-2019.pdf/view. Acesso em 01/12/2025.

AS DIFICULDADES NA LEITURA E ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL

FRANCINE DA SILVEIRA FEITAES

Graduada em Pedagogia pela Faculdade UNIFACVEST (2024). Atua como professora de Educação Infantil no CEI Direta Parque das Paineiras.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

RESUMO:

Este estudo buscou identificar as dificuldades na leitura e na escrita durante o processo de alfabetização no Ensino Fundamental, buscando compreender os fatores pedagógicos, cognitivos e sociais que interferem na consolidação dessas aprendizagens. O estudo tem como objetivo discutir os conceitos e as diferenças entre alfabetização e letramento, examinar as abordagens metodológicas tradicionais e construtivistas, compreender o funcionamento do sistema de escrita, refletir sobre o papel do desenho na alfabetização e investigar as práticas pedagógicas que favorecem a formação do leitor e do escritor. A pesquisa adota como método a revisão de literatura, baseada em referenciais teóricos de autores como Magda Soares, Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Lev Vygotsky e Henri Wallon, entre outros. O estudo evidencia que as dificuldades de leitura e escrita resultam, em grande parte, da ausência de práticas pedagógicas significativas e contextualizadas, da falta de articulação entre alfabetização e letramento e da limitação de métodos que priorizam apenas o ensino técnico do código linguístico. Conclui-se que o processo de alfabetização deve integrar dimensões cognitivas, linguísticas e sociais, promovendo situações reais de uso da linguagem e valorizando a mediação docente como eixo central da aprendizagem. A alfabetização, quando conduzida de forma reflexiva e humanizadora, transforma-se em instrumento de emancipação, fortalecendo o desenvolvimento pleno do sujeito e sua inserção crítica na cultura escrita.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Prática Pedagógica; Leitura; Escrita.

INTRODUÇÃO

A alfabetização constitui uma das etapas mais significativas da educação básica, pois representa o momento em que a criança se apropria da linguagem escrita, ampliando sua capacidade de comunicação, pensamento e expressão. No entanto, as dificuldades na leitura e na escrita ainda se configuram como um dos maiores desafios enfrentados pelas escolas brasileiras, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental (SOARES, 2017).

O domínio da leitura e da escrita ultrapassa o simples reconhecimento de letras e palavras: envolve compreender a função social da linguagem, interpretar o mundo e atuar de forma crítica na sociedade. Diante disso, refletir sobre as práticas pedagógicas e os processos cognitivos que permeiam a alfabetização é essencial para compreender as origens dessas dificuldades e propor caminhos pedagógicos mais efetivos (PAUSAS, 2024).

Ao longo das últimas décadas, a alfabetização passou por intensas transformações teóricas, impulsionadas pelas pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que reformularam a compreensão sobre o modo como a criança aprende a ler e escrever, de modo que os métodos tradicionais e construtivistas, somado à ampliação conceitual trazida pelo letramento, modificaram profundamente o papel do professor e da escola, a fim de garantir que o estudante aprenda o sistema de escrita e, simultaneamente, desenvolva competências para usar a leitura e a escrita como instrumentos de inserção social e de construção de conhecimento (MARCHESONI E SHIMAZAKI, 2021).

O objetivo geral deste artigo é analisar as dificuldades enfrentadas no processo de leitura e escrita durante a alfabetização no Ensino Fundamental, discutindo suas causas e implicações pedagógicas. Como objetivos específicos, estão: compreender os conceitos e diferenças entre alfabetização e letramento; identificar as distinções entre o método tradicional e o construtivista; refletir sobre o funcionamento do sistema de escrita; reconhecer a importância do desenho como etapa simbólica da aprendizagem; e examinar as práticas pedagógicas que favorecem o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras.

A escolha do tema justifica-se pela relevância social e educacional que a alfabetização possui na formação do sujeito e pelo impacto que as dificuldades nesse processo exercem sobre todo o percurso escolar. As crianças que não se apropriam

adequadamente da leitura e da escrita enfrentam maiores desafios na aprendizagem das demais áreas do conhecimento, o que compromete seu desenvolvimento acadêmico e pessoal. Além disso, compreender as causas das dificuldades na alfabetização é um passo fundamental para que as escolas possam repensar suas metodologias, aperfeiçoar suas práticas e promover uma educação mais inclusiva e eficaz. Assim, discutir alfabetização e letramento significa discutir a qualidade da educação básica e o direito de todos ao pleno acesso à cultura escrita.

A metodologia adotada para a realização do estudo baseia-se em uma revisão de literatura, de caráter qualitativo e analítico, fundamentada em referenciais clássicos e contemporâneos da área da alfabetização. A pesquisa bibliográfica permite uma análise crítica das práticas e concepções que orientam o ensino da leitura e da escrita, possibilitando identificar limites, avanços e desafios no contexto atual da educação brasileira, além de proporcionar uma reflexão fundamentada e consistente sobre o papel da escola e do professor na superação das dificuldades de alfabetização.

CONCEITOS E DIFERENÇAS DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A alfabetização e o letramento são processos fundamentais para a formação do sujeito leitor e escritor, sendo a base do desenvolvimento cognitivo e social no Ensino Fundamental. No entanto, apesar de frequentemente utilizados como sinônimos, esses conceitos apresentam diferenças significativas tanto em sua abordagem teórica quanto em sua aplicação pedagógica. A alfabetização refere-se ao domínio do sistema de escrita alfabética, ou seja, à capacidade de decodificar e codificar signos linguísticos, enquanto o letramento diz respeito ao uso social e funcional da leitura e da escrita em diferentes contextos (LUCON E ZIBETTI, 2020).

O conceito de alfabetização, tradicionalmente, esteve ligado ao processo mecânico de aprender a ler e escrever. Historicamente, nas escolas brasileiras, o foco principal foi o ensino das correspondências entre sons e letras, enfatizando a decodificação. Esse modelo prioriza o aspecto técnico da linguagem, considerando o estudante alfabetizado quando conseguia ler palavras e frases, independentemente de compreender seus significados. Contudo, a partir das últimas décadas do século XX, esse conceito foi ampliado com o surgimento das discussões sobre letramento, que passaram a considerar o aspecto social e cultural da leitura e da escrita (AMADOR E LEITE, 2022).

O letramento surge, portanto, como um conceito complementar e não substitutivo da alfabetização. Ele refere-se ao uso efetivo da leitura e da escrita nas práticas sociais, reconhecendo que ser alfabetizado não é suficiente para participar plenamente de uma sociedade letrada. Assim, o sujeito letrado é aquele que, além de saber decodificar e escrever, compreende, interpreta e produz textos de maneira contextualizada, utilizando a linguagem como instrumento de interação e transformação social (ALBUQUERQUE, 2019).

Segundo Soares (2017), a alfabetização está relacionada ao aprendizado do código escrito, ou seja, à aquisição do sistema gráfico da língua, enquanto o letramento está ligado às práticas sociais de leitura e escrita. Nesse sentido, não se trata de processos dissociados, mas de dimensões que se entrelaçam e se complementam. A alfabetização e letramento resulta em um saber limitado e descontextualizado; o letramento sem alfabetização é inviável, pois pressupõe o domínio do código.

Kato (2020) afirma que, sob a perspectiva pedagógica, essa distinção implica uma profunda transformação nas práticas de ensino. O professor, ao compreender que alfabetizar e letrar são dimensões de um mesmo processo, passa a organizar situações de aprendizagem que favoreçam tanto o domínio do sistema de escrita quanto a inserção dos estudantes em práticas reais de leitura e produção de textos. Dessa forma, o trabalho com gêneros textuais, com a diversidade linguística e com o uso social da escrita torna-se essencial na alfabetização.

Outro ponto relevante é que o letramento envolve múltiplos contextos e níveis, evidenciando que, em letramento digital, científico, matemático, ambiental, entre outros. Essa ampliação do conceito reforça a ideia de que o domínio da leitura e da escrita vai além da sala de aula e deve preparar o indivíduo para compreender e interagir com o mundo contemporâneo, mediado por diferentes linguagens e tecnologias (MACEDO, ALMEIDA E TIBÚRCIO, 2017).

Além disso, compreender a diferença entre alfabetização e letramento é fundamental para o diagnóstico das dificuldades de leitura e escrita na alfabetização. Muitos estudantes que decodificam palavras ainda não conseguem interpretar textos, demonstrando que, embora alfabetizados, não estão plenamente letrados. Essa lacuna evidencia a necessidade de uma prática pedagógica integrada, que promova não apenas a aprendizagem técnica, mas também o uso significativo da linguagem (CORREIA, 2023).

A alfabetização, quando concebida apenas como aprendizagem do código, limita a formação do sujeito crítico e autônomo. O letramento, por sua vez, amplia a função da escola, transformando-a em um espaço de construção de sentidos, de participação social e de emancipação intelectual. Nesse contexto, alfabetizar letrando é uma meta essencial da educação contemporânea, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental (WEISZ E SANCHS, 2023).

Silva e Santos (2020) destacam que é importante destacar que o processo de alfabetização e letramento ocorre de forma gradativa e interdependente. A criança, ao aprender a escrever, simultaneamente aprende a usar a escrita em situações reais. Essa integração entre o domínio técnico e o uso funcional é o que garante a efetividade do processo de aprendizagem, fortalecendo a compreensão e o prazer pela leitura e pela escrita.

Silva (2022) afirma que alfabetizar e letrar são ações que se constroem na relação com o outro, no compartilhamento de significados e na vivência de práticas comunicativas. A escola, portanto, tem papel fundamental em proporcionar situações de aprendizagem mediadas, que despertem o interesse, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento.

Deste modo, compreender a interdependência entre alfabetização e letramento significa reconhecer que a aprendizagem da leitura e da escrita vai muito além do domínio do alfabeto. É um processo de inserção cultural, cognitiva e social, no qual a criança aprende a pensar, a comunicar-se e a interpretar o mundo. A formação de leitores e escritores competentes, portanto, depende de práticas pedagógicas que articulem o conhecimento técnico do sistema de escrita à sua dimensão social e comunicativa (WEISZ E SANCHEZ, 2023).

AS DIFERENÇAS ENTRE O MÉTODO DE ALFABETIZAÇÃO TRADICIONAL E O CONSTRUTIVISTA

O processo de alfabetização tem sido historicamente marcado por diferentes concepções pedagógicas que refletem modos distintos de compreender a aprendizagem e o papel do estudante e do professor. Entre essas concepções, destacam-se o método tradicional e o método construtivista, que representam visões contrastantes sobre como se deve ensinar a ler e escrever. Enquanto o método tradicional prioriza a transmissão de conteúdos e o domínio mecânico do código, o construtivismo valoriza a construção ativa do conhecimento pela criança, mediada pela interação e pelo contexto social (PAUSAS, 2024).

O método tradicional de alfabetização tem suas raízes na pedagogia diretiva, centrada no professor como detentor do saber. Nessa abordagem, o processo de ensino é sequencial e fragmentado, com ênfase na memorização das letras, sílabas e palavras. O foco recai sobre o treino repetitivo, visando à automatização da leitura e da escrita. Essa metodologia considera que a aprendizagem ocorre pela repetição e pela fixação de modelos corretos, desconsiderando muitas vezes o contexto de uso da linguagem e o significado que ela possui para o estudante (CORREIA, 2023).

Uma das principais críticas ao método tradicional está no fato de ele reduzir o ato de ler e escrever a um processo técnico e mecânico. Nessa perspectiva, a criança é vista como um sujeito passivo, que deve apenas reproduzir o que lhe é ensinado. Essa visão ignora as hipóteses e saberes prévios que o estudante traz de suas experiências cotidianas com a linguagem. Assim, a alfabetização acaba se tornando um processo desmotivador, centrado na correção e no erro, em vez de promover o prazer e o sentido da leitura e da escrita (ALBUQUERQUE, 2019).

Por outro lado, o método construtivista, fundamentado principalmente nas teorias de Jean Piaget e Lev Vygotsky, propõe uma ruptura com essa lógica tradicional. O construtivismo entende que o conhecimento não é transmitido, mas construído ativamente pelo sujeito a partir de suas interações com o meio. Nessa concepção, a criança é protagonista do processo de aprendizagem, e o professor atua como mediador, estimulando a reflexão, a troca e o diálogo. A leitura e a escrita passam a ser vistas como práticas sociais significativas, e não apenas como habilidades técnicas (FRANÇA; COSTA, 2022).

No construtivismo, a alfabetização é compreendida como um processo de construção de hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita. A criança, ao observar o uso da linguagem em diferentes contextos, formula e reformula ideias sobre a relação entre sons e letras, sobre o significado das palavras e sobre a estrutura dos textos. Esse movimento cognitivo é essencial para que a aprendizagem seja significativa, pois parte do interesse e da curiosidade do estudante (WEISZ E SANCHEZ, 2023)

A prática pedagógica construtivista favorece um ambiente de aprendizagem que estimula a experimentação e a autonomia. O trabalho com textos reais, como bilhetes, histórias, receitas e cartazes, possibilita à criança perceber a funcionalidade

da escrita e compreender que ela serve para comunicar, registrar e expressar ideias. Assim, o aprendizado da leitura e da escrita deixa de ser um fim em si mesmo e passa a ser um meio de inserção cultural e social, reforçando o conceito de letramento (MARCHESONI; SHIMAZAKI, 2021).

As diferenças entre o método tradicional e o construtivista refletem, portanto, distintas concepções de sujeito, conhecimento e linguagem. Enquanto o método tradicional vê o estudante como receptor e a escrita como código a ser decifrado, o construtivismo reconhece o estudante como autor de sua aprendizagem e a escrita como um sistema simbólico que carrega sentido. Essa mudança de

paradigma exige do professor uma postura investigativa e reflexiva, capaz de interpretar as hipóteses dos estudantes e propor intervenções pedagógicas adequadas (KATO, 2020).

Outro aspecto relevante é que o método construtivista valoriza o contexto sociocultural do estudante. A leitura e a escrita são apresentadas em situações reais de comunicação, relacionadas ao cotidiano, à cultura e às experiências pessoais das crianças. Essa abordagem contribui para a formação de sujeitos críticos e participativos, capazes de compreender e interagir com o mundo através da linguagem. Em contrapartida, o método tradicional tende a desconsiderar essas dimensões, tratando a alfabetização como um processo uniforme e descontextualizado (OLIVEIRA, 2021).

É importante ressaltar que a adoção de uma abordagem construtivista não implica o abandono completo de práticas estruturadas e sistemáticas. O desafio pedagógico consiste em equilibrar o ensino explícito do sistema de escrita com atividades que favoreçam a reflexão e a construção do conhecimento. Nesse sentido, a combinação de estratégias de diferentes métodos pode ser benéfica, desde que o foco permaneça na aprendizagem significativa e na formação integral do estudante (AMADOR; LEITE, 2022).

Sendo assim, o método tradicional e o construtivista representam duas formas distintas de compreender o processo de alfabetização. O primeiro enfatiza o ensino do código, a repetição e a disciplina; o segundo, a construção do conhecimento, a interação e o significado. Embora o construtivismo tenha se consolidado como referência nas últimas décadas, o debate entre essas concepções continua atual e necessário, sobretudo diante dos desafios contemporâneos da educação básica. O equilíbrio entre sistematização e significado, entre técnica e reflexão, é o caminho para

uma alfabetização mais efetiva, crítica e humanizadora (MACEDO, ALMEIDA; TIBÚRCIO, 2017).

O SISTEMA DE ESCRITA

A compreensão do sistema de escrita é um dos pilares fundamentais do processo de alfabetização, pois representa o domínio das letras e dos sons, bem como no entendimento das regras, convenções e princípios que estruturam a língua escrita. A escrita é um sistema simbólico de representação da linguagem oral, e aprender a escrever significa compreender como a fala se converte em sinais gráficos que carregam sentido. Esse processo é complexo, pois envolve aspectos cognitivos, linguísticos e culturais que se articulam de maneira dinâmica (MARCHESONI; SHIMAZAKI, 2021).

O sistema de escrita alfabético, utilizado no português, baseia-se na correspondência entre fonemas (sons) e grafemas (letras). Essa relação, entretanto, não é direta nem simples, visto que a língua portuguesa apresenta irregularidades ortográficas e contextos fonológicos variados. Assim, o estudante precisa ir além da simples memorização de letras e sílabas; ele deve compreender as regras que regem as combinações, as variações sonoras e a estrutura das palavras. É nesse ponto que a alfabetização se diferencia do simples treino: aprender a escrever exige reflexão sobre a própria linguagem (FRANÇA E COSTA, 2022).

Segundo Oliveira (2021), Ferreiro e Teberosky, em seus estudos sobre a psicogênese da língua escrita, destacam que a criança constrói hipóteses sucessivas sobre o funcionamento do sistema de escrita. Antes de compreender a relação fonema-grafema, ela formula ideias sobre o que a escrita representa, buscando padrões e regularidades. Essa construção cognitiva demonstra que o aprendizado da escrita não é linear nem mecânico, mas um processo ativo e progressivo, no qual o estudante vai ajustando suas concepções de acordo com as experiências e as mediações pedagógicas.

O domínio do sistema de escrita está diretamente relacionado à compreensão das funções sociais da linguagem. Quando o estudante entende para que serve a escrita, comunicar, registrar, expressar, informar, ele passa a atribuir sentido ao que aprende, tornando o processo de alfabetização mais significativo. O uso de textos reais em sala de aula contribui para que a criança perceba o sistema de escrita em

funcionamento, aproximando a aprendizagem escolar das práticas sociais de leitura e produção textual (WEISZ E SANCHEZ, 2023).

Do ponto de vista linguístico, o sistema de escrita é também um instrumento de representação do pensamento. Escrever implica organizar ideias, selecionar palavras, estruturar frases e revisar enunciados. Nesse sentido, o ato de escrever não se resume a uma atividade motora, mas envolve planejamento e reflexão. Ao dominar o sistema de escrita, a criança passa a ser capaz de expressar seu raciocínio de forma autônoma, desenvolvendo habilidades cognitivas superiores, como a abstração e a generalização (SILVA; SANTOS, 2020).

Silva (2022) afirma que o aprendizado do sistema de escrita não

ocorre de forma isolada, mas em constante interação com a leitura. Ler e escrever são práticas complementares: ao ler, o estudante observa a estrutura gráfica e sintática dos textos; ao escrever, ele reproduz e reinventa essas estruturas, consolidando o aprendizado. A prática pedagógica deve, portanto, articular ambas as competências, promovendo atividades que estimulem a análise e a produção textual simultaneamente.

A compreensão do sistema de escrita requer ainda o reconhecimento das convenções gráficas, como o uso do espaço entre palavras, da pontuação, das letras maiúsculas e minúsculas, e da ortografia. Esses elementos não são apenas formais, mas refletem aspectos culturais e comunicativos da língua. O professor desempenha papel essencial nesse processo, oferecendo intervenções adequadas, explorando exemplos do cotidiano e incentivando a autocorreção como estratégia de aprendizagem (AMADOR; LEITE, 2022).

Pausas (2024) afirma que o sistema de escrita é muito mais do que um conjunto de símbolos: é uma forma de representação do pensamento humano e de mediação social, de modo que seu domínio permite ao indivíduo compreender, registrar e transformar a realidade por meio da linguagem. Na alfabetização, compreender o funcionamento desse sistema é o que possibilita à criança ultrapassar a simples decodificação, tornando-se sujeito ativo na produção e interpretação de sentidos. Assim, o ensino do sistema de escrita deve ser visto como um processo reflexivo, interativo e culturalmente situado.

DESENHO NA ALFABETIZAÇÃO

O desenho ocupa um papel essencial no processo de alfabetização, funcionando como uma forma primária de expressão simbólica e de mediação entre o pensamento e a linguagem escrita. Antes mesmo de dominar o sistema alfabético, a criança já se comunica por meio de traços, formas e figuras que traduzem suas experiências e percepções do mundo. O ato de desenhar, portanto, é um modo de narrar e organizar o pensamento, sendo uma etapa legítima e necessária na formação do sujeito leitor e escritor (MARCHESONI; SHIMAZAKI, 2021).

De acordo com Pausas (2024), para Vygotsky, o desenho constitui uma linguagem pré-escrita, pois permite à criança representar graficamente ideias, sentimentos e acontecimentos, antecipando a função simbólica da escrita. Nesse sentido, o desenho não deve ser visto como uma atividade meramente lúdica ou acessória, mas como parte integrante do desenvolvimento cognitivo e linguístico. Ao desenhar, a criança atribui significados aos signos visuais e estabelece relações entre o que imagina e o que representa, desenvolvendo capacidades essenciais à leitura e à escrita.

Silva (2022) afirma que Wallon, por sua vez, destaca o valor do gesto e da expressão no desenvolvimento infantil, enfatizando que o desenho é resultado da integração entre o movimento, a emoção e o pensamento. A criança que desenha está, de certo modo, escrevendo com imagens; seus traços traduzem intenções comunicativas e refletem uma forma de linguagem em construção. Assim, o desenho se torna um mediador entre o pensamento simbólico e o sistema de escrita, favorecendo o avanço das representações mentais e a consolidação da linguagem.

No contexto da alfabetização, o desenho atua como uma ponte entre o pensamento gráfico e o linguístico. Quando o professor propõe atividades que articulam o desenho à escrita, como legendas, títulos ou pequenas narrativas, estimula a criança a perceber a função social da escrita e a compreender que o texto é uma forma de registro do que se imagina ou observa. Essa relação entre o traço e a palavra favorece a consciência fonológica e a ampliação do vocabulário, tornando o aprendizado mais significativo (MARCHESONI; SHIMAZAKI, 2021).

Segundo Lucon e Zibetti (2020), Ferreiro e Teberosky apontam que, antes de compreender o valor sonoro das letras, a criança passa por um período em que a escrita se confunde com o desenho. Ela escreve por meio de formas gráficas que

ainda não correspondem à convenção alfabética, mas que já possuem intenção comunicativa. Essa fase é de extrema importância, pois revela a construção ativa de hipóteses sobre a função da escrita. O professor, ao valorizar essas produções, reconhece o esforço intelectual da criança e a ajuda a progredir rumo à compreensão do sistema alfabético.

Kato (2020) evidencia o desenho como algo que deve ser compreendido como instrumento de expressão e não como simples ilustração. Ao desenhar, o estudante organiza suas ideias, expressa emoções, representa personagens e situações, exercitando habilidades cognitivas fundamentais à escrita. Quando essa prática é integrada de forma planejada ao ensino da leitura e da escrita, ela potencializa a aprendizagem, tornando o processo de alfabetização

mais prazeroso, criativo e significativo.

Além disso, o desenho favorece o desenvolvimento da coordenação motora fina, essencial para o domínio da grafia. O controle do traço, o uso do espaço e a percepção das formas são competências psicomotoras que influenciam diretamente na habilidade de escrever. Nesse sentido, atividades de desenho que envolvem traços, contornos e preenchimentos contribuem para preparar a criança para a escrita cursiva, ao mesmo tempo em que desenvolvem sua atenção e concentração (OLIVEIRA, 2021).

A inclusão do desenho no processo de alfabetização também tem uma dimensão afetiva e cultural. Ao permitir que a criança se expresse graficamente, o professor reconhece sua subjetividade e seu repertório simbólico. O desenho funciona, assim, como uma linguagem que dá voz às experiências, aos medos e às fantasias da criança, promovendo a autoconfiança e o vínculo com o processo de aprendizagem. Essa dimensão afetiva é essencial, pois motiva o estudante e fortalece sua relação com o conhecimento (AMADOR; LEITE, 2022).

França e Costa (2022) afirma a importância de destacar que o desenho não substitui a escrita, mas a complementa, pois ambos são modos de representação e comunicação, e a transição entre um e outro deve ocorrer de forma natural, mediada pela ação pedagógica. O papel do educador é valorizar o desenho como forma de expressão legítima, mas também orientar o estudante na compreensão de que a escrita possui convenções próprias que ampliam suas possibilidades de comunicação. Essa passagem do desenho para a escrita marca um dos momentos mais significativos do processo de alfabetização.

Portanto, o desenho na alfabetização não é apenas uma atividade estética, mas uma ferramenta pedagógica poderosa que integra aspectos cognitivos, linguísticos, emocionais e sociais, favorecendo a construção do pensamento simbólico, contribui para o desenvolvimento da motricidade fina e aproxima a criança do universo da escrita de maneira significativa e prazerosa. Quando o professor reconhece o valor do desenho e o insere intencionalmente nas práticas de alfabetização, cria um ambiente de aprendizagem mais humanizado, criativo e coerente com o desenvolvimento infantil (MACEDO, ALMEIDA; TIBURCIO, 2017).

A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA LEITURA E ESCRITA

A prática pedagógica desempenha papel decisivo no processo de construção da leitura e da escrita, pois é por meio dela que se concretizam as concepções teóricas e metodológicas da alfabetização. O modo como o professor organiza suas ações em sala de aula reflete sua compreensão sobre como a criança aprende e sobre o papel da linguagem na formação humana. Assim, a prática docente envolve a criação de contextos significativos de aprendizagem que possibilitem ao estudante refletir, interagir e construir conhecimento (WEISZ; SANCHEZ, 2023).

A leitura e a escrita, enquanto práticas sociais, exigem da escola uma abordagem que vá além do ensino técnico do código. A criança precisa compreender que ler e escrever são atos de comunicação e de participação cultural. Nesse sentido, a prática pedagógica deve propiciar experiências concretas de uso da linguagem, por meio de textos reais, variados e contextualizados. O trabalho com gêneros textuais, por exemplo, permite que os estudantes percebam a funcionalidade da escrita em diferentes situações de comunicação, desenvolvendo competências de leitura crítica e produção textual (SOARES, 2017).

O papel do professor, nesse contexto, é o de mediador e orientador, de modo que, o aprendizado se desenvolve a partir da interação entre sujeitos, e o professor é o principal agente de mediação entre o estudante e o conhecimento. Através de intervenções intencionais, ele identifica as hipóteses dos estudantes sobre a escrita e propõe desafios adequados ao seu nível de desenvolvimento. Essa prática reflexiva transforma o erro em um elemento de aprendizagem, reconhecendo-o como parte do processo de construção cognitiva e não como falha (SILVA, 2020).

Uma prática pedagógica eficaz na alfabetização deve articular o ensino sistemático do sistema de escrita com atividades que envolvam o uso funcional da linguagem. Isso significa integrar momentos de reflexão sobre o código, como o estudo de sons, letras e regras ortográficas, com práticas reais de leitura e produção textual. Essa integração garante que o estudante compreenda tanto o funcionamento técnico da escrita quanto sua dimensão comunicativa e social, promovendo uma alfabetização plena e significativa (TEBEROSKY; TOLCHINSKY, 2018).

A organização do ambiente alfabetizador também é fundamental para o sucesso da prática pedagógica. Um espaço rico em materiais escritos, como livros, cartazes, bilhetes, revistas e dicionários, esti-

mula a curiosidade e a autonomia da criança. Além disso, a exposição constante à linguagem escrita favorece a internalização das convenções gráficas e amplia o repertório linguístico dos estudantes. A sala de aula deve, portanto, funcionar como um espaço letrado, em que a leitura e a escrita estejam presentes em todas as atividades (SILVA; SANTOS, 2020).

Outro aspecto importante é a diversidade de estratégias didáticas. O professor pode recorrer a jogos linguísticos, rodas de leitura, produção coletiva de textos e reescritas orientadas, que estimulam a reflexão sobre o uso da língua e promovem a participação ativa dos estudantes. Essas práticas tornam o processo de alfabetização mais dinâmico e colaborativo, favorecendo a troca de experiências e o desenvolvimento da autonomia intelectual. A ludicidade, quando planejada pedagogicamente, contribui para a motivação e o engajamento das crianças (PAUSAS, 2024).

A avaliação, nesse processo, deve ter caráter formativo e contínuo. Mais do que medir resultados, ela deve orientar o planejamento e as intervenções docentes. Avaliar significa observar as hipóteses de escrita dos estudantes, compreender suas dificuldades e propor caminhos para superá-las. A prática avaliativa precisa estar alinhada à concepção de alfabetização e letramento adotada, valorizando o progresso individual e reconhecendo o ritmo de aprendizagem de cada criança. Assim, a avaliação torna-se parte integrante do processo educativo e não um momento isolado de verificação (FERREIRO, 2017).

A prática pedagógica voltada à alfabetização também precisa considerar a heterogeneidade da turma. As crianças chegam à escola com diferentes níveis de conhecimento sobre a escrita, experiências culturais e repertórios linguísticos. Cabe

ao professor criar situações de aprendizagem que respeitem essa diversidade, promovendo a equidade e garantindo que todos tenham acesso às mesmas oportunidades de avanço. O trabalho em pequenos grupos, por exemplo, é uma estratégia que favorece o acompanhamento individualizado e o desenvolvimento colaborativo (LUCON; ZIBETTI, 2020).

Outro desafio relevante é integrar a tecnologia ao processo de alfabetização. O uso de recursos digitais, como aplicativos educativos, vídeos e ambientes virtuais de leitura, amplia as possibilidades de interação e de acesso à informação. No entanto, a tecnologia deve ser mediada pedagogicamente, de modo a fortalecer a construção da leitura e da escrita e não a substituir. O letramento digital, nesse sentido, surge como uma extensão do letramento tradicional, preparando o estudante para interagir criticamente com as múltiplas linguagens do mundo contemporâneo (MARCHESONI; SHIMAZAKI, 2021).

A formação continuada do professor é outro fator indispensável para a qualidade da prática pedagógica. Alfabetizar exige conhecimento teórico consistente, sensibilidade didática e capacidade de análise reflexiva. O docente precisa estar atualizado sobre as pesquisas da área, compreender as diferentes abordagens metodológicas e avaliar criticamente suas próprias práticas. Somente por meio da formação permanente é possível garantir intervenções pedagógicas coerentes, contextualizadas e eficazes (ALBUQUERQUE, 2019).

A relação entre prática pedagógica e construção da leitura e da escrita, portanto, é indissociável. O sucesso da alfabetização depende de uma ação docente intencional, planejada e fundamentada, que valorize o estudante como sujeito ativo de sua aprendizagem. É por meio de práticas que unem sistematização, ludicidade, reflexão e significado que se forma o leitor e o escritor autônomo, capaz de compreender e transformar o mundo pela linguagem (CORREIA, 2023).

A prática pedagógica no processo de alfabetização deve ser vista como um ato político e formador. Ensinar a ler e a escrever é mais do que transmitir conteúdos: é formar sujeitos críticos, capazes de dialogar com o conhecimento e com a sociedade. Quando o professor alfabetiza letrando, ele não apenas ensina a decodificar palavras, mas possibilita a construção de sentidos, o exercício da cidadania e a emancipação intelectual (MACEDO, ALMEIDA; TIBÚRCIO, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidencia que as dificuldades na leitura e na escrita na alfabetização estão fortemente relacionadas à ausência de práticas pedagógicas que integrem o ensino do sistema de escrita à sua função social.

A distinção entre alfabetização e letramento mostra que o domínio técnico do código não garante, por si só, a formação de leitores e escritores competentes. É necessário que o processo de alfabetização esteja ancorado em práticas significativas, que promovam a reflexão, a compreensão e o uso funcional da linguagem em diferentes contextos. Assim, alfabetizar letrando torna-se uma condição essencial para o desenvolvimento integral do sujeito e para sua participação ativa na sociedade.

A comparação entre o método tradicional e o construtivista demonstra que a aprendizagem da leitura e da escrita exige equilíbrio entre sistematização e construção. O ensino centrado apenas na repetição de padrões e na memorização mecânica mostra-se insuficiente para formar leitores críticos.

Por outro lado, o construtivismo, ao valorizar o protagonismo da criança e suas hipóteses sobre a escrita, contribui para uma aprendizagem mais significativa e reflexiva. A integração entre essas abordagens, mediada por práticas contextualizadas e dialógicas, constitui um caminho promissor para a superação das dificuldades de alfabetização.

A compreensão do sistema de escrita, associada ao uso pedagógico do desenho, reforça a importância de respeitar as etapas cognitivas e simbólicas do desenvolvimento infantil. O desenho, enquanto linguagem pré-escrita, auxilia a criança na construção de representações gráficas e mentais que antecedem o domínio do código alfabético.

Já a reflexão sobre o sistema de escrita proporciona a internalização das regras e convenções da língua, favorecendo o avanço progressivo da aprendizagem. Esses elementos, articulados pela prática docente, formam a base para uma alfabetização sólida e prazerosa.

A prática pedagógica, por sua vez, é o eixo estruturante do processo de alfabetização, cabendo ao professor criar ambientes letrados, diversificar estratégias e adotar uma postura mediadora e investigativa. O êxito da alfabetização depende da intencionalidade do educador, da valorização da leitura e da escrita como práticas sociais e da compreensão das singularidades de cada estudante, de modo que

alfabetizar é também um ato político e humanizador, que exige compromisso ético e reflexão contínua sobre o fazer pedagógico.

Portanto, o estudo conclui que superar as dificuldades de leitura e escrita na alfabetização requer compreender a complexidade do processo e adotar práticas pedagógicas integradas, reflexivas e socialmente significativas.

A alfabetização deve ser vista não apenas como uma etapa escolar, mas como uma conquista humana, que possibilita o acesso ao conhecimento, o desenvolvimento da autonomia e a formação de sujeitos críticos e criadores. Dessa forma, o ensino da leitura e da escrita ultrapassa o campo da técnica e assume sua verdadeira função: formar cidadãos capazes de ler o mundo e transformá-lo por meio da palavra.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. B. C. **Conceituando alfabetização e letramento**. In: SANTOS, C.F.; MENDONÇA, M. (Org). **Alfabetização e Letramento**: Conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

AMADOR, F. O. A.; LEITE, S. V. C. **A alfabetização no ensino fundamental.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, 2022. Disponível em: https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/768/627609716724371.pdf. Acesso em 17 out. 2025.

CORREIA, J. R. **A concepção de leitura de professoras alfabetizadoras e a sua influência no ensino do ato de ler.** In: 36ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, Anais, 2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S2237-94602020000010022000002 & lng=en. Acesso em 18 out. 2025.

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

FRANÇA, E. S.; COSTA, K. R. M. **Alfabetização e letramento nos anos iniciais. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação** – RELEASE, vol. 08, n.07, 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext & pid=S2237-94602020000100220. Acesso em 18 out. 2025.

KATO, M. A. **No mundo da escrita**: **uma perspectiva psicolinguística.** 11ª ed. São Paulo: Ática, 2020.

LUCON, J. S. ZIBETTI; M. L. T. **Alfabetização de crianças: concepções e perspectivas.** Revista Exitus, vol. 10, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext pid=S2237-94602020000100220. Acesso em 18 out. 2025.

MACEDO, M. S. A. N.; ALMEIDA, A. C. de; TIBÚRCIO, A. P. do A. Práticas de

Alfabetização com crianças de seis anos no ensino fundamental: diferentes estratégias, diferentes concepções. Cad. CEDES. v. 37, n.102, p. 219-236, 2017. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S2237-94602020000010022000013 & lng=en. Acesso em 17 out. 2025.

MARCHESONI, L. B.; SHIMAZAKI, E. M. **Alfabetização e letramento: explorando conceitos. Revista Educação –** Teoria e Prática, vol. 31, n. 64, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext & pid=S1981-81062021000100106. Acesso em 17 out. 2025.

OLIVEIRA, S. F. Os **Desafios da Alfabetização e Letramento**: séries Iniciais na Perspectivas do Ensino e Aprendizagem na Rede Municipal em Lambari D' Oeste – MT. Formiga (MG): Editora Real Conhecer, 2021.

PAUSAS, A. **A aprendizagem da leitura e da escrita a partir de uma perspectiva construtivista**. 4ª ed. Porto Alegre: Armed, 2024.

SILVA, E. T. **Unidades de leitura**: trilogia pedagógica. 2ª Ed. campinas: Autores associados, 2022.

SILVA, P. G. F.; SANTOS, M. R. B. **Alfabetização e letramento: conceitos e diferenças**.VIICongresso Nacional de Educação, 2020. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_M D1_SA8_ID304_01102020180233.pdf. Acesso em 17 out. 2025.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos.** São Paulo: Contexto, 2017.

TEBEROSKY, A.; TOLCHINSKY L. **Além da Alfabetização.** 14ª ed. São Paulo: Ática, 2018.

VYGOTSKY. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WEISZ, T; SANCHS, A. **Psicologia Pedagógica**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2023.

CELERIDADE PROCESSUAL À LUZ DOS DIREITOS HUMANOS

FRANCISCO DONISETE LEANDRO DA SILVA

Mestrando pelo Centro Universitário FIEO UNIFIEO. Graduado em direito pela Universidade Fadisp (2010). Especialista em Direito do Consumidor e Direito da Família e Sucessões. Email: donisete.leandro@gmail.com.br

PAULO HENRIQUE ARRUDA

Mestrando pelo Centro Universitário FIEO UNIFIEO. Graduado em direito pela Universidade Paulista (2005). Especialista em Direito Processual Civil pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC. Especialista em Direito Civil pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Especialização em Advocacia da Fazenda Pública. Faculdade Legale, FALEG. Especialização em Direito Processual Trabalho Aplicado. Faculdade Legale, FALEG. E-mail: paulohharruda0@gmail.com.br

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

RESUMO:

Como não se desconhece, justiça tardia em sua vertente sociológica, culmina em última análise, pela denegação da própria justiça. Assim, desde muito, a sociedade vem estabelecendo disposições a respeito da celeridade processual, como, por exemplo, a constante da Declaração de Direitos do Bom Povo de Virgínia, de 12.1.1976. Ocorre que, a despeito de um avanço na esfera legislativa, diversos outros fatores ensejam uma prestação jurisdicional morosa. E aqui pode-se apontar, o anacronismo da organização judiciária; a ausência de servidores em número suficiente; a ausência de recursos econômicos necessários, devido a restrição orçamentária; a litigiosidade massificada e a incapacidade do Poder Judiciário dar vazão em tempo razoável; o baixo nível do ensino jurídico no pais; a falta de preparo técnico daqueles que laboram nessa seara, pedido de vista de ministros e sua não recolocação em pauta para votação, em processos de repercussão geral, entre outros. Assim, observa-se que a causa da morosidade da justiça são diversas, e nenhuma de maneira isolada, pode explicar ou resolver o quadro de lentidão dos processos. Por tal razão, o dinamismo da sociedade, as novas relações sociais e a necessidade de uma prestação célere, introduziu tutelas especiais, como é o caso dos direitos difusos, homogêneos e coletivos, o que por sua vez necessita de legislação adequada à sua prestação. Desta forma, o presente artigo tem por objeto analisar a relação da celeridade processual com os mecanismos voltados a uma prestação jurisdicional em tempo razoável à luz dos direitos fundamentais, isto porque, a razoável duração do processo e os meios que garantam sua celeridade é garantia fundamental dos cidadãos brasileiros, conforme disposto no inciso LXXVII do artigo 5º, da Constituição Federal, incluída pela Emenda Constitucional nº 45, de 2004.

Palavras-chave: Direitos Humanos; Celeridade Processual; Duração; Processo.

INTRODUÇÃO

A preocupação com os direitos humanos é tão antiga quanto a história.

Com efeito, a preocupação com a razoável duração do processo não é recente, pelo contrário, há muitas civilizações manifestaram tal preocupação.

Inspirada nas teorias dos iluministas, pode-se encontrar tal garantia, de forma incipiente na Declaração de Direitos do Bom Povo de Virgínia, de 16.06.1776, em seu art. 10, que assim dispõe:

> Artigo 10° - Em todos os processos pôr crimes capitais ou outros, todo indivíduo tem o direito de indagar da causa e da natureza da acusação que lhe é intentada, tem de ser acareado com os seus acusadores e com as testemunhas; de apresentar ou requerer a apresentação de testemunhas e de tudo que for a seu favor, de exigir processo rápido pôr um júri imparcial e de sua circunvizinhança, sem o consentimento unânime do qual ele não poderá ser declarado culpado. Não pode ser forçado a produzir provas contra si próprio; e nenhum indivíduo pode ser privado de sua liberdade, a não ser pôr um julgamento dos seus pares, em virtude da lei do país.

Assentado ainda no plano internacional, observamos previsão semelhante no Pacto de San José da Costa Rica, de 22 de novembro de 1969, que edifica em seu art. 8, item 1:

> 1. Toda pessoa terá o direito de ser ouvida, com as devidas garantias e dentro de um prazo razoável, por um juiz ou Tribunal competente, independente e imparcial, estabelecido anteriormente por lei, na apuração de qualquer acusação penal formulada contra ela, ou na determinação de seus direitos e obrigações de caráter civil, trabalhista, fiscal ou de qualquer outra natureza.

Desde os primórdios, a união entre os homens é natural e decorre da sua própria natureza. Aristóteles já dizia que o homem é um animal social por trazer intrinsecamente a característica de necessitar de coisas e pessoas para alcançar a sua felicidade plena.

Os agrupamentos historicamente iniciaram-se entre homem e mulher, como forma de perpetuação da espécie, observou-se depois blocos com diversos interesses (sociais, religiosos, políticos, culturais etc.), que ao irem se expandindo, perceberam a existência de outros grupos com que passaram a ter que conviver.

Diante de características diferentes e da dificuldade de coexistência, empiricamente passa-se a se estabelecer uma relação contratual, tácita, onde são desprezados dados característicos daquelas comunidades, para se estabelecer uma relação negocial.

Nesse sentido, diante da evolução histórica, as normas de conduta que outrora era interterritorial, passam a não mais disciplinar somente as relações limitadas ao espaço geográfico daquela sociedade, que é representada, agora, pela figura do Estado.

Assim, diante de relações cada vez mais complexas, surge o direito internacional público, como registrado de forma salutar por Valério de Oliveira Mazzuoli:

> À medida que estes se multiplicam e na medida em que crescem os intercâmbios internacionais, nos mais variados setores da vida humana, o Direito transcende os limites territoriais da soberania estatal rumo à criação de um sistema de normas jurídicas capaz de coordenar vários interesses estatais simultâneos, de forma a poderem os Estados, em seu conjunto, alcançar suas finalidades e interesses recíprocos. consequência, a civilização passa a ter por meta a luta constante contra as dificuldades dessa coexistência. Entre povos com características tão diferentes não se vislumbra um vínculo espontâneo e subjetivo de identidade capaz de unir ou conjugar (como nas relações comunitárias) os sujeitos que os

compõem. O que passa a existir é uma relação de suportabilidade entre eles, como que numa relação contratual, em que se desprezam as características sociais, culturais, econômicas e políticas de cada uma das partes, para dar lugar a uma relação negocial entre elas. Por isso, desde o momento em que o homem passou a conviver em sociedade, com todas as implicações que esta lhe impõe, tornou-se necessária a criação de determinadas normas de conduta, a fim de reger a vida em grupo – lembre-se da afirmativa de Aristóteles de que o homem é um ser social –, harmonizando e regulamentando os interesses mútuos. O Direito, entretanto, em decorrência de sua evolução, passa a não mais se contentar em reger situações limitadas às fronteiras territoriais da sociedade, que, modernamente, é representada pela figura do Estado. Assim como as comunidades de indivíduos não são iguais, o mesmo acontece com os Estados, cujas características variam segundo diversos fatores (econômicos, sociais, políticos, culturais, comerciais, religiosos, geográficos etc.). À medida que estes se multiplicam e na medida em que crescem os intercâmbios internacionais, nos mais variados setores da vida humana, o Direito transcende os limites territoriais da soberania estatal rumo à criação de um sistema de normas jurídicas capaz de coordenar vários interesses estatais simultâneos, de forma a poderem os Estados, em seu conjunto, alcançar suas finalidades e interesses recíprocos. Verifica-se, com esse fenômeno, que o Direito vai deixando de somente regular questões internas para também disciplinar atividades que transcendem os limites físicos dos Estados, criando um conjunto de normas com aptidão para realizar tal mister. Esse sistema de normas jurídicas (dinâmico por excelência) que visa disciplinar e regulamentar as atividades exteriores da sociedade dos Estados (e também, atualmente, das organizações interestatais e dos próprios indivíduos) é o que se chama de Direito Internacional Público ou Direito das Gentes (MAZZUOLI).

Nada obstante, o sistema global de proteção aos direitos humanos é recente e não data um século, uma vez que ela passou a ser estruturada, incipientemente, a partir de 1945 após a conferência que resultou na Carta das Nações Unidas, documento de fundação da maior e mais relevante fundação, criada para evitar a repetição dos horrores da Segunda Guerra Mundial.

Aliás, a própria carta consigna que se colima sua criação “a preservar as gerações vindouras do flagelo da guerra, que [...] trouxe sofrimentos indizíveis à humanidade, e a reafirmar a fé nos direitos fundamentais do homem, na dignidade e no valor do ser humano” (ONU).

Ocorre que, a despeito do avanço na elaboração da referida carta, não se definiu o que seriam os direitos humanos, sendo necessário, três anos após, a elaboração de outro instrumento, qual seja, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada em Paris, no dia 10 de dezembro de 1948, exteriorizando-se sua abrangência.

Tal regramento, no entanto, apenas interpretou o que seria “direitos humanos” constante da Carta da ONU, mas não estabeleceu como deveriam ser cumpridas pelos Estados a concretização de tais direitos e eventuais consequências por seu descumprimento.

Em 1966, as Nações Unidas aprovaram dois pactos, a saber: Pacto Internacional dos Direitos Civis e o Pacto Internacional dos de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais.

Tais pactos adotam, a partir de então, um controle e fiscalização da concreção de referidos direitos pelos Estados, com instrumentos de monitoramento.

Posteriormente, diante da regionalização da proteção, foi estabelecido três sistemas de proteção: o europeu, baseado na Convenção Europeia para a Proteção dos Direitos Humanos e das Liberdades Fundamentais de 1950; a interamericana, regida pela Carta da Organização dos Estados Americanos e pela Declaração Americana de Direitos e Deveres e na Convenção Americana de Direitos Humanos (Pacto de San José da Costa Rica) de 1969 e o sistema africano, fundamentado na Carta Africana de Direitos do Homem e dos Povos de 1981 .

De outro lado e, apesar do meio ambiente durante a história sempre gravitar diante de preocupações outras, figurando esporadicamente, em legislações esparsas, de fato, ele somente foi apresentado como um problema a que o mundo deveria se preocupar em 1972, na Conferência de Estocolmo, com a reafirmação

na Conferência de 1992, no Rio de Janeiro, a ECO-92, após um levantamento realizado pelo Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente - PNUMA.

Posteriormente, a interseção entre direitos humanos e proteção ao meio ambiente veio tratado em diversos dispositivos a Assembleia Geral da ONU e a Comissão de Direitos Humanos da ONU, ao editarem, respectivamente, as Resoluções n.º 37/189A de 1982, 1982/7 de 1982 e 1983/43, de 1983, definiram que o direito à vida pressupõe o exercício pleno dos direitos civis, econômicos, sociais, políticos, culturais, de todos os povos, grupos e etnias.

E diante de tal quadro, o direito de acesso ao meio ambiente sadio se personifica como a extensão do direito à vida (MAZZUOLI , 2013).

Trazendo um panorama histórico Valerio de Oliveira Mazzuoli e Gustavo Faria Moreira Teixeira (2013) enunciam que a vinculação de direitos humanos e meio ambiente pode ser observada, em alguns dispositivos esparsos de tratados internacionais:

> os arts. 35.3 e 55 do I Protocolo Adicional de 1977 às Convenções de Genebra de 1949, relativos à proibição de métodos ou meios bélicos causadores de graves danos ambientais; b) a Convenção das Nações Unidas de 1977 sobre a Proibição do Uso Militar ou Hostil de Técnicas de Modificação Ambiental; c) os §§ 5º e 20 e da Carta Mundial de Natureza de 1982; d) as Declarações de Cartagena sobre Refugiados de 1984 e de San José sobre Refugiados e Migrantes Forçados de 1994, que inserem ao rol de migrantes forçados protegidos pelo direito de asilo as vítimas de desastres ambientais; e) o art. 24, 2, alínea c, da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança de 1989, que determina aos Estados-partes investimentos em pesquisa, tecnologia, tratamento de água e fornecimento de alimentos saudáveis tendo em vista combate à desnutrição e doenças bem como "os perigos e riscos da poluição ambiental"; f) e a Convenção sobre Acesso à Informação, Participação Pública e Acesso à Justiça nas Questões Ambientais de 1998, assinada por 35 Estados e a Comunidade Europeia, que incorporou aos seus dispositivos o Princípio 10 da Declaração do Rio relativo ao acesso à informação em processo decisório sobre tema ambiental. No âmbito dos sistemas internacionais de proteção aos direitos humanos, o art. 24 da Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos de 1981 e o art. 11 do Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1988, o chamado Protocolo de San Salvador, garantem expressamente o direito ao acesso ao ambiente sadio (MAZZUOLI, 2013).

Nada obstante, apesar de tal constatação e dos tratados internacionais de proteção ao meio ambiente, não foram capazes de frear a progressão danosa ao meio ambiente realizada pelo homem, por serem consideradas normas de soft law, ou seja, sem obrigatoriedade efetiva a seu cumprimento.

Aliás, a soft law, "termo de difícil tradução para o português, significa, inter alia, uma variedade de instrumentos não vinculantes emanados das relações interestatais e das organizações internacionais" (FIORILLO, 2015).

Diante de tal quadro, as Cortes Internacionais de Direitos Humanos, passaram a protagonizar o movimento denominado greening ou esverdeamento dos direitos humanos, na qual diante da análise de uma proteção direta dos direitos humanos, passam, por via reflexa, indireta ou por ricochete, a possibilitar a proteção do meio ambiente.

Projetos de lei dessa natureza, com justificativas bíblicas ou religiosas, são cada vez mais frequentes e decorrem de um fenômeno já abordado pela doutrina pátria, denominado "constitucionalismo teocrático".

É imperioso verificar a pertinência temática entre os institutos, utilizando-se de fundamentação constitucional e axiológica, inerentes ao tema.

Imbricação entre o meio ambiente os direitos humanos

O meio ambiente é considerado, por excelência, um bem difuso, pois pertence a toda a coletividade. Os interesses ou direitos difusos são transindividuais, indivisíveis, e a titularidade é exercida por pessoas indeterminadas e ligadas por circunstâncias de fato, conforme disposto no art. 81 do Código de Defesa do Consumidor (Lei n. 8.078/90) (FIORILLO, 2015).

No âmbito do Supremo Tribunal Federal, uma de suas vozes mais proeminentes, já assentou que:

> O direito à integridade do meio ambiente - típico direito de terceira geração – constitui prerrogativa jurídica de titularidade coletiva, refletindo, dentro do processo de afirmação dos direitos humanos, a expressão significativa de um poder atribuído, não ao indivíduo identificado em sua singularidade, mas, num sentido verdadeiramente mais abrangente, à própria coletividade social (STF - MS 22.164-0 SP - Rel. Min. Celso de Mello - j. 30.10.1995).

A Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento integrou em seu relatório a súmula dos princípios legais para a proteção ambiental, cujo primeiro princípio é textual ao afirmar: "Todos os seres humanos têm o direito fundamental a um meio ambiente adequado à sua saúde e bem-estar".

Um dos importantes passos para o reconhecimento da indivisibilidade e interdependência entre o meio ambiente e os direitos humanos foi a adoção, em 2015, da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável pela Assembleia Geral das Nações Unidas.

É um plano abrangente, a ser executado até 2030, que busca promover a erradicação da pobreza, assegurando vida digna para todos no planeta, com respeito ao meio ambiente.

A execução depende de cada Estado, que pode atuar de acordo com as prioridades nacionais, estimulando-se a consecução de parcerias e projetos de cooperação (RAMOS, 2023).

Discorrendo sobre a vertente humana no direito ambiental, afirma (ANTUNES, 2023):

No regime constitucional brasileiro, o artigo 225 da CF impõe a conclusão de que o direito ao ambiente prístino é um dos direitos humanos fundamentais. É, o meio ambiente, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, portanto, é res communes omnium (coisa comum a todos), interesse comum, tuteláveis judicialmente por meio de ação popular, como se pode ver do artigo 5º da CF em seu inciso LXXIII. Uma consequência lógica da identificação do direito ao ambiente como um direito humano fundamental, conjugada com o princípio constitucional da dignidade da pessoa humana, é que no centro de gravitação do direito ambiental se encontra o Ser Humano, mas não se limita a ele (ANTUNES, 2023).

E de fato, esse fenômeno traz um liame indiscutível com o princípio da dignidade da pessoa humana.

E, aqui a dignidade da pessoa humana é estabelecida sob um prisma de dimensão social, não tão somente em relação a individualidade da pessoa outrora considerada, já que, a melhor compreensão constitucional da expressão, implica também em observar o indivíduo dentro da sociedade, já que são integrantes da mesma realidade político-social (SARLET, 207).

Ingo W. Sarlet e Tiago Fensterseifer (2017) citando a ministra Cármen Lúcia Antunes Rocha, trazem que: "a dignidade humana – mais que aquela garantida à pessoa – é a que se exerce com o outro", com o que apenas se enfatiza a perspectiva relacional da pessoa humana em face do corpo social que integra, bem como o compromisso jurídico (e não apenas moral) do Estado e dos particulares na composição de um quadro social de dignidade para (e com) todos".

Ainda, o direito da dignidade humana, traz intrinsecamente ligada a ideia do direito à vida, condição preexistente e necessária. "Aliás, o direito à vida guarda conexão estreita com outros direitos, como o direito à saúde, ao mínimo existencial e mesmo ao meio-ambiente saudável" (BARROSO, 2024).

Antropoceno e o fenômeno do *greening*

Com efeito, o pensamento filosófico-ambiental traz que na visão antropocêntrica o ser humano está no epicentro do mundo, gozando de hegemonia sobre todas as demais espécies e sendo detentor dos recursos naturais disponíveis.

Sob o aspecto sociológico, a teoria antropocêntrica reflete um período de dominação do ser humano, o desenvolvimento da era industrial e a mudança global do clima.

De outro lado, o atual modelo de desenvolvimento, aviventado pelo capitalismo, tem seu nascedouro e sua razão de ser na expansão do comércio e no lucro. E, Conforme

descrito por Carlos Sérgio Gurgel da Silva (2010):

> O resultado é uma contínua e gradativa busca por recursos ambientais (matérias primas) e por energia, o que constitui a base para a criação dos mais variados produtos, os quais serão lançados no mercado, com ajuda dos meios de comunicação de massa. [...] o que se sabe é que a economia, de uma maneira geral, dita os rumos do desenvolvimento social e dos impactos sobre os recursos naturais. Quanto mais intenso for o desenvolvimento industrial maior será a demanda por matérias-primas, o que pode levar ao colapso e total esgotamento de um determinado recurso natural, fato que representa uma perda imensurável e irreversível deste componente do patrimônio ambiental. Esta reflexão aqui narrada conduz a outra, irremediavelmente necessária: a de que os seres humanos devem se comportar de forma responsável em prol da almejada sustentabilidade ambiental. Nesse sentido, tanto os fornecedores quanto os consumidores devem atentar para o grau de responsabilidade que possuem em seus processos produtivos e de consumo, sempre tendo em conta, os primeiros, os processos e técnicas disponíveis para minimizar ou neutralizar os impactos adversos ao meio ambiente, e os últimos, a consciência sobre a necessidade e utilidade de determinados produtos lançados no mercado de consumo. Somente a prática de tais comportamentos é capaz de nos conduzir ao status da ética ambiental que se espera para o desenvolvimento econômico e social deste século e dos séculos vindouros (SILVA, 2010).

Nada obstante, de maneira incipiente, analisando o processo de degradação ambiental causada por tal fenômeno (capitalismo), passou-se a ser premente a necessidade de proteção da fauna e da flora, surgindo na doutrina outras teorias como a do biocêntrica, antropocentrismo mitigado ou reformado. Benjamin Herman (2001) ressalta:

> São preocupações dessa ordem que levam a um abrandamento do antropocentrismo tradicional, originando aquilo que chamamos antropocentrismo mitigado ou reformado, que ora se curva perante as gerações futuras (= antropocentrismo intergeracional), ora incorpora um sentimento de bondade no relacionamento com os animais, principalmenteosdomésticos (= antropocentrismo do bem-estar dos animais), (HERMAN, 2001).

E dentro dessa evolução conceitual e de perspectiva, observou-se que a proteção do meio ambiente, com os mecanismos e instrumentos de proteção dos direitos civis, culturais e políticos, mostrar-se-iam eficazes.

Nesse sentido, o Protocolo de San Salvador, trouxe em seu art. 11, item 1 que "Toda persona tiene derecho a vivir en un médio ambiente sano y contar con servicios públicos Básicos" e, em seu item 2, assinalou "Los Estados Partes promoverán la protección, preservación y mejoramiento del médio ambiente' (OEA, 1969).

De igual modo, a Carta Africana de Direitos Humanos, estabelecida em seu art. 24: "Todos os povos têm direito a um meio ambiente satisfatório e global, propício ao seu desenvolvimento" (OEA, 1969).

Na Europa, a Convenção Europeia de Direitos Humanos não consigna previsão semelhante. No entanto, a jurisprudência da Corte Europeia vem se destacando ao abordar a temática ambiental.

Como apontado por Valério de Oliveira Mazzuoli e Gustavo Faria Moreira Teixeira (2013), no caso Powell e Rayner a Corte Europeia entendeu que os incômodos aos moradores dos arredores dos ruídos advindos do aeroporto de Heathrow não caracterizariam violação ao direito de vizinhança e propriedade assegurado na Convenção Europeia.

Contudo, em 2001, no caso Hatton e outros contra o Reino Unido, a mesma Corte entendeu que o Estado, em observância a Convenção Europeia, tem o dever de implementar medidas voltadas ao equilíbrio entre o interesse econômico e o direito à saúde, à propriedade e à vida privada e familiar dos vizinhos do aeroporto.

Ainda, referidos autores apontam a diversidade de matérias, julgadas pela referida Corte, apontando os seguintes casos: a) López Ostra contra Espanha, em 1994, sobre os incômodos da família López Ostra com as emissões de gás sulfúrico de uma central de tratamento de água na cidade de Lorca; b) Anna Maria Guerra e outros contra Itália, em 1998, relativo ao vazamento de uma fábrica de químico na Manfredonia; c) Moreno Gómez contra Espanha, em 2004,

sobre a poluição sonora de uma discoteca em Valência; d) Giacomelli contra Itália, em 2006, sobre um depósito de sucatas em Bréscia sem licenciamento ambiental; e) Fadeïeva contra Rússia, em 2005, relativo à contaminação provocada por um centro siderúrgico; f) Öneryildiz contra Turquia, em 2002, que versou sobre as vítimas de uma explosão de gás metano no depósito de lixo de Ümraniye; g) Taskin e outros contra Turquia, em 2004, sobre o funcionamento irregular de uma mina de ouro em Ovacik; e h) Tatar contra a Romênia, em 2009, sobre um desastre ecológico provocado pela descarga de instalações duma mina de ouro no rio Sasar.

No sistema interamericano, no entanto, não há grande diversidade de temas, sendo que a imensa maioria diz respeito à violação dos direitos humanos dos povos indígenas, quilombolas e as comunidades campesinas das Américas, que por manterem estreia relação com suas terras e recursos naturais, são mais vulneráveis à expansão econômica.

O greening no âmbito da Corte IDH, também se observa na Opinião Consultiva nº 23/2017, solicitada pela Colômbia com intuito de que referido Tribunal apresentasse interpretação do Pacto de San José da Costa Rica em hipótese de depreciação do meio ambiente, em decorrência de construções e obras de infraestrutura.

E a ideia nuclear a respeito do tema, assenta-se na teoria de que existe uma relação de sobreposição entre os direitos humanos e o meio ambiente, sendo necessária a proteção deste último para o pleno gozo de todos (2016).

Ademais, no âmbito contencioso, já se observou diversos precedentes da referida Corte que, ao analisar os direitos humanos suscitados, resvala de forma indireta no direito ao meio ambiente.

Nesse sentido:

a) Comunidade Mayagna (Sumo) Awas Tingni vs. Nicarágua, onde foi analisado a falta de demarcação de território ancestral e a sua concessão para exploração por empresa privada (2010);

b) Comunidade Indígena Xákmok Kásek vs. Paraguay, tal caso foi analisado sob o contexto de despojamento de comunidades indígenas de suas terras, onde suas terras foram vendidas sem que a população que ali habitava tivesse ciência (2014);

c) Comunidade Indígena Sawhoyamaxa Vs. Paraguai, relativo ao não reconhecimento de terras tradicionais do povo Enxet-lengua;

d) Povos Indígenas Kuma de Madungandi e Embera de Bayano e seus membros vs. Panamá, relativa à responsabilidade por falta de reconhecimento, demarcação e titulação do território dos povos indígenas.

Nesse sentido, diante dessa diminuta amostra, mas de grande relevância, pode-se depreender que a Corte Interamericana, a exemplo da Corte Europeia, vem incorporando na análise dos direitos humanos, aspectos de direito ambiental que, de forma indireta, merecem proteção.

Assim, de forma paulatina, o direito internacional do meio ambiente e os direitos humanos passaram a ser analisados sob a ótica da interseccionalidade, convergindo no plano dos Tratados internacionais, caracterizando o chamado greening ou esverdeamento dos tratados de direitos humanos.

E, de fato, a prevenção e a manutenção do meio ambiente equilibrado, transforma-se em condição necessária para a concreção de alguns direitos humanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na histórica até a contemporaneidade, observamos que a proteção do meio ambiente é pautada em uma visão, majoritariamente, antropocentrista, na visão clássica da teoria do antropoceno, onde o homem – espécie humana – finca-se como centro do mundo e detentor de hegemonia sobre os outros seres e os recursos naturais.

Da análise criteriosa da legislação internacional do direito ambiental, consideradas normas de soft law, sem obrigatoriedade efetiva a seu cumprimento, cotejada com a análise empírica, observa-se que na colisão entre interesses a política econômica e a política ambiental, comumente prevalece a primeira.

Outrossim, as Cortes Internacionais de Direitos Humanos, atenta a tal realidade, vêm reconhecendo que direitos humanos e direito ambiental não são direitos incomunicáveis, ao contrário, se interrelacionam e trazem em si caráter de interdependência, analisando a questão não mais sob o prisma puramente antropoceno, mas, sim, com uma visão mais biocêntrica, ou como alguns doutrinadores denominam, antropocentrismo mitigado.

Isto porque, enquanto os seres humanos permaneçam em posição de evidência, já que são os únicos seres capazes de adotar uma postura racional, devem observância as cautelas necessárias para que o meio ambiente sadio, seja possível para as futuras gerações.

Dessa maneira, a proteção indireta da causa ambiental, incidental ou por “ricochete”, tal como verificado no presente trabalho, quando analisados os direitos humanos, pressupõe a relação de violação daquele, com estes últimos defendidos. E, o crescimento de casos e decisões ligadas ao meio ambiente nos mecanismos de proteção de direitos humanos evidencia o greening dos tratados de direitos humanos e uma tendência nas Cortes Internacionais.

Portanto, observa-se que o greening ou esverdeamento dos tratados internacionais de direitos humanos, não cria um direito, mas sim estabelece um critério de hermenêutica, que reconhecendo a imbricação entre meio ambiente e direitos humanos, utiliza indiretamente os mecanismos de proteção dos direitos civis e sociais, para resguardar direitos ligados ao meio ambiente, visando a garantir e consolidar um desenvolvimento sustentável.

E tal interpretação é salutar e merece ser fomentada, seja pela ineficácia daquelas normativas específicas que regulam o meio ambiente, seja porque há necessidade de utilização dos recursos naturais com um mínimo de ética ambiental, para que possa ser assegurar, a dignidade da pessoa humana – já que a maioria da população afetada é hipossuficiente e mantém estreita relação com o meio ambiente, como os indígenas -, seja para manter um meio ambiente sadio, que possa asseverar higidez física e saudável ao ser humano – como a manutenção de sua existência -, ou mesmo, para garantir a dignidade de tal existência, com qualidade de vida, colimando ainda a atender as futuras gerações.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Paulo de B. **Direito Ambiental**. São Paulo: Grupo GEN, 2023. E-book. ISBN 9786559773787. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786559773787/. Acesso em: 01/10/2025.

BARROSO, Luís R. **Curso de direito constitucional contemporâneo: os conceitos fundamentais e a construção do novo modelo**. São Paulo: Editora Saraiva, 2023. E-book. ISBN 9786553624788. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786553624788/. Acesso em: 01/10/2025.

BENJAMIN, Antônio Herman. **A Natureza no Direito Brasileiro: coisa, sujeito ou nada disso**. Caderno Jurídico da Escola Superior do Ministério Público do Estado de São Paulo: Bioética e biodireito. São Paulo, ano 1, n. 2, p. 149-169, jul. 2001. p. 156.

CARTA-ONU. Disponível em: https://brasil.un.org/sites/default/files/2022-05/**Carta-ONU.pdf.** Acesso em:01/10/2025.

FIORILLO, Celso Antônio Pacheco. **Curso de direito ambiental brasileiro**. 16. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

MAZZUOLI. **Curso de Direito Internacional Público**. 12 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2019. p. 56

_____; Teixeira, Gustavo Faria Moreira. **O Direito Internacional do Meio Ambiente e o greening da Convenção Americana de Direitos Humanos**. Disponível em: https://periodicos.fgv.br/revdireitogv/article/view/20905/19629. Acesso em: 01/10/2025.

RAMOS, André de C. **Curso de direitos humanos**. São Paulo: Editora Saraiva, 2023. E-book. ISBN 9786553626409. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786553626409/. Acesso em: 01/10/2025.

SARLET, Ingo W.; FENSTERSEIFER, Tiago. **Princípios de direito ambiental**. São Paulo: Editora Saraiva, 2017. E-book. ISBN 9788547218607. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788547218607/. Acesso em: 01/10/2025.

SILVA, Carlos Sérgio Gurgel. **A Visão Antropocêntrica no Direito Ambiental Brasileiro.** Disponível em: https://www.academia.edu/19019907/A_VIS%C3%83O_ANTROPOC%C3%8ANTRICA_NO_DIREITO_AMBIENTAL_BRASILEIRO. Acesso em:01/10/2025.

TÁVORA, Fabiano e Campos, Diego Araújo. **Direito internacional: público, privado e comercial.** 5. ed. –São Paulo: Saraiva Educação, 2018

PSICOMOTRICIDADE E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

IARA ROBERTA ALVES DE PAULA

Graduada em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação Vera Cruz em 2009. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Professora Isabel Colombo.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

RESUMO:

O presente trabalho tem como finalidade estudar a Psicomotricidade na Educação Infantil, reconhecendo-a como base essencial no processo de aprendizagem da criança. A educação psicomotora estrutura-se como um alicerce que favorece o desenvolvimento integral, promovendo a percepção e a consciência corporal, a harmonia dos segmentos corporais, bem como a realização de movimentos coordenados e significativos. Além disso, busca-se desenvolver a relação da criança com o tempo e o espaço, aspectos fundamentais para um comportamento equilibrado e saudável. Ao professor da Educação Infantil cabe a responsabilidade de propor atividades que estimulem a coordenação motora fina, a lateralidade e o equilíbrio, contribuindo para a formação global do educando. Este estudo aborda os principais conceitos que envolvem a Psicomotricidade, destacando a importância da estimulação precoce para o desenvolvimento físico, mental, social e criativo da criança, por meio de exercícios físicos e atividades lúdicas. A pesquisa foi desenvolvida com base em revisão bibliográfica de livros e artigos científicos, com o intuito de evidenciar a importância do desenvolvimento motor para a aprendizagem, bem como para o crescimento intelectual, emocional e afetivo da criança.

Palavras-chave: Psicomotricidade; Desenvolvimento Motor; Criança.

INTRODUÇÃO

O trabalho da educação psicomotora com as crianças deve prever a formação de base indispensável em seu desenvolvimento motor, afetivo e psicológico, dando oportunidade para que por meio de jogos, de atividades lúdicas, se conscientize sobre seu corpo. Através dessas atividades lúdicas a criança desenvolve suas aptidões perceptivas como meio de ajustamento do comportamento psicomotor.

O objetivo geral deste artigo foi analisar a importância da psicomotricidade no processo de aprendizagem e no desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil, destacando o papel da escola e do professor como agentes fundamentais na promoção de práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento psicomotor.

Os objetivos específicos são: Compreender os conceitos fundamentais da psicomotricidade e sua aplicação na Educação Infantil; Identificar as etapas do desenvolvimento psicomotor e sua influência na aprendizagem da criança; Investigar as possíveis dificuldades de aprendizagem decorrentes do desenvolvimento psicomotor inadequado; Analisar o papel do professor e da escola na estimulação psicomotora na infância; Propor estratégias pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento das habilidades motoras grossas e finas por meio de atividades lúdicas.

A hipótese que norteia este estudo é que a aplicação sistemática da psicomotricidade na Educação Infantil contribui significativamente para o desenvolvimento global da criança, prevenindo dificuldades de aprendizagem e promovendo avanços nos aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais.

Justifica-se esse artigo pela importância de a infância ser uma fase crucial no desenvolvimento humano, sendo caracterizada por intensas descobertas, experimentações e formação de bases para as aprendizagens futuras.

Nesse contexto, a psicomotricidade destaca-se como um instrumento fundamental para promover o desenvolvimento global da criança, envolvendo aspectos motores, cognitivos, emocionais e sociais de forma integrada.

O desenvolvimento psicomotor está diretamente relacionado à capacidade de aprender, pois influencia diretamente habilidades básicas como atenção, concentração, coordenação motora, percepção espacial e temporal, fundamentais para o sucesso no processo de alfabetização e demais etapas escolares.

Diante disso, este estudo torna-se relevante por apresentar uma reflexão crítica sobre a importância da psicomotricidade como ferramenta pedagógica indispensável para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil. A abordagem adotada nesta pesquisa tem como propósito ampliar a compreensão dos profissionais da educação sobre a necessidade de incluir atividades psicomotoras no planejamento escolar, favorecendo o desenvolvimento de competências motoras finas e grossas, bem como o equilíbrio emocional e a socialização.

Além disso, a escolha pelo tema justifica-se pela urgência em prevenir e minimizar dificuldades de aprendizagem decorrentes de atrasos no desenvolvimento psicomotor. Através de práticas educativas fundamentadas e intencionais, é possível garantir que as crianças avancem de forma plena e significativa em seus processos de aprendizagem e desenvolvimento.

A criança que apresenta o desenvolvimento psicomotor mal constituído poderá apresentar problemas na escrita, na leitura, na direção gráfica, na distinção de letras, na ordenação de sílabas, no pensamento abstrato e lógico, na análise gramatical, entre outras. Compreendendo que a má formação psicomotora pode acarretar dificuldades na aprendizagem, qual o papel da escola na prevenção desse quadro?

A abordagem da psicomotricidade irá permitir a compreensão da forma como a criança toma consciência do seu corpo e das possibilidades de se expressar por meio dele, localizando-se no tempo e no espaço. O movimento humano é construído em função de um objetivo. A partir de uma intenção como expressividade íntima, o movimento transforma-se em comportamento significante. É necessário que toda criança passe por todas as etapas em seu desenvolvimento.

Este trabalho trata-se de uma revisão bibliográfica, tendo como suporte, especialistas da área como: Negrine, 1995, Fonseca, (1993); Sánchez, (1989); etc.

A ORIGEM E A EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA PSICOMOTRICIDADE

O termo psicomotricidade segundo Barreto, (2000), deriva do grego psyché, que significa “alma”, e do latim motus, que significa “movimento”. Essa concepção associa a atividade motora às dimensões psíquicas e emocionais do ser humano. A psicomotricidade passou a ganhar destaque no início do século XX, especialmente na França, com o surgimento de diferentes correntes de pensamento, como a biomédica, a psicopedagógica e a psicanalítica.

> A psicomotricidade relaciona-se através da ação, como um meio de tomada de consciência que une o “ser” corpo, o “ser mente”, o “ser espírito”, o “ser natureza” e o “ser sociedade”. A psicomotricidade está associada à afetividade e à personalidade, porque o indivíduo utiliza seu corpo para demonstrar o que sente, é uma pessoa com problemas motores que passa apresentar problemas de expressão (BARRETO, 2000).

O marco inicial dessa trajetória é atribuído ao neuropsiquiatra francês Ernest Dupré, considerado o “pai da psicomotricidade”. Em 1909, com base em seus estudos sobre a síndrome da debilidade mental, Dupré identificou que dificuldades motoras não estavam necessariamente ligadas a comprometimentos neurológicos ou intelectuais.

Ele demonstrou que é possível apresentar déficits motores sem alterações cognitivas, e vice-versa (MOLINARI et al., 2003). Essa diferenciação foi fundamental para o avanço da psicomotricidade enquanto campo autônomo de conhecimento.

Segundo Selau, (2010) no Brasil, a psicomotricidade inicialmente se desenvolveu a partir da Educação Física. Até a década de 1980, suas práticas estavam restritas ao tratamento de dificuldades motoras, como andar, correr, saltar, desenvolver equilíbrio, lateralidade e noção espaço-corporal. Contudo, sua concepção foi gradualmente ampliada, passando a incluir aspectos afetivos, sociais e cognitivos no processo de aprendizagem.

A Sociedade Brasileira de Psicomotricidade define a área como uma ciência que estuda o ser humano por meio do corpo em movimento, em relação a seu mundo interno e externo, destacando a interação com os outros, com os objetos e consigo mesmo. Trata-se de um processo ligado à maturação global, onde o corpo se constitui como a base das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas.

Conforme Fonseca, (1995) outros estudiosos contribuíram significativamente para o fortalecimento teórico da psicomotricidade. Henri Wallon (1978), médico e psicólogo, destacou a relação entre o movimento, o afeto e o meio ambiente, defendendo que o movimento é a primeira forma de expressão do ser humano. Ele foi um dos responsáveis por integrar o corpo e as emoções no processo de desenvolvimento infantil, influenciando práticas pedagógicas voltadas à reeducação psicomotora.

Oliveira, (2007), nos mostra que o neurologista Edouard Guilmain (1935) também teve papel relevante ao desenvolver um exame psicomotor com fins diagnósticos e terapêuticos, seguindo as ideias de Wallon. Já Jean Piaget trouxe importantes contribuições ao associar a motricidade ao desenvolvimento da inteligência, principalmente na fase anterior à aquisição da linguagem. Para Piaget, a interação da criança com o ambiente por meio da ação é essencial para o desenvolvimento do raciocínio lógico e da percepção.

Já Fonseca, (1988), ensina que na década de 1970, autores passaram a defender a psicomotricidade como uma ferramenta importante para auxiliar crianças com dificuldades de adaptação escolar, visando desenvolver suas potencialidades e promover uma aprendizagem significativa. Nessa perspectiva, a psicomotricidade passou a ser concebida como um processo de organização e integração do movimento a partir das experiências vividas pelo sujeito, constituindo-se como uma ponte entre o pensamento e a ação corporal.

Por meio do corpo, a criança explora o mundo, vivencia experiências, experimenta sensações, desenvolve percepções e aprende a se expressar. Cabe ao professor, portanto, proporcionar estímulos variados — como correr, saltar, pular, andar descalço, manipular objetos e perceber diferentes texturas — para promover a integração entre corpo, mente e emoção, favorecendo um desenvolvimento global e harmonioso.

Algumas fases são fundamentais dentro do processo de desenvolvimento motor infantil e se constituem de grande relevância. Le Boulch (1985,) observa que “75% do desenvolvimento psicomotor ocorre na fase pré-escolar, e o bom funcionamento dessa área facilitará o processo de aprendizagem futura”.

Portanto, é importante que o professor da Educação Infantil conheça o desenvolvimento motor e suas fases, para que seja capaz de propor atividades fundamentadas nos conceitos da psicomotricidade, criando metodologias e projetos em que as crianças utilizem o corpo como meio para explorar, criar, brincar, imaginar, sentir e aprender.

Diante das diversas dificuldades encontradas pelos professores em suas práticas por vezes acabam rotulando os alunos como desatentos, desmotivados, indisciplinados ou incapazes de desempenhar atividades mais complexas, não considerando que muitas dificuldades estão atribuídas as práticas psicomotoras que deixaram de ser trabalhadas durante a Educação Infantil,

> A criança deve viver o seu corpo através de uma motricidade não condicionada, em que os grandes grupos musculares participem e preparem os pequenos músculos, responsáveis por tarefas mais precisas e ajustadas. Antes de pegar num lápis, a criança já deve ter, em termos históricos, uma grande utilização da sua mão em contato com inúmeros objetos (FONSECA, 1993, p. 89).

As descobertas e as aprendizagens das crianças na fase pré-escolar ocorrem por sua vivência corporal, pela exploração do ambiente e da manipulação dos objetos. As práticas quase sempre inadequadas ou insuficientes de atividades psicomotoras importantes para o processo de aprendizagem é consequência da falta de conhecimento do professor da Educação Infantil.

A formação inicial desse professor não o qualifica o suficiente para a fundamentação psicomotora e, com isso, não têm conhecimentos suficientes para propiciar às crianças atividades adequadas ao bom desenvolvimento psicomotor.

Nessa perspectiva, é necessário que os professores da Educação Infantil tenham uma formação inicial consistente e acompanhada de permanentes atualizações principalmente relacionadas à Psicomotricidade.

. Com a finalidade de facilitar o entendimento dos conceitos teóricos, buscando enfatizar as contribuições positivas, foi destacado alguns aspectos básicos da Psicomotricidade, como equilíbrio, lateralidade e esquema corporal, de grande relevância no processo de aprendizagem das crianças.

Cabe ressaltar a importância do professor para assumir o papel de facilitador, permitindo à criança situações e estímulos cada vez mais variados, com experiências concretas e vividos com o corpo inteiro, trazendo a Psicomotricidade sob um olhar pedagógico e preventivo.

Todos os professores deveriam ter acesso aos conhecimentos psicomotores, a fim de propiciar que as crianças realizem experiências com o corpo indispensáveis ao desenvolvimento mental e social.

> Durante a idade pré-escolar, deverão ser identificados problemas de desenvolvimento que possam comprometer a aprendizagem escolar, bem como desenvolver aptidões pré-escolares necessárias. Durante a idade escolar, as atitudes dos educadores, a aplicação de seus métodos e a invenção de novos instrumentos, deveriam ser estudadas em termos interdisciplinares (FONSECA, 2008, p. 534).

Baseada nisso, dá-se a necessidade de cuidar integralmente da criança que adentra a escola, dando possibilidades e condições motoras, cognitivas e socioafetivas. Segundo Almeida (2006), o trabalho com a psicomotricidade no ambiente escolar não exige recursos caros ou altamente tecnológicos. O essencial é que a escola promova a integração de alguns fatores fundamentais: concepção, comportamento, compromisso, materiais e espaços físicos.

PROFESSOR

Quanto à concepção, o autor defende que o trabalho psicomotor deve ser planejado e reavaliado constantemente. É necessário que o professor estabeleça metas claras, que permitam avaliar o que foi alcançado e identificar os ajustes necessários para melhorar o desempenho dos alunos.

Aplicar técnicas de maneira aleatória, sem compreender seus objetivos, pode resultar em frustração e falta de eficácia pedagógica.

O comportamento do professor é igualmente essencial. Aquele que atua com psicomotricidade deve estar atento às ações executadas pelas crianças durante as atividades, intervindo de forma adequada e intencional.

Tais práticas devem promover a interação entre os alunos, estimulando a socialização e a humanização. Nesse contexto, o professor deve adotar uma postura observadora, evitando um papel autoritário que iniba as relações interpessoais. Intervenções devem ocorrer somente quando necessárias.

Conforme Almeida (2006, p. 21), "o comportamento é o combustível que move as relações diárias de um professor que quer construir coletividade na multiplicidade dos seres com as diferenças de cada um".

O compromisso também é um fator essencial no desenvolvimento do trabalho psicomotor. Quando o professor planeja suas aulas, o tempo é aproveitado de forma produtiva, possibilitando um alcance mais efetivo dos objetivos. A ausência de planejamento, por sua vez, gera desorganização e comprometimento da qualidade das práticas pedagógicas.

No que diz respeito aos materiais, Almeida (2006) ressalta que, por si só, eles não transformam o ambiente. É a intervenção quali-

ficada do professor que confere significado pedagógico ao uso dos recursos.

Por fim, os espaços escolares devem ser compreendidos como parte integrante do processo educativo. Salas, quadras, pátios e demais ambientes físicos precisam ser utilizados de maneira intencional, pois, se não forem dinamizados por atividades significativas, tornam-se apenas espaços vazios. Para que esses ambientes sejam efetivamente educativos, é necessário que o professor explore todos os recursos e materiais disponíveis, promovendo experiências motoras enriquecedoras.

Ao longo dos anos, a Psicologia tem buscado compreender o desenvolvimento infantil em seus múltiplos aspectos, físico, intelectual, emocional e social. Dessa busca emergiu a educação psicomotora, entendida como uma metodologia pedagógica que utiliza o movimento como ferramenta para promover o desenvolvimento integral da criança. A psicomotricidade, portanto, se consolida como um instrumento pedagógico indispensável para favorecer a aprendizagem e a formação global do educando.

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).

No entanto, essa técnica não pretende realçar a automação, a eficácia, a destreza motora ou o rendimento motor. Pretende, na verdade, transformar o corpo em um instrumento de ação sobre o mundo, em que permitirá a interação com os outros.

Através de várias pesquisas, estudiosos do assunto acreditam que a psicomotricidade auxilia nas aprendizagens escolares. Assim, buscou-se trazer seus recursos para a sala de aula, na modalidade da educação psicomotora.

Durante vários estudos, cientistas tentaram distinguir o principal objetivo da educação psicomotora, destacando o aspecto fundamental dessa técnica, que é ajudar a criança chegar a uma imagem do corpo operatório, permitindo que ela se desenvolva da melhor maneira possível, tirando o melhor partido de todos os seus recursos, preparando-a para a nova etapa do desenvolvimento motor e consequentemente afetivo e cognitivo.

Além de apresentar esse objetivo, a educação psicomotora pretende alcançar 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 sócio afetivo, 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).

O principal objetivo da educação psicomotora não se restringe ao conhecimento da criança sobre uma imagem do seu corpo, ou seja, ela não se prende apenas ao conteúdo, mas auxilia na descoberta estrutural da relação entre as partes e a totalidade do corpo, formando uma unidade organizada, instrumento da relação com a realidade.

Assim, quanto mais cedo as práticas no ambiente escolar, mais os alunos poderão conhecer-se melhor, desenvolvendo a maturidade, a consciência e a inteligência apropriada aos seres humanos.

Podemos analisar que a educação psicomotora junto com o auxílio dos pais e do meio escolar, tem a finalidade não de ensinar a criança comportamentos motores, mas sim de permitir-lhe, mediante o jogo, exercer sua função de ajustamento, individualmente ou com outras crianças.

O educador precisa saber se sua proposta de trabalho está de acordo com as necessidades dos alunos, que caminho deve seguir e aonde pretende chegar. Então, cabe aqui compreendermos a importância da psicomotricidade nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

A psicomotricidade, em sua ação educativa, pretende atingir a organização psicomotora da noção do corpo como marco espaço temporal do "eu" (entendido como unidade psicossomática).

Esse marco é fundamental ao processo de conduta ou de aprendizagem, pois, busca conhecer o corpo nas suas múltiplas relações: perceptiva, simbólica e conceitual, que constituem um esquema representacional e uma vivência indispensável à integração, à elaboração e à expressão de qualquer ato ou gesto intencional.

> Psicomotricidade é a ciência que tem como objeto de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. É sustentada por três conhecimentos básicos: o movimento, o intelecto e o cognitivo (GALVÃO, 1995, p. 10).

A psicomotricidade é um termo empregado para uma concepção de movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo sujeito cuja ação é resultante de sua individualidade, sua linguagem e sua socialização.

Em outras palavras, o que se quer dizer é que na ação da criança se articula toda sua afetividade, todos seus desejos, mas também todas suas possibilidades de comunicação e articulação de conceitos. A teoria de Piaget afirma que a inteligência se constrói a partir da atividade motriz das crianças.

Portanto a psicomotricidade desempenha papel fundamental, pois o movimento é um suporte que ajuda a criança a adquirir o conhecimento de mundo que a rodeia através de seu corpo, de suas percepções e sensações. Por esse motivo, a educação psicomotora tem sido enfatizada em várias instituições escolares, aplicada principalmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, fase em que as crianças estão descobrindo a si mesmo e o mundo em que vivem.

Neuro Psiquiatras, psicólogos, fonoaudiólogos reforçam cada vez mais a importância do desenvolvimento psicomotor durante os primeiros anos de vida, entendendo que é nesse momento que as aquisições são extremamente significativas a nível físico. Essas que marcam conquistas igualmente importantes no universo emocional e intelectual.

Sendo assim, instituições de ensino devem oportunizar, às crianças, condições de desenvolverem capacidades básicas, aumentar seu potencial motor, utilizando o movimento para atingir aquisições mais elaboradas, como as intelectuais, como também sanar as dificuldades apresentadas pelos alunos. Para que esses objetivos sejam alcançados, as escolas devem adotar metodologias que visem o desenvolvimento motor através de uma série de exercícios psicomotores, jogos e brincadeiras. Essas atividades além de desenvolverem as estruturas físicas, também auxiliam na maturação mental, afetiva e social.

A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Desde a Antiguidade, o corpo humano é valorizado. É possível perceber, no pensamento da cultura grega, o culto ao esplendor físico, retratado principalmente nas suas obras de arte e esculturas, que ainda existem nos templos da Grécia até os dias atuais. Ao longo dos tempos, diversos pensamentos românticos tentaram explicar a relação entre corpo e mente. Porém, foi no século XIX que o termo Psicomotricidade aparece pela primeira vez em um discurso médico, mais especificamente neurológico, para nomear as zonas do córtex cerebral situadas além das regiões motoras.

De acordo com Fonseca (1988), a história do saber da Psicomotricidade já representa um século de esforço de ação e de pensamento. Sua cientificidade, na era da cibernética e da informática, permitirá avançar ainda mais na descrição das relações mútuas entre corpo e psíquico. Esta intimidade filogenética e ontogenética representa o triunfo evolutivo da espécie humana, um longo passado de conquistas psicomotoras,

> O educador pode explorar a agitação natural da criança para ensiná-la a ler, escrever e alfabetizá-la matematicamente, além de prepará-la para outras disciplinas escolares. Durante a Educação Infantil, a necessidade de movimentar-se é mais respeitada pela escola: o corpo é usado em brincadeiras, atividades de arte, música, etc. A criança pode correr, pular e espreguiçar-se sem censura (CLEVIN, 2012).

O problema surge na transição para a 1ª série. Geralmente, os professores exigem uma postura totalmente diferente da que era permitida até então. Com 7 anos, os alunos são colocados em carteiras e precisam ficar quietos, supostamente prestando atenção no mestre, como se isso fosse a única forma de aprender. Eles chegam ao absurdo de, muitas vezes, pedir que as crianças desenhem a si mesmas dançando ou subindo em árvores, quando o ideal

seria permitir que experimentassem essas atividades.

Os momentos de uso do corpo ficam restritos à hora do recreio e às aulas de Educação Física. A escola, dessa forma, separa as fases: na Educação Infantil, a criança brinca; na 1ª série, começa a estudar. Mas, na realidade, o estudo deveria estar totalmente ligado ao movimento corporal.

Segundo o autor mencionado, forçar o corpo a ficar estático, sem movimento, pode ser uma das causas da hiperatividade, um dos distúrbios de aprendizagem mais comuns hoje em dia. Também pode contribuir para quadros de anorexia, bulimia e depressão infantil, além de causar dores corporais devido à falta de atividade física. É muito mais fácil para as crianças aprenderem, por exemplo, as letras A, B ou C brincando com o corpo, representando-as deitados no chão, em grupos, do que sentadas em frente ao quadro-negro.

O mesmo pode ser feito com palavras, conceitos e até teorias. Em Matemática, por que não propor brincadeiras do tipo "caça ao tesouro" ou "esconde-esconde" com folhas? A criança teria de encontrar as plantas escondidas na escola, numerá-las, manipulá-las e classificá-las. Se a turma gosta de futebol, por que não formar times para disputar um torneio, fazer tabelas, calcular resultados, ler e escrever histórias sobre esse esporte?

Levin (2012) ainda defende que incentivar uma relação saudável com o próprio corpo e utilizá-lo como recurso de aprendizagem são práticas que deveriam ser cultivadas durante toda a escolaridade.

No entanto, até o início da puberdade, por volta dos 12 ou 13 anos, essas práticas são especialmente determinantes. Até essa fase, a criança experimenta pela primeira vez diversas experiências de aprendizado, como conhecer os números, aprender a ler e escrever, estudar História, entre outros. Quando algo é feito pela primeira vez, precisa ser marcante e positivo para criar boas memórias, ainda que inconscientes.

O uso do corpo torna essas memórias prazerosas e a criança associa o aprendizado a sensações agradáveis. Como não existe uma única forma de aprender, os educadores devem oferecer várias opções para a criança adquirir conhecimento.

O ideal seria que o professor de Matemática, por exemplo, trouxesse experiências com o colega de Educação Física. Assim, o primeiro aprenderia sobre o corpo e o segundo sobre números e raciocínio matemático. Essa troca certamente geraria ideias inovadoras e exercícios que integrariam as duas áreas do conhecimento.

É urgente repensar as teorias educacionais e, para isso, basta combinar a busca pelo saber com o movimento. O docente também precisa resgatar sua história e seus desejos infantis. Ele pode se perguntar, por exemplo, o que o motivou a escolher a carreira de educador, e certamente descobrirá que algo de sua infância influenciou essa escolha. Esse resgate ajudará o educador a compreender melhor as necessidades da sua turma.

A INTERLIGAÇÃO ENTRE PSICOMOTRICIDADE E APRENDIZAGEM

A habilidade de ler e escrever tornou-se essencial para a adaptação e integração do indivíduo na sociedade, sendo a linguagem escrita e a leitura manifestações fundamentais nesse processo (Oliveira, 1997). No entanto, muitos educadores cometem o erro de focar na repetição mecânica de exercícios, como traçar linhas e formas, sem dar significado a essas atividades, o que pode limitar o desenvolvimento cognitivo e motor das crianças.

É importante considerar que o movimento corporal é essencial para a aprendizagem, sendo o desenvolvimento motor e a orientação espacial fundamentais para que a criança se familiarize com seu ambiente. A psicomotricidade, ao integrar o movimento à aprendizagem, facilita a aquisição de habilidades cognitivas e sociais, promovendo uma educação mais eficaz. Conforme Gesell (1977), o crescimento é movimento, e a posição da criança no ciclo de desenvolvimento é determinada por esse movimento progressivo.

Esses conteúdos abordam desde movimentos locomotores e de manipulação (como correr, saltar, pegar) até habilidades perceptivas, como a consciência corporal e o domínio da lateralidade. As aptidões físicas, por sua vez, englobam aspectos como resistência, força, flexibilidade e agilidade. Além disso, a comunicação não verbal, expressa por gestos, posturas e expressões, é essencial no desenvolvimento psicomotor, permitindo à criança expressar-se e se comunicar de maneira mais elaborada.

Por fim, a higiene, abordada dentro da Educação Física, integra a criança aos hábitos que contribuem para sua saúde e bem-estar, trabalhando a importância da higiene corporal, exercícios respiratórios e relaxamento. Esses processos de desenvolvimento motor e psicomotor devem ser adaptados conforme a faixa etária da criança, com o objetivo de garantir que ela aprenda e se desenvolva de maneira integral, respeitando suas capacidades e necessidades naturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A psicomotricidade contribui significativamente para o desenvolvimento integral da criança, abrangendo os aspectos físico, afetivo e cognitivo. No entanto, esse desenvolvimento pode ser influenciado por condições biológicas ou ambientais, o que pode dificultar a evolução da criança em relação aos seus colegas da mesma idade.

A educação psicomotora tem como objetivo permitir que a criança construa uma imagem do seu corpo e de suas capacidades, favorecendo seu crescimento de maneira mais equilibrada.

O papel da educação psicomotora é atuar de forma estimuladora, [re] educadora e terapêutica. Para isso, é essencial que o educador compreenda o desenvolvimento infantil e as funções psicomotoras, além de identificar as dificuldades específicas de seus alunos. Esse conhecimento permite que o professor planeje suas atividades de forma mais eficaz, promovendo uma aprendizagem de qualidade.

A educação infantil é a fase mais crucial para o desenvolvimento da criança, pois é nesse momento que ela começa a se formar como pessoa. Nas atividades psicomotoras, as crianças têm a oportunidade de expressar suas emoções, conhecer a si mesmas, suas capacidades corporais e as diferentes funções que o corpo exerce. Além disso, essas atividades possibilitam a socialização, promovendo o entendimento do outro e do espaço ao redor.

A psicomotricidade, quando integrada à aprendizagem, traz resultados positivos, pois as atividades motoras ajudam no desenvolvimento cognitivo. Exemplos simples, como traçar uma letra no chão ou modelar uma massinha, estimulam a criança a movimentar os punhos e a desenvolver habilidades motoras que serão essenciais para a alfabetização.

O corpo, como veículo de ação e conhecimento, desempenha um papel fundamental na socialização e no desenvolvimento intelectual e afetivo. A educação psicomotora deve ser realizada com base nas necessidades reais da criança, começando de atividades simples e evoluindo para as mais complexas. É fundamental que a criança conheça suas potencialidades para estabelecer relações consigo mesma e com os outros, evitando o isolamento.

Por fim, cabe à escola e à família proporcionar experiências corporais por meio de brincadeiras e jogos, estimulando as capacidades físicas, afetivas e motoras da criança. Essa vivência corporal ampla contribuirá para o desenvolvimento de suas competências sensoriais, motoras, afetivas e sociais, enriquecendo sua formação.

Portanto, é essencial refletir sobre as práticas pedagógicas e repensar as metodologias de ensino, criando oportunidades para que as crianças da Educação Infantil aprendam de forma envolvente e significativa, com motivação e desejo de se comunicar com seu meio.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **Teoria e prática em psicomotricidade:** Jogos, atividades lúdicas, expressão corporal e brincadeiras infantis. Rio de Janeiro: Wak 2006.160p.

ALVES, Fátima. **Psicomotricidade: corpo, ação e emoção**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

ARNAIZ Sánchez, Pilar, MARTÍNEZ Rabadán, Marta, PEÑALVER Vives, Iolanda. **A Psicomotricidade na Educação Infantil: Uma Prática Preventiva e Educativa**; Trad. Inajara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BRASIL. **RCNEI – Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil** – volume 3. Brasil, 1998. p.15-40.

BARRETO, Sidirley de Jesus. **Psicomotricidade, educação e reeducação**. 2.ed. Blumenau: Livraria Acadêmica, 2000.

CAUDURO, Maria Teresa. **Motor, Motricidade, Psicomotricidade, como entender?** Novo Hamburgo; Feevale, 2002.

FONSECA, Vitor da. **Psicomotricidade, psicologia e pedagogia**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **Psicomotricidade, perspectivas multidisciplinares**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LOVISARO, Martha. **Psicomotricidade aplicada à escola:** guia prático de prevenção das dificuldades de aprendizagem. 2ª ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

LE BOULCH, J. **O desenvolvimento psicomotor do nascimento até os 6 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

MOLCHO, Samy. **A linguagem corporal da criança**. 4ª ed. São Paulo: Gente, 2007.

NEGRINE, A. **Educação Psicomotora**. São Paulo: Ibrasa,1995.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. **A Psicomotricidade na Educação Infantil: uma prática** São Paulo: Manole, 1989.

AMAR O SEU LUGAR PARA (RE) CONHECER E REVELAR O QUE SE SABE

JACKSON LUIZ DE FRANÇA

Graduado em Geografia Licenciatura pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL - no ano de 2015; Especialista em Ensino de Geografia pela UFAL, em 2020; e especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Campos Elíseos, 2025. Professor do Ensino Fundamental II, Geografia, da rede estadual de Alagoas, Secretaria Estadual de Educação de Alagoas - SEDUC-AL, na Escola Estadual Professor Mário Broad.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

RESUMO:

O presente trabalho é fruto do desenvolvimento de uma metodologia de ensino, que pode auxiliar na ampliação educacional dos estudantes. Foi realizada com educandos do 6º ano do ensino fundamental na Escola Estadual Ovidio Edgar, que está localizada no bairro Tabuleiro do Martins, da cidade de Maceió/AL. O objetivo consiste em levar os alunos a perceber através dos mapas mentais a paisagem e o lugar a partir do bairro da escola. Neste contexto, as percepções do espaço vivido são expressas nas representações espaciais que permitem aos educandos construir sua própria referência, capaz de reconhecer o seu lugar como ele se apresenta.

Palavras-chave: Ensino; Geografia; Lugar; Bairro.

INTRODUÇÃO

O reconhecimento do lugar e a interpretação da paisagem é uma possibilidade, que pode permitir autonomia por parte dos alunos na sociedade contemporânea. Então, houve a necessidade de procedimentos que auxiliassem no desenvolvimento do ensino e aprendizagem, levando a este trabalho.

Assim, através dos Mapas Mentais pode-se identificar a visão da realidade desses sujeitos. Dessa forma, a utilização dos mesmos é uma forma de linguagem que reflete o espaço vivido concebido em todas as suas nuances, cujos signos são edificações sociais.

A representação espacial feita pelos estudantes exigiu uma organização mental, possibilitando uma maior percepção, tornando-o conhecedor de seu próprio lugar. O ensino de Geografia, na perspectiva de valorização do aluno, como ator social de transformação do espaço Geográfico. A paisagem é uma das categorias geográficas que faz parte do dia a dia dos sujeitos que no espaço estão inseridos, alterada de acordo com as necessidades sociais. A mesma é formada por características distintas e qualquer que seja a alteração vai alterar a dinâmica do espaço.

Assim, se deseja observar como os alunos veem à dinâmica da paisagem, observada a partir do lugar. Neste sentido, o lugar é onde se cria afinidade, identidade e um sentimento de pertencimento. As percepções dos educandos foram concebidas através de mapas mentais como ferramenta metodológica para o desenvolvimento pedagógico deste trabalho.

O mapa mental é compreendido como uma expressão do vivido, através de uma linguagem gráfica, sendo o mesmo um trabalho técnico, uma vez que, visa comunicar à ideia que o sujeito tem de seu lugar, sendo ainda um documento que está contido na memória de cada um, representado por suas percepções. Logo deve ser vislumbrado como um documento que transmite informações. Nogueira (2004, p. 129) define mapas mentais como “representações construídas inicialmente tomando por base a percepção dos lugares vividos, experienciados, portanto de uma dada realidade”.

O Lugar Como Conceito na Geografia

O Lugar pode ser compreendido como espaço casa, rua, bairro entre outros. Sendo "à base da reprodução da vida e pode ser analisado pela tríade habitante identidade-lugar", conforme Carlos (1999, p. 20). Ou seja, é necessário o sujeito que irá caracterizar este espaço, criando uma identidade, que chamará este espaço de seu, ou Lugar. Neste caso pode ser analisada a questão territorial na forma de apropriação.

Lugar são os mundos vividos, caracterizado basicamente pela experiência vivida (FRÉMONT, 1976 apud BORGES, 2011, p. 7), os familiares, amigos, o bairro, a casa. Para Tuan (1983) o Lugar é "íntimo", é onde a pessoa se integra, tem significados, afetividade, emoção. Para Castro (2001, p. 14) "O Lugar não é apenas caracterizado pela relação homem-meio". Conforme os autores citados, podemos entender Lugar como tudo aquilo com o qual se cria uma identidade e um sentimento de pertencimento, que vem desde o quarto de alguém até outras cidades, os quais mesmo distanciados há um pertencimento. Temos como exemplo a escola do aluno que muitas vezes fica em um bairro diferente do que mora, ou noutra cidade, mesmo assim existe uma relação de identidade e pertencimento.

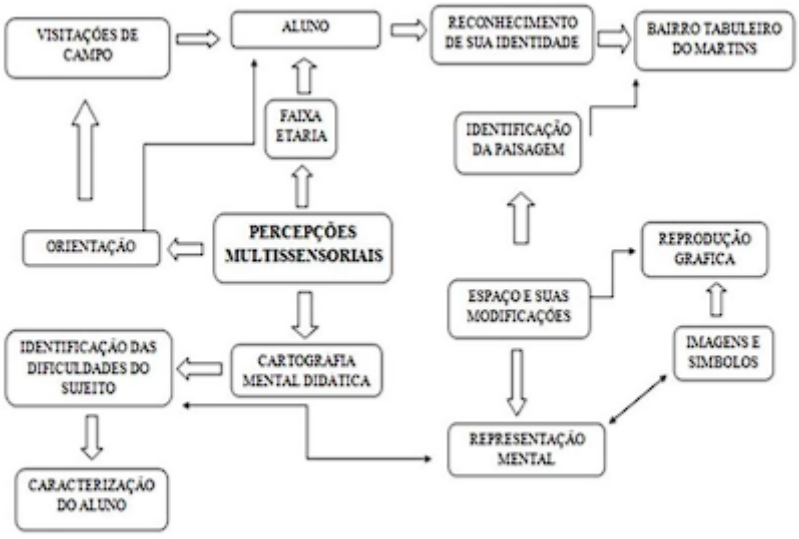
> [...] lugares têm paisagem, e paisagens e espaços têm lugares. O lugar talvez seja o mais fundamental dos três, porque focaliza espaço e paisagem em torno das intenções e experiências humanas (RELPH, 1976 apud ARCHELA, 2004, p. 3).

O termo Lugar em si, traz consigo vários enfoques, tendo como significado uma porção ou uma parte do espaço, muitas vezes nos levam a questões territoriais, até recortes maiores como uma cidade ou um país, pois o espaço se constitui através de diferentes lugares com diferentes paisagens geográficas.

Mapas Mentais Um Exercício Pedagógico

O Mapa Mental do estudante é compreendido como uma expressão artística, que representa a Paisagem do vivido, através de uma linguagem gráfica, sendo o mesmo um trabalho técnico, uma vez que visa comunicar à ideia que o sujeito tem de seu Lugar, sendo ainda um documento que está contido na memória de cada um, representado por suas percepções. O Mapa Mental deve ser compreendido como um documento transmissor de informações. Segundo a figura 1.

FIGURA 1: DIAGRAMA MENTAL



Fonte: FRANÇA, 2019.

Assim, como destacado pela figura 1, que representa todo processo mental realizado pelos estudantes. Segundo Santos e Tuan, a paisagem é um estender-se dos órgãos do sentido como um todo. Para conceituar Mapas Mentais recorreu-se a Buzan (2009) cérebro é um processador extraordinário, super poderoso, capaz de realizar infinitas reflexões e criar, ele tem cinco funções:

> Recepção, esse órgão recebe informações por meio dos sentidos Armazenamento. Ele retém e guarda a informação e consegue acessá-la quando solicitamos. Análise. O cérebro reconhece padrões e gosta de organizar informações de um modo que faça sentido: investigando os dados e questionando seu significado. Controle. Ele usa diferentes métodos para controlar o modo como gerenciamos as informações, dependendo do nosso estado de saúde, do nosso comportamento e do ambiente em que vivemos. Expressão. Para expressar as informações que recebe, o cérebro utiliza pensamentos, falas, movimentos e todas as outras formas de manifestações criativas (BUZAN, 2009, p. 16-17-18).

Assim, um mapa mental tem todas estas habilidades quando está sendo construído por qualquer sujeito, por mais que não consigamos observar todas estas habilidades. Eles fazem com que haja uma leitura, uma revisão do conteúdo que pode ou estava esquecido, faz com que seja desenvolvida uma esquematização de signos, representações de paisagens, dentre outros importantes fatores.

No processo de comunicação o remetente será o que envia a mensagem, neste caso o estudante, que para a confecção será necessário uma experiência com o Lugar, sendo tais experiências um conjunto de conhecimentos que permite a elaboração de uma mensagem clara, por isso o Mapa Mental só poderá ser feito por um indivíduo, que tenha vínculo com o Lugar qual se deseja ser a Paisagem representada.

Coaduna-se com Richter (2010) que afirma,

> O mapa mental é analisado como um recurso que permite a construção de uma expressão mais livre, tendo a perspectiva de que o estudante possa transpor para essa representação espacial os conteúdos geográficos aprendidos ao longo de sua formação escolar. Assim, além de utilizar a fala, a escrita, a imagem ou o próprio mapa convencional/tradicional, o aluno terá a oportunidade de apresentar num mapa mental suas interpretações a respeito de um determinado lugar, sendo estas provenientes de leituras mais científicas sobre a realidade (RICHTER, 2010, p. 24).

Observa-se que este processo será a decodificação de uma ideia para mensagem, assim os estereótipos da sociedade, cristalizada em cada indivíduo, que faz parte de uma herança cultural serão desmistificados e reconhecidos, por ter fundamental importância, indispensável para o processo de reconhecimento e, como base para saber o caminho percorrido pela sociedade atual e as influências.

Observa-se que as representações são acarretadas a partir das questões de orientação e de localização do aluno. A Cartografia é a representação e o geógrafo, para representar, precisa conhecer, descrever, viver o espaço. Tem-se que haver uma afinidade entre cartógrafo e o espaço, para que haja a construção da cartografia mental didática, sendo a mesma uma forma de se estudar o assunto, através de uma linguagem que possibilita o acesso e sintetiza a informação, que representa em si os conteúdos.

Desta forma o conhecimento do vivido é a forma mais simples de se trabalhar o Mapa Mental, por meio de situações nas quais os alunos sejam o foco principal, além de conhecerem o espaço de identidade, são ancorados na ideia de que a linguagem é constituída por simbologias que trazem proporcionalidades, uso de signos e técnicas de projeções.

Há várias maneiras de se representar o espaço geográfico, tais quais: cartas, plantas, croquis, mapas, globos, fotografias, imagens de satélites, gráficos, perfis topográficos, maquetes, textos, entre outros. Mas neste caso o espaço geográfico será feito por meios de mapas mentais construídos pelos alunos.

O espaço geográfico, tendo como função a comunicação das informações dos locais, através das exposições dos mapas mentais construídos pelos alunos, dando maior significação as experiências individuais, ocorrendo à aprendizagem, como também a avaliação do processo, além da contribuição para que mais pessoas tenham acesso ao conhecimento e, a visão de cada sujeito sobre a Paisagem do Lugar que se tem identidade.

O aluno pôde correlacionar os elementos básicos nos mapas mentais, por estar presente no dia-a-dia de todos, desde as ruas, avenidas e bairros até a conjunção do termo cidade. Sendo tudo uma questão de vi-

vência, conhecimento e abstração, para o desenvolvimento do assunto ao passo que ele mesmo é sujeito de transformação geográfica, de modo que descreveu a paisagem de seu bairro nas folhas de A4, visto que esta vai além dos elementos que se observam.

Com isso os alunos ao descreverem sua Paisagem criaram legendas, e classificações. Este tipo de mapa foi feito por levantamento geral, que segundo Duarte (2006, p. 155);

> Não exige precisão, pois se refere apenas a uma operação preliminar de reconhecimento dos componentes da paisagem sem necessária precisão de localização ou de medidas. Pode ser chamado também de levantamento ligeiro, ordinário ou expedito (DUARTE, 2006).

Acredita-se, que esse tipo de representação, denominado pelo autor, seja o que se conhece como mapas mentais, sendo o mesmo uma representação da paisagem que se mostra através da percepção dos alunos, de como estes sujeitos veem o espaço no qual estão familiarizados.

> O mundo cultural é considerado não apenas como uma soma de objetos, mas como uma forma de linguagem explicitada no sistema de relações sociais no qual estão inseridos valores, atitudes e vivências, e essas imagens passam a ser entendidas como mapas mentais (KOZEL, 2008, p. 2).

Dessa forma os mapas desenvolvidos pelos alunos, foram representações de seu espaço de vivência, sendo a forma que a Paisagem deste determinado Lugar se apresenta aos olhos desses atores sociais, e não foi necessário o uso de escalas exatas, precisão ou localização determinada, se tratando apenas uma forma de representação real, um tipo individual de representação sociocultural. Segundo França et al. (2012, p. 1), define que “o mapa mental é compreendido como uma expressão do vivido”.

> A contextualização e problematização, desconstrução e reconstrução do conhecimento, insinuam a aproximação das informações com a realidade do educando, de modo que o ensino de Geografia se torne algo verdadeiramente significativo (FRANÇA et. al. 2013, p. 9).

Cada pessoa tem sua própria maneira de ver o mundo, tem sua percepção, diferentes por suas experiências individuais e das informações acrescentadas pela cultura, do grupo social a qual faz parte. Essas imagens para determinados seres são mais restritas e, para outros mais amplos, alguns consideram toda a terra como Lugar, outros apenas o espaço em que está inserido, o qual tem um sentimento de pertencimento, Lugar de importância para constituição de identidade. Nas expressões ao longo da história o ser humano sempre representou significações através das pinturas rupestres, gravuras, descrições de lugares, rituais, entre outros.

Logo, o mapa mental de uma criança, não será igual ao de outra criança, por mais que tenha bastante similitude,

> Do mesmo modo que se espera que a escrita dê maior autonomia para o indivíduo, a construção e o uso do mapa mental apresenta o mesmo objetivo. Ao invés de somente trabalhar com mapas existentes, o aluno precisa ter a oportunidade de expressar suas leituras a respeito dos lugares, por meio do desenvolvimento e da integração dos mapas mentais nas atividades escolares e cotidianas. Essa prática conduz para um avanço na capacidade cognitiva do indivíduo, pois além de ler ele terá condições de “escrever” o mapa, ampliando sua relação com esta linguagem (RICHTER, 2010, p. 89).

Mapas mentais são imagens espaciais que as pessoas têm de lugares conhecidos, direta ou indiretamente. As representações mentais são do espaço vivido no cotidiano. Eles ainda são os mapas que trocamos ao longo de nossa história com os lugares experienciados. “No mapa mental, representação do saber percebido, o Lugar se apresenta tal como ele é, com sua forma, histórias concretas e simbólicas, cujo imaginário é reconhecido como uma forma de apreensão do Lugar” (NOGUEIRA, 1994 apud SIMIELLI, 1999, p, 45).

Sendo assim, as novas abordagens para o ensino da geografia, devem ser feitas de forma onde possibilitem uma maior reflexão de diferentes aspectos de um mesmo fenômeno, como, de que forma ocorrem as alterações do espaço.

Levando-os à captação a despeito das estimas de determinada cultura e conjuntura social, pertencentes a um Lugar, mesmo que aos olhos de todos apresentem-se de forma igualitária, há uma diferenciação quanto ao processo de sua constituição, por isso cada indivíduo tem uma forma particular de ver e analisar o espaço de vivência, visto que muitas das vezes está embasada a partir dos valores culturais e religiosos.

Material e Método

O estudo teve como objetivo compreender e auxiliar aos educandos do sexto ano do ensino fundamental, esta metodologia que pode ser desenvolvida em qualquer ano ou série escolar. O presente foi desenvolvido da Escola Estadual Ovídio Edgar na cidade de Maceió - AL, no bairro Tabuleiro do Martins, na sistematização do saber, quanto à compreensão do Lugar para a interpretação do meio que se encontram e qual o papel social de todos quanto a sua construção.

Assim, foram utilizados os mapas mentais como ferramenta metodológica para (re)conhecer o lugar e representá-lo. Sendo assim, o presente estudo conduz uma discussão a respeito do conceito de lugar, considerando sua importância para ampliar a visão de mundo de cada sujeito, partindo do meio vivido. Dessa forma, foi pedido: Desenhe o caminho casa escola com o que mais lhe chamou atenção?

Esta pesquisa está ancorada no método quantitativo e qualitativo, Conforme Minayo (2010, p. 17) o métodos quantitativo e qualitativo compreende três etapas: “(1) fase exploratória; (2) trabalho de campo; (3) análise e tratamento do material empírico e

documental.” Tal abordagem mostra sua eficácia, à medida que produz metodologia a partir de observações diretas do objeto de estudo, seus fenômenos, indivíduos e situações, para compreender os achados da pesquisa.

No que se refere à abordagem qualitativa, Creswell (2007) compreende que pode imprimir justificativas diversas de conhecimento, bem como, modelos de investigação e métodos de coleta e análise de dados. Podendo ainda ser caracterizado dentro de uma perspectiva exploratória descritiva, possuindo uma forte característica que inclui os significados culturais de diferentes grupos envolvidos em uma pesquisa.

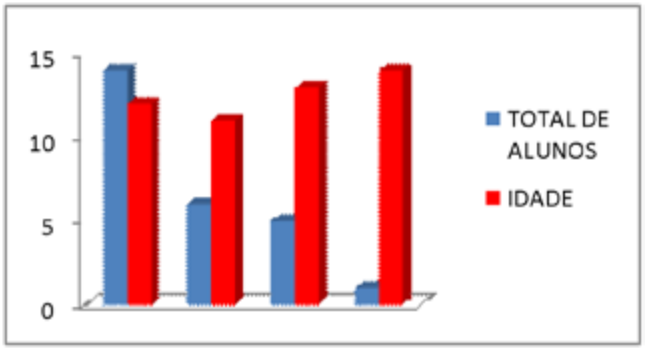
Nessa perspectiva, considera-se que este é o método mais apropriado para o desenvolvimento deste estudo. Como procedimentos metodológicos, foi realizado o levantamento bibliográfico, leituras de artigos científicos, dissertações e teses pesquisadas no catálogo de bancos de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Foi desenvolvida uma sequência didática, dividida da seguinte maneira: 1° Passo: Apresentação do projeto; 2° Passo: Verificar idade e ano escolar dos alunos; 3° Passo: Desenvolver o assunto Espaço e Sociedade e as categorias de análises da Geografia; 4° Passo: Os alunos devem observar como é composta a população, desenvolvimento da economia, infraestrutura. Onde estão localizadas as manifestações culturais, e, se há participação dos moradores; 5° Passo: Os alunos devem desenhar o caminho percorrido de casa à escola e, o que observam durante o trajeto. E registrar em mapas desenvolvidos pelos mesmos, os pontos específicos do lugar; 6° Passo: Realizar aula de campo para compreensão e interpretação do lugar. 7° Passo: Foi solicitado a confecção de mapas mentais, depois da aula de campo.

Foram confeccionados no ano de 2019, 26 mapas mentais antes e 26 depois, mas só foram escolhidos dois mapas dois para analisar neste trabalho. No presente estudo os nomes dos sujeitos da pesquisa, não serão revelados, tendo em vista a ética científica, sendo assim, adotado um conjunto de denominações para substituir os nomes dos investigados. Quanto à denominação criada, foi a estudante A, B, C para manter o anonimato dos mesmo e pela integridade de cada um.

Resultados e Discussões

Hoje há uma preocupação em inserir cada vez mais o aluno no processo de ensino-aprendizagem e o melhor modo para fazê-lo é, fazer do aluno um discente produtor e pesquisador. Dum total de 26 alunos através duma ficha de reconhecimento pode-se identificar conforme a figura 1, que:

FIGURA 1: ALUNO/IDADE

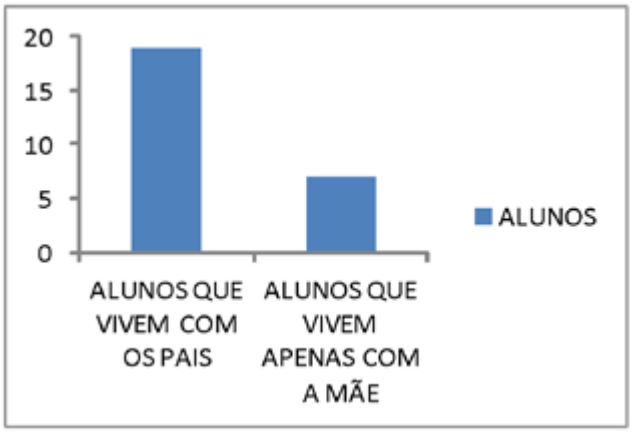


Fonte: FRANÇA, 2019.

A figura 1 destaca que os educandos se encontram dentro de faixa etária de acordo com o ano escolar. Sendo que um quantitativo baixo está fora de faixa.

Através da mesma ficha de reconhecimento foi perguntado com quem moravam os estudantes para que se soubesse um pouco sobre a base familiar segundo a figura 2 é possível analisar as bases familiares.

FIGURA 2: COMPOSIÇÃO FAMILIAR



Fonte: FRANÇA, 2019.

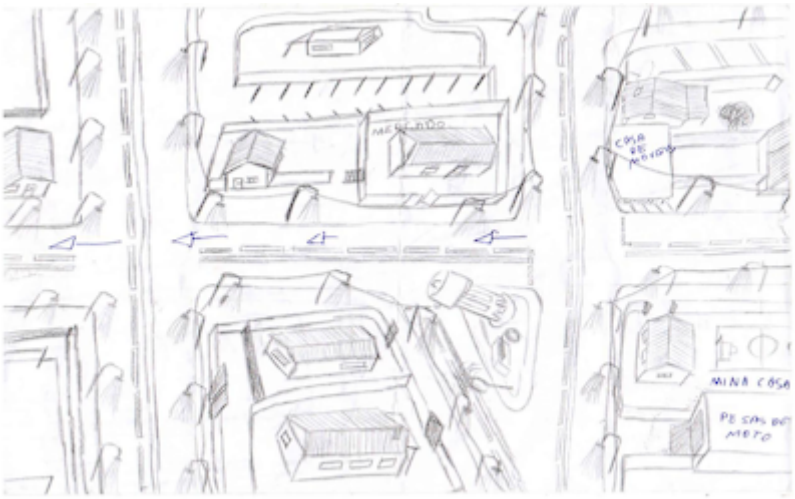
A figura 2, destaca que 17 alunos moram com mãe a pai, no entanto 8 alunos moram apenas com mãe, sendo a mesma a chefe de família.

No primeiro Mapa, foi pedido aos educandos que desenhassem o caminho que leva de casa a escola, trouxeram consigo alguns pontos referenciais, aquilo que mais lhe chamou a atenção, mesmo que sem nome, foram destacados: a mercearia (referente ao Mercadinho Compre Bem); a farmácia (referente à Farmácia Clima Bom), o sítio (referente a um terreno que fica no bairro, cujo pertencimento é a empresa Real Alagoas). Todos estes antes de chegar à escola.

Procurou-se implementar o mapa mental como meio para inserir e facilitar o processo de ensino-aprendizagem das categorias geográficas, principalmente a categoria Lugar. Para ensinar esta primeira categoria foi necessário, que o aluno tivesse uma noção do seu lugar e isso pôde ser expresso na produção do primeiro mapa que tinha como objetivo o caminho de casa para a escola, primeiro a produção do mapa como avaliação do conhecimento adquirido.

Observando os mapas dos estudantes, separou-se 2, para as análises neste trabalho e, que fosse interpretado a cada um deles, assim, nesta percepção identificou-se, quais lugares e espaço são mais representativos, estando presentes na reprodução cartográfica de grande parte. São eles: o mercadinho Compre Bem; o Bar do Pereira e o Sítio. Assim, foi constatado que grande parte dos alunos pertencem ao Bairro Clima Bom, contudo, o Bairro Tabuleiro do Martins, é onde está localizada a Escola, e a Feirinha (feira livre), de uso frequente pelos mesmos e, de seus familiares. De acordo com a figura 3.

FIGURA 3: TRAJETO CASA/ESCOLA



Fonte: Mapa mental 1º do Aluno C, 2019.

A figura 3, destaca a apresentação e habilidade diferenciada quanto à produção do desenho, tendo visão oblíqua em sua representação espacial. Para a proposta de construção do primeiro mapa mental, o pedido foi o desenho do percurso casa/escola.

O estudante (C) teve um olhar mais atento apesar de sua pouca idade ao escrever cada quadra, o mesmo trouxe elementos como, a caixa d'água na Avenida Maceió, a infraestrutura do bairro, como as vias de acesso, assim, identificando os equipamentos urbanos deste lugar, tais como lan houses, carros, oficinas, lanchonetes, escolas, entre outros.

Mesmo sem compreender de forma conceitual, denota-se que ele ao constituir seu mapa mental, representa cada equipamento urbano, casas, escolas, as vias de acesso. Aglomerados lado a lado, não define ou estabelece que esse estudante tenha uma compreensão ampla sobre a dialética do espaço, ressaltamos que o mesmo tem aptidão para o desenho, e que sabe o conteúdo, não de forma sistematizada. Ao ser questionado sobre o Mapa Mental, em um diálogo entre professor/educando. Como destaque a seguir.

Professor: Por que você desenhou várias ruas (quadras do bairro) uma vez que seria o caminho casa escola?

Educando: "Por que gosto de desenhar e queria mostrar todo o Lugar".

Professor: Você sabe o que é lugar?

Educando: "Oh! Professor se eu dizer que minha casa é meu lugar tá certo?

Professor: Sim!

Educando: então meu lugar é minha casa, pode ser meu bairro?

Professor: Sim! Porque você desenhou a caixa d'água?

Educando: Porque lá fica a casal e já fomos lá para resolver alguns problemas, além de ser uma referência.

O professor tem um papel único no processo de ensino e aprendizagem, quando o educando desenvolve uma representação espacial, o fato de essa linguagem apresentar signos que expressam um determinado contexto, não significa que o mesmo possua compreensão acerca do fenômeno destacado.

Assim tem-se que questioná-lo instigando-o a explicar e analisar sua representação do vivido. É crucial reverberar, que os signos têm uma comunicação, e não se esperar que a criança tenha o mesmo grau de abstração que um adulto, principalmente quando este, encontra-se em professor de transformação e aprendizagem.

Na figura 4, a estudante trouxe a tona um dos problemas do bairro, mostrando que há uma capacidade de analisar a infraestrutura do lugar, este problema, quando indagado, sobre o que deveria ser feito, e a quem era a culpa a mesmo foi direta – o governo que deveria tapar o buraco, que pode gerar muitos acidentes -. Como os demais mapas, todos têm a mesma visão sempre de cima para baixo. Mas o que mais.

FIGURA 4: MAPA 1º ALUNO D

Fonte: 4: Mapa Mental, aluno D (2019).

A figura 4, a mesma trouxe elementos como: a Farmácia Clima Bom, o Bar do Pereira. Todos os mapas mentais, são validados com a ideia de que o centro do universal é a casa. E como pedido estudando D, para Santos (1985, pp. 50/51), "a forma é o aspecto visível de uma determinada coisa. São os objetos e arranjos de objetos que compõem o espaço, isto é, casas, condomínios, parques, escolas, avenidas e etc., tudo gerado historicamente, organizando o presente e projetando o futuro.

Depois foi iniciada as aulas que tiveram como fulcro as categorias geográficas. Então foram feitos os seguintes questionamentos: O que é lugar? Os 26 alunos nada responderam. O que é paisagem? Os 26 alunos não souberam responder.

De 23 Mapas Mentais de 26 educandos, 15/23 não tinham informações relevantes, apenas traços, sem pontos referenciais; 3/23 identificados que os alunos residem no bairro Tabuleiro trouxeram como pontos de referências. A Igreja São José; a Feirinha do Tabuleiro e a Papelaria Amarelinha. 4 alunos residem no Bairro Clima Bom, trazendo como pontos referenciais, A bomba do Gonzaga; O sítio (o mesmo não tem nome); O Supermercado Sertanejo e o Bar do Pereira. 1 aluno fez uma arquitetura tal qual um artista nato, trouxe vários pontos de referências, e se pode identificar que o mesmo residem no bairro da escola. 3 alunos não fizeram o mapa porque não sabiam, segundo sua afirmação.

Para que fosse construído um novo Mapa Mental, foi necessário aula de campo para que tivessem contato com o espaço vivo e, representassem a realidade através de uma nova perspectiva.

Depois da aula de campo, pediu-se que os educandos constituíssem um novo Mapa Mental. Desta vez com uma nova ótica, pois já haviam reconhecido o lugar, sua paisagem, os principais pontos de referências e alguns equipamentos urbanos. Assim pudemos identificar, que está em contato com o lugar, e caminhar

para redescobri-lo é ir se aclarando sobre este espaço, redescobrindo o que já existe, mas procurando compreender sua existência.

No segundo mapa foi destacado cada passo dado durante a aula de campo, as paradas, e principalmente a abstração do educando para que houvesse uma valorização da cartografia. Além de trazer, as paradas, os signos, que consigo representam a realidade, podem ser lidos por qualquer pessoa e, utilizado como mapa para localização e orientação, estando neste lugar. Pois não bastou fazer apenas o desenho, preocupou-se em descrever cada signo, ou seja, cada estabelecimento comercial, utilizado como ponto de referência.

Foi realizado um questionário com os educandos sobre o bairro e duas manifestações, que podem ser analisadas a seguir.

1º: Onde estão localizadas as manifestações culturais do bairro?

66,66% respondeu que as manifestações estão no carnaval; 8,33% respondeu que se localiza nas Igrejas Católicas, Candomblé e Igrejas protestantes; 25% respondeu que se localiza nas ruas durante o carnaval.

2º: Como se desenvolve a economia do bairro?

100% dos alunos responderam que é formada pela Feirinha do Tabuleiro, supermercados e lojas.

3º: Quem são os sujeitos sociais do Bairro Tabuleiro do Martins?

Tivemos respostas que oscilaram : - pessoas de classes médias - e termos como “pessoas bem de vida”. E as pessoas das favelas: Todos que moram no bairro

4º: O que mais chamou sua atenção durante a aula de campo? 100% das respostas.

Exposto em todas as avaliações - o lixo em todo bairro e o mau cheiro da feirinha -.

5º: O que é lugar para você?

Tivemos 100% das respostas: Que o lugar eram - suas casas e seus quartos -

6º: Define paisagem?

91,66% respondeu que paisagem é formada através dos sentidos – cheiro, tato, visão e paladar. 8,33% respondeu que ao fechar os olhos podia sentir a paisagem.

7 º: Quem são os agentes de transformação da paisagem?

75% respondeu que eles mesmos eram os agentes de transformação da paisagem; 8,33% respondeu que ele mesmo e a natureza; 16,66% respondeu que todos os seres humanos são agentes de transformação.

Nesta questão é perguntado a respeito dos agentes transformadores da paisagem e os alunos conseguiram se colocar como esses agentes.

8º: Como o bairro Tabuleiro do Martins ganhou este nome? 100% das respostas.

Questionou a história do bairro onde é perguntado sobre o surgimento do nome e a maioria conseguiu associá-lo ao nome do primeiro morador e proprietário das terras chamado de João Martins.

9º: As principais ruas e avenidas do Bairro Tabuleiro do Martins?

83,33% dos alunados citaram a Avenida Maceió e a Rua Firmo Correia de Araújo; 8,33% não soube responder. 16,66% citaram a Av. Maceió; Rua São Paulo; Rua Santa Luzia; Av. Durval de Góes Monteiro.

10º: Como é a infraestrutura do Bairro Tabuleiro do Martins?

41,66% Boa; 50% Ruim; 8,33% Muito ruim, pois não há semáforos, esgoto corre a céu aberto. Este aluno foi o único que conseguiu justificar a sua resposta.

11°: Quais ou, qual o maior problema do Bairro Tabuleiro do Martins?

100% citaram: - o lixo e mau cheiro, a falta de semáforos nas ruas.

Dessa forma, tais concepções foram adquiridas depois da aula de campo e explanação do conteúdo, o Lugar sendo o íntimo onde se cria identidade e pertencimento. Claro que eles detinham esse conhecimento, porém, não sabiam sistematizá-lo, mas expressavam com outras palavras.

A casa do aluno é um centro de encontro familiar para a produção social, constituição da moral, da identidade, da cultura, da religião e do reconhecimento social. A casa é em sua essência o Lugar repleto de intimidade onde a relação e a coexistência de pessoas, dão a este Lugar significados, sentimentos e essência.

Ainda mais, o Lugar é por natureza local que se construiu ou, se constrói uma identidade apropriável para vida, recheado de laços afetivos e relações sociais com o todo que forma e, que transforma. O centro do universo para o aluno é a sua casa, que sai para o vizinho mais próximo, que em seguida segue para sua rua, logo depois compreende o bairro, por conseguinte o município e, logo após o mundo, mundo este que está presente em seu lugar.

A localização geográfica constrói-se à medida que o sujeito se torna capaz de estabelecer relações de vizinhança (o que está ao lado), separação (fronteira), ordem (o que vem antes e depois), envolvimento (o espaço está em torno) e continuidade (a que o recorte do espaço a área considerada corresponde) entre os elementos a serem localizados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fim do processo percebeu-se que a maioria dos alunos do 6º ano da escola, apresentam dificuldades, quanto às categorias geográficas, desta forma a falta de conhecimento os deixam muito reprodutivo de tudo que vê e escuta e não o torna questionador e crítico do seu próprio espaço.

No entanto a atividade, bem como todo o projeto, não é um processo final e sim o início de práticas didáticas e metodológicas para que esse alunado não só saiba que é um cidadão, mas se sinta como tal e haja como participante e atuante no meio em que vive. Durante a aula de campo, os estudantes tiveram contato com o espaço vivido, vivo e alterando, continuamente mudando, e tiveram a oportunidade de desmistificar este espaço, durante percurso mostramos os problemas do bairro, e sobre a ótica de cada um deles, vimos que um dos problemas mais destacado, foi o lixo depositado nas ruas, o lixão da feirinha, outra questão problemática é a falta de sinalização nas vias sem semáforos nos principais cruzamentos dentre eles, o da amarelinha.

Antes e depois da aula de campo pedimos que os alunos constituíssem os mapas mentais para que pudéssemos saber o que os mesmos já sabiam quanto às categorias geográficas no primeiro mapa e no segundo o que aprenderam depois do projeto. Esta avaliação teve caráter positivo, pois mostrou o saber do aluno através de sua própria produção textual, o que exigiu dele uma análise de tudo que tinha visto nas aulas – na sala ou de campo – e sua exposição na atividade.

Cabe também ressaltar que a turma sofre com uma má formação. O desenvolvimento desta Metodologia permitiu exercer uma proposta metodológica considerando as categorias geográficas de Paisagem e Lugar e a utilização dos Mapas Mentais como principal aporte metodológico a ser utilizado nas aulas de Geografia, notadamente, porque valoriza a percepção e representação do educando no processo de ensino e aprendizagem. A contextualização e problematização, desconstrução e reconstrução do conhecimento, insinuando a aproximação das informações com a realidade do educando, de modo que o ensino de Geografia tornou-se algo verdadeiramente expressivo.

REFERÊNCIAS

ARCHELA, R. S.; ARCHELA, E. **Mapeamento sistemático brasileiro: evolução histórica da cartografia.** In: Jörn Seemann. (Org.). **A aventura cartográfica - perspectivas, pesquisas e reflexões sobre a cartografia.** Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2004.

BORGES, Joyce de Almeida. **Identidades goianas: percepção e ensino de geografia em Goiânia (GO)**. 2011. Goiás.UFG, 2011. Publicação Internet. Acesso em outubro de 2011.

CARLOS, Ana Fani A. **O lugar no do mundo**. São Paulo: Hucitec, 2007

CORRÊA, Roberto Lobato. **Espaço, um conceito-chave da Geografia.** In: CASTRO, Iná Elias de. CORRÊA, Roberto Lobato (et. al). Geografia: conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. p. 15-47

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

DUARTE, Paulo Araújo. **Fundamentos da Cartografia**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1996.

FRANÇA, Jackson Luiz de; SOUZA, Maria Fernanda de Oliveira. In. Colóquio Internacional de Educação na Contemporaneidade. **VI, 2012, Sergipe**. **O (RE)CONHECIMENTO DO VIVIDO PARA INTERPRETAÇÃO DA PAISAGEM DO BAIRRO TABULEIRO DO MARTINS –** MACEIÓ - AL.

FRANÇA, Jackson Luiz de; at. al. In. Colóquio Internacional de Educação na Contemporaneidade. **VII, 2013, Sergipe. A PAISAGEM REVELADA A PARTIR DO LUGAR.**

KOZEL, S. Representação e Ensino: Aguçando o olhar geográfico para os aspectos didático-pedagógicos In: SERPA, A. (org) **Espaços Culturais, vivências, imaginações e representações.** Salvador, EDUFBA, 2008.

NOGUEIRA, Amélia Regina Batista. **Mapa mental: recurso didático no ensino de geografia no 1º grau.** Dissertação de Mestrado. FFLCH/USP: São Paulo, 1994.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

RICHTER, Denis. **Raciocínio geográfico e mapas mentais:** a leitura espacial do cotidiano por alunos do Ensino Médio. 2010, Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP - Presidente Prudente/SP.

SANTOS, Milton. **Espaço e método**. São Paulo: Ed. Nobel, 1985.

TUAN, Yi-Fu. Espaço e lugar: a perspectiva da experiência. Tradução de Lívia de Oliveira. São Paulo: Difel, 1983.

DIREITOS HUMANOS E SISTEMA PRISIONAL

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:

Atualmente, o sistema carcerário no Brasil apresenta uma situação que desrespeita abertamente os direitos humanos e constitucionais. Entre os problemas comuns estão a superlotação, as falhas estruturais nas prisões, a inadequação no fornecimento de alimentos e produtos de higiene, além da dificuldade ou incapacidade de realizar a separação correta dos presos. Essa realidade de violação ampla dos direitos humanos está fortemente relacionada à inação das autoridades públicas em cumprirem suas responsabilidades de proteger os direitos dos detentos. A implementação de mudanças necessárias depende da ação conjunta de todos os Poderes, seja por meio da reformulação da legislação penal ou através de iniciativas estruturais, como a construção de novas unidades prisionais que respeitem a dignidade humana, além da criação de políticas públicas que assegurem o cumprimento da função social do Estado.

Palavras-chave: Sistema Carcerário; Direitos Humanos; Superlotação; Dignidade Humana.

INTRODUÇÃO

O sistema prisional brasileiro apresenta sérias deficiências em suas estruturas, aspectos sociais e legais, evidenciando a violação dos direitos humanos e constitucionais.

As condições das prisões retratam um quadro preocupante, onde a dignidade das pessoas é frequentemente desconsiderada, impactando tanto os prisioneiros quanto a confiança nas instituições públicas.

A superlotação nas prisões, as condições de vida inadequadas, a alimentação insuficiente e a escassez de produtos de higiene essenciais são apenas alguns dos sintomas do descaso com o sistema penitenciário.

Além disso, a falta de uma divisão apropriada entre os detentos resulta em um aumento da violência e da reincidência, intensificando a crise nesse âmbito.

Essa situação está diretamente ligada à falta de atenção do Estado, que, ao falhar em assegurar os direitos essenciais dos presos, demonstra desinteresse por uma parte considerável da população.

A violação contínua desses direitos prejudica não só a aplicação justa das penas, mas também a chance de reintegração e ressocialização dos indivíduos na sociedade.

Perante essa situação, é fundamental que os Três Poderes trabalhem em conjunto e de forma eficiente. A revisão das leis penais, o desenvolvimento de novas instalações prisionais e a implementação de políticas públicas que promovam a humanização do sistema penitenciário são ações urgentes e essenciais.

Apenas dessa maneira o Estado poderá realmente exercitar sua função social e recuperar a dignidade das pessoas que estão sob sua responsabilidade.

DIREITOS HUMANOS E SISTEMA PRISIONAL

O sistema penitenciário no Brasil lida com uma crise persistente, que evidência tanto a falha do Estado em assegurar direitos básicos para os presos quanto às complicações para implementar a ressocialização.

Embora a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Execução Penal (LEP) assegurem o respeito à dignidade humana e proponham orientações para a reintegração social dos condenados, a realidade vigente é caracterizada por constantes abusos de direitos humanos, enorme superlotação nas prisões e condições de vida inadequadas.

Esta seção examina os principais obstáculos e dificuldades que comprometem a realização da função ressocializadora do sistema prisional, discutindo igualmente a importância da sociedade e as alternativas que podem ajudar a promover uma abordagem mais humanitária e eficiente no tratamento dos detentos.

O fundamento da dignidade da pessoa humana, consagrado no artigo 1º, inciso III, da Constituição Federal, é um dos alicerces do Estado Democrático de Direito. Em tese, esse princípio deveria ser aplicado a todos os indivíduos, inclusive aos que estão encarcerados. No entanto, a situação das penitenciárias brasileiras revela uma violação repetida dessa proteção.

A Lei de Execução Penal (LEP) determina que a privação da liberdade visa à prevenção de delitos e à reintegração do infrator à sociedade. No entanto, problemas como superlotação, ausência de infraestrutura de saneamento, violência nas instituições e acesso inadequado à saúde e à educação prejudicam não apenas a ressocialização, mas também a dignidade dos detentos. Esses elementos não apenas constituem violações aos direitos humanos, mas também favorecem a reincidência criminal.

Um dos principais desafios enfrentados pelo sistema prisional é a superlotação. Informações do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) revelam que o número de presos no Brasil ultrapassa em mais de 50% a capacidade total das instituições penitenciárias. A escassez de espaço apropriado leva a condições degradantes, como prisioneiros dormindo no chão ou dividindo celas com um número excessivo de pessoas.

Ademais, diversas instituições penitenciárias carecem de recursos adequados para implementar atividades educacionais ou laborais, fundamentais para o processo de reintegração social. A falta de infraestrutura e de uma administração eficaz transforma os presídios em ambientes de isolamento, tornando ainda mais desafiadora a readaptação dos internos à vida em sociedade.

A ineficiência das políticas públicas relacionadas ao sistema prisional representa um obstáculo significativo. Embora existam ações isoladas, como programas que permitem a redução de pena através do trabalho e da educação, essas estratégias são inadequadas diante da gravidade do problema. A escassez de recursos financeiros e humanos, aliada à corrupção e à ausência de comprometimento político, agrava ainda mais a situação.

A discriminação presente na sociedade tem um papel crucial na continuidade da crise nas prisões. Para um número significativo de pessoas, a prisão é percebida como uma modalidade de punição isolada, desconsiderando a relevância da reintegração à sociedade.

Essa perspectiva limitada favorece a exclusão dos ex-detentos tanto no mercado de trabalho quanto nas interações sociais, tornando sua reintegração mais difícil e propiciando um aumento nas taxas de reincidência.

Programas de educação e formação profissional desempenham um papel crucial na reformulação do sistema penitenciário. Pesquisas mostram que presos engajados em atividades educativas apresentam reduções nas taxas de reincidência. Ademais, a possibilidade de diminuição de pena através do trabalho e estudo traz vantagens tanto para o preso quanto para a sociedade, ao minimizar os gastos relacionados ao encarceramento.

A preparação de profissionais que trabalham no sistema prisional deve ser priorizada. O processo de capacitação pode abranger treinamentos focados na mediação de conflitos, na defesa dos direitos humanos e na adoção de boas práticas no cuidado com a população encarcerada.

Iniciativas governamentais voltadas para a reintegração de pessoas que saem do sistema prisional são essenciais. Projetos que estimulem a empregabilidade de ex-internos e ações de suporte emocional e social são algumas das estratégias que podem diminuir as taxas de reincidência.

A despenalização de infrações leves e a promoção de penas alternativas são ações que podem ajudar bastante a minimizar a superlotação nas prisões. Essa estratégia possibilitaria que o sistema penal ficasse em indivíduos considerados mais perigosos, ao mesmo tempo em que oferece abordagens mais humanizadas para delitos de menor gravidade.

O sistema carcerário no Brasil vive uma grave crise que demanda intervenções imediatas e profundas. A reintegração social, embora esteja contemplada nas leis, não se concretiza devido a violações dos direitos humanos, à superlotação das unidades prisionais e à carência de recursos destinados à educação e à infraestrutura.

Para mudar essa realidade, é essencial implementar políticas públicas que valorizem a dignidade humana, incentivem a educação e o emprego dos prisioneiros, e estimulem a participação da comunidade na criação de uma cultura mais inclusiva. Apenas por meio de um esforço colaborativo entre o governo, a sociedade civil e o poder judiciário será viável alterar a situação atual e assegurar a reintegração social dos condenados, contribuindo para uma sociedade mais justa e equitativa.

Os artigos 1º e 3º da Lei de Execução Penal garantem que os prisioneiros mantêm todos os direitos que não foram afetados pela condenação e que não sofrerão discriminação. Ademais, a lei busca oferecer condições favoráveis para a reintegração social do detento, levando em conta os três aspectos da finalidade da pena.

De acordo com Moraes (2007), além da legislação mencionada, a Constituição Federal, em seu artigo 5º, inciso XLIX, garante o respeito à integridade física e moral do indivíduo. Dessa forma, é possível afirmar que, mesmo após uma condenação, a pessoa ainda conserva alguns direitos, como o direito à vida e à saúde. Moraes (2007) também corroboram essa ideia ao associar esses direitos ao acesso à alimentação, moradia, vestuário, entre outras necessidades.

É responsabilidade do Estado enfrentar a criminalidade, impondo as sanções adequadas em cada situação. O autor do crime deve ser responsabilizado por suas ações; no entanto, para que isso aconteça, as instituições responsáveis precisam aprimorar suas práticas de punição, levando em conta a universalidade e a necessidade. Dessa forma, será possível alcançar o verdadeiro propósito da pena.

Entretanto, a situação observada é bem diferente, uma vez que se deve à negligência e à violação das normas por parte do Estado e de outras instituições encarregadas do sistema. Esses fatores são os principais responsáveis pelos problemas enfrentados nessas instituições, seja pela infraestrutura inadequada, pela superlotação ou por falhas administrativas, resultando na incapacidade das unidades prisionais de cumprir sua função de reintegrar os detentos à sociedade.

> No Brasil, há diversos segmentos sociais que revelam ocorrências contínuas de violação de direitos fundamentais, resultado de deficiências estruturais, iniciando por políticas públicas inadequadas, como nas áreas de saneamento básico, saúde pública e uso de crack. Hoje, o sistema prisional brasileiro é possivelmente o maior responsável por uma ampla violação de direitos humanos, consequência de omissões e falhas estruturais, além da constante falta de ação e incapacidade das autoridades públicas para reverter essa situação (CAMPOS, 2016, p. 264-265).

Essa realidade não é recente, uma vez que há anos a extensa população carcerária no Brasil enfrenta problemas devido à precariedade das instituições prisionais, sendo exposta a condições insalubres e superlotação. Além disso, destaca-se a ausência de higiene e a promiscuidade nas celas, evidenciando a negligência dos que têm responsabilidade sobre o sistema.

As situações enfrentadas não são resultado da ausência de legislações, mas sim da inação do Estado em relação ao sistema. A Constituição Federal, a Lei de Execução Penal e até a Declaração Universal dos Direitos Humanos estabelecem direitos para os detentos, e cabe aos responsáveis a obrigação de garantir esses direitos.

> A narrativa acerca da gênese dos direitos humanos não se limita à elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, mesmo reconhecendo sua relevância. A temática em questão não possui uma fonte única, gerando debates sobre sua formação. Isso ocorre porque todas as culturas têm uma ética e/ou moral comum, que pode ser manifestada por meio de direitos, significando que os direitos humanos podem estar vinculados a um consenso de natureza religioso-cultural, ou ainda, podem emergir de um processo histórico em que se busca o desenvolvimento e uma perspectiva de futuro promissor (COMPARATO, 2016).

O sistema penitenciário se encontra em um estado desastroso, com a escassez de estabelecimentos prisionais e de vagas nas celas para acolher a população encarcerada, que continua crescendo incessantemente, tornando-se um elemento alarmante para a sustentação de toda a estrutura.

O sistema está em colapso, e a honra do prisioneiro é frequentemente desrespeitada. É impensável considerar que um detento é desprovido de dignidade, já que poderia haver a percepção de que, por terem cometido crimes, sua honra fosse questionada. Essa é uma ideia equivocada que deve ser rejeitada, pois a dignidade humana é uma característica inerente a todo ser humano, independentemente de ter cometido alguma infração.

> A crise do nosso sistema penitenciário tem sido corretamente identificada como uma das principais falhas do modelo punitivo brasileiro, que, de forma hipócrita, envia detentos para prisões com o suposto objetivo de reintegrá-los à sociedade, embora já se saiba que, ao saírem do cárcere, esses indivíduos estarão ainda menos preparados, desajustados, insensíveis e, possivelmente, mais propensos a cometer novos delitos, possivelmente até mais graves do que aqueles que os levaram a ser encarcerados (MIRABETE, p. 89, 2008).

O mais alarmante é que a maior parte da sociedade se mantém em silêncio diante de uma realidade tão chocante e evidente, focando apenas na violência que ocorre nas ruas, enquanto se esquece de que aquele prisioneiro, que enfrentou variadas formas de abuso e violações durante seu tempo de encarceramento, retornará à vida em comunidade e provavelmente aplicará as experiências que vivenciou dentro do sistema prisional.

Além da Constituição Federal de 1988, que assegura os direitos fundamentais dos presos e busca a reintegração desses cidadãos na sociedade, existem também leis ordinárias que oferecem outros direitos e vantagens aos que estão cumprindo pena. É fundamental destacar a Lei de Execução Penal, especialmente em seu artigo 41, que trata sobre:

> Art. 41 - Os direitos dos detentos incluem: I - acesso à alimentação adequada e vestuário; II - possibilidade de trabalho remunerado; III - inclusão na Previdência Social; IV - formação de um fundo pecuniário; V - equilíbrio no tempo dedicado ao trabalho, descanso e lazer; VI - realização de atividades profissionais, culturais, artísticas e desportivas anteriores, desde que compatíveis com a pena; VII - apoio material, de saúde, jurídico, educacional, social e religioso; VIII - proteção contra qualquer forma de sensacionalismo; IX - direito a entrevista reservada com seu advogado; X - visitas do cônjuge, companheiro(a), familiares e amigos em dias específicos; XI - chamada nominal; XII - tratamento equitativo, com exceção das demandas de individualização da pena; XIII - audiência especial com o diretor da unidade prisional; XIV - possibilidade de fazer representações e petições a qualquer autoridade para defesa de seus direitos; XV - comunicação com o mundo exterior através de cartas, leitura e outros meios de informação que não comprometam a moral e os bons costumes; XVI - documento indicando a pena a cumprir, emitido anualmente, sob a responsabilidade da autoridade judiciária competente. (Incluído pela Lei nº 10.713, de 2003) (BRASIL, 1984).

É importante destacar que a aplicação da pena deve estar alinhada aos fins estabelecidos pela legislação, e os direitos dos prisioneiros são sagrados, inalienáveis e não podem ser anulados, assim como qualquer outro direito fundamental. Portanto, os internos devem usufruir dos mesmos direitos que os cidadãos livres, exceto pelo direito de locomover-se após o trânsito em julgado da sentença penal condenatória, além de outras limitações decorrentes de sua detenção.

O sistema penitenciário no Brasil expõe uma situação clara de violação dos direitos humanos e das garantias constitucionais, caracterizando um verdadeiro Estado das Coisas Inconstitucionais, conforme reconhecido pelo Supremo Tribunal Federal. A superlotação, a precariedade das instalações prisionais, a insuficiência na oferta de alimentação e produtos de higiene, além da dificuldade ou até da impossibilidade de uma separação adequada entre os presos, destacam-se entre os diversos problemas enfrentados.

Diante desse contexto, a reintegração social se torna uma meta difícil de ser atingida; frequentemente, as pessoas entram nas prisões como pequenos infratores e saem como grandes criminosos.

Os índices de reincidência crescem anualmente, resultando em violações dos direitos humanos nas instituições prisionais, além do aumento da criminalidade e da violência nas comunidades. É inegável que a condição das pessoas encarceradas representa um dos problemas sociais mais sérios do país.

É inegável a crise enfrentada pelo sistema penitenciário. As finalidades para as quais foi estabelecido não estão sendo cumpridas, e as escassas políticas públicas implementadas têm mostrado resultados insatisfatórios. Os prisioneiros continuam vendo sua dignidade ameaçada, o que evidencia a urgência de reavaliar as estratégias governamentais, elaborar novas legislações e colocá-las em prática, para evitar que o sistema collapse completamente,

> Ao longo de várias décadas, o tratamento dispensado aos detentos no Brasil tem sido, na maioria das vezes – e não como uma exceção – degradante e desumano. Isso ocorre mesmo com o Brasil mantendo uma tradição de promover, no âmbito internacional, a defesa dos direitos humanos, especialmente os direitos dos prisioneiros, além de contar com uma legislação interna abrangente e detalhada sobre os direitos dos presos, e até mesmo recursos financeiros destinados a políticas penitenciárias. A explicação frequentemente considerada para essa situação se relaciona à formação da sociedade brasileira, que, apesar do discurso e da legislação vigente, ainda não assimilou plenamente os conceitos de igualdade e dignidade fundamentais para todos os indivíduos. Em vez disso, a sociedade adota uma visão de dignidade atrelada não ao ser humano em si, mas ao que ele realiza ou deixa de realizar. Assim, os detentos acabam não sendo vistos como portadores de dignidade ou de direitos (BARCELOS, 2010, p. 21).

Conforme foi citado anteriormente, é responsabilidade do Estado assegurar o pleno respeito aos direitos humanos de todos os indivíduos. Contudo, surge uma questão quando o próprio Estado infringe os direitos básicos de um grupo específico de cidadãos, como ocorre com aqueles que estão encarcerados.

No Brasil, os direitos humanos desse grupo estão sendo violados, uma vez que não recebem a proteção adequada prevista tanto nas constituições nacionais quanto em tratados internacionais que foram assinados e ratificados pelos países.

Diversos regulamentos evidenciam a preocupação com os direitos humanos dos presos, mas a situação nas prisões brasileiras é bastante distinta. A mídia frequentemente revela as atrocidades que acontecem dentro das unidades prisionais e expõe a realidade dos detentos e dos encarcerados temporariamente, que está muito aquém do que deveria ser.

Devido à negligência das autoridades, o Brasil tem testemunhado uma série de situações em que cidadãos optam por solucionar questões de justiça por conta própria, buscando uma reação à sociedade que observa o crescimento da criminalidade. Frases como “bandido bom é bandido morto” e “adote um bandido” têm se tornado cada vez mais comuns.

Os ataques à dignidade humana devem ser considerados como ataques aos pilares do Estado de Direito, sendo inaceitável a continuidade desse tipo de comportamento entre indivíduos. É fundamental reconhecer que todos são iguais, independentemente de suas diferenças.

> A dignidade humana é um princípio moral e espiritual que pertence a cada indivíduo, refletindo-se na capacidade de tomar decisões conscientes e responsáveis sobre a própria existência. Esse valor implica a expectativa de ser respeitado pelos outros, estabelecendo um núcleo essencial que deve ser protegido por qualquer legislação. Assim, restrições ao exercício dos direitos fundamentais devem ser tratadas como exceções, sem diminuir a consideração que cada ser humano merece (MORAES, 2002, p.128-129).

As celas se assemelham a verdadeiros lixeiros, repletas de resíduos humanos, já que não dispõem de vasos sanitários. Essa situação expõe os detentos a doenças transmitidas por animais que aparecem em razão do excesso de sujeira e do cheiro forte. Um exemplo é a leptospirose, que é transmitida pela urina de ratos infectados. Além disso, HIV, tuberculose e hepatite C estão entre as enfermidades mais frequentes nos presídios do Brasil.

> O direito a uma vida digna envolve a possibilidade de viver com respeito, de ter acesso a todas as condições que permitam uma experiência de vida alinhada com os próprios valores e aspirações. Isso significa que a existência de uma pessoa

> não deve ser prejudicada ou desrespeitada por ações de outros, sejam elas públicas ou privadas, e que cada indivíduo deve ter a liberdade de fazer escolhas que promovam seu crescimento pessoal. Portanto, o direito de viver é também um direito de ser: ser o que cada um considera mais apropriado para sua própria vida, seja pelas próprias decisões ou por meio de alguém que a represente, como pais ou responsáveis. O direito moderno não apenas reconhece o direito à vida, mas enfatiza o direito a uma vida digna. Isso explica a importância atribuída a esse princípio no contexto atual do direito. No entanto, embora vital, esse conceito está repleto de questionamentos que frequentemente se manifestam em dilemas significativos (ROCHA, 2004, p.26).

As instituições prisionais no Brasil funcionam como verdadeiras academias do crime, pois, em vez de promover a reintegração social do preso ao término de sua pena, muitos saem mais experientes e aptos a cometer delitos.

Esse cenário resulta em uma alta taxa de reincidência no país, uma vez que os ex-detentos, após serem libertados, frequentemente retornam às prisões devido a novas infrações. Dessa forma, ao invés de proporcionar a recuperação e a reintegração do indivíduo à sociedade, o sistema prisional brasileiro acaba por fortalecer as habilidades criminosas dos detentos.

As facções criminosas dominam os presídios, resultado da convivência entre detentos de alta periculosidade e aqueles envolvidos em delitos menos graves. Os presos que cometeram infrações menos severas são frequentemente coagidos a prestar serviços aos mais violentos, sob a ameaça de sofrer agressões ou até mesmo serem assassinados. Além disso, eles são forçados a se alistar na organização criminosa do detento mais perigoso.

> O sistema penitenciário funciona como um gerador de criminosos, e é impossível que alguém entre em uma prisão e saia dela em uma condição melhor do que a de sua entrada. Para conseguir sobreviver em um ambiente tão propenso ao crime, o detento se vê forçado a escolher rapidamente uma facção criminosa, que pode ser considerada como um teste inicial para o crime. A escolha é clara: se não optar, corre o risco de perder a vida. Enquanto isso, nossos legisladores, de boa-fé, afirmam, alteram ou penalizam a mera associação com facções criminosas, como se fosse possível permanecer alheio a esse ambiente dentro das prisões (BITENCOURT, 2017).

É evidente que os detentos não recebem o atendimento conforme estipulado pela Constituição Federal e pela Lei de Execução Penal, entre outras normas. Isso resulta em uma violação de diversos direitos garantidos pela legislação, o que é inaceitável, já que os indivíduos que cumprem pena têm o direito a um tratamento digno e respeitoso, conforme previsto na legislação brasileira.

> A violação dos direitos humanos das populações marginalizadas no Brasil é uma realidade persistente. A falta de respeito às condições mínimas para uma vida digna torna o sistema prisional brasileiro em um local que contraria as normas estabelecidas pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Execução Penal (CASTRO; WERMUTH, 2021, p. 30).

A partir desta situação, é evidente que a violação dos direitos básicos no sistema penitenciário brasileiro gera diversas repercussões, decorrentes da falta de efetividade do Estado nas políticas públicas direcionadas ao sistema prisional e do caos administrativo nas instituições carcerárias.

O sistema penitenciário brasileiro tem evidenciado sua falta de eficácia e vulnerabilidade, pois o espaço destinado aos prisioneiros deveria servir como um contexto em que os infratores cumprissem suas penas de maneira justa, levando-os à reflexão e evitando a reincidência. Entretanto, as cadeias se tornam ambientes mais arriscados do que a vida fora delas. Essa situação só poderia ser revertida se as autoridades responsáveis implementassem, de maneira eficaz, os direitos fundamentais dos indivíduos encarcerados.

Bittencourt (2018) destaca que o sistema prisional é uma forma de sanção penal que contribui para a deterioração moral, física e mental dos detentos. Esses indivíduos podem sofrer com depressão, desespero, ansiedade, irritação, alucinações, claustrofobia e, a longo prazo, podem desenvolver psicoses e distúrbios emocionais severos e permanentes.

Uma parcela da sociedade brasileira vê o preso como um infrator irreformável, e muitos não acreditam na possibilidade de reabilitação do detento. Isso leva à aceitação de um tratamento severo, onde ele é submetido a condições

desumanas, sendo tratado como um animal no ambiente prisional.

Diante da realidade de uma sociedade marcada por múltiplos casos de discriminação e agressão, é imprescindível fomentar uma cultura voltada para os direitos humanos. Da mesma forma, cabe ao poder público desenvolver ações que assegurem um ambiente propício à proteção desses direitos, favorecendo a igualdade e a inclusão social,

> O procedimento de execução deve permitir, de maneira eficaz, que tanto o réu quanto o Estado possam defender seus direitos, apresentar suas justificativas e produzir suas evidências. "A defesa deve ser realmente abrangente e o processo deve transcorrer com as garantias necessárias, sem as quais não se pode considerar o 'devido processo legal', um princípio fundamental em qualquer Constituição que se considere moderna" (MIRABETE, 1993, p.43).

É importante lembrar que a violação dos direitos humanos e constitucionais é também respaldada pela sociedade, que acaba por legitimar essa abordagem destinada aos detentos, como se fosse uma forma de punição adicional.

Para muitos, as condições das prisões no Brasil são vistas como parte da pena que o indivíduo precisa suportar; ou seja, após cometer um crime, ele deve arcar com todas as suas repercussões.

No entanto, é fundamental reconhecer que apenas o Estado tem a autoridade para restringir os direitos dos cidadãos, e isso deve ocorrer através de uma decisão judicial que limitação a liberdade, sem, no entanto, submeter o preso a tratamentos desumanos, como os que prevalecem em grande parte das instituições prisionais brasileiras.

Embora seja amplamente reconhecido que o Sistema Penitenciário Brasileiro não cumpre sua função de ressocialização, não garante a individualização da execução da pena e enfrenta superlotação, a sociedade permanece em silêncio frente a essa situação, acreditando que os internos merecem esse castigo. Existe uma aceitação quase unânime de que os infratores devem sofrer as consequências do sistema, pois isso os levaria a refletir melhor antes de cometer novos crimes.

É possível iniciar destacando que o Estado exerce sua autoridade de julgar e punir sem considerar adequadamente o sistema prisional. Por exemplo, a superlotação é um fator inicial para a violação de outros direitos dos reclusos. Ao compararmos o número de vagas em uma prisão com a quantidade de presos, a desigualdade se torna claramente evidente, o que, de certa forma, compromete a dignidade humana. Essa situação desencadeia a violação de diversos outros direitos e impede que as normas da Lei de Execução Penal (LEP) sejam cumpridas de maneira adequada. Como resultado, os detentos enfrentam problemas de saúde, bem como abusos sexuais e físicos, muitas vezes perpetrados por agentes penitenciários, entre outras questões que ferem o princípio da dignidade humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa de cunho bibliográfico mostra que o sistema penitenciário está em uma condição desastrosa, marcado pela superlotação, por infraestruturas inadequadas, pela escassez de alimentos e de itens de higiene, além do fortalecimento de facções criminosas.

Essas são algumas das condições comuns nas prisões brasileiras. Essas situações não apenas violam os direitos humanos e fundamentais, mas também contribuem para que o preso, ao ser liberado, não esteja reabilitado e tenha maiores chances de reincidir em atividades criminosas.

Para que haja transformações no sistema prisional, é fundamental que a sociedade avance além do mero legalismo, promovendo a solidariedade, a fraternidade e o entendimento profundo dos direitos humanos. É preciso reconhecer a necessidade de uma sociedade que garanta igualdade em direitos e dignidade para todos. Isso demanda a implementação de políticas públicas focadas na educação e no desenvolvimento da cultura social nesse contexto, além da participação ativa da população na construção de um ambiente mais justo, solidário e livre.

Essa crise se manifesta nos índices de criminalidade, considerando o elevado nível de reincidência no país. O propósito de reintegração social não está sendo alcançado, o que tem intensificado o debate sobre a busca de soluções alternativas para essa questão.

É igualmente importante direcionar recursos para opções que não envolvam a prisão, como penas que limitam direitos, iniciativas de justiça restaurativa e programas de reabilitação que proporcionem chances concretas de reintegração.

O combate à crise no sistema prisional demanda mais do que melhorias na infraestrutura; implica em uma mudança significativa na maneira como a sociedade vê aqueles que cometem crimes, enfatizando a dignidade do ser humano e a oportunidade de reconstruir suas vidas fora do encarceramento.

REFERÊNCIAS

BARCELOS, A. P. **Violência urbana, condições das prisões e dignidade humana**. Revista de Direito Administrativo, nº 254, 2010 (Biblioteca Digital Fórum de Direito Público).

BITENCOURT, Cezar Roberto. **Tratado de Direito Penal: Parte Geral: 23**. Ed. São Paulo: Saraiva, 2017. p.73.

_____. **Tratado de Direito Penal** -Parte Geral.24. ed. São Paulo, Saraiva, 2018. v.1.

BRASIL. **Lei n° 7.210, de 11 de julho de 1984.** Lei de Execução Penal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm. Acesso em: 14 Outubro 2025.

CAMPOS, C. A. A. **Estado de Coisas Inconstitucional. Salvador: Juspodivm, 2016. Comisión Interamericana De Derechos Humanos (CIDH) CONVENÇÃO INTERNACIONAL DE DIREITOS HUMANOS.** San José, Costa, 22 nov. 1969. Disponível em: https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/c.convencao_ americana.htm. Acesso em: 12 Outubro 2025.

COMPARATO, Bruno Konder. **Direitos humanos: a teoria: A origem e a história dos direitos humanos: a discussão contemporânea.** 1 ed. Brasil: [s.n.], 2016.

MIRABETE, Julio Fabbrini. **Execução penal**. 11. ed. rev. e atual. São Paulo: Atlas, p.89, 2008.

MORAES, Alexandre de**. Legislação penal especial** - Gianpaolo Poggio Smanio – 10ª. Ed. São Paulo: Atlas, 2007.

ROCHA, Cármen Lúcia Antunes (Coord.). **O direito à vida digna.** Belo Horizonte: Fórum, 2004.

A NECESSIDADE DE APRIMORAMENTO DA PRÁTICA DOCENTE FRENTE AOS NOVOS SABERES

JULIANA DE OLIVEIRA FRANCISCO

Magistério em Período Integral no CEFAM Samuel Cremm (1996) Graduação em Serviço social pela Universidade Santo Amaro (2002) Graduação em Pedagogia pela FACESP (2013) Pós-Graduação em Docência na Carreira Universitária (2016) Pós-Graduação em Arte e Educação (2023). Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental Prefeitura de São Paulo CEMEI Vila do Sol I.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

RESUMO:

Este artigo propõe tratar sobre a importância e a necessidade da prática docente se atualizar e se aprimorar para acompanhar os novos desafios que se apresentam. Sabemos que a Educação necessita propor novas práticas educativas e metodológicas em relação às exigências impostas pela realidade contemporânea, desta forma, pensar num sistema de formação do docente supõe que as instituições formadoras precisam reavaliar objetivos, conteúdos, métodos, formas de organização de ensino e aprendizagem, visando formar sujeitos reflexivos, capazes de pensar, isto é, profissionais que ampliem suas capacidades fundamentais de pensamento.

Palavras-chave: Desenvolvimento; Mediação Pedagógica; Aprendizagem; Ressignificação.

INTRODUÇÃO

Refletir acerca da prática docente constitui elemento fundamental frente aos desafios contemporâneos que permeiam o exercício da profissão. Nesse sentido, torna-se imprescindível a adoção de uma postura reflexiva diante das novas metodologias de ensino, contemplando tanto a dimensão pessoal quanto a dimensão social que estruturam o campo educacional.

A formação docente sob uma perspectiva reflexiva configura-se como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, bem como das instituições escolares.

Tal perspectiva se sustenta na oferta de condições de trabalho enriquecidas pela formação contínua, realizada tanto no próprio ambiente escolar quanto em espaços institucionalizados de formação profissional.

De acordo com BEHRENS (2006), o contexto atual sinaliza para as práticas do professor do ensino superior numa perspectiva integradora ou holística, isto é, com essa nova caracterização, a Educação Superior tende a tornar-se um local relevante para aprendizagem coletiva e individual.

Geralmente pensar na prática docente é pensar em como se ensinar, ou seja, o educando deve ser formado para exercer suas atividades práticas reflexivas, não significando transportar modelos definidos do educador, mas possibilitar mudanças para aperfeiçoar a sua condição de vida e as relações com seus pares.

No entanto, para que esses objetivos sejam alcançados é importante refletir e perceber que uma identidade profissional se constrói a partir da significação social tanto da profissão quanto da contribuição das tradições vivenciadas.

A CONSTRUÇÃO DO SABER PELO DOCENTE

Sabemos que o saber construído pelo docente em seu cotidiano está condicionado pelas concepções de ensino que subsidiam sua ação docente. De acordo com o pensamento de CHARLOT (2000) o saber é edificado em uma história coletiva da mente humana e das atividades do homem e está submetido a processos coletivos de validação, capitalização e transmissão, sendo essas as maneiras de apropriar-se do mundo.

Para TARDIF (2002), a noção de "saber" remete a um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser.

Os estudos de GONÇALVES (1998) com base em SHULMAN (1986) estabelecem que o saber pedagógico inclui todas as formas que o professor utiliza para transformar um conteúdo específico em aprendizagem, como analogias, demonstrações, experimentações, explicações, exemplos, representações, inclusive a sequenciação que dá aos conteúdos e a ordenação de um mesmo assunto em diferentes tópicos.

No que se refere ao saber humano, para ser um bom professor é preciso reconhecer-se como mediador das relações humanas, sendo fundamental a construção de saberes que possibilitem atingir as especificidades do seu trabalho, com o objetivo de responder às novas exigências que surgem em relação à docência.

Os aspectos fundamentais para uma prática educativa de sucesso que resulte num processo eficaz da aprendizagem na educação infantil e em séries iniciais do ensino fundamental, bem como, para a educação em geral, devem ser ressaltados, para que este sucesso reflita no processo de aprendizagem discente e para que se ampliem as discussões, a fim de conscientizar os educadores, articuladores das políticas educativas e demais interessados sobre a importância do saber ensinar dentro do contexto escolar. Faz-se necessário ressaltar que diante da atual clientela discente, não dá para o educador passar despercebido às exigências necessárias ao ato de saber ensinar, que se dá na mediação desse educador com os conteúdos e os discentes, que deverão apreendê-los para que, assim, possam dar significados concretos pelo mundo, como sujeitos histórico-sociais. É a prática educativa bem sucedida do professor que conduz o aluno, direcionando-o pela trajetória de um processo, no qual construirá seus conhecimentos com base na sua reestruturação psicocognitiva e social.

Dessa forma, o ato de ensinar requer o exercício constante da reflexão crítica sobre as práticas cotidianas docentes, de forma que também é preciso que se esteja inserido no processo de formação, a fim de aprimorar os conhecimentos, buscar novos saberes, aprender novas estratégias de ensino e os mecanismos de reflexão. Tais mecanismos apresentados por Perrenoud (2001), favorecem a tomada de consciência pelo próprio educador e são estreitamente complementares entre si.

Segundo FREIRE (1996) ensinar exige criticidade e ética, pesquisa, humildade, tolerância, segurança do que se fala, competência profissional, generosidade e compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, liberdade de autoridade, querer bem aos educandos e disponibilidade para o diálogo. Mas, antes de tudo, ensinar exige dos educadores saber escutar.

Para ensinar é necessário um envolvimento maior com a prática pedagógica, que deve ir muito além do que ensinar o que os sistemas de ensino estabelecem nas grades curriculares.

Porém, acima de tudo, o educador deve ensinar o que os alunos precisam saber, enquanto sujeitos situados em um determinado momento histórico, buscando assim, despertar neles a consciência política e cidadã. Ser professor é mais do que ensinar fórmulas e técnicas, é também educar, formar. A esse respeito, NÓVOA (1992) diz que: "Não devemos confundir formar e formar-se. Formar significa gente pensante, com senso crítico aguçado capaz de perceber e combater as injustiças, que lute por seus direitos e tenha consciência social para argumentar criticamente com a elite que hoje está no poder" [...] (NÓVOA, 1992).

Assim, o professor deve, sem dúvida, ter apreciação e afeto por seus alunos, sem esquecer que é educador. É preciso haver um entrosamento entre o ser profissional e o sentido de responsabilidade de cada educador para com a profissão que exerce, respeitando sempre os saberes que os discentes trazem como algo próprio da sua realidade.

A prática de ensinar deve ser subsidiada pela reflexão-ação-reflexão, a fim de que o educador possa reinventá-la, tendo como sujeito principal o discente e seus interesses, bem como, ter em vista a realidade na qual atua, de modo a adequar suas práticas e seus saberes conforme este contexto.

Dessa forma, este educador estará dando condições para que o discente possa construir conhecimentos, a partir do processo de ensino-aprendizagem, e que tais conhecimentos façam sentido à vida prática deste, podendo assim, intervir como cidadão na sociedade que aí se apresenta.

Assim, cabe aos educadores um papel fundamental à vida em sociedade, mas principalmente, no que se refere ao discente para e/ou com os quais atuamos, como profissionais integrantes de um processo sistêmico de educação. A partir deste ponto de vista, o discente é alvo prioritário, uma vez que compete a cada educador buscar a compreensão e a consciência do cidadão que se quer formar para a sociedade contemporânea.

A PRÁXIS EDUCATIVA E DIÁRIA DA AÇÃO DOCENTE

Os saberes necessários à prática docente são indispensáveis à vida do educador, de forma que este possa desempenhar um trabalho, a partir de uma práxis educativa comprometida com o saber-fazer docente.

E esta práxis requer o exercício diário sobre a ação docente no local em que atua, levando-o a trilhar por caminhos que visualizem o ensino como um trabalho coletivo e integrado à vida da escola.

FREIRE (2002) ressalta que "[...] ensinar exige rigorosidade metódica cuja tríade ensinar/aprender/pesquisar são elementos indicotomizáveis e uma das condições indispensáveis à valorização do conhecimento pedagógico [...]'.Assim, o aprender e o ensinar são duas atividades unificadas pela relação que se estabelece entre o agente formador (professor) e o aprendiz (aluno) centrado em duas bases unidirecionais: interação e respeito.

Diante do novo panorama da sociedade tecnológica, o docente do ensino superior necessita estar olhando para o futuro, de forma a antecipar os desafios que lhe serão impostos, sendo conhecedor das propostas pedagógicas em que se envolve profissionalmente e delas se apropriar plenamente além de se dedicar verdadeiramente às suas missões e valores.

Nesse contexto de tantas reformulações, sua ação deve incorporar uma plasticidade que comporte o seu desenvolvimento adequado face às características próprias de cada modalidade.

Cada ensaio concretizado, seja presencialmente ou à distância, tem suas especificidades e demanda do docente uma adequação à sua proposta, desta forma, o papel e a atitude do docente passam a ser influenciados não somente por suas características pessoais, mas também pelo projeto político pedagógico de cada programa, projeto ou ação educacional a que este se agrega.

É preciso considerar que uma cultura de formação de docentes, agregada a uma oferta ampliada de cursos nessa linha de abordagem, com características mais aplicadas do que teóricas, pode ser um caminho em direção à formalização de todas as competências do ensino superior.

Entretanto, é importante que os professores estejam preparados e sejam incentivados a seguir essas mudanças que refletem diretamente na sua prática pedagógica, ao mesmo tempo em que as instituições educacionais necessitam ser reestruturadas tecnologicamente para atender a essas questões.

Para GUIMARÃES (2004), o processo de Formação Inicial "[...] envolve um aspecto temporal início/fim, além de pressupor certo centralismo do futuro profissional e aspectos próprios do curso [...]". Já TARDIF (2002) discute que a formação contínua concentra-se nas necessidades e situações vividas pelas práticas e diversifica suas formas. Formação através dos pares, no cotidiano do seu fazer pedagógico, em que sejam abrangidos professores e todos os agentes educacionais.

A expectativa é de uma formação constante, considerando como elemento central dessa formação a compreensão da melhoria da aprendizagem com resultados mais satisfatórios e melhor qualidade da educação. Segundo CHRISTA (2004) a educação continuada "[...] se faz necessário pela própria natureza do saber fazer humano como práticas que se alteram constantemente [...]", pois a realidade muda e o saber que estabelecemos sobre ela precisa ser revisto e expandido sempre.

Dessa forma, um programa de educação continuada se faz necessário para atualizarmos nossos conhecimentos, principalmente para avaliarmos as mudanças que ocorrem em nossa prática, bem como para conferirmos direções esperadas a essas mudanças. Porém é preciso salientar que antes de qualquer ação, se faz necessário que o professor retome seu aprendizado formal, acadêmico e possa

dar-se conta de que o saber é uma plural possibilidade proporcionada a todos, sem que haja um único possuidor.

Com relação ao amparo legal para o processo de formação de docentes universitários, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei 9394/96 - em seu artigo 66 é bastante tímida a esse respeito. O docente universitário, de acordo com o enunciado legal, será preparado (e não formado) prioritariamente, nos programas de mestrado e doutorado. O parágrafo único do mesmo artigo reconhece o notório saber, título concedido por universidade com curso de doutorado em área afim.

Assim, a formação docente para a educação superior fica, portanto, a cargo das iniciativas individuais e dos regimentos das instituições responsáveis pela oferta de cursos de pós-graduação. Já o Ministério da Educação determina os parâmetros de qualidade institucional, e muitas instituições de educação superior organizam e desenvolvem um programa de preparação de seus docentes, orientadas por tais parâmetros.

FUNCIONALIDADE DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Segundo VIANNEY (2009) podemos assegurar que a EAD no Brasil, de 1994 até atualmente, se ampliou a partir de cinco modelos, que são: o modelo de teleducação com transmissão ao vivo e via satélite em canal aberto para todo o País (como exemplo, temos o Telecurso da Fundação Roberto Marinho); o modelo de vídeo educação com reprodução pré-gravada em forma de teleaulas; o modelo semipresencial, com uma proposta de interiorização universitária que ajusta a educação à distância com a presencial em polos regionais.

Tais polos funcionam como unidades presenciais de apoio para acesso dos alunos a laboratórios, bibliotecas, e salas de aula para realização de tutoria presencial em parceria com as prefeituras municipais; o modelo de universidade virtual, com uma EAD diferenciada pelo uso intensivo de tecnologias digitais para a entrega de conteúdos e atividades para os alunos e para promover a interação destes com professores, colegas e suporte técnico e administrativo e o modelo em que os alunos dos cursos à distância permanecem períodos regulares na instituição (de forma presencial) onde realizam não apenas provas, mas atividades em laboratório, por exemplo.

De acordo com VIANNEY (2008), ao longo deste período é possível destacar as seguintes tecnologias empregadas pelas instituições brasileiras: TV por satélite: produção e transmissão de teleaulas ao vivo, com recepção simultânea e cobertura para todo o território nacional; Videoaulas: produção de aulas pré-formatadas, para reprodução em rede nacional ou para reprodução em telessalas. Impressos: desenvolvimento de abordagem conceitual e implementação do mesmo para desenvolvimento e publicação de conteúdos e atividades de aprendizagem para livros didáticos específicos para uso em EAD; Videoconferência: tecnologia para uso educacional utilizando sistemas multidirecionais com interação por áudio e vídeo, integrando múltiplos espaços conectados ao vivo, para realização de aulas, conferências e sessões interativas de defesas de teses, dissertações e monografias.

Já em relação á telefonia, é o uso de sistemas convencionais de telefonia para atendimentos diversos a alunos, tais como secretaria, monitoria, tutoria, suporte administrativo e pedagógico; Internet: desenvolvimento de sistemas autônomos para uso como ambientes virtuais de aprendizagem, de abordagens metodológicas para o processo ensino-aprendizagem on line ou off line, com aplicação de ferramentas criadas ou adquiridas.

METODOLOGIAS DE TRABALHO

Como não há uma exigência criteriosa de conhecimentos básicos sobre o ensinar, o professor que se insere na universidade, se sente desafiado e cobrado a investir na sua permanente formação para a pesquisa. Assim, a aprendizagem dos saberes para o ensinar, fica a critério de iniciativas e compromissos individuais.

Ao abordar questões relativas à didática na formação para a docência no ensino superior, ANASTASIOU e PIMENTA (2002) consideram que apesar da pouca carga horária dessa disciplina, são os únicos momentos de reflexão sobre o papel do professor, sobre o ensinar e o aprender, o planejamento, a organização dos conteúdos curriculares, a metodologia, a avaliação e a realidade onde atuam.

Após tal análise é possível destacar que o educador necessita fundamentar sua prática nos saberes da docência (saberes científicos, pedagógicos e experienciais), os quais amparam e permitem o desenvolvimento da identidade de um profissional reflexivo, crítico e pesquisador, articulado a contextos mais amplos, considerando o ensino como uma prática social.

De acordo com ANASTASIOU e PIMENTA (2002) a formação atualmente oferecida aos pós-graduandos os afasta de qualquer discussão sobre a grandeza pedagógica da formação para a docência no ensino superior, desconsiderando que os elementos do processo de pesquisa vão além da atividade de ensinar.

É possível considerar que as tecnologias digitais estão vinculadas à produção do conhecimento e o docente precisa estar mais bem habilitado para ensinar. Desta forma, a familiaridade com as novas tecnologias o ajudará a agregar maiores conhecimentos que promovam a sua socialização. Considerando-se que a docência no ensino superior requer formação profissional para seu exercício, ou seja, conhecimentos específicos para exercê-la adequadamente ou, no mínimo, a aquisição de conhecimentos e habilidades vinculadas à atividade docente para melhorar sua qualidade, questionamos junto à equipe, se a Educação a Distância seria uma estratégia viável para formar futuros professores para a docência do Ensino Superior.

ANASTASIOU e PIMENTA (2002) salientam que, para além da docência, espera-se dos professores seu envolvimento na administração e gestão de seus conhecimentos, tomando decisões sobre currículos, políticas de pesquisa e não somente do seu domínio, mas também no âmbito geral da educação nacional.

Tal ensino ampliou o acesso à Docência do Ensino Superior A EAD torna-se viável para a formação docente Há mais flexibilidade em relação à temática. É preciso uma avaliação efetiva em relação aos formandos.

O que podemos observar é que a Educação a Distância facilitou o acesso ao conhecimento, o que é um grande progresso, já que ao se estabelecer determinados encaminhamentos, a EAD poderá se destacar no âmbito educacional.

Nota-se que a EAD terá que ajustar-se como uma possibilidade de acesso maior à educação, porém é preciso ressaltar que tal acesso deve ocasionar a preocupação com a qualidade do ensino já que o acesso, por si só, não tem o sentido pleno de democratização da educação. Também é preciso que a formação para a docência no ensino superior seja parte integrante dos processos de formação em nível de pós-graduação em todas as áreas do conhecimento, constituindo-se em programas incentivados de profissionalização para quem já é professor ou para aqueles que desejarem se submeter a concurso de ingresso na carreira do magistério da Educação Superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo realizado, destacamos a importância que os vários fatores, metodologias e didática influencia em um trabalho pedagógico.

Acredita-se que uma “preparação” para a docência no ensino superior é insuficiente, assim como é insuficiente à formação profissional do professor restrita ao conhecimento específico de sua área. Segundo os educadores, é preciso atualização constante e significativa.

Os aspectos sobre a formação para o exercício da docência no ensino superior respalda-se no “ensinar se aprende ensinando”, evidenciando que não é preciso apenas uma formação para ser docente, pois não basta só conhecimentos específicos, mas sim a experiência, o dom, a vocação.

Também é necessário que a formação para a docência no ensino superior seja incorporada aos processos de formação em nível de pós-graduação em todas as áreas do conhecimento, incluindo-se em programas incentivados de profissionalização para quem já é docente ou para aqueles que desejarem se submeter ao ingresso na carreira do magistério da Educação Superior.

Perante este novo panorama da sociedade tecnológica que se coloca, o professor do ensino superior necessita manter seu olhar para o futuro, de maneira a antecipar os desafios que lhe serão propostos, conhecendo as propostas pedagógicas em que se envolve profissionalmente e delas se apropriar totalmente, além de se dedicar verdadeiramente às suas funções e valores.

Nesse novo contexto de tantas transformações e reinvenções, sua ação deve incorporar uma plasticidade que comporte o seu desenvolvimento adequado face às características próprias de cada modalidade.

No que se refere a Educação a Distância como pressuposto de formação e especialização, podemos salientar que tal modalidade é um sistema que enfatiza como ensinar e traz consigo uma variedade de metodologias e técnicas de ensino, como de questionamento; de estudo de caso (descrição de uma situação real ou simulada); discussões orientadas/painéis de discussão (ajuda a recolher uma grande variedade de opiniões, conduzindo a uma maior informalidade), entre outras.

Perante todos os desafios enfrentados pelos docentes, principalmente no que se refere a oferta das novas tecnologias que se colocam em nossa realidade, devem cada vez mais se aperfeiçoar e buscar metodologias que atraiam seu público alvo e se tornem atraentes a estes.

Assim sendo, é relevante pontuar que a influência exercida pelas novas tecnologias, presente não somente no espaço educacional, pois, neste novo contexto, idealiza-se também, um docente que está constantemente atualizado com o conteúdo da sua disciplina, tendo que ser ao mesmo tempo criativo e inovador, com a capacidade de estimular a autonomia, a criatividade, o raciocínio, a criticidade, sem perder a capacidade de ser sensível aos ritmos e às expectativas dos educandos.

Esse docente reúne os alunos no sentido da construção de significados para os conhecimentos que lhes são apresentados, fazendo com que estes estejam a fim e se sintam motivados a trocar suas vivências, suas experiências, suas descobertas e compartilharem seus sentimentos e suas impressões com os demais, tornando-se assim, participantes ativamente envolvidos na dinâmica da sociedade em que estão inseridos.

Assim, no ambiente escolar, a educação disponibiliza ao docente a oportunidade de influenciar, transformar e questionar as opiniões do educando, sendo que é neste contexto que a prática educativa surge.

A educação permite ao docente exercer o ato de interferir em diferentes realidades, ou seja, permite ao professor interagir, dentro da instituição de ensino, com uma variedade de indivíduos que possuem suas próprias experiências e vivências trazidas de distintos fatos sociais.

O presente trabalho terá como objetivo averiguar os saberes produzidos pelos professores em relação à nova prática pedagógica da docência do ensino superior, identificando como se dá tal prática e quais são as contribuições da formação continuada que visa aprimorar a educação.

Compreendemos que na trajetória do educando, a figura do professor é sempre vista como sendo a mais importante e, portanto, mais que um profissional, um amigo, ou seja, alguém com quem possa ter um relacionamento onde a emoção esteja presente. Neste sentido, é fundamental e urgente tratar da vida pessoal do professor para que ele possa lidar com o aluno deixando marcas positivas em sua história.

Com vista na construção de uma competência na relação com os alunos, é preciso investir no autoconhecimento, pois o docente acima de tudo conta consigo mesmo. É necessário sair da posição autoritária e ter a coragem de submeter-se ao olhar crítico de quem está diretamente sendo o alvo da sua atuação – o aluno, como também o olhar crítico dos colegas e pessoas mais próximas, e até mesmo de profissionais especializados.

Em toda nova disciplina, todo novo professor, toda nova turma gera expectativas tanto no aluno quanto no professor. Quando ocorre uma decepção das expectativas surge o desinteresse, a irreverência, o desgaste emocional.

Vimos que, neste sentido, a comunicação autêntica, juntamente com a liderança sábia do professor para administrar as vivências, atitudes e expectativas, pode romper qualquer entrave.

Não podemos deixar de pontuar a importância de que cada nível de ensino requer do educador a formação específica para o exercício consciente da sua tarefa de ensinar. Isso quer dizer que é necessário preparar os educandos de maneira que possam se situar no contexto em que se encontram.

Assim como Freire, destacamos que ensinar exige consciência crítica e compromisso ético. O professor precisa reconhecer que ninguém educa ninguém sozinho; o conhecimento se constrói na relação dialógica entre educador e educando. Ensinar implica respeitar a autonomia dos sujeitos e promover a aprendizagem que nasce da curiosidade e da problematização da realidade.

Concordamos que ensinar vai muito além de repassar conteúdos: é uma ação ética, política e profundamente humana e ela sempre acontece dentro de contextos sociais, culturais e históricos que precisam ser reconhecidos e discutidos.

Não podemos mais vivenciar aquelas situações em que o professor apenas “deposita” informações nos alunos, como se eles fossem recipientes vazios. Em vez disso, devemos defender uma educação baseada no diálogo, onde o conhecimento nasce do encontro entre quem ensina e quem aprende. Nessa perspectiva, o professor deixa de ser a única autoridade do saber e passa a ser alguém que orienta, provoca reflexões e incentiva a participação ativa dos estudantes.

Outro aspecto primordial é o respeito à autonomia dos educandos, pois educar não é controlar ou formatar o estudante, mas oferecer condições para que ele desenvolva sua criticidade, sua liberdade e seu senso de responsabilidade. O papel do professor é criar oportunidades para que o aluno observe, questione e reconstrua o mundo a partir de sua própria vivência.

A curiosidade também ocupa lugar central no desenvolvimento e na aprendizagem, pois o verdadeiro aprendizado nasce da inquietação e da vontade de compreender a realidade. Quando o professor estimula essa curiosidade, ele ajuda o estudante a descobrir e transformar o mundo — transformando, ao mesmo tempo, a si próprio.

Chegamos à conclusão que, ensinar, é um compromisso ético e político, é abrir espaço para o diálogo, valorização do estudante e contribuir para a formação de pessoas críticas, conscientes e capazes de atuar na transformação da sociedade.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no ensino superior.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **O papel mediador da pesquisa no ensino de didática.** In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso; 8 ed. Campinas,1997.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação.** São Paulo: Moderna, 1989.

ARAÚJO, J.C.S**. Docência e ética: da dimensão interativa entre sujeitos ao envolvimento sócio institucional.** Curitiba: Champagnat, 2004.

AZZI, Sandra. **Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico.** In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). Trajetórias e perspectivas da formação de educadores. São Paulo: UNESP, 2004.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa.** 3 ed. Campinas, SP: Autores associados,1998.

FORGRADO. **Plano Nacional de Graduação: um projeto em construção.** In: _____. Resgatando espaços e construindo ideias. 3ª ed. ampl. Uberlândia:

Edufu, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Educação como Prática da Liberdade.** 8ª ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro: 1978.

FREUD, Sigmund. **Algumas considerações sobre a psicologia do escolar** (1914). IN: Edição Standard Brasileira das obras psicológicas de Sigmund Freud.

GARRIDO, Selma Pimenta. **Saberes Pedagógicos e Atividades Docentes.** Cortez. São Paulo: 1999.

MORGADO, M.A. **Da sedução na relação pedagógica: professor-aluno no embate com afetos inconscientes.** 2 ed. São Paulo: Summus, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Formando Professores Profissionais: Quais estratégias? Quais Competências?**Artmed. São Paulo: 2001.

PIMENTA,Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

REGO, Tereza Cristina. **VYGOTSKY: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** 10ª ed. Vozes. São Paulo: 2000.

SEBER, Maria da Glória. **PIAGET: o diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio.** 1ª ed. Scipione. São Paulo: 2000.

ZABALZA, M.A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

A VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS: BULLYING E CYBERBULLYING - OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL

LEONARDO SIMÕES DOS SANTOS

Doutorando em Educação pela Christian Business School – USA. Doutorado Livre em Psicanálise pela American Andragogy University - EUA (2023). Mestrado em Educação pela Universidad de la Empresa – Uruguai (2022). Mestrado Livre em Teologia pela Faculdade Metodista Livre de São Paulo (2008). Mestrado com dupla titulação: Internacional en Psicología Infantil y adolescente / Internacional en Coach e Inteligência Emocional Infantil y juvenil pela Esneca Business School - Espanha (2022). MBA em Gestão Empresarial Estratégica de Negócios pela Universidade de São Paulo-USP (2006). Pós-graduação em Psicanálise pela Faculdade Iguaçu (2023). Curso de Extensão em Capacitação em Comunidades Terapêuticas pela UNESP (2011). Graduação em Teologia pela Faculdade Teológica Batista de São Paulo (2004). Graduação em Psicologia pela Universidade São Marcos (2012). Graduação em História pela Faculdade Campos Elíseos (2025). Gerente de Relacionamento na GPS Pamcary Logística e Gerenciamento de Risco Ltda (1999 - atual) / Psicólogo Clínico (2012 - atual). Atuou como Professor de Teologia pela Faculdade de Teologia Metodista Livre de São Paulo nas áreas de Psicologia Pastoral, Novo Testamento, Aconselhamento, Religiões comparadas e Ética (2015-2018).

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

RESUMO:

Este artigo analisa o avanço das tecnologias digitais que transformou as formas de interação entre crianças e adolescentes, introduzindo novos desafios para o ambiente escolar. Entre esses desafios destaca-se o cyberbullying, uma prática de violência simbólica e psicológica que extrapola o espaço físico da escola e se manifesta no ciberespaço, ampliando o sofrimento das vítimas. Historicamente, o bullying já se consolidava como uma forma recorrente de agressão entre pares, mas com a expansão das redes sociais e do uso de dispositivos móveis, as fronteiras entre o presencial e o virtual tornaram-se difusas, potencializando a exposição e a vulnerabilidade dos jovens. A pesquisa evidencia que a escola ocupa papel central no enfrentamento dessas práticas, tanto na prevenção quanto na promoção de uma cultura de paz. A efetividade das políticas públicas depende da conscientização e do preparo dos profissionais da educação, bem como da cooperação entre escola, família e comunidade. Além da aplicação das normas legais, é imprescindível investir em formação docente contínua, cidadania digital e estratégias pedagógicas que estimulem a empatia, o respeito e o uso ético das tecnologias. O combate ao bullying e ao cyberbullying exige uma abordagem multidimensional, integrando dimensões educativas, legais e sociais, de modo a fortalecer o papel da escola como espaço seguro, inclusivo e promotor de valores éticos e humanos. Nesse contexto, este serve para realçar que o bullying e o cyberbullying são problemas atuais e precisam ser combatidos urgentemente.

Palavras-chave: Bullying; Cyberbullying; Escola.

INTRODUÇÃO

O avanço das tecnologias digitais trouxe novas formas de interação social, ampliando os espaços de comunicação entre crianças e adolescentes. Nessa realidade, o cyberbullying emerge como uma prática que transcende os limites físicos da escola e se manifesta em ambientes virtuais, gerando impactos que se estendem ao convívio escolar, familiar e comunitário.

Trata-se de um fenômeno que desafia o cotidiano educacional, pois envolve situações que, muitas vezes, permanecem invisíveis aos adultos responsáveis pela mediação das relações.

No dia a dia de sala de aula, quando os estudantes ampliam sua autonomia e começam a utilizar recursos digitais com maior frequência, o risco de exposição a práticas de agressão virtual se torna mais evidente.

Esse contexto coloca os docentes diante da necessidade de compreender e lidar com manifestações que não se restringem à sala de aula, mas repercutem diretamente no processo de aprendizagem e nas relações interpessoais no ambiente escolar.

Embora o tema seja reconhecido socialmente, observa-se que ainda existem lacunas quanto às percepções e práticas docentes frente ao cyberbullying. Em muitos casos, não há protocolos institucionais claros que orientem a atuação dos professores, o que dificulta a construção de estratégias eficazes de prevenção e enfrentamento.

Além disso, o fenômeno apresenta características complexas, que podem variar de acordo com a realidade de cada escola, refletindo as particularidades da comunidade, da organização pedagógica e das formas de mediação adotadas pelos profissionais da educação.

Diante dessa situação, torna-se necessário investigar de que maneira os docentes compreendem o cyberbullying e quais práticas adotam em sua rotina escolar, bem como os alunos se valem das mídias digitais. A análise desse recorte possibilita refletir sobre desafios presentes e potenciais caminhos para a promoção de um ambiente educativo mais seguro, fortalecendo a atuação docente no enfrentamento ao cyberbullying e contribuindo para práticas pedagógicas alinhadas às necessidades atuais das escolas.

BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO BULLYING E DO CYBERBULLYING NO AMBIENTE ESCOLAR

As relações interpessoais entre estudantes sempre refletiram dinâmicas de poder, disputa e pertencimento social. No ambiente escolar, essas interações, quando marcadas por agressões reiteradas, constituem o fenômeno conhecido como bullying, expressão que ganhou destaque mundial a partir da década de 1990.

O termo foi inicialmente difundido por Dan Olweus, pesquisador norueguês que descreveu padrões de agressão física, verbal e psicológica persistentes entre pares escolares. Sua obra de 1993 consolidou parâmetros de identificação que, com o tempo, foram incorporados às políticas educacionais de diversos países.

No Brasil, as discussões sobre bullying surgiram no início dos anos 2000, acompanhando estudos internacionais e reportagens que expuseram casos graves de violência escolar. A partir de então, o tema passou a compor programas de convivência e legislação específica. A Lei 13.185/2015 instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática, definindo o bullying como toda ação intencional e repetitiva que cause dor ou angústia. Essa legislação marcou o reconhecimento do problema como questão de saúde pública e de gestão educacional.

De acordo com Ribeiro (2018):

> A Lei nº. 13.185 de 2015, em vigor no Brasil desde 6 de fevereiro de 2017, esvaziou o interesse dos parlamentares em apresentarem propostas sobre questões relacionadas à violência virtual e políticas públicas que estabeleçam diretrizes aos estabelecimentos de ensino sobre a matéria. Ou seja, mesmo com o surgimento de novas proposições legislativas contemplando temáticas semelhantes ou tangenciais à Lei nº. 13.185 de 2015, a pesquisa documental referente à legislação em referência, não foi finalizada pelo parlamento brasileiro (RIBEIRO, 2018, p. 114).

Os ditames dos regramentos legais existentes como a Lei nº. 13.185/2015, em vigor no Brasil, devem ser cumpridos pelos gestores das escolas. Entretanto, para que estas políticas sejam executadas, faz-se necessário que todos possam conhecê-las e compreendê-las (RIBEIRO, 2018).

Com o avanço das tecnologias digitais e a popularização de dispositivos móveis, novas formas de interação passaram a ocorrer fora dos limites físicos da escola. Essa transposição do espaço da agressão para o meio virtual originou o termo cyberbullying, que combina a lógica da violência entre pares com a potencialidade de alcance das redes digitais.

De acordo com Marinho (2019) os primeiros indícios do cyberbullying aconteceram na década de 90, quando a rede mundial de computadores começou a ganhar espaço no território nacional, atraindo diversos usuários, surgindo o ciberespaço que desde então é um dos maiores meios de comunicação.

O avanço digital proporcionou um ambiente fértil para o surgimento do cyberbullying, que aconteceu de maneira muito rápida e intensa nas redes sociais, onde o crime tornou-se consumado (MARINHO, 2019).

As definições acima do autor (2019), marca uma geração que no início da década de 90 começam ter acesso aos computadores, mas o que é importante salientar é que o cyberbullying é crime.

Os números do cyberbullying são grandiosos, conforme apresenta Dourado (2024):

> O cyberbullying ocorre a cada três a quatro minutos, pessoas monitoram a vida de amigos e atualizam seus próprios perfis na internet. Essa crescente informatização deu origem a uma nova sociedade, da informação, na qual o cyberbullying surge como um conceito em constante evolução, marcado por uma multiplicidade de significados (DOURADO, 2024, p.1).

Para Dourado (2024) foi através da inclusão digital, principalmente daqueles das gerações Y e Z, que encontraram satisfação e uma necessidade de busca de informações, não só isso, mas também acesso a conteúdo adultos, bem como a violência online, que é o cyberbullying.

Segundo Smith (2021), o cyberbullying difere do bullying tradicional por eliminar barreiras de tempo e espaço, ampliando o público espectador e intensificando o impacto emocional das vítimas. O anonimato e a rápida disseminação tornam a violência mais persistente e difícil de controlar.

Conforme verificou-se nesta parte, o bullying tem ganhado espaço nas escolas e se perpetuado por anos, com o passar dos anos, o bullying ganha novas caras como se vê no cyberbullying. O combate a violência é necessário e urgente, através das mais diversas maneiras: palestras, rodas de conversas, união da escola, pais de alunos e professores, etc.

CYBERBULLYING E A IDENTIFICAÇÃO DA JUVENTUDE NO CIBERESPAÇO

O cyberbullying é um fenômeno preocupante que afeta muitos jovens, pois eles são os que mais acessam o ciberespaço. Com o aumento do uso de redes sociais, aplicativos de mensagens e outras plataformas digitais, a interação entre a juventude se tornou mais intensa, mas também mais vulnerável a abusos.

O tema do cyberbullying e a identificação da juventude no ciberespaço é algo relevante, uma vez que o crescimento do uso de redes sociais e outras plataformas digitais está transformando a maneira como os jovens interagem e se identificam.

Infelizmente, o anonimato que o ciberespaço proporciona, muitas vezes o encorajamento por parte dos agressores, que se sentem mais "confiantes" para atacar, já que suas ações podem passar despercebidas. Não é só o anonimato, mas o tempo que pode perpetuar uma agressão na internet, bem como a facilidade para disseminação dos conteúdos difamatórios.

É importante definir o conceito de ciberespaço. De acordo com Rodrigues (2017), o termo surgiu a partir da palavra "cibernética", do grego kibernetiké, que se refere ao timoneiro ou piloto, a pessoa que conduz uma embarcação, no sentido figurado, o "homem do leme". Tanto "cyber" quanto "cibernética" estão relacionados à comunicação e ao controle de máquinas,

> Na década de 1990, a internet foi privatizada e adotou uma estrutura técnica aberta, facilitando a conexão de computadores em todo o mundo. A World Wide Web (www) emergiu como uma plataforma funcional, e diversos navegadores ficaram acessíveis ao público. Com o avanço da internet e a popularização de diversos dispositivos tecnológicos, o ambiente virtual tornou-se parte do dia a dia das pessoas, suas relações sociais e o ambiente de trabalho. Esse novo espaço digital foi popularmente conhecido como ciberespaço, sendo amplamente adotado pela mídia, pelo senso comum e por estudiosos (RODRIGUES, 2017, p. 35).

O autor mencionado também define o termo ciberespaço englobando o conceito de realidade virtual, onde o indivíduo, ao utilizar um dispositivo, se insere nesse ambiente digital.

Ribeiro (2018) informa que o aparecimento do termo "ciberespaço" foi usado pela primeira vez, na obra "Neuromancer" de 1984, por William Gibson. Para o autor da obra de ficção científica, o ciberespaço abrange um mundo de redes digitais, um lugar onde os personagens se enfrentam e se encantam, ao adentrarem fisicamente no espaço de dados e terem condições de travarem os diálogos a ponto de serem desligados desse ambiente, ficarem presos no corpo físico, na própria carne.

Para Pelozato (2022) o ciberespaço é como um elemento da cultura contemporânea, pois existem para os jovens diversas formas de ver o mundo. É importante compreender as redes sociais como um espaço para ressignificação, novas maneiras de se relacionar, de ver o mundo, de estreitar relacionamentos, principalmente com os mais jovens.

Infelizmente o ciberespaço também é o lugar da violência, pois com frequência a violência que inicia no ambiente escolar, se perpetua nas redes, que é o cyberbullying. Para Tognetta e Bozza (2012) é na escola que a repercussão do cyberbullying ganha popularidade. Vão mais além, enfatizam que o cyberbullying está presente na vida dos jovens e que os indícios de cyberbullying são maiores que o bullying escolar.

Uma das principais diferenças entre o cyberbullying e o bullying tradicional é o poder que o cyberbullying possui para se espalhar rapidamente, aumentando o número de espectadores, que é muito maior do que o bullying, que geralmente permanece restrito ao ambiente escolar. Uma única mensagem ou imagem pode ser amplamente compartilhada, intensificando o impacto negativo sobre a vítima. Um ponto que é trabalhado por Goldoni (2017) com relação a violência no ciberespaço é a intolerância, principalmente quanto a homofobia, também ocorre no racismo.

Vaz (2017) define a intolerância como um crime e a associa ao preconceito, entendido como uma ideia, opinião ou sentimento que pode levar o indivíduo a comportamentos intolerantes.

Infelizmente, a internet está fortemente associada a episódios de intolerância, sendo um meio para a disseminação de mensagens preconceituosas, racistas, homofóbicas, neonazistas e conteúdos que promovem intolerância política ou religiosa, além de discursos de ódio e desrespeito às diversidades e minorias (VAZ, 2017),

> É importante destacar que a violência virtual associada ao cyberbulling pode assumir um caráter criminoso, envolvendo o uso de uma ou mais formas de intimidação e ameaça. Entre elas estão

> a ciber perseguição, a intolerância, injúrias raciais, sexismo ou outras formas de violência, que podem tanto ser causadas quanto agravadas pelo cyberbullying (VAZ, 2017, p. 97).

O autor supracitado (2017) em sua pesquisa apresenta três formas mais comuns para o cyberbullying no ciberespaço: 1) gráfica, com imagens ou vídeos, podendo ser reais ou manipulados; 2) verbal: difamação e; 3) psicológica, como ameaças, causando ansiedade, tristeza, isolamento e medo.

Foi Willard (2007) que trabalhou em seu livro: 'Cyberbullying and cyber threats" quais são as práticas principais do cyberbullying:

Flaming: A inflamação nas redes, via mensagens ofensivas, ameaçadores, etc;

Assédio: mensagens repetitivas com imagens, vídeos, material altamente ofensivo, ameaçador, etc.

Roubo de identidade: Com a criação de um novo perfil;

Insultos: mensagens com teor ofensivo, com intenção de magoar e humilhar por meio de chats, WhatsApp etc.

O autor ainda apresenta outras formas e práticas, mas deixa registrado que este tipo de prática geralmente acontece através de postagens, mensagens de texto, comentários maldosos em postagens ou envio de e-mails, entre outros.

O ciberespaço é esse lugar onde os jovens são encontrados, principalmente após o período de aula, é o lugar que os jovens se sentem confortáveis por poderem se expor de forma descomplicada, mas também é o lugar de conflitos, violência e intolerância.

DIRETRIZES LEGAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS DE ENFRENTAMENTO AO BULLYING E AO CYBERBULLYING

A consolidação das políticas públicas de prevenção e enfrentamento ao bullying e ao cyberbullying representa um avanço no reconhecimento da violência escolar como questão social, jurídica e educacional.

O aumento dos casos de agressão física, psicológica e digital no Brasil demandou a criação de instrumentos normativos que asseguram a proteção integral à criança e ao adolescente, conforme o artigo 227 da Constituição Federal de 1988. Esse dispositivo fundamenta a responsabilidade compartilhada entre família, sociedade e Estado para garantir dignidade, segurança e respeito no ambiente educacional.

O avanço das tecnologias digitais ampliou as interações sociais, mas também intensificou comportamentos agressivos no meio virtual. A dificuldade em delimitar fronteiras entre o público e o privado e a rápida circulação de conteúdos nas redes sociais criaram desafios para as políticas públicas e para a legislação. O bullying e o cyberbullying passaram, assim, a ser reconhecidos como fenômenos jurídicos e sociais que exigem respostas estruturadas e integradas.

A Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015, foi o primeiro marco legal sobre o tema, ao instituir o Programa de Combate à Intimidação Sistemática e definir o bullying como violência intencional e repetida. Contudo, a falta de especificidade sobre condutas digitais levou à criação da Lei nº 14.811, de 12 de janeiro de 2024, que tipificou os crimes de bullying e cyberbullying no artigo 146-A do Código Penal. Essa lei estabelece punições e medidas protetivas, reconhecendo os danos psicológicos decorrentes das agressões virtuais (Brasil, 2024).

Segundo Dioguardi e Levalessi (2025), a nova legislação "corrige um vácuo jurídico importante, ao reconhecer que as práticas de violência simbólica e psicológica mediadas por tecnologias digitais têm efeitos equivalentes aos das agressões físicas e verbais presenciais".

A observação dos autores reforça a necessidade de articular o direito penal à educação e à comunicação, indicando que a responsabilização jurídica deve estar vinculada à prevenção e à conscientização.

Organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2023), têm contribuído para o fortalecimento dessa agenda. O relatório Cyberbullying in Brazil: findings from the Brazilian Kids Online survey (UNESCO, 2023) alerta que "as experiências de humilhação e exclusão nas plataformas digitais reproduzem desigualdades sociais e demandam políticas públicas que conciliam liberdade de expressão e proteção integral das crianças". O documento propõe que os países adotem medidas educativas e tecnológicas que reduzam riscos e promovam comportamentos éticos on-line.

Essa orientação inspirou ações do MEC e de outras instâncias federais, que vêm ampliando programas voltados à convivência escolar. Entre eles, destaca-se o Escola que protege, que oferece materiais de apoio e formação continuada aos educadores.

O Boletim Técnico do programa (MEC, 2025) indicou aumento de

notificações de violência digital entre estudantes, com 70% dos casos relacionados ao uso de redes sociais. O dado reforça a urgência de articulação entre segurança pública, políticas educacionais e acompanhamento psicossocial. A legislação nacional também estimula o desenvolvimento de ações de orientação e mediação no espaço escolar.

O artigo 4º da Lei nº 14.811/2024 determina que escolas devem adotar medidas pedagógicas e psicológicas sempre que houver casos de bullying ou cyberbullying, reafirmando o princípio da proteção integral previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Essa determinação reforça que a punição isolada é insuficiente sem políticas educativas consistentes.

A Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República (SECOM) também vem atuando nessa pauta, ao lançar em 2025 o Guia sobre o uso de dispositivos digitais por crianças e adolescentes. O documento orienta famílias e educadores sobre o uso ético da tecnologia e destaca que "a alfabetização digital deve integrar o currículo escolar e se articular a políticas de proteção infanto-juvenil" (SECOM, 2025, p. 19). Essa proposta amplia o conceito de cidadania digital e reafirma a necessidade de corresponsabilidade entre escola, Estado e sociedade.

Diante disso, verifica-se que as diretrizes legais e as políticas públicas não são fins em si, mas instrumentos que orientam a prática educativa em direção a uma convivência mais justa e humanizada.

Assim, a continuidade desta pesquisa aprofundará a discussão ao examinar a violência simbólica e digital no espaço escolar contemporâneo, ampliando o olhar para as dimensões subjetivas e culturais da violência mediada pelas tecnologias ampliando o debate sobre as dimensões subjetivas e culturais da violência mediada pelas tecnologias.

O PAPEL DA ESCOLA NO COMBATE AO *BULLYING* E *CYBERBULLYING*

O papel da escola na vida das crianças, adolescentes, jovens e adultos é de suma importância. Não é apenas um espaço do saber, mas também um local de socialização, amizade, harmonia, respeito, cidadania, entre outros aspectos e sentidos.

A escola desempenha um papel importante para mitigação e combate ao bullying e ao cyberbullying, primeiro porque este tipo de violência é muito comum no ambiente escolar, sendo a escola um ambiente crucial para a formação social e emocional dos alunos.

Sendo assim, a escola tem uma importância significativa na vida dos alunos, já é do conhecimento que a escola não é apenas o ambiente do saber, mas para muitos alunos, é o lugar das refeições, das amizades, da atividade física, etc.

Conforme elucida Santana (2020, p. 07):

> A educação sempre teve um papel fundamental na formação, e a escola, além de ser responsável por transmitir conhecimentos, também carrega a responsabilidade de repassar valores essenciais para a vida. Embora essa função de orientação seja, em princípio, uma responsabilidade da família, muitos de seus membros não estão plenamente envolvidos no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos filhos. O apoio familiar nas atividades escolares seria um aliado crucial para o sucesso na construção do saber (SANTANA, 2020).

Infelizmente, a escola é o palco de maior audiência para o bullying. É possível notar que é na escola que a violência se firma, existem outros ambientes onde a violência se manifesta de forma muito parecida com a escola, existe violência domiciliar, no trabalho, entre tantos outros ambientes. Mas o bullying é típico do ambiente escolar – seu palco principal. Desta forma, a escola precisa ser o ambiente que mais combata o bullying.

Já o palco do cyberbullying não precisa ser necessariamente a escola, mas suas vítimas são alunos que normalmente sofrem bullying no ambiente escolar e cyberbullying nos horários fora da escola, pois com o cyberbullying a violência continua enfraquecendo o aluno, trazendo diversos problemas, dentre eles a evasão escolar.

Abramovay (2005) destaca que a visão proposta retira da escola a condição de responsável pela produção de violência, mas não consegue abarcar a complexidade do problema. A violência escolar é um fenômeno multifacetado, que assume diferentes formas devido às práticas próprias das instituições educacionais, ao sistema de ensino e às relações sociais existentes dentro das escolas,

> Isso se torna mais claro quando se analisa a situação da escola na sociedade contemporânea. Observa-se, hoje em dia, um forte descompasso entre a escola e as expectativas sociais existentes em relação à mesma. Na prática, observa-se que a instituição escolar tem funcionado como

> um centro de reprodução de desigualdades, contradizendo a expectativa de que ela atue no sentido de ser mais democrática e inclusiva. Ao mesmo tempo, a escola deixa de cumprir a missão central atribuída a ela neste início de século XXI, que é a de atuar como promotora dos indivíduos e das sociedades (ABRAMOVAY, 2005, p. 71).

A problemática se complexifica quando se analisa a situação da escola na sociedade, pois o que se vê na prática é uma escola que funciona como centro de reprodução da violência e da desigualdade.

No conceito de Foucault (1987) de poder disciplinador, ele dizia que certas escolas se organizavam de forma que os alunos realizassem provas diariamente: o primeiro dia era dedicado para a ortografia, o segundo, para aritmética, o terceiro, para catecismo pela manhã e para caligrafia pela tarde etc. Além disso, tinham provas mensais para designar os que eram merecedores para serem submetidos ao exame inspetor.

Porém, com o passar dos anos, Lyra (2022) afirma que houve um processo de transição da disciplina para o controle: a escola modificou-se, adotando mecanismos de controle mais sutis, que não incidisse diretamente sobre os corpos. Assim, no exercício do seu mister, ora tem se valido de mecanismos tipicamente disciplinares, ora de mecanismos tipicamente de controle, ou ambos.

Percebe-se com o que foi escrito acima que a escola sem se dar conta, durante muitos anos com suas práticas disciplinadoras, incentivou grandes espetáculos de violência que se verificam até os dias atuais. A cultura de paz e as políticas públicas são fundamentais para que a escola seja um ambiente melhor.

Segundo Gomes (2013), algumas características favorecem o bullying:

> Tais elementos presentes na estrutura do sistema educacional podem estar relacionados ao aparecimento de condutas agressivas: (1) muitos alunos em sala de aula, (2) despreparo da escola frente aos problemas existentes entre família e aluno, (3) ausência de habilidade dos professores em lecionar/ educar sem se valer do uso de coerção ou até mesmo da agressão, (4) estrutura física inadequada e (5) falta de espaços para que os alunos se expressem (GOMES, 2013, p. 67).

É incontestável, porém, real, que um ambiente escolar desestruturado pode favorecer ou estimular comportamentos violentos. Aliados aos pontos acima destacados pelo autor supracitado (2013), às causas do bullying escolar estão associadas à omissão dos professores perante a violência escolar, ao papel dos alunos como espectadores, ao distanciamento entre escola e família, à ausência de políticas de combate ao bullying, entre outros.

No combate ao bullying, um dos pontos primordiais é o preparo dos professores, já que eles são os primeiros a tomarem conhecimento sobre os casos de bullying. É possível observar, que em muitos casos a passividade é uma das maiores aliadas do bullying e cyberbullying. A omissão docente figura como uma das causas de proliferação do fenômeno.

Os professores têm um papel decisivo na prevenção e no combate ao bullying, não apenas pelo poder fundamental que possuem durante a vida estudantil da criança e do adolescente, mas também por serem os primeiros a presenciar atos e comportamentos violentos no ambiente escolar.

Para que o combate ao bullying e ao cyberbullying seja eficaz, é essencial que a equipe escolar tenha plena consciência de que sempre pode oferecer apoio diante de suspeitas de violência. No entanto, os profissionais envolvidos devem se sentir seguros para tomada de decisão. Ou seja, ao suspeitar ou descobrir que um aluno está sendo abusado, é fundamental agir imediatamente, convocando os responsáveis e o aluno para adotar medidas que visem à mitigação e ao combate à violência (SANTOS, 2022).

Por isso, a escola necessita de projetos de combate ao bullying, e os docentes, funcionários, entre outros, devem participar de reuniões, diagnósticos, ações pontuais e discussões de eventos que inibam o bullying.

Já quando o assunto é o cyberbullying, que é o assédio via meios tecnológicos, normalmente pelo celular ou computador pessoal que o agressor acessa de sua própria casa, através de redes sociais como Facebook, Instagram, Twitter, WhatsApp, etc. – Fica muito mais difícil de uma ação por parte da escola, uma vez que a vítima acaba não contando para os pais e funcionários da escola, com medo. – É possível também que muitas vítimas acabam saindo de grupos e redes sociais para evitar o constrangimento, mas não sabem que continuam sendo as vítimas desses grupos, mesmo quando já não participam mais.

Rodriguez (2017) vai dizer que o cyberbullying diferente do bullying é a extensão do que acon-

tece no ambiente escolar, vai além, pois a vítima sofrerá em casa a violência, pois continuará recebendo mensagens agressivas via e-mail, mensagens de texto, etc.

Muitas escolas por entenderem que a violência não foi no espaço físico da escola, ao terem conhecimento acabam não combatendo o bullying e se restringem apenas a um contato com os pais do agressor ou às vezes um bilhete informando sobre a prática. Porém por tratar-se de uma extensão deveria ser combatido como nos casos de bullying.

O cyberbullying muitas vezes se dá no próprio ambiente escolar, através da liberação do uso de celulares e laboratório para implementação das TIC. As disciplinas que exigem o uso das ferramentas tecnológicas precisarão inserir conteúdos de combate ao cyberbullying:

> Pode ser exercido individualmente ou em grupo. No ambiente escolar, estudantes aproveitam as redes sociais para, em um ambiente de anonimato, buscar notoriedade, aproveitando a sensação de serem invencíveis ou encorajados pelas condições de que tudo é válido no virtual para atacar os outros. E o pior do cyberbullying é a experiência de solidão e abandono, que não é comunicada aos adultos. Nas escolas, isso tem consequências terríveis, que levam à depressão e até ao suicídio (TREVISAN et al., 2020, p. 292).

A tecnologia na educação tem os prós e contras e pode-se classificar o cyberbullying como a parte ruim da utilização das tecnologias em favor da educação. Alguns problemas serão reforçados se a escola não conseguir atuar, pois as escolas precisam ter como meta o combate do cyberbullying, talvez como ementa adicional, incentivando a cidadania digital e bem-estar social através das redes.

A sala de aula é um dos locais onde o bullying é mais frequentemente praticado. Segundo a pesquisa de Villas Boas (2013), 60% dos casos de bullying ocorrem nesse ambiente. Esse dado, por si só, ressalta a importância de intervenções adequadas.

Outros autores, como Carneiro (2018), Abramovay (2003) vão afirmar que a sala de aula e outros ambientes da escola serão o palco perfeito para o bullying. A escola, no imaginário coletivo, possui diversos significados para a vida dos alunos, pois remete ao futuro para muitos jovens brasileiros. Ela é vista como um mundo de oportunidades para uma vida melhor, porém esse mesmo ambiente pode ser um local de exclusão social. Estes referidos autores entendem que o ambiente da sala de aula poderia ser o ambiente do saber, de ensino e aprendizagem. Um lugar para exercício da cidadania.

Porém o ambiente escolhido para o cyberbullying não será necessariamente a escola, pode ser a casa, o entorno da escola, o shopping, ou qualquer outro lugar que tenha acesso a internet. A vítima infelizmente não será abusada somente no período escolar, mas nas redes para todo mundo ver e poder zombar de sua fraqueza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do bullying e do cyberbullying no contexto escolar permitiu compreender que ambos os fenômenos, embora distintos em suas manifestações, compartilham a mesma essência de violência simbólica e psicológica que compromete a convivência e o desenvolvimento de crianças e adolescentes. A evolução histórica do tema mostrou que o bullying, antes restrito ao espaço físico da escola, ampliou-se com o avanço das tecnologias digitais, originando o cyberbullying — uma forma de agressão mais duradoura e muitas vezes invisível aos olhos dos adultos.

O ciberespaço, embora amplie as possibilidades de interação e aprendizagem, também se tornou um ambiente favorável à propagação de comportamentos intolerantes e agressivos. O anonimato e a rapidez na disseminação de conteúdos intensificam os danos do cyberbullying, exigindo uma resposta educativa e jurídica integrada. As legislações recentes, como a Lei nº 13.185/2015 e a Lei nº 14.811/2024, representam avanços significativos ao reconhecerem essas práticas como violações da dignidade humana e instituírem medidas preventivas e punitivas.

Entretanto, a eficácia dessas leis depende da atuação consciente e colaborativa das instituições escolares. A escola, enquanto espaço de formação integral, deve promover uma cultura de paz, incentivando a empatia, o respeito às diferenças e o uso ético das tecnologias digitais. Isso requer formação continuada de professores, protocolos institucionais claros e parceria entre escola, família e comunidade.

A omissão e o despreparo dos profissionais da educação ainda contribuem para a perpetuação da violência. Por isso, investir na capacitação docente e em políticas pedagógicas voltadas à cidadania digital é essencial para tornar o ambiente escolar mais seguro e acolhedor. Enfrentar o bullying e o cyberbullying, portanto, exige compromisso coletivo. Cabe ao poder público, às escolas e às famílias agir de forma articulada para reduzir seus impactos. Promover uma educação baseada em valores éticos, respeito e empatia é o caminho mais eficaz para prevenir a violência e construir uma sociedade mais justa e solidária.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam (coord.). **Cotidiano das escolas**. Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, MEC, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Matriz de Saberes Digitais Docentes: formação de professores para uso de tecnologias digitais.** Brasília: MEC, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escolas-conectadas/20240822MatrizSaberesDigitais.pdf. Acesso em: 5 out. 2025.

CARNEIRO, Núbia Célia. **Enfrentamento do *Bullying* no ambiente escolar**. São Paulo: Paco Editorial, 2018.

DIOGUARDI, Gabriela M.; LEVALESSI, Renata (org.). ***Bullying* e *cyberbullying* na Lei nº 14.811/2024: uma análise hermenêutico-discursiva do artigo 146-A do Código Penal.** Revista Brasileira de Desenvolvimento e Inovação, v. 2, n. 3, 2025. Disponível em: https://rbdin.com.br/index.php/revista/article/view/44. Acesso em: 7 out. 2025.

DOURADO, Amanda Dias. O *cyberbullying* e a geração Y. **IV Congresso Nacional de Educação – Conedu.** Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA19_ID5469_29062019210744.pdf. Acesso em 07/09/2025.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir.** 27 ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

GOLDONI, Jakeline. Mutação da violência escolar na sociedade pós-moderna: a efervescência do *cyberbullying*. 2017. 89 f. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação) - **Universidade Estadual do Oeste do Paraná**, Cascavel, 2017.

GOMES, Luiz Flávio; SANZOVO, Natália Macedo. ***Bullying* e prevenção da violência nas escolas.** São Paulo: Saraiva, 2013.

MARINHO, Juliana. ***Cyberbullying*: a origem da intimidação sistemática nas redes. 2019.** Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/artigos/cyberbullying/743890252. Acesso em 07/09/2025.

PELOZATO, Fábio César Jaqueline. **Ciberespaço e a cultura contemporânea: caminhos e sugestões para a história pública.** Revista Ilustração, v. 3, n. 1, p. 51-69, 2022.

RIBEIRO, Neide Aparecida. ***Cyberbullying*: práticas e consequências da violência virtual na escola.** Doutorado em Educação, Universidade Católica de Brasília, 2018, p.245.

RODRIGUES, Auro de Jesus Rodrigues. **Ciberespaço da segurança e controle.** Sergipe: Kindle, 2017.

SANTANA, Raimundo. **O papel da família e da escola no processo de aprendizagem qualitativa: um estudo na escola municipal de Ensino Fundamental.** Belo Horizonte: Editora Dialética, 2020.

SANTOS, L. S. dos. ***Bullying* na escola: uma análise parental da violência.** Guarapuava: Apprehendere, 2022.

SECRETARIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL (Brasil). **Guia sobre o uso de dispositivos digitais por crianças e adolescentes.** Brasília: SECOM/PR, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/uso-de-telas-por-criancas-e-adolescentes/guia/guia-de-telas_sobre-usos-de-dispositivos-digitais_versaoweb.pdf. Acesso em: 30 jun. 2025.

SMITH, Peter K. **The Wiley Blackwell handbook of *bullying*: a comprehensive and international review of research and intervention.** Hoboken: Wiley-Blackwell, 2021. 2 v. ISBN 978-1-118-482728. Disponível em: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/book/10.1002/9781118482650. Acesso em: 1 jul. 2026.

TOGNETTA, L. R. P.; BOZZA, T. C. L. ***Cyberbullying:* um estudo sobre a incidência do desrespeito no ciberespaço e suas relações e suas relações com as representações que adolescentes têm de si.** Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 23, n. 24, p. 162–178, 2012. DOI: 10.14572/nuances.v23i24.1896. Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1896. Acesso em: 4 out. 2025.

TREVISAN, Amarildo Luiz (org). **Filosofia e educação: escola, violência e ética.** Curitiba: Appris, 2020.

UNESCO. ***Cyberbullying* in Brazil: findings from the Brazilian Kids Online survey.** Paris: UNESCO, 2023. Disponível em: https://www.unesco.org/en/articles/cyberbullying-brazil-findings-brazilian-kids-online-survey. Acesso em: 30 jun. 2025.

VAZ, Thaís Emília Rodrigues. **Por detrás das telas: uma análise da postura reativa das vítimas de *cyberbullying.*** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9871.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Virando a Escola do avesso por meio da avaliação.** São Paulo: Editora Papirus, 2013.

WILLARD, Nancy E. ***Cyberbullying* and cyberthreats**. Illinois: Champaign, 2007.

A TORNOZELEIRA ELETRÔNICA COMO MEDIDA DE CONTROLE

LUCAS CARASAI DA SILVA

Bacharel em Direito – Universidade Ritter dos Reis - 2018; Pós- Graduação em Direito Penal - Faculdade Dom Alberto (2023).

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

RESUMO:

Com o objetivo de reduzir a superlotação dos estabelecimentos prisionais no Brasil, a utilização da tornozeleira eletrônica tem se consolidado como uma opção viável ao encarceramento, ajudando a diminuir o número de pessoas detidas e promovendo a reintegração dos condenados à vida em sociedade. Entretanto, desafios e limitações na eficácia dessa abordagem têm sido identificados, especialmente no que se refere à estigmatização dos indivíduos monitorados e à falta de políticas públicas de suporte. Este trabalho, através de uma análise bibliográfica, avalia criticamente a efetividade da tornozeleira eletrônica na reintegração social, ressaltando os principais obstáculos enfrentados pelos apenados e sugerindo reflexões sobre possíveis melhorias no sistema de monitoramento eletrônico.

Palavras-chave: Superlotação; Tornozeleira Eletrônica; Reintegração; Sociedade; Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

A precariedade das instituições prisionais no Brasil, refletida em celas superlotadas, condições de higiene deficientes e altas taxas de reincidência, tem incentivado tanto os governantes quanto a população a procurar medidas penais alternativas que promovam a segurança pública, ao mesmo tempo em que respeitem os direitos essenciais dos indivíduos.

Nesse cenário, a tornozeleira eletrônica surge como uma estratégia de supervisão que busca não apenas diminuir o número de encarcerados, mas também incentivar a reintegração social dos indivíduos em cumprimento de pena. Criada pela Lei nº 12.258/2010 e regulamentada pelo Decreto nº 7.627/2011, a monitoração eletrônica possibilita o monitoramento em tempo real dos deslocamentos do usuário, servindo como uma alternativa à detenção em regimes semiaberto e aberto, assim como em diferentes medidas cautelares que não envolvem a prisão (BRASIL, 2010/ 2011).

Embora possua um grande potencial, a eficácia da tornozeleira eletrônica na reintegração social de indivíduos que cumpriram pena é tema de discussões. Segundo Oliveira e Azevedo (2011), o uso do monitoramento eletrônico, na ausência de políticas públicas adequadas, pode ser apenas mais uma ferramenta de controle penal, sem trazer impactos reais na ressocialização.

Embora a utilização da tornozeleira eletrônica seja uma alternativa à detenção, é possível notar que os indivíduos que a utilizam enfrentam desafios consideráveis para se reintegrar à sociedade. Isso suscita a reflexão: a tornozeleira eletrônica tem realmente desempenhado seu papel na reintegração social dos condenados, ou acaba promovendo sua estigmatização e marginalização?

A relevância deste estudo reside em esclarecer os impactos tangíveis da supervisão eletrônica sobre a vida dos condenados, buscando compreender aspectos que vão além da mera punição. Ao reconhecer as dificuldades que esses indivíduos encontram, há a oportunidade de auxiliar na criação de políticas públicas mais eficientes e humanitárias, em consonância com os valores constitucionais de respeito à dignidade humana e reintegração social (OLIVEIRA, 2019).

A TORNOZELEIRA ELETRÔNICA COMO MEDIDA DE CONTROLE

De maneira geral, a vigilância eletrônica utiliza dispositivos transmissores que, em intervalos determinados, evidenciam a localização de pessoas que foram condenadas ou que estão em andamento de processos na justiça criminal.

Basicamente, trata-se do uso de equipamentos eletrônicos para monitorar o deslocamento de indivíduos que estão sob investigação penal. Esse monitoramento pode ser feito por tecnologias de radiofrequência, que verificam se o monitorado permanece ou não dentro de uma área específica (monitoramento fixo), ou por sistemas de rastreamento por satélite, que registram continuamente o trajeto da pessoa, independentemente de sua posição (monitoramento móvel ou contínuo).

No acompanhamento eletrônico de pessoas, o sujeito é monitorado via satélite através do Sistema de Custódia 24 Horas (SAC 24), um aparelho que opera por radiofrequência e transmite dados criptografados sobre sua posição. Esses dados são enviados a um servidor e podem ser acessados por qualquer computador com conexão à internet.

Desde 1997, esse monitoramento começou a incorporar o GPS em funcionamento, uma tecnologia que se fundamenta em três elementos essenciais:

Dispositivo compacto: É um aparelho, frequentemente projetado como uma pulseira ou tornozeleira, encarregado de enviar sinais de rádio de forma automática, possibilitando a determinação precisa da posição do indivíduo sob monitoramento.

Receptor-transmissor: Uma base receptora é instalada na área onde a pessoa deve permanecer, geralmente em casa ou no trabalho. Essa unidade recebe o sinal do dispositivo portátil e, através da linha telefônica, encaminha os dados para o computador da central de monitoramento. O sistema é conectado à rede elétrica; caso ocorra falta de energia, a central é notificada instantaneamente e uma equipe é enviada ao local para investigar a situação.

Ponto de Vigilância: O ponto de supervisão pode estar situado em estabelecimentos penitenciários ou na sede da companhia que fornece o serviço. Os colaboradores desse ponto monitoram de forma individualizada cada indivíduo sob vigilância, assegurando que as regras estabelecidas sejam seguidas. Se houver alguma infração ou descumprimento, uma notificação é enviada à equipe responsável para investigar o incidente no local onde se encontra a pessoa monitorada.

Além do sistema ativo, há também o sistema de monitoramento eletrônico passivo, que é semelhante ao ativo, mas se distingue por não transmitir dados em tempo real.

As informações de localização são coletadas durante o dia e, ao voltar para casa, o indivíduo sob monitoramento deve conectar seu dispositivo a um transmissor para que os dados sejam enviados ao centro de vigilância, geralmente utilizando uma linha telefônica. Com esses dados, elabora-se um relatório que documenta os caminhos percorridos pelo monitorado ao longo do dia, possibilitando a identificação de eventuais infrações às restrições impostas.

No Brasil, foi decidido combinar duas tecnologias — o GPS (Sistema de Posicionamento Global) e o GPRS (Serviços Gerais de Rádio por Pacote). O aparelho, normalmente fixado ao tornozelo da pessoa vigiada, identifica sua localização e envia essas informações de geolocalização em tempo real para as centrais de monitoramento. O sistema judicial determina uma área permitida, especificando a região onde a pessoa pode se deslocar, além de poder estabelecer áreas proibidas, nas quais o acesso é restrito ao monitorado.

Caso ocorra alguma violação, como a quebra do lacre da tornozeleira, a interferência intencional no sinal, à saída da área autorizada ou a entrada em região restrita, a central de monitoramento emite um aviso automático e comunica imediatamente o juiz encarregado.

A autorização constitucional para o uso da tornozeleira eletrônica surgiu em 2010, com a promulgação da Lei 12.258, que alterou a Lei de Execução Penal (7.210/1984). Essa modificação permitiu que juízes responsáveis pela execução penal impusessem a supervisão eletrônica a indivíduos condenados em regime semiaberto ou que cumprissem pena em casa, conforme estabelece o artigo 146-B. Em 2011, a Lei 12.403 integrou essa inovação ao âmbito do processo penal, passando a considerar o monitoramento como uma das medidas cautelares alternativas à prisão. Assim, o artigo 319, IX, do Código de Processo Penal passou a permitir o controle eletrônico ainda na etapa anterior à decisão judicial.

A partir da década de 1970, especialmente nos EUA e no Reino Unido, as estratégias relacionadas à criminalidade começaram a se basear em avaliações de risco e na busca por maior eficácia. Nesse contexto, surgiu com força a denominada "indústria da punição", que passou a influenciar significativamente os sistemas de justiça. Além disso, firmou-se a crença de que a luta contra o crime demandava que as instituições penais e de segurança pública fossem equipadas com tecnologias cada vez mais sofisticadas.

No decorrer das discussões relacionadas às campanhas eleitorais e às propostas de lei que visavam a implementação do monitoramento eletrônico, o principal argumento apresentado foi o chamado "potencial de redução de encarceramento", que se refere à promessa de soltar indivíduos que não apresentam risco real à sociedade (BRASIL,2017).

Todavia, ao analisar as estatísticas oficiais relacionadas ao aumento da população carcerária e à disseminação dos programas de monitoramento por tornozeleira eletrônica, nota-se que, apesar da ampla implementação desse dispositivo, a quantidade de pessoas detidas segue em ascensão.

De acordo com os dados do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), em 2009, um ano antes do avanço significativo do monitoramento eletrônico, aproximadamente 469,5 mil indivíduos estavam encarcerados no Brasil. Uma década depois, em dezembro de 2019, esse número aumentou para 748 mil. Assim, o total de prisioneiros continuou a crescer, e a taxa de encarceramento também acompanhou essa tendência, subindo de cerca de 248 para mais de 359 detentos para cada 100 mil habitantes ao longo desse período.

Simultaneamente, a execução da política de vigilância eletrônica progrediu, de tal forma que, em 2017, o sistema penal brasileiro contava com 51,5 mil indivíduos acompanhados por meio de tornozeleiras eletrônicas (BRASIL, 2017).

Nesse contexto, os proponentes das tornozeleiras eletrônicas argumentavam que o monitoramento de indivíduos em liberdade poderia, em grande parte, substituir a prisão, apresentando uma alternativa penal menos rigorosa para o sistema (ZACKSESKI et al., 2011; SOUZA, 2014; ISIDRO, 2017).

A tornozeleira eletrônica foi implementada no Brasil como uma alternativa à detenção, com o objetivo de diminuir a superlotação nas prisões e facilitar a reintegração social dos indivíduos. De acordo com Santos (2018), o sistema de monitoramento eletrônico traz uma nova abordagem ao sistema penal, possibilitando um controle mais efetivo dos condenados fora do contexto carcerário.

Dessa forma, observa-se que, no Brasil, a utilização da tornozeleira eletrônica se integrou à prisão convencional; ao invés de diminuir o número de presos, ela ampliou e intensificou os instrumentos de controle penal, sem alcançar a desoneração do sistema prisional tão anunciada.

Notam-se aumentos nas populações prisionais juntamente com o avanço e a ampliação de novas abordagens de supervisão penal em liberdade, refletindo o fenômeno conhecido como net widening, que foi definido e estudado pelo criminólogo sul-africano Stanley Cohen (1985).

Apesar de a legislação nacional estabelecer os casos em que a tornozeleira eletrônica pode ser utilizada, ainda há uma carência de diretrizes precisas que regulamente sua administração e o dia a dia da implementação desse sistema (OLIVEIRA & AZEVEDO, 2011).

Atualmente, não há um protocolo unificado em nível nacional para as equipes responsáveis pela monitorização ao identificarem infringências. Nos anos recentes, o Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN) tem procurado aplicar algumas iniciativas de padronização (BRASIL, 2017; 2020), no entanto, ainda existem obstáculos para que as normas sejam efetivamente aplicadas.

Diante desse cenário, o Conselho Nacional de Justiça recentemente publicou a Resolução nº 412/2021, estabelecendo diretrizes para regulamentar a utilização das tornozeleiras eletrônicas. Além disso, a falta de clareza dos sistemas de monitoramento, que utilizam uma linguagem extremamente técnica, dificulta até mesmo para os magistrados da execução penal a plena compreensão de seu funcionamento.

Estudos empíricos recentes indicam que, sob a perspectiva dos monitorados, a tornozeleira eletrônica oferece a ilusão de liberdade, mas, na prática, cria uma situação de "prisão sem paredes". Essa experiência é caracterizada por uma supervisão digital constante, humilhações públicas e obstáculos à reintegração que vão além do mero controle sobre os deslocamentos.

Essas descobertas destacam a importância de conectar essa abordagem a políticas de emprego, saúde mental e educação, pois, caso contrário, a vigilância eletrônica pode apenas intensificar a presença do sistema penal na sociedade.

O estigma impacta também as interações sociais: indivíduos vigiados mencionam perceber olhares desconfiados em locais como transporte público, filas de bancos e até em congregações religiosas (TOSETTO, 2024). Mulheres que saíram do sistema prisional relatam uma “prisão da reputação” que prejudica as relações com os vizinhos e restringe suas capacidades de cuidar dos filhos em ambientes comunitários (MARCOLLA & WERMUTH, 2024).

A barreira mais frequentemente mencionada é a discriminação durante o processo de contratação: 81% dos entrevistados em um estudo realizado em cinco cidades afirmaram ter sido desclassificados ou dispensados ao mencionar o uso da tornozeleira (JACINTO & CARDOSO FILHO, 2024).

Especialistas da Defensoria Pública do Paraná notam que o dispositivo impõe uma "segunda punição" na entrada das companhias, especialmente em atividades que requerem uniformes ou Equipamentos de Proteção Individual (EPI) ajustados ao tornozelo (DPE-PR, 2023). A questão se torna ainda mais crítica em segmentos informais, onde o empregado está à mercê da confiança imediata do patrão (MARTINS & ALMEIDA, 2024).

Depoimentos sobre a “ansiedade pela carga”, que se refere ao receio contínuo de que a bateria se esgote, evidenciam o impacto regulador do aparelho, provocando insônia e um intenso autocontrole (SILVA, 2024).

A análise da literatura indica uma relação entre o monitoramento contínuo de 24 horas e a presença de sintomas como depressão, culpa e solidão (SILVEIRA,2022). Campello (2019) caracteriza esse fenômeno como “o prisioneiro de si mesmo”, onde o indivíduo assimila o controle exercido pelo Estado (CAMPELLO, 2019).

No Brasil, a assistência aos indivíduos monitorados por tornozeleiras eletrônicas é sustentada por um sistema que integra legislações federais, serviços sociais regionais e projetos estaduais específicos. Pesquisas indicam progresso na formação de Escritórios Sociais, Centrais de Alternativas Penais e Redes de Apoio a Egressos, mas também revelam deficiências: equipes técnicas com número reduzido, falta de protocolos padronizados e insuficiência de oportunidades em áreas como emprego, saúde e educação. Sem essa base, a tecnologia tende a intensificar o controle penal, ao invés de servir como uma via eficaz para a reintegração social.

A Nota Técnica 21/2020 do DEPEN (DEPEN, 2020) e o Plano Nacional de Política Criminal e Penitenciária 2024-2027 (SNAPPEN, 2024) são documentos que complementam essa iniciativa, com enfoque no financiamento de Centrais Integradas de Alternativas Penais e Escritórios Sociais em todos os estados até 2027.

O Guia de Estruturação da Rede de Apoio às Pessoas Egressas (RAESP), divulgado pelo CNJ em 2023, apresenta fluxos intersetoriais que integram justiça, assistência social e mercado de trabalho (CNJ, 2023). Contudo, na prática, a implementação ainda se mostra desigual: apenas 18 estados brasileiros contam com Escritórios Sociais operando de forma contínua (Melo, 2024).

De acordo com informações referentes ao Programa de Monitoração do Distrito Federal (PMD), foi observado que, apesar de colaborações com o SENAI para formação, 42% dos alunos desistiram do curso devido à ausência de suporte para transporte (Luiz Márcio, 2022).

A partir de 2022, o CREAS começou a receber notificações automáticas sobre violação de monitoramento, com o objetivo de facilitar visitas a domicílios e a inclusão em programas de assistência social (MDS, 2024). No entanto, uma auditoria realizada pelo MNPCT revelou que 63% das centrais tinham vínculos instáveis entre psicólogos e assistentes sociais, o que restringiu o acesso a atendimentos clínicos e encaminhamentos para o mercado de trabalho (MNPCT, 2023).

O estudo realizado por Jacinto e Cardoso Filho (2024) revela que acordos formais para a intermediação de empregos estão presentes somente em 7 dos 26 estados. As defensorias públicas apontam que a falta desse apoio transforma a tornozeleira em uma "segunda penalidade", visto que as empresas optam por não contratar indivíduos que a utilizam.

No estado do Rio Grande do Sul, a Polícia Penal conseguiu eliminar a fila para a instalação de dispositivos e formou uma equipe de “tutores da liberdade” que realiza visitas mensais aos indivíduos sob monitoramento (Polícia Penal RS, 2024).

Em Santa Catarina, a Secretaria de Administração Penitenciária (SAP) contratou 5.000 novos dispositivos, que estão associados a programas de capacitação em colaboração com o Instituto Federal de Santa Catarina (SAP-SC, 2024). No Piauí, o Ministério Público conectou dados em tempo real do SAC-24 com as secretarias de trabalho e educação para oferecer cursos de logística aos indivíduos em monitoramento (MPPI, 2025).

Apesar de serem promissoras, essas iniciativas precisam de uma avaliação externa e de uma padronização a nível nacional, conforme alerta o diagnóstico do CNJ (2021). O aumento no número de iniciativas não foi acompanhado por um investimento per capita proporcional: pesquisa de Freire e Pimenta (2024) indica que os gastos anuais com a assistência direta aos monitorados representam menos de 6% do custo de manutenção da estrutura.

As obras literárias lançadas entre 2018 e 2025 têm um consenso central: a tornozeleira eletrônica pode ajudar na reintegração social se estiver integrada a uma política intersetorial sólida, que inclua diretrizes nacionais bem definidas, equipes de diversas especialidades, estímulos financeiros e um processo de avaliação constante. Na ausência desses elementos fundamentais, o aparelho somente desloca as barreiras do sistema penitenciário para o dia a dia da sociedade, exacerbando desigualdades já existentes.

A Resolução CNJ nº 412/2021 estabelece que toda decisão de monitoramento deve vir acompanhada de um plano individual que aborda questões como trabalho, saúde e assistência social. No entanto, dados apresentados pelos próprios CNJ evidenciam que a implementação varia de maneira desigual entre os diferentes estados (CNJ, 2021).

A ampliação dos Escritórios Sociais, proposta no Plano Nacional de Política Criminal 2024-2027, é vista como uma solução para centralizar o atendimento jurídico, psicossocial e a orientação para o mercado de trabalho em um único local de referência (SNAPPEN, 2024).

Estudos realizados em 18 estados mostram que a participação do Escritório Social na implementação do equipamento e no acompanhamento do usuário durante os primeiros 90 dias resulta em uma adesão mais significativa aos programas (CNJ, 2023).

O CNJ propõe a formalização de parcerias entre as Centrais de Alternativas Penais e instituições de ensino técnico, como o SENAI e o SENAC, para oferecer cursos no período noturno ou em formato online, de modo a viabilizar que os detentos respeitem as limitações de horário (CNJ, 2021).

Regiões que vinculam a Educação Moral a iniciativas estaduais de emprego e geração de renda, como é o caso de Sergipe, que disponibiliza oportunidades em cooperativas de reciclagem, apresentam índices superiores de retenção no mercado de trabalho após um ano (SNAPPEN/SE, 2024).

A implementação de gestão de caso com análise de risco e necessidade, por meio de ferramentas tecnológicas, diminui a taxa de reincidência somente quando associada a protocolos de avaliação de risco, necessidade e responsividade, além de monitoramento mensal (ORBETA et al., 2021).

Uma pesquisa realizada na Europa ao longo do tempo revelou uma diminuição de 15% nas taxas de reincidência quando o EM foi associado a encontros a cada duas semanas com uma equipe multidisciplinar, em comparação com grupos que não contaram com gestão de casos (PRIKS et al., 2025).

No Brasil, os profissionais que utilizam a Matriz de Risco elaborada pelo CNJ conseguiram diminuir em 23% os casos de violação de geolocalização nos primeiros seis meses (CNJ, 2021). Dessa forma, para aprimorar o design tecnológico e assegurar o devido processo, diversos Manuais do CNJ sugerem a reavaliação de áreas de exclusão excessivamente extensas, que frequentemente dificultam o acesso a hospitais ou locais de emprego (CNJ, 2022).

A ACLU sugere uma série de diretrizes voltadas para a “redução de danos”, que englobam uma bateria com maior duração, notificações antecipadas antes da gravação de qualquer infração e uma interface que permita ao usuário consultar rotas autorizadas. Esses métodos poderiam ser integrados nos contratos de fornecimento recentes (ACLU, 2022).

Estudos acerca da terceirização de serviços destacam a importância de incluir cláusulas que garantam a interoperabilidade de dados e promovam auditorias independentes, a fim de prevenir a dependência de tecnologias exclusivas (SMART PRISONERS, 2023).

O diagnóstico da RBEP indica que indivíduos negros correspondem a dois terços dos acompanhados, refletindo o padrão de encarceramento e evidenciando que o Enforcement Management (EM) não altera a tendência de seletividade na aplicação das penas (TOSETTO, 2024).

Estudos de impacto revelam que há uma frequência maior de alertas infundados em áreas periféricas que possuem pouca cobertura de GPS, resultando em retrocessos inadequados (FREIRE & PIMENTA, 2024).

O Relatório SNAPPEN 2024 indica que somente 6% do orçamento do Sistema Educacional é alocado para iniciativas de assistência social (SNAPPEN, 2024). Dessa forma, sugere-se vincular os repasses do governo federal a objetivos relacionados à reincidência, integração ao mercado de

trabalho e regularidade nas atividades escolares, conforme o modelo de financiamento baseado em resultados apresentado no Plano Nacional 2024-2027 (SNAPPEN, 2024).

Auditorias autônomas, como a realizada pelo CNJ em cinco cidades, demonstram que a apresentação de indicadores em painéis públicos diminui infrações disciplinares e aprimora a colaboração entre diferentes agências (CNJ, 2021).

As análises recentes do Conselho Nacional de Justiça indicam que, apesar de a Resolução nº 412/2021 estabelecer a criação de planos individuais de monitoramento, sua execução ainda é inconsistente e apresenta grandes disparidades entre as regiões, o que diminui a eficácia do mecanismo de ressocialização.

Simultaneamente, o Plano Nacional de Política Criminal e Penitenciária 2024-2027 convoca a União, os estados e os municípios a integrar o uso de tornozeleiras em uma abordagem intersetorial que abranja as áreas de trabalho, saúde e educação, alinhando-se ao modelo dos Escritórios Sociais.

Pesquisas acadêmicas indicam, no entanto, que a falta de estímulos financeiros, de acompanhamento de casos e de tecnologias voltadas para o usuário mantém elevadas as taxas de reincidência e reforça o estigma, especialmente entre jovens negros de comunidades marginalizadas.

Nesse contexto, as sugestões resumidas a seguir são organizadas em seis direções complementares que podem converter a tornozeleira eletrônica de um simples meio de controle em uma verdadeira conexão com a cidadania:

Uma rede interconectada entre diferentes setores – envolvendo o Judiciário, Escritórios Sociais, SUAS e o mercado de trabalho – assegura que a pessoa monitorada tenha acesso, em um único processo, a aconselhamento jurídico, suporte psicossocial e vagas de emprego, prevenindo a fragmentação dos serviços prestados.

Incentivos financeiros, como políticas de apoio ao transporte, estratégias de inclusão em contratações e acesso ao microcrédito, diminuem as dificuldades econômicas iniciais e indicam para as organizações que o governo está disposto a dividir o risco da reintegração.

A gestão de casos – a implementação de avaliações de risco e necessidade, juntamente com encontros mensais obrigatórios com uma equipe multidisciplinar, diminui as violações e organiza um plano gradual de objetivos pessoais.

Soluções tecnológicas focadas no usuário – baterias com maior autonomia, áreas de inclusão adaptáveis e notificações antecipadas antes da aplicação de penalidades fortalecem o devido processo digital e reduzem retrocessos indevidos.

Gestão do preconceito racial – inspeções geográficas a cada três meses e capacitação antirracista para as equipes de supervisão ajudam a evitar que os residentes de bairros periféricos sejam excessivamente representados nos dados de infração.

Financiamento atrelado a resultados – associar transferências federais a objetivos relacionados à reincidência, inserção no mercado de trabalho e frequência em instituições de ensino, exibidos em painéis públicos de dados, promove a transparência e enfatiza a importância do impacto social.

A implementação integrada desses seis pilares, fundamentada em diretrizes nacionais bem definidas e em uma avaliação constante, aumenta consideravelmente a probabilidade de que a tornozeleira eletrônica transforme-se de um simples sinal de monitoramento em um efetivo meio de fomento à cidadania.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia empregada é a pesquisa bibliográfica e documental, através do método analítico – descritivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo chega ao fim ao afirmar que a tornozeleira eletrônica, embora projetada para diminuir a prisão e auxiliar na reintegração social, só atinge esse objetivo quando faz parte de um amplo conjunto de políticas públicas.

A avaliação das percepções dos condenados indicou que o aparelho, por si só, gera estigmatização, insegurança e obstáculos no acesso a trabalho, educação e serviços de saúde, reiterando que a liberdade monitorada pode se transformar em uma "prisão sem paredes".

A análise do apoio governamental revelou progressos específicos, como a criação de Escritórios Sociais e Centrais de Alternativas Penais, mas ainda existem deficiências constantes em termos de recursos, uniformidade e justiça territorial, elementos que restringem a amplitude inclusiva da iniciativa.

Ao sugerir eixos complementares, uma rede interligada entre o Judiciário, serviços sociais e o mercado de trabalho, incentivos financeiros, gestão de casos com foco em riscos e necessidades, tecnologia voltada para o usuário, controle de preconceitos raciais e financiamento vinculado a resultados, a pesquisa apresenta um guia prático que resolve a questão central e atende a metas específicas. Ficou evidenciado que a eficácia da tornozeleira está mais relacionada à habilidade do Estado em integrar proteção social, formação profissional e a garantia de direitos do que à própria tecnologia.

Assim, a pesquisa demonstra que, ao ser acompanhada por um suporte multidisciplinar e uma avaliação constante, a tornozeleira não se limita a ser apenas um meio de monitoramento, mas pode se transformar em um verdadeiro elo de cidadania, contribuindo para a diminuição da reincidência e para o fortalecimento da reintegração social no sistema penal do Brasil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diagnóstico sobre a política de monitoração eletrônica**. Brasília, DEPEN. 2017.

_____. Departamento Penitenciário Nacional. **Nota Técnica 21/2020 – Política de Monitoração Eletrônica.** Brasília: DEPEN, 2020.

FREIRE, Christiane Russomano; PIMENTA,Izabella Lacerda. **Mais do mesmo? A expansão da monitoração eletrônica e os velhos caminhos do controle penal no Brasil**. Fonte Segura, 27 nov. 2024.

ISIDRO, Bruno César Azevedo. **Monitoramento eletrônico de presos e a paz social no contexto urbano: Nova política de contenção da modernidade a partir da visão da microfísica do poder e da sociedade de controle.** Campina Grande, EDUEPB. 2007.

JACINTO, C. C. F.; CARDOSO FILHO, W. B. **Monitoramento eletrônico e trabalho decente: os impactos da estigmatização na reinserção social de apenados no Brasil**. Revista FT, v. 29, n. 140, 2024.

LIMA, Carlos Eduardo. **Estigmatização e Reintegração Social: O Impacto do Monitoramento Eletrônico.** Revista de Ciências Criminais, v. 29, n. 2, 2021, p. 112-130.

LUIZ MÁRCIO. **Reintegração social de apenados do sistema penitenciário do Distrito Federal.** Dissertação (Mestrado) – ENAP, Brasília, 2022.

MARCOLLA, F.; WERMUTH, M. A. D. **Prisão a céu aberto: a ineficácia da monitoração eletrônica de pessoas como alternativa ao sistema prisional brasileiro**. Revista LatinoAmericana de Criminologia, v. 4, n. 2, 2024.

MARTINS, M. S.; ALMEIDA, A. A. **Monitoramento eletrônico, liberdade vigiada: fragilidades do sistema penal.** Revista FT, v. 28, n. 135, 2024.

OLIVEIRA, Janaina Rodrigues; AZEVEDO, Rodrigo Ghiringhelli de. **O monitoramento eletrônico de apenados no Brasil.** Revista Brasileira de Segurança Pública, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 100-115, ago./set. 2011. Revista Brasileira de Segurança Pública.

SILVA, C. C. B. da. **Monitoração eletrônica no regime semiaberto: a autodeterminação responsável.** Revista CSP, 2024.

TOSETTO, D. **Monitoração eletrônica no Brasil e estigmatização de viés racial.** Revista Brasileira de Execução Penal, v. 5, n. 1, 2024.

ZACKSESKI, Cristina; VIEIRA, Carolina Luiza Sarkis; POLACO, Jussara; FERREIRA, Edson; PACHECO, Joselito; MAIA, Plínio; BEDENDO, Luís Carlos; COSTA, Sílvia Maria Brito; PORTO, Renata; JAMAR, Isabela. (2011). **"O uso da tecnologia na segurança pública: Um estudo sobre monitoramento eletrônico de presos no Distrito Federal".** Discursos Sediciosos, 17/18: 91-111.

AUTISMO E INSERÇÃO ESCOLAR DO ALUNO: TRABALHANDO SUA AUTONOMIA

LUIZA FERNANDES MAC INTYER FARIA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Anhanguera de São Paulo (2015); Graduação em Licenciatura em Educação Especial pelo Centro Universitário Cidade Verde (2025); Especialista em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional pela FAMESP (2021); Especialista em Educação 5.0: Metodologias Ativas e Ensino Híbrido pela UNESP (2024); Especialista em Gestão Escolar pela FAME-ESP (2023); Aperfeiçoamento em Gestão Escolar pelo IFRS (2025); Professora de Educação Básica na Prefeitura Municipal de São José dos Campos.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

RESUMO:

Este artigo tem como objetivo analisar os comportamentos e características que evidenciam o autismo na criança, ressaltando a importância do conhecimento desses aspectos para o planejamento de estratégias didáticas eficazes. A compreensão dos indicadores do autismo no cotidiano escolar permite ao professor desenvolver intervenções pedagógicas adequadas, promovendo o progresso das habilidades do aluno autista. Ao observar o desenvolvimento da aprendizagem, o docente pode identificar formas de apoiar o aluno em suas necessidades específicas. Este estudo, de natureza bibliográfica, foi fundamentado em autores renomados da área de Educação Especial, abordando a temática do autismo e sua inclusão escolar. Os resultados mostram que, embora os alunos autistas apresentam limitações cognitivas, sociais e físicas, é possível fomentar seu desenvolvimento e autonomia por meio de práticas pedagógicas direcionadas. A educação inclusiva desempenha um papel fundamental na transformação da vida desses alunos, mas somente será eficaz com um trabalho docente contínuo, fundamentado em metodologias concretas e adaptadas às necessidades do aluno. Dessa forma, o trabalho pedagógico deve ser prazeroso, proporcionando ao aluno uma aprendizagem significativa e inclusiva, respeitando suas limitações e promovendo sua participação plena na sociedade.

Palavras-chave: Prática Pedagógica; Aprendizagem Significativa; Inclusão Escolar.

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do desenvolvimento que afeta áreas como interação social, comunicação e comportamento. Cada aluno com autismo apresenta um conjunto único de características, o que exige que os educadores adaptem suas práticas pedagógicas para atender às necessidades específicas de cada criança.

A inclusão escolar de alunos com TEA, portanto, se torna um desafio para os professores, que precisam adotar metodologias eficazes para promover o desenvolvimento das habilidades cognitivas, sociais e emocionais desses alunos.

A educação inclusiva tem como objetivo garantir a todos os estudantes, independentemente de suas limitações, um aprendizado significativo e de qualidade, desde a Constituição Federal de 1988, ganhando força com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e regulamentações recentes, como o Decreto nº 12.686 de 2025, esse último reforçando ainda mais o atendimento educacional especializado em ambiente inclusivo, evidenciando a necessidade de alinhamento entre políticas públicas, escolas e práticas pedagógicas para garantir que todos os alunos, inclusive aqueles com TEA, tenham acesso a aprendizagem significativa e acompanhamento adequado.

Para atingir esse objetivo, é essencial que os docentes compreendam as características do autismo e se apropriem de estratégias metodológicas que favoreçam o aprendizado de alunos com TEA.

Nesse contexto, o uso de atividades lúdicas têm se mostrado uma ferramenta eficaz, proporcionando um ambiente mais dinâmico e estimulante para o desenvolvimento dessas crianças.

Este estudo tem como objetivo investigar como práticas pedagógicas inclusivas, com ênfase em atividades lúdicas, podem contribuir para o desenvolvimento da autonomia e da aprendizagem significativa de alunos com TEA.

A questão problema é: Como as práticas pedagógicas inclusivas, focadas no uso de atividades lúdicas, podem favorecer o desenvolvimento da autonomia e da aprendizagem significativa de alunos com Transtorno do Espectro Autista?

AUTISMO E INSERÇÃO ESCOLAR DO ALUNO: TRABALHANDO SUA AUTONOMIA

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do desenvolvimento que afeta diversas áreas, incluindo comportamento, comunicação e interação social. Inicialmente, o termo "autismo" foi utilizado por Bleuler (1911) para descrever um sintoma da esquizofrenia, caracterizado pelo isolamento do indivíduo em relação à realidade e às interações sociais. Com o tempo, o conceito evoluiu para um espectro de condições com manifestações variadas, que vão de formas leves a severas (Rodrigues & Spencer, 2010).

Na década de 1940, Hans Asperger descreveu um grupo de crianças com habilidades cognitivas preservadas, mas com dificuldades significativas na interação social e padrões restritos de interesse, denominação que posteriormente ficou conhecida como "Síndrome de Asperger". Essa classificação foi incorporada posteriormente ao espectro autista, mas com a publicação do DSM-5 (2013), a Síndrome de Asperger passou a ser considerada uma forma dentro do Transtorno do Espectro Autista, enfatizando que todas as manifestações compartilham critérios centrais, mas diferem em gravidade e perfil funcional.

Em crianças, o TEA envolve dificuldades na comunicação, padrões repetitivos de comportamento, estereotipias e respostas atípicas a estímulos sensoriais, como hiper ou hiporreatividade, impactando significativamente suas interações com o ambiente e com outras pessoas (MARCELLI & COHEN, 2010; DSM-5, 2013). Essas características não se limitam à comunicação e ao comportamento; aspectos motores e sensoriais também podem influenciar a participação da criança em atividades escolares e sociais.

Aproximadamente metade das crianças com TEA apresenta atrasos na coordenação motora grossa, afetando atividades como correr, pular e escalar (Cordeiro et al., 2020; Mendonça et al., 2020). Além disso, habilidades motoras finas, como escrever, abotoar roupas ou recortar, podem ser comprometidas, prejudicando a autonomia e a interação social (Oliveira et al., 2018). Estereotipias motoras, como balançar o corpo ou andar nas pontas dos pés, também são comuns e podem interferir nas atividades diárias (Onze & Gomes, 2015).

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresenta manifestações heterogêneas, que se distribuem em dois domínios centrais identificados pelo DSM-5 (2013): déficits na comunicação social e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.

No âmbito da comunicação social, observa-se que crianças com TEA podem apresentar dificuldade em iniciar ou manter conversas, interpretar expressões faciais, gestos e entonações, além de demonstrar uso rígido da linguagem ou ecolalia.

Essas características impactam diretamente a participação em atividades de grupo, limitando interações espontâneas e a construção de relações sociais significativas. O entendimento desses déficits, à luz de Vygotsky (1984), reforça a importância da mediação pedagógica, pois o aprendizado significativo ocorre justamente na interação com mediadores mais experientes, que podem auxiliar o aluno a desenvolver competências comunicativas e sociais progressivamente.

No que se refere aos padrões restritos e repetitivos de comportamento, é comum que alunos com TEA apresentam adesão rigorosa a rotinas, interesses restritos ou comportamentos estereotipados, como movimentos corporais repetitivos ou manipulação obsessiva de objetos.

Piaget (1976) sugere que a exploração ativa do ambiente é fundamental para o desenvolvimento cognitivo; entretanto, quando os padrões de repetição limitam a exploração, é necessário que os educadores proponham atividades estruturadas que aliem previsibilidade com novos desafios, favorecendo a ampliação das habilidades cognitivas e motoras de maneira gradativa.

A pedagogia freiriana (1996) complementa essa perspectiva ao enfatizar que, mesmo dentro de padrões de comportamento restritos, é possível construir aprendizagens significativas quando o aluno é colocado como sujeito ativo do processo, participando de decisões e atividades contextualizadas à sua realidade.

Além das questões comunicativas e comportamentais, o TEA frequentemente envolve dificuldades motoras e sensoriais que interferem diretamente na autonomia escolar.

Aproximadamente metade das crianças apresenta atrasos na coordenação motora grossa, afetando atividades como correr, pular ou participar de jogos coletivos, enquanto habilidades motoras finas, como escrever, recortar ou manipular materiais, podem exigir adaptações específicas (CORDEIRO et al., 2020; OLIVEIRA et al., 2018).

As estereotipias motoras, por sua vez, podem impactar a atenção e a participação em atividades de sala de aula. Nesse sentido, a integração sensorial se mostra essencial: a criação de cantos de descompressão, o uso de materiais táteis e a adaptação de tarefas que demandem coordenação fina permitem que o ambiente escolar se torne mais acessível e propício ao aprendizado.

COLL (2011) e MANTOAN (2016) reforçam que a personalização das experiências de aprendizagem e a flexibilização curricular são fundamentais para que cada aluno explore suas potencialidades, garantindo autonomia e engajamento.

Dessa forma, ao detalhar os critérios diagnósticos do TEA e compreender a influência das dimensões motoras e sensoriais, torna-se possível articular estratégias pedagógicas que integrem mediação social, exploração ativa e suporte sensorial, promovendo uma aprendizagem significativa e inclusiva.

A abordagem estruturada, aliada à ludicidade, permite que os alunos com TEA desenvolvam habilidades cognitivas, sociais e emocionais, ao mesmo tempo em que experimentam protagonismo e autonomia dentro do contexto escolar.

A avaliação do TEA é predominantemente clínica, envolvendo observação direta do comportamento, entrevistas com os pais e escalas específicas de diagnóstico, como a Escala de Classificação de Autismo na Infância (Gomes et al., 2015). A intervenção precoce é fundamental, pois a neuroplasticidade é mais ativa nos primeiros anos de vida. Sem um acompanhamento adequado, as crianças podem perder etapas importantes para o desenvolvimento de habilidades essenciais (Levy et al., 2020).

Dados epidemiológicos recentes indicam que o Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresenta prevalência global de aproximadamente 0,6% da população (IC 95%: 0,4–1,0), segundo meta-análise de 2022, e cerca de uma em cada 127 pessoas em 2021, de acordo com a World Health Organization (WHO), o que corresponde a aproximadamente 61,8 milhões de indivíduos em todo o mundo.

Restringindo para o território nacional, dados do Censo Escolar 2024 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) apontam que as matrículas de estudantes com TEA na educação básica cresceram de 636.202 em 2023 para 918.877 em 2024, representando um aumento de 44,4 %.

> Já no estado de São Paulo, relatório do Tribunal de Contas do Estado indica que, em junho de 2023, a rede estadual possuía 72.513 alunos da educação especial, dos quais aproximadamente 22,53% (≈16.336) eram identificados com TEA ou Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD).

Esses números evidenciam não apenas a magnitude do TEA, mas também a crescente demanda por práticas pedagógicas inclusivas e políticas educacionais capazes de atender às necessidades específicas desses alunos.

Esses números evidenciam que uma parcela expressiva do corpo discente apresenta necessidades educacionais específicas, reforçando a importância de que os professores compreendam as características do autismo e adotem estratégias pedagógicas adequadas.

A formação continuada e o conhecimento de metodologias inclusivas são essenciais para garantir que esses alunos tenham acesso a uma aprendizagem significativa, participando de maneira plena e efetiva das atividades escolares.

Portanto, a atuação de profissionais qualificados, aliada a práticas pedagógicas adaptadas às necessidades específicas de cada criança, é essencial para garantir a inclusão e o desenvolvimento integral dos alunos com TEA.

A AUTONOMIA DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): FAMÍLIA E ESCOLA

A autonomia do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) deve ser promovida por meio de práticas pedagógicas que considerem suas especificidades e necessidades individuais. Isso inclui atividades de vida diária (AVDs) e atividades de vida prática (AVPs), que contribuem para o desenvolvimento de habilidades funcionais essenciais à independência e à participação ativa na sociedade (VIEIRA, 2011; OLIVEIRA et al., 2018).

Segundo Teodoro e Andrade (2012), às AVDs correspondem a atividades essenciais para o cuidado pessoal, como higiene, alimentação, vestir-se e locomoção, enquanto as AVPs abrangem tarefas do cotidiano social e comunitário, como organização de materiais, cumprimento de rotinas e pequenas responsabilidades domésticas, favorecendo a independência e a participação ativa na sociedade.

O desenvolvimento da autonomia em crianças com TEA, especialmente por meio de atividades de vida diária (AVDs) e práticas (AVPs), deve ser compreendido como um processo mediado, e não espontâneo. Vygotsky (1984) há muito já esclarece que a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é o espaço em que o aluno consegue realizar tarefas com o suporte

adequado, como escovar os dentes, organizar materiais escolares ou preparar lanches simples.

Professores e familiares atuam como mediadores, oferecendo instruções graduais, estímulos e reforços que possibilitam a progressiva independência do aluno. A família desempenha papel central nesse processo, fornecendo suporte emocional e prática cotidiana, embora estudos indiquem que nem sempre tenha pleno conhecimento sobre o potencial de desenvolvimento de seus filhos com TEA (LEVY et al., 2020).

A escola, por sua vez, constitui um ambiente privilegiado para o desenvolvimento da autonomia, oferecendo interações sociais estruturadas, mediação pedagógica e oportunidades de aprendizagem colaborativa (VYGOTSKY, 1984; MANTOAN, 2016).

A legislação brasileira também reforça essa responsabilidade: a Constituição Federal (1988) garante o direito à educação para todos; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) assegura educação inclusiva e adaptações curriculares; e decretos recentes, como o Decreto nº 12.686/2025, enfatizam o atendimento educacional especializado em contexto inclusivo.

Dessa forma, políticas públicas, famílias e escolas precisam atuar de forma articulada para assegurar que alunos com TEA desenvolvam autonomia de maneira efetiva e participem plenamente da vida escolar e social. A parceria entre escola e família é determinante para a consolidação das habilidades de autonomia.

A elaboração de um Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE ou PEI), construído de forma colaborativa, permite definir metas de AVDs e AVPs que reflitam as necessidades e potencialidades do aluno, garantindo coerência entre o que é trabalhado em sala e em casa.

Essa articulação também favorece o monitoramento do progresso, ajustando estratégias pedagógicas, atividades lúdicas e suportes sensoriais para otimizar a aprendizagem e o desenvolvimento integral do aluno com TEA.

Freire (1996) contribui para a compreensão da autonomia como prática de protagonismo: quando a criança escolhe o material de uma atividade ou participa da definição de rotinas, mesmo dentro de limites estruturados, fortalece seu senso de pertencimento, responsabilidade e autoestima.

Essa abordagem evidencia que a autonomia não se restringe à execução de tarefas, mas envolve participação ativa e consciência de suas próprias ações no contexto escolar. Para Freire, a educação vai além da transmissão de conteúdos, envolvendo o exercício da cidadania, o desenvolvimento do pensamento crítico e a valorização da experiência de vida do aluno.

Para crianças com TEA, isso significa que o desenvolvimento da autonomia não se limita à execução de tarefas, mas também envolve protagonismo, participação ativa nas decisões sobre sua aprendizagem e fortalecimento do senso de responsabilidade e autoconfiança.

Vieira (2011, p. 4) afirma que a funcionalidade e a autonomia são fundamentais para a integração dos alunos com TEA nas atividades cotidianas, pois proporcionam uma maior inserção social e um desempenho mais satisfatório nas relações interpessoais.

No entanto, a capacitação dos professores e a criação de práticas pedagógicas inclusivas ainda são desafios para muitas escolas. A formação contínua dos educadores é crucial para que estes consigam identificar as necessidades dos alunos com TEA e adaptem suas práticas pedagógicas de maneira eficaz, garantindo uma educação inclusiva e de qualidade.

As atividades lúdicas desempenham papel complementar, oferecendo oportunidades de explorar habilidades cognitivas, sociais e motoras de forma prazerosa e contextualizada. Jogos educativos, dramatizações e outras práticas lúdicas possibilitam a mediação de aprendizagens significativas, fortalecendo tanto a autonomia quanto a socialização do aluno com TEA, conforme apontam Rau (2012) e Vygotsky (1984).

Portanto, o trabalho conjunto entre escola, família e profissionais especializados, aliado a práticas pedagógicas estruturadas, lúdicas e centradas no aluno, é essencial para garantir a autonomia, o desenvolvimento integral e a participação plena de crianças com TEA na vida escolar e social.

Essa abordagem evidencia que a inclusão não é apenas um direito, mas também uma prática pedagógica que transforma a experiência educativa, tornando-a significativa, relevante e promotora de cidadania.

DESCOBRINDO POTENCIALIDADES DO ALUNO PELA LUDICIDADE

A ludicidade desempenha um papel importante no desenvolvimento dos alunos com TEA, pois oferece uma maneira de explorar suas habilidades cognitivas e motoras de forma prazerosa e menos estressante.

O uso de atividades lúdicas no contexto escolar facilita a socialização e a interação entre os alunos, ajudando-os a desenvolver habilidades que são essenciais para a sua participação no ambiente escolar e na sociedade.

A ludicidade constitui uma ferramenta central para o desenvolvimento integral de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), pois permite explorar habilidades cognitivas, sociais, emocionais e motoras de maneira prazerosa e estruturada. Para potencializar seus efeitos, é importante detalhar os tipos de atividades lúdicas e suas aplicações específicas dentro do contexto escolar.

- Jogos de Tabuleiro Estruturados: Atividades como jogos de memória, dominó ou quebra-cabeças com regras claras promovem a espera da vez, o seguimento de instruções e a interação social controlada. Esses jogos auxiliam na regulação comportamental, no desenvolvimento de habilidades sociais e no reconhecimento de padrões. Quando mediados pelo professor, seguindo a perspectiva de Vygotsky (1984), os jogos se tornam oportunidades para ampliar a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), permitindo que o aluno internalize regras e estratégias que ainda não dominava de forma independente.

- Brincadeiras de Faz de Conta (Dramatização): Dramatização estruturadas e medidas favorecem o desenvolvimento da Teoria da Mente, auxiliando o aluno a compreender emoções próprias e alheias, papéis sociais e normas de convivência. A dramatização, quando guiada por adultos ou colegas mais experientes, possibilita que o aluno exercite comunicação, cognição social e empatia, ao mesmo tempo em que participa ativamente da construção do enredo e da resolução de problemas dentro da brincadeira (FREIRE, 1996).

- Jogos Sensoriais e de Manipulação: Atividades que envolvem texturas, massas modeláveis, blocos de montar ou materiais com estímulos variados são fundamentais para a regulação sensorial e o desenvolvimento motor. Esses jogos promovem coordenação motora fina e grossa, integração sensorial e atenção, além de proporcionar experiências de exploração segura, que reduzem comportamentos estereotipados e ansiedade, favorecendo o engajamento do aluno em atividades escolares mais amplas.

A conexão entre ludicidade e desenvolvimento cognitivo pode ser aprofundada a partir de Piaget (1976) e Arnheim (2010). A manipulação de objetos e a exploração lúdica do ambiente permitem ao aluno com TEA construir esquemas cognitivos, desenvolver raciocínio lógico e gradualmente passar do pensamento concreto para abstrações mais complexas.

Piaget enfatiza que o conhecimento surge da interação ativa com o ambiente; assim, atividades lúdicas estruturadas fornecem oportunidades de experimentar, testar hipóteses e resolver problemas de forma prática e significativa.

Arnheim (2010) complementa essa perspectiva ao destacar que a imaginação, estimulada pelo lúdico, é essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de análise visual e espacial, competências importantes para aprendizagem e autonomia.

Portanto, a ludicidade, quando planejada e mediada de forma intencional, não apenas estimula a socialização e a comunicação, mas também fortalece habilidades cognitivas, motoras e emocionais, contribuindo para o desenvolvimento integral e a autonomia de alunos com TEA.

A articulação entre práticas lúdicas, mediação docente e adaptação sensorial configura-se como uma estratégia pedagógica central para promover aprendizagem significativa e inclusão escolar efetiva.

Rau (2012, p. 85) destaca que o lúdico permite a análise das necessidades afetivas das crianças com TEA, uma vez que essas atividades proporcionam um espaço seguro para expressar sentimentos e emoções, ajudando os educadores a compreender as necessidades individuais de cada aluno. Além disso, as atividades lúdicas podem ser fundamentais para a construção da empatia, promovendo uma maior compreensão e aceitação das diferenças.

Em tempos de pandemia, quando as interações sociais foram limitadas, a ludicidade se tornou uma ferramenta ainda mais importante. Ela possibilitou que os alunos com TEA continuassem seu processo de aprendizado de forma mais integrada e inclusiva, mesmo à distância.

O uso de jogos educativos, literatura infantil e outras atividades lúdicas oferece uma maneira eficaz de trabalhar as habilidades motoras, cognitivas e sociais dos alunos, promovendo uma aprendizagem significativa.

Arnheim (2010, p. 40) afirma que a imaginação, desenvolvida por meio do lúdico, é essencial para a construção do raciocínio lógico e do pensamento crítico, habilidades fundamentais para o desenvolvimento intelectual e social dos alunos.

A ludicidade, portanto, não é apenas uma ferramenta para ensinar conteúdos acadêmicos, mas também para desenvolver habilidades cognitivas e sociais, que são fundamentais para a inclusão dos alunos com TEA.

Procedimentos Metodológicos

Esta pesquisa caracteriza-se como estudo de base bibliográfica, com abordagem qualitativa, de natureza descritiva e exploratória, uma vez que busca compreender, analisar e discutir teorias, práticas pedagógicas e evidências científicas relacionadas à inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A escolha da pesquisa bibliográfica justifica-se pela necessidade de consolidar informações já publicadas sobre estratégias pedagógicas, intervenção precoce, ludicidade e desenvolvimento da autonomia de crianças com TEA, permitindo uma reflexão aprofundada sobre práticas educacionais inclusivas. A abordagem descritiva permite detalhar características específicas do TEA, enquanto a exploração do tema visa identificar lacunas e possibilidades de aprimoramento nas práticas pedagógicas.

Aportes Teórico-Metodológicos

O estudo fundamenta-se em autores consagrados que oferecem subsídios teóricos para compreender a aprendizagem e o desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), orientando práticas pedagógicas inclusivas e estratégias voltadas para a promoção da autonomia e da participação social desses alunos.

Vygotsky (1984), em A Formação Social da Mente, enfatiza que o desenvolvimento cognitivo e socioemocional ocorre fundamentalmente por meio das interações sociais e da mediação de adultos e pares mais experientes.

A concepção da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) evidencia que a aprendizagem significativa se dá em tarefas que ainda não podem ser realizadas de forma independente, mas que são possíveis com o suporte adequado.

Para crianças com TEA, isso implica que atividades do cotidiano, como escovar os dentes, organizar materiais escolares ou participar de jogos cooperativos, podem se tornar oportunidades de desenvolvimento da autonomia quando mediadas de forma intencional.

Nesse processo, o professor, a família e colegas mais experientes atuam como facilitadores, fornecendo apoio gradual e construindo um ambiente que favoreça a aprendizagem colaborativa e significativa.

Piaget (1976) complementa essa perspectiva ao destacar que o conhecimento é construído de forma progressiva e interativa, resultado da exploração ativa do ambiente e da interação com objetos e situações concretas.

Crianças com TEA, muitas vezes pensadas concretas, beneficiam-se de atividades estruturadas que estimulam raciocínio lógico, resolução de problemas e exploração sensorial. A integração das ideias de Piaget com a mediação de Vygotsky sugere que intervenções pedagógicas bem-sucedidas combinam experiências concretas com suporte social, como ocorre em jogos educativos, dramatizações ou manipulação de materiais táteis, promovendo tanto o desenvolvimento individual quanto a aprendizagem colaborativa.

Arnheim (2010) reforça essa perspectiva ao enfatizar que a imaginação e a exploração lúdica constituem instrumentos essenciais para o raciocínio lógico, evidenciando que a ludicidade não se restringe à diversão, mas constitui uma estratégia cognitiva poderosa para crianças com TEA.

Já Freire (1996) amplia ainda mais esse quadro ao defender uma abordagem educacional dialógica, problematizadora e centrada na realidade do aluno, na qual o conhecimento não é apenas transmitido, mas construído conjuntamente entre professor e estudante. No contexto da inclusão escolar, essa perspectiva é fundamental, pois reconhece o aluno com TEA como sujeito ativo de sua aprendizagem.

A autonomia deixa de ser apenas a execução de tarefas e transforma-se em protagonismo pedagógico: quando a criança participa da escolha de materiais, define preferências em atividades lúdicas ou organiza seu próprio espaço de aprendizagem, fortalece-se sua autoestima, senso de pertencimento e responsabilidade.

Assim, a mediação de Vygotsky e o protagonismo defendido por Freire se complementam, demonstrando que a autonomia se constrói por meio de suporte internacional aliado à liberdade estruturada de escolha e participação.

A perspectiva de Mantoan (2016) contribui de maneira prática, enfatizando que a inclusão vai além da presença física do aluno na escola. Para ser efetiva, ela deve considerar a diversidade, promover adaptações curriculares e metodológicas e possibilitar a participação plena em atividades sociais e acadêmicas.

No caso de alunos com TEA, isso significa flexibilizar planos de ensino, adaptar materiais sensoriais, oferecer cantos de descompressão ou sequências didáticas diferenciadas, garantindo que cada crian-

ça possa interagir com o grupo sem barreiras pedagógicas.

Coll (2011) reforça essa visão ao consolidar a necessidade de currículos flexíveis e adaptáveis, capazes de atender às características individuais de cada estudante, defendendo que a aprendizagem é fruto da interação entre potencialidades do aluno, mediação docente e experiências concretas.

A articulação entre esses autores evidencia que a inclusão escolar só se torna realmente efetiva quando práticas pedagógicas estruturadas promovem simultaneamente autonomia, participação e aprendizagem significativa. A mediação docente, a exploração concreta do ambiente, o protagonismo do aluno e a flexibilidade curricular são dimensões interdependentes, que se reforçam mutuamente.

Ao integrar as perspectivas de Vygotsky, Piaget, Freire, Mantoan e Coll, percebe-se que a aprendizagem significativa de crianças com TEA depende de um trabalho articulado, no qual o docente organiza experiências lúdicas e práticas de vida diária mediadas, enquanto a escola e a família oferecem suporte consistente e adaptado às necessidades individuais.

Essa abordagem integrada permite que a ludicidade não apenas estimule habilidades cognitivas e motoras, mas também fortaleça a socialização, a autonomia e o senso de pertencimento, transformando o ambiente escolar em um espaço de cidadania, protagonismo e desenvolvimento integral.

Procedimentos de Análise

Esta pesquisa de base bibliográfica, de abordagem qualitativa, descritiva e exploratória, teve como objetivo analisar práticas pedagógicas inclusivas voltadas para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A escolha do estudo bibliográfico justifica-se pela necessidade de consolidar, comparar e interpretar informações previamente publicadas, permitindo compreender de forma crítica estratégias pedagógicas, intervenção precoce, ludicidade e desenvolvimento da autonomia desses alunos, bem como identificar lacunas significativas na literatura.

A abordagem descritiva possibilita detalhar características do TEA e suas implicações na aprendizagem, enquanto a dimensão exploratória permite mapear tendências, desafios e oportunidades de aprimoramento das práticas educacionais inclusivas, evidenciando caminhos concretos para a prática docente.

Os dados foram organizados, sistematizados e analisados de maneira reflexiva, com base em critérios de relevância, rigor metodológico e atualidade das fontes.

A análise buscou compreender como diferentes práticas pedagógicas contribuem para a aprendizagem significativa e a inclusão social de alunos com TEA, estabelecendo conexões entre os aportes teóricos de Vygotsky, Piaget, Freire e Mantoan e as evidências empíricas encontradas na literatura.

A triangulação das informações permitiu não apenas identificar boas práticas e estratégias eficazes, mas também refletir sobre lacunas e barreiras enfrentadas por docentes, escolas e famílias, reforçando a necessidade de formação continuada e de políticas educacionais articuladas.

Dessa forma, a pesquisa evidencia que a aprendizagem inclusiva e o desenvolvimento da autonomia dos alunos com TEA dependem de um planejamento pedagógico fundamentado em teoria, mediado por práticas estruturadas e enriquecido por experiências concretas, garantindo resultados significativos tanto no âmbito cognitivo quanto social e emocional dos estudantes.

Além de mapear e analisar as evidências teóricas e empíricas sobre o ensino de alunos com TEA, esta pesquisa permite extrair implicações práticas para o cotidiano escolar.

Ao articular conceitos de desenvolvimento cognitivo, social e motor com estratégias pedagógicas específicas, o estudo evidencia caminhos concretos para que docentes planejem atividades inclusivas, promovam a autonomia dos alunos e integrem práticas lúdicas de forma intencional.

Esse olhar integrador também destaca a importância da formação continuada e da colaboração entre escola, família e profissionais especializados, mostrando que a inclusão escolar vai além da presença física na sala de aula e exige mediação pedagógica qualificada e consciente.

Dessa forma, os resultados apontam não apenas para a necessidade de conhecimento teórico, mas também para a implementação de práticas educativas efetivas que transformem a experiência de aprendizagem e promovam o desenvolvimento integral do aluno com TEA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão de literatura demonstrou que o Transtorno do Espectro Autista (TEA) afeta diversas áreas do desenvolvimento da criança, como a comunicação, a interação social e as habilidades motoras, impondo desafios que, contudo, podem ser superados por meio de intervenções pedagógicas adequadas.

Destacou-se a importância da intervenção precoce e das práticas inclusivas, que, ao integrar atividades de vida diária, práticas lúdicas e apoio familiar, promovem o desenvolvimento de autonomia e a participação plena dos alunos com TEA.

Os estudos analisados indicam que, embora as crianças autistas apresentem limitações significativas, elas também possuem potencialidades que podem ser exploradas com estratégias pedagógicas inovadoras e adaptadas.

A utilização de atividades lúdicas, por exemplo, mostrou-se eficaz para estimular o aprendizado, favorecer a socialização e desenvolver habilidades cognitivas e motoras. Nesse sentido, a formação contínua dos professores e a adaptação dos currículos são medidas essenciais para transformar o ambiente escolar e garantir uma educação inclusiva e de qualidade.

Em síntese, as descobertas apontam para a necessidade de um trabalho conjunto entre escola, família e profissionais especializados, a fim de promover políticas educacionais que valorizem a diversidade e incentivem o desenvolvimento integral dos alunos com TEA.

Segundo Vygotsky (1984), o desenvolvimento humano ocorre a partir das interações sociais e do apoio de mediadores mais experientes, o que evidencia a importância da colaboração entre educadores e familiares.

De forma complementar, Mantoan (2016) destaca que a educação inclusiva deve articular práticas pedagógicas que considerem as especificidades de cada aluno, garantindo autonomia, participação social e condições para o pleno desenvolvimento de suas potencialidades.

Essa abordagem integrada é, portanto, fundamental para superar barreiras e proporcionar aos alunos com TEA oportunidades efetivas de aprendizagem e inserção social.

Além do papel da escola e da família, os resultados do estudo reforçam que a formação continuada dos professores é um elemento central para o sucesso da inclusão de alunos com TEA.

A escassez de docentes capacitados para atender às necessidades específicas desses estudantes, evidenciada por dados do INEP (2019) e do Instituto Rodrigo Mendes (2025), aponta para a necessidade urgente de políticas públicas e programas de formação profissional que promovam competências técnicas, pedagógicas e socioemocionais.

Somente com profissionais preparados será possível planejar estratégias pedagógicas individualizadas, mediadas por atividades lúdicas e de vida diária, que favoreçam a autonomia, a socialização e a aprendizagem significativa, garantindo uma educação inclusiva de qualidade.

Ademais, a promoção da autonomia e do protagonismo do aluno com TEA deve ser entendida como exercício de cidadania, conforme defendido por Freire (1996).

Quando a escola cria condições para que esses alunos participem ativamente das decisões sobre seu aprendizado, desenvolvam habilidades funcionais e interajam socialmente, ela não apenas cumpre o princípio da inclusão, mas contribui para a formação de indivíduos críticos, autônomos e capazes de exercer direitos e responsabilidades na sociedade.

Assim, a articulação entre práticas pedagógicas, ludicidade, mediação familiar e formação docente qualificada constitui um modelo de educação inclusiva que potencializa o desenvolvimento integral de cada criança, transformando efetivamente a experiência escolar em espaço de cidadania, autonomia e aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5.** 5. ed. Arlington: American Psychiatric Association, 2013.

ANDRADE, F.; TEODORO, R.; SILVA, M. **Autismo e desenvolvimento: abordagens multidisciplinares.** São Paulo: Editora Saúde, 2012.

ARNHEIM, R. **A imaginação e a construção do pensamento**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BLEULER, E. **A psicose e o isolamento: reflexões sobre o conceito de autismo.** Viena: Editora Antiga, 1911.

BRASIL. Instituto **Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).** Censo Escolar da Educação Básica 2024: Resumo Técnico. Brasília: MEC/INEP, 2025. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2024.pdf. Acesso em: 6 nov. 2025.

COLL, C. **Desenvolvimento psicológico e educação.** Madrid: Santillana, 2011.

CORDEIRO, G.; SILVA, A.; PEREIRA, M. **Equilíbrio postural em crianças com TEA.** Revista Brasileira de Pediatria, v. 32, n. 4, p. 120-130, 2020.

DOS SANTOS, J.; OLIVEIRA, R.; MENDONÇA, P. **Controle postural e habilidades motoras em crianças com autismo.** Revista de Saúde e Educação, v. 28, n. 2, p. 45-56, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, A.; FERREIRA, L.; COSTA, R. **Escala de classificação de autismo na infância.** Revista de Diagnóstico e Intervenção, v. 15, n. 1, p. 77-85, 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar 2019.** Brasília: INEP, 2019. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/estatisticas-educacionais/censo-escolar. Acesso em: 6 nov. 2025.

INSTITUTO RODRIGO MENDES. **Estudo aponta que o Brasil levaria 468 anos para formar professores de Educação Especial.** Brasília: Instituto Rodrigo Mendes, 2025. Disponível em: https://www1.brasilemfolhas.com.br/2025/09/estudo-aponta-que-brasil-levaria-468-anos-para-formar-professores-de-educacao-especial/. Acesso em: 6 nov. 2025.

LEVY, C.; MARIN, D.; SOUZA, P. **Intervenção precoce no TEA: importância e desafios.** São Paulo: Editora da Saúde, 2020.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2016.

MARCELLI, R.; COHEN, S. **Comunicação e interação social em crianças com autismo.** Rio de Janeiro: Editora Educação, 2010.

MENDONÇA, E.; SANTOS, F.; LIMA, A. **Coordenação motora grossa em crianças com TEA: um estudo longitudinal.** Revista de Psicopedagogia, v. 15, n. 3, p. 200-210, 2020.

OLIVEIRA, T.; SILVA, P.; COSTA, D. **Habilidades motoras finas e autonomia em crianças com autismo.** Curitiba: Editora Educação, 2018.

ONZE, M.; GOMES, A.; LIMA, R. **Estereótipos motores em crianças com TEA.** Revista de Terapia Ocupacional, v. 10, n. 2, p. 100-110, 2015.

RAU, K. **Ludicidade e aprendizagem: uma abordagem pedagógica para alunos com TEA.** São Paulo: Editora Didática, 2012.

RODRIGUES, L.; SPENCER, M. **Desenvolvimento emocional em crianças autistas.** São Paulo: Editora Inclusão, 2010.

SILVA, A.; PEREIRA, M.; COSTA, R. **Educação especial e formação continuada de professores de Educação Física: uma revisão sistemática.** Revista Ibero-americana de Estudos em Educação, v. 16, n. 3, p. 134–149, 2021. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13449. Acesso em: 6 nov. 2025.

TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DE SÃO PAULO (TCE-SP). **Fiscalização Operacional – Educação Especial (Relatório TC-201572.989.23 Luke).** São Paulo: TCE-SP, 2024. Disponível em: https://www.tce.sp.gov.br/sites/default/files/portal/9.%20Fiscaliza%C3%A7%C3%A3o%20Operacional%20-%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Especial%20-%20TC-021572.989.23-4.pdf. Acesso em: 6 nov. 2025.

VIEIRA, M. **Autonomia e funcionalidade: desafios na inclusão escolar de alunos com TEA.** Rio de Janeiro: Editora Inclusiva, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Autism spectrum disorders.** Geneva: WHO, 2024. Disponível em: https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders. Acesso em: 6 nov. 2025.

ALFABETIZAÇÃO EMOCIONAL COMO RESPOSTA AOS DESAFIOS DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA ERA DIGITAL

MAICON WILLIAN ALVES

Licenciado em Letras – Português e Espanhol pela Universidade Estadual do Tocantins – UNITINS (2011). Bacharel em Administração pela UNINTER (2022). Licenciado em Pedagogia pela Faculdade Campos Elíseos – FCE (2025). Especialista em Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira pela UNINTER (2013). Especialista em Gestão Escolar pela FCE (2025). MBA em Gestão Pública pela Faculdade IMES (2025). Técnico Administrativo em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

RESUMO:

Este artigo analisa o impacto do uso excessivo de tecnologias digitais no desenvolvimento emocional de crianças e adolescentes, propondo a alfabetização emocional como estratégia pedagógica essencial para o desenvolvimento integral. Fundamenta-se em autores que discutem emoção e aprendizagem — como Vygotsky (1934), Wallon (1941), Freire (1996), Goleman (1995) e Bitelman (2020) — e em documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). A pesquisa é qualitativa, de natureza bibliográfica, baseada na análise interpretativa de livros, artigos científicos e relatórios de organismos internacionais. Dados da Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS, 2023) revelam que 30% dos adolescentes brasileiros apresentam sofrimento emocional significativo associado ao uso contínuo de tecnologias digitais. Os resultados demonstram que a alfabetização emocional, quando incorporada ao currículo escolar e sustentada por formação docente, promove autoconhecimento, empatia e autorregulação, favorecendo também o desempenho escolar. Conclui-se que a alfabetização emocional não é um complemento, mas um eixo indispensável para a educação contemporânea.

Palavras-chave: Alfabetização Emocional; Desenvolvimento Infantil; Saúde Mental; Educação Socioemocional.

INTRODUÇÃO

O avanço das tecnologias digitais e sua presença cotidiana na vida de crianças e adolescentes transformaram radicalmente a forma como eles interagem, aprendem e constroem sua percepção do mundo.

O acesso precoce a telas — smartphones, tablets, computadores e redes sociais — tem proporcionado estímulos constantes e imediatos, ao mesmo tempo que reduz oportunidades essenciais de socialização, diálogo, espera e resiliência emocional.

Esse cenário tem preocupado profissionais da educação, famílias e pesquisadores, pois alterações comportamentais como irritabilidade, baixa tolerância à frustração e dificuldade de gerir emoções tornaram-se cada vez mais frequentes entre estudantes da educação básica.

Dados divulgados pela Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS, 2023) indicam que o Brasil está entre os países com maior incidência de ansiedade e sofrimento emocional entre adolescentes, e os estudos apontam forte relação entre esse quadro e o uso excessivo de tecnologias.

A escola — espaço privilegiado de convivência e desenvolvimento integral — passou a receber demandas emocionais para as quais muitos profissionais não foram formados.

Como destaca Pimenta (2012), o professor atua como mediador de aprendizagens e relações, sendo sua prática permeada por aspectos cognitivos, sociais e afetivos. Assim, lidar com emoções no ambiente escolar não é uma demanda emergente, mas constitutiva do fazer educativo.

Diante desse contexto, tornou-se imprescindível discutir estratégias que auxiliem crianças e jovens a reconhecer, nomear e regular suas emoções. A alfabetização emocional surge como possibilidade concreta e necessária.

Goleman (1995) argumenta que a inteligência emocional influencia diretamente a capacidade de estabelecer vínculos e lidar com desafios, destacando que o sucesso pessoal e acadêmico não depende apenas de habilidades intelectuais, mas também do domínio emocional.

Bitelman (2020) amplia essa perspectiva ao afirmar que a alfabetização emocional pode ser ensinada, assim como a leitura e a escrita, pois envolve identificar emoções, compreender seus efeitos e desenvolver repertórios saudáveis de expressão.

Este estudo, de abordagem qualitativa e natureza bibliográfica, analisa pesquisas e produções científicas relacionadas ao desenvolvimento emocional na infância e adolescência, bem como documentos oficiais que orientam a prática pedagógica no Brasil.

A investigação foi realizada por meio da leitura e análise de livros, artigos científicos, relatórios de organismos internacionais — como UNESCO, OPAS e UNICEF — e documentos educacionais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O objetivo foi compreender como a alfabetização emocional pode contribuir para minimizar os efeitos negativos do uso excessivo das tecnologias digitais, favorecendo o desenvolvimento integral dos estudantes.

Ao articular contribuições teóricas com a realidade das escolas brasileiras, este artigo demonstra que educar emocionalmente não é um complemento ao currículo, mas uma necessidade formativa urgente.

A alfabetização emocional, quando incorporada à prática docente, fortalece o autoconhecimento, o respeito ao outro, a convivência ética e a aprendizagem de forma significativa.

Assim, mais do que propor técnicas ou atividades isoladas, defende-se que o desenvolvimento emocional deve ser eixo transversal do trabalho pedagógico, garantindo que os estudantes aprendam a compreender o mundo, mas, sobretudo, a compreenderem a si mesmos.

ALFABETIZAÇÃO EMOCIONAL COMO RESPOSTA AOS DESAFIOS DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA ERA DIGITAL

A alfabetização emocional vem ganhando importância no contexto educacional contemporâneo devido às mudanças significativas no perfil das crianças e adolescentes, cujas interações sociais e formas de lidar com emoções estão sendo influenciadas pelo uso crescente das tecnologias digitais.

A escola, antes reconhecida primordialmente como o espaço da transmissão de conhecimento acadêmico, hoje se vê diante de demandas que envolvem acolhimento emocional, convivência social e mediação de conflitos.

Nesse cenário, compreender o desenvolvimento emocional torna-se fundamental para repensar o propósito da educação no século XXI. A literatura aponta que, durante muitos anos, o campo da educação priorizou exclusivamente o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, negligenciando suas dimensões afetivas e sociais.

Esse modelo pedagógico, centrado na racionalidade técnica, partia da ideia de que emoções eram aspectos individuais, privados e sem relevância pedagógica.

Pimenta (2012) problematiza essa visão ao afirmar que a prática docente envolve todas as dimensões do sujeito, e não apenas a racional, destacando que ensinar é um ato que carrega intencionalidade e afeta o estudante como pessoa.

As transformações sociais, entretanto, trouxeram à tona a urgência de olhar para o estudante como sujeito integral. Freire (1996) também reforça essa compreensão ao afirmar que não existe educação neutra, pois ensinar implica estabelecer relações humanas.

Assim, a dimensão emocional é constitutiva da prática educativa, já que ninguém aprende desconsiderando aquilo que sente. Quando a escola ignora as emoções, ignora a própria aprendizagem.

Além disso, documentos internacionais e legislações nacionais passaram a reconhecer o desenvolvimento emocional como parte indissociável da formação escolar.

O relatório de Delors (1996) para a UNESCO aponta que a educação contemporânea deve apoiar-se em quatro pilares — aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Esses pilares representam uma mudança de paradigma: o aprendizado não é apenas intelectual, mas também emocional, ético e relacional.

No Brasil, essa concepção foi incorporada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que estabelece o desenvolvimento de competências socioemocionais como objetivo da educação básica.

A BNCC afirma que os estudantes devem desenvolver autoconhecimento, autocuidado, empatia e cooperação, evidenciando que o desenvolvimento emocional não é opcional, mas uma exigência curricular. Assim, a alfabetização emocional encontra fundamento não apenas na teoria, mas também na legislação educacional vigente.

Diante desse panorama, a alfabetização emocional emerge como uma estratégia para que crianças e adolescentes desenvolvam habilidades de autorregulação, empatia, tomada de decisão responsável e convivência ética. Trata-se de uma competência essencial para uma educação verdadeiramente integral, pois permite que o estudante compreenda não apenas o mundo, mas também a si mesmo e sua forma de agir.

Emoção e aprendizagem

Henri Wallon foi um dos primeiros teóricos a compreender que emoção, movimento e cognição são processos indissociáveis na infância. Para ele, a emoção constitui o primeiro modo de interação da criança com o mundo, sendo um elemento estruturante do desenvolvimento. Nas palavras de Wallon (1941, p. 33), “a afetividade é o primeiro vínculo da criança com o mundo”, evidenciando que não há aprendizagem significativa sem considerar a dimensão emocional do sujeito.

Complementarmente, Vygotsky afirma que todo desenvolvimento psicológico é mediado pelas relações sociais. O autor defende que aprendizagem e desenvolvimento não são processos paralelos, mas interdependentes; em suas palavras, “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento processos que não ocorreriam de outra forma” (VYGOTSKY, 1934, p. 79).

Assim, emoções não são um elemento acessório: elas condicionam o modo como o estudante se apropria do conhecimento, se relaciona e participa do ambiente escolar.

Wallon e Vygotsky convergem ao afirmar que o desenvolvimento humano depende do encontro com o outro. Logo, ignorar as emoções é ignorar a própria aprendizagem.

Inteligência emocional

Daniel Goleman destaca que o sucesso pessoal e profissional não depende apenas de habilidades intelectuais, mas da capacidade de reconhecer, compreender e regular emoções. Para o autor, “a capacidade de motivar-se e persistir diante das frustrações é essencial para o sucesso” (GOLEMAN, 1995, p. 44). Ao introduzir o conceito de inteli-

gência emocional, Goleman revela que habilidades internas — como autoconhecimento, autorregulação e empatia — influenciam diretamente a forma como nos relacionamos e tomamos decisões.

A inteligência emocional, nessa perspectiva, envolve aprender a identificar sentimentos, reconhecer seus gatilhos e compreender como as emoções afetam as ações. Quando uma criança reconhece que está com raiva e entende que isso impacta sua forma de interagir, ela passa a ter condições de regular seu comportamento. Do mesmo modo, quando um estudante percebe a emoção no outro, desenvolve empatia, melhora sua convivência e fortalece vínculos sociais.

Goleman reforça que tais habilidades podem ser ensinadas e aprendidas. Assim, ao incorporar práticas de alfabetização emocional, a escola não assume papel terapêutico, mas cumpre sua função educativa ao criar um ambiente em que sentimentos são acolhidos e elaborados. Em um contexto em que crianças são cada vez mais expostas ao imediatismo das telas e ao estímulo constante, desenvolver autorregulação emocional torna-se uma competência fundamental.

Educação integral e a dimensão socioemocional

A defesa de uma educação que contemple a dimensão emocional não é recente. Em 1996, Jacques Delors apresentou, no relatório para a UNESCO, os Quatro Pilares da Educação para o Século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Esse último pilar — aprender a ser — desloca o foco da formação exclusivamente cognitiva para a formação integral do estudante, reconhecendo que o desenvolvimento humano envolve emoções, identidade, subjetividade e relações com o outro.

Para Delors (1996), educar significa contribuir para que o estudante compreenda o mundo e a si mesmo, construindo autonomia, equilíbrio emocional e responsabilidade social.

Essa perspectiva foi incorporada à política educacional brasileira. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo vigente para todas as escolas do país desde 2017, determina que a educação básica deve promover o desenvolvimento integral dos estudantes e, para isso, estabelece competências gerais que articulam aspectos cognitivos, sociais e emocionais. Em uma de suas diretrizes, a BNCC afirma que os estudantes devem desenvolver: "autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação" (BNCC, 2017, p. 15).

Ao colocar esses elementos como competências essenciais, a BNCC não trata o desenvolvimento socioemocional como algo opcional, complementar ou dependente da interpretação de cada escola. Pelo contrário: transforma-o em obrigação curricular e institucional, o que implica planejamento pedagógico, intencionalidade e formação docente.

A alfabetização emocional, portanto, não se limita a atividades isoladas de expressão de sentimentos, mas envolve ações sistemáticas que permitam ao estudante reconhecer emoções, entender suas causas e agir de forma ética com o outro.

Assim, tanto a UNESCO quanto a BNCC convergem na defesa da educação integral como finalidade da escola contemporânea. A alfabetização emocional se torna, nesse contexto, um meio para concretizar esse propósito, garantindo que o desenvolvimento emocional, antes invisibilizado na escola, seja reconhecido como componente essencial da formação humana.

Alfabetização emocional como prática pedagógica

A alfabetização emocional consiste em um processo sistemático de ensino e aprendizagem em que crianças e adolescentes são orientados a identificar, nomear e regular suas emoções. Bitelman (2020, p. 34) afirma que "alfabetizar emocionalmente não é apenas identificar emoções, mas construir repertórios saudáveis de reação", enfatizando que o objetivo não é suprimir sentimentos, mas desenvolver respostas equilibradas e conscientes diante de situações desafiadoras.

No contexto escolar, alfabetizar emocionalmente significa transformar a sala de aula em um espaço de escuta, diálogo e convivência ética. Isso pode acontecer por meio de práticas simples, como estabelecer rotinas que incluem momentos de partilha emocional, criar espaços de diálogo e valorizar estratégias de resolução de conflitos mediadas pela fala e pelo respeito mútuo. Tais práticas contribuem para que os estudantes percebam que suas emoções são legítimas e que podem ser expressas de forma não agressiva.

É importante destacar que a alfabetização emocional não transforma o professor em psicólogo, tampouco desloca para a escola responsabilidades de natureza clínica. O papel do professor é o de mediador pedagógico, capaz de criar oportunidades de desenvolvimento emocional no contexto da aprendizagem.

Quando o ambiente escolar oferece segurança afetiva, previsibilidade e acolhimento, o estudante sente-se pertencente e mais disposto a aprender — e é nesse ponto que a alfabetização emocional se integra diretamente ao desempenho escolar.

Assim, a alfabetização emocional consolida o princípio de que ninguém aprende desconsiderando aquilo que sente. A escola que integra o trabalho emocional às suas práticas pedagógicas não apenas reduz conflitos e melhora o clima institucional, mas também favorece o desenvolvimento de competências essenciais para a vida em sociedade, como empatia, resiliência e autonomia.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica e exploratória. A escolha dessa abordagem decorre da necessidade de compreender como a alfabetização emocional vem sendo tratada em produções científicas e documentos educacionais, buscando identificar fundamentos teóricos e possibilidades de aplicação na prática pedagógica.

Para Gil (2017, p. 29), a pesquisa exploratória permite "proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito". É exatamente esse o propósito deste estudo: aprofundar a compreensão sobre o papel da alfabetização emocional diante dos desafios trazidos pela era digital.

A coleta de dados foi realizada por meio de análise de livros, artigos científicos, relatórios técnicos de organismos internacionais — como UNESCO, OPAS e UNICEF — e documentos normativos brasileiros, como a Base Nacional Comum Curricular. Para Lakatos e Marconi (2017, p. 160), a pesquisa bibliográfica "possibilita ao pesquisador contato direto com todo material escrito pertinente ao tema estudado", o que favorece a construção de uma visão ampla e contextualizada sobre o fenômeno investigado.

O percurso da pesquisa envolveu três etapas: a) levantamento de referências teóricas sobre alfabetização emocional, desenvolvimento infantil, tecnologia e educação integral; b) seleção e leitura analítica dos materiais considerando recorrências temáticas, conceitos e convergências entre autores; c) interpretação e sistematização dos dados em categorias de análise relacionadas à formação docente, currículo escolar e práticas pedagógicas.

A análise dos dados foi feita por meio de interpretação crítica do material levantado, considerando conexões entre teoria e prática, e relacionando as evidências encontradas com o problema da pesquisa. Assim, os procedimentos metodológicos buscaram garantir rigor acadêmico sem perder o foco na aplicabilidade das reflexões ao contexto escolar real.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Impactos da tecnologia no desenvolvimento emocional

O uso crescente de tecnologias digitais têm modificado a forma como crianças e adolescentes processam emoções e constroem vínculos. Ao mesmo tempo em que favorece o acesso à informação e entretenimento, a exposição prolongada a telas estimula respostas rápidas e imediatas, dificultando o desenvolvimento de habilidades como paciência, autocontrole e tolerância à frustração.

Quando tudo acontece no ritmo da velocidade de um clique, o mundo offline parece lento demais, exigindo uma espera para a qual muitos estudantes não estão emocionalmente preparados.

Dados da Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS, 2023) indicam que 30% dos adolescentes brasileiros apresentam sofrimento emocional significativo associado ao uso excessivo e precoce de tecnologias digitais, evidenciando aumento de ansiedade, irritabilidade e dificuldade de autorregulação.

Esses indicadores dialogam diretamente com o que Wallon (1941) afirma sobre a afetividade como eixo estruturante do desenvolvimento infantil. Para o autor, emoção, movimento e cognição formam um conjunto inseparável; quando a criança tem suas emoções fragilizadas, todo o processo de aprendizagem tende a sofrer interferência.

Nessa mesma direção, Vygotsky (1934) enfatiza que o desenvolvimento humano é mediado pelas relações sociais. Quando a interação com o outro é substituída por relações mediados por telas, o estudante perde oportunidades reais de experimentação emocional: negociar conflitos, dialogar, pedir desculpas, sustentar um olhar.

A tecnologia não é a vilã, mas quando passa a ocupar o lugar da convivência humana, compromete a construção de experiências que estruturam a empatia e a autorregulação. Assim, os impactos da tecnologia no desenvolvimento emocional não se limitam ao tempo de exposição ao digital, mas à qualidade da experiência que deixa de ser vivida no real.

A alfabetização emocional como estratégia pedagógica

Se os desafios emocionais se intensificam, é na escola que eles se manifestam. Professores passam a lidar com alunos que choram por motivos aparentemente simples, que não conseguem esperar sua vez de falar, ou que respondem de modo impulsivo diante de situações de conflito. Nesse cenário, a alfabetização emocional se apresenta como uma estratégia pedagógica concreta e necessária.

Goleman (1995) aponta que a inteligência emocional é determinante para o sucesso pessoal e profissional porque influencia a forma como o indivíduo interpreta e reage ao que sente. Bitelman (2020) complementa afirmando que alfabetizar emocionalmente significa ensinar a reconhecer emoções, compreender seus efeitos e construir respostas saudáveis. É um processo gradativo, que envolve nomear sentimentos, expressá-los em palavras e, principalmente, aprender a regulá-los.

Quando a escola incorpora práticas de alfabetização emocional em seu cotidiano, mudanças importantes começam a ocorrer. A convivência torna-se mais cooperativa, conflitos recorrentes diminuem, e a aprendizagem flui com mais naturalidade. As ações de acolhimento emocional — como rodas de conversa, rituais de início de aula, espaços de escuta e mediação de conflitos — transformam a percepção do estudante sobre si mesmo e sobre o outro. Isso acontece porque, ao se sentir ouvido e respeitado, o estudante passa a confiar no ambiente escolar e a se envolver de forma mais significativa no processo de aprendizagem.

A emoção, quando reconhecida e legitimada, deixa de ser obstáculo e passa a ser condutora da aprendizagem.

Escola e família: corresponsabilidade

A alfabetização emocional não se sustenta se restrita ao espaço escolar. Crianças aprendem sobre emoções observando modelos — e os principais modelos são as figuras que convivem com ela diariamente. Como aponta Sartre (2002, p. 78), “a escola deve assumir seu papel na educação emocional sem jamais substituir a família”, pois cada contexto contribui para o desenvolvimento de forma complementar.

A família constitui o primeiro ambiente de aprendizagem emocional. É nela que a criança aprende o que é afeto, como lidar com frustrações e como reagir diante de conflitos. A escola, por sua vez, amplia o repertório emocional por meio da convivência com grupos diversos.

Por isso, quando escola e família caminham em direções opostas, a criança recebe mensagens contraditórias: pode ser incentivada a dialogar e acolher diferenças na escola, enquanto em casa aprende que emoções devem ser reprimidas ou ignoradas.

A corresponsabilidade, portanto, não é divisão de tarefas, mas coerência de experiências. Quando escola e família adotam um mesmo discurso — o de que emoções importam — a criança encontra estabilidade e segurança para se desenvolver emocionalmente.

Desafios e possibilidades de implementação

Embora reconhecida como necessária, a implementação da alfabetização emocional ainda é um desafio. A escola muitas vezes permanece presa à lógica do conteúdo e da produtividade, priorizando o “cumprimento de currículo” em detrimento do desenvolvimento integral do estudante.

Há também a falta de formação docente: professores reconhecem a importância do tema, mas não sabem por onde começar, temem assumir funções psicológicas e sentem-se sobrecarregados diante das demandas emocionais dos alunos.

Além disso, a cultura escolar brasileira ainda tende a valorizar resultados mensuráveis — notas, rankings, índices —, relegando experiências formativas à esfera do “intangível”. Contudo, quando há intencionalidade e continuidade, os resultados são concretos.

Weissberg (2015) evidencia que programas de educação socioemocional, como aqueles inspirados no modelo CASEL, resultam em maior engajamento dos alunos, redução de comportamentos agressivos e melhora do desempenho acadêmico. Em outras palavras, alfabetizar emoções não atrasa o ensino — potencializa o aprender.

A alfabetização emocional exige mais do que técnicas: exige coragem institucional para mudar a cultura escolar e compreender que formar seres humanos emocionalmente saudáveis é também um compromisso pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar de que maneira a alfabetização emocional pode contribuir para o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes diante dos impactos causados pelo uso excessivo de tecnologias digitais.

Partiu-se da constatação de que a sociedade contemporânea, marcada pela hiperconectividade, vem produzindo novas formas de interação, percepção e gestão das emoções.

A literatura analisada, bem como os dados apresentados por organismos internacionais, especialmente a OPAS (2023), demonstram que há um aumento expressivo de sintomas de ansiedade, irritabilidade e dificuldades de autorregulação emocional em estudantes da educação básica.

Ao longo do trabalho, foi possível perceber que, embora a presença da tecnologia não seja um problema em si, o uso precoce, intenso e desregulado tende a afastar crianças e adolescentes de experiências fundamentais de convivência social e de elaboração emocional. Wallon (1941) e Vygotsky (1934) reforçam que emoção e aprendizagem são dimensões inseparáveis e que o desenvolvimento acontece por meio das relações humanas. Se a tecnologia reduz essas experiências, a escola se torna um espaço ainda mais estratégico para sediá-las.

Os resultados apontam que a alfabetização emocional, quando assumida como prática pedagógica estruturada, fortalece a autorregulação, o autoconhecimento e a empatia. Em outras palavras, melhora a aprendizagem porque melhora a condição emocional do sujeito que aprende. Goleman (1995) e Bitelman (2020) convergem ao afirmar que emoções podem ser ensinadas, e que aprender a reconhecer e gerenciar sentimentos transforma a forma como o estudante se relaciona consigo, com os outros e com o mundo.

Outro ponto conclusivo é que a implementação da alfabetização emocional exige formação docente intencional. Não se trata de incluir atividades isoladas como “roda de conversa” ou momentos eventuais de expressão de sentimentos.

Trata-se de compreender o desenvolvimento emocional como eixo curricular, articulado ao projeto pedagógico e ao planejamento da escola. A BNCC (2017) corrobora essa visão ao afirmar que o desenvolvimento socioemocional é parte da formação integral.

Além disso, o estudo evidenciou que a alfabetização emocional só é eficaz quando existe corresponsabilidade entre escola e família. A escola pode ensinar estratégias de autorregulação, mas a família precisa reforçar a escuta e a validação afetiva no ambiente doméstico. Quando ambos caminham em direções opostas, a criança perde referências consistentes.

Conclui-se que alfabetizar emocionalmente é educar para a vida. É ensinar crianças e jovens a nomearem o que sentem, a elaborarem suas dores e a desenvolverem repertórios saudáveis de reação.

Em um mundo marcado pela velocidade, instantaneidade e excesso de estímulos, a capacidade de reconhecer emoções torna-se uma forma de resistência e de preservação da saúde mental.

Sugere-se que estudos futuros investiguem intervenções práticas de alfabetização emocional em escolas públicas, analisando impactos longitudinalmente, bem como a formação de professores para esse campo emergente. Acredita-se que investir na dimensão emocional é investir em prevenção, em saúde e, sobretudo, em humanidade.

Assim, reafirma-se: nenhuma aprendizagem acontece onde a emoção está interditada. Educar emocionalmente é uma urgência do nosso tempo — é um compromisso ético com o futuro.

REFERÊNCIAS

BITELMAN, Adriana. **Alfabetização emocional: a chave para a saúde mental**. São Paulo: Editora Sentidos, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 20 jan. 2025.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **Saúde mental de adolescentes na América Latina**. Brasília: OPAS, 2023. Disponível em: https://www.paho.org/pt. Acesso em: 20 jan. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido. **Didática e prática de ensino: interfaces com a escola**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SASTRE, Genoveva; MORENO, Montserrat. **Resolução de conflitos e aprendizagem emocional**. São Paulo: Moderna, 2002.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. **Social and Emotional Learning in Schools: A Framework for Action**. Paris: UNESCO, 2022. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/. Acesso em: 18 jan. 2025.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1934.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1941.

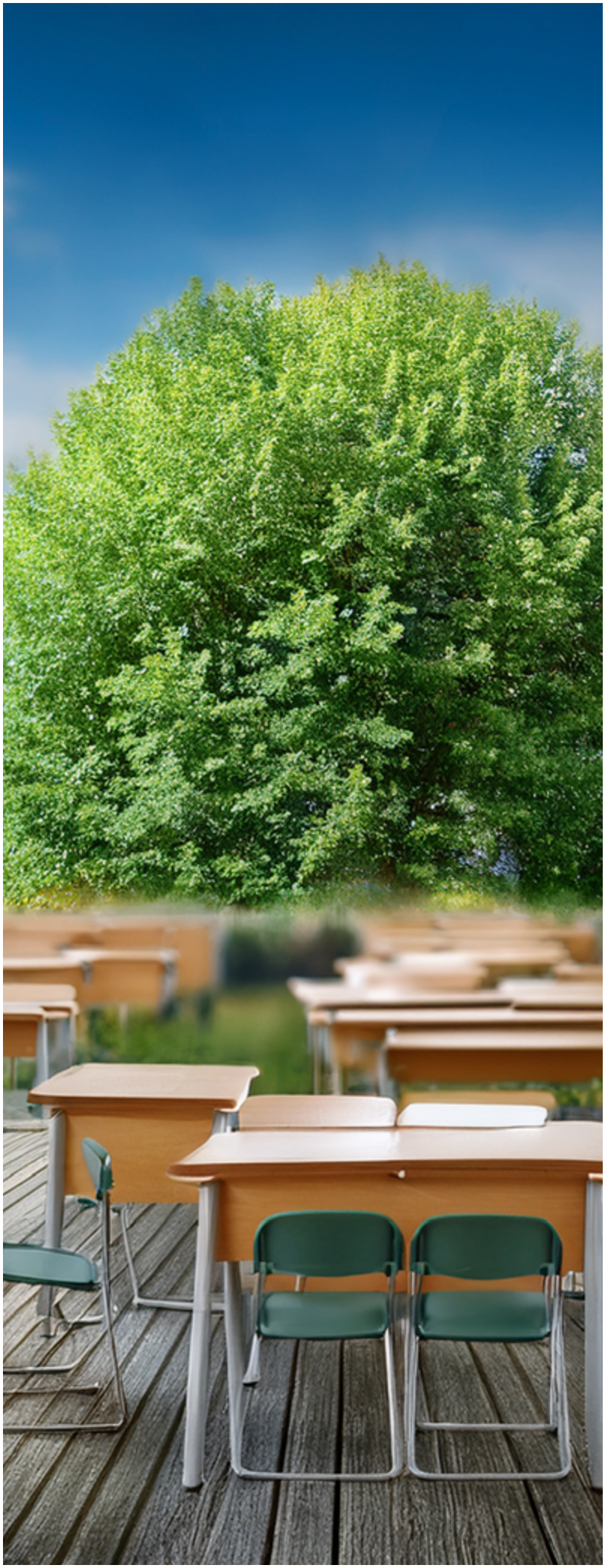
WEISSBERG, Roger P. et al. Social and emotional learning: Past, present, and future. In: DURLACK, J. A. et al. (Org.). **Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice**. New York: Guilford Press, 2015. p. 3–19.

REFLEXÕES SOBRE A RELEVÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA A SUSTENTABILIDADE

PRISCILA ALMEIDA SILVA

Graduada em Pedagogia, pela Faculdade das Américas (2010); Especialista em Educação e Sociedade pela Universidade Cidade de São Paulo – UNICID (2012); Especialista em Sociopsicologia pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo – FESPSP (2013); Professora de educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEF Prof. Antônio de Sampaio Dória.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Para que se possa alcançar o intento de que a Educação seja uma ferramenta transformadora, por meio da qual se possa formar sujeitos críticos, cidadãos conscientes e indivíduos sensíveis ao entorno, é imprescindível que cada ação pedagógica esteja voltada para vivências reais e práticas, de modo que a aprendizagem seja permeada de sentido. Neste contexto, um dos temas prementes a serem abordados nas escolas é a relação entre ecologia, sustentabilidade e alimentação saudável. Por meio da exploração de tais aspectos, é possível realizar um aprofundamento de conteúdos e conceitos indispensáveis à escolarização. Esta pesquisa possui relevância devido à importância das discussões acerca da necessidade de estimular o aluno a refletir e compreender as questões ambientais da atualidade. A ação humana afeta diretamente o equilíbrio dos processos da natureza e é indispensável que a escola fomente e medeie o desenvolvimento de uma consciência a esse respeito nos jovens, de forma que o olhar sobre o planeta possa ser transformado e seja possível que a sociedade reconheça seu papel no contexto da sustentabilidade.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Sustentabilidade; Conscientização.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a educação ambiental vem se tornando tema presente em discussões sobre práticas pedagógicas e sobre o papel da escola na conscientização e transformação de comportamentos que se opõem à sustentabilidade.

É preciso perceber que não precisamos salvar o planeta, e sim a nós mesmos. São os seres vivos, incluindo os seres humanos, que estão em perigo por conta da destruição dos recursos naturais. Dessa forma, o planeta, de uma forma ou de outra, continuará existindo. A questão é encontrarmos uma maneira de nós permanecermos nele.

Tal aspecto mostra-se pertinente ao observarmos a carga de antropocentrismo presente na ideia de que o ser humano é o elemento principal do universo, de modo que, caso não existam mais condições para sua sobrevivência, tudo o que há simplesmente desaparece, quando, com efeito, sabemos que ocorreram extinções de seres vivos, mas o planeta Terra permaneceu existindo, por meio de transformações e adequações ao longo do tempo. Nota-se, portanto, a presunção humana ao considerar-se o centro de tudo e a condição para a existência do mundo.

Nesta pesquisa busca-se compreender a importância que a Educação Ambiental possui na formação dos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental.

A investigação do problema é orientada pela necessidade de conhecer o modo como a Educação Ambiental pode contribuir para a formação dos indivíduos, levantar e apontar conceitos que esclareçam e auxiliem no sentido de uma compreensão da importância do despertar de uma consciência ecológica, bem como identificar como a teoria e a prática estão presentes no cotidiano das escolas a fim de que seja possível proporcionar atividades significativas que aproximem os alunos da natureza.

É importante que haja consciência sobre a sustentabilidade residir também no fato de ser uma oportunidade de avanço econômico, pois oferece possibilidades de diminuir o custo de produção, bem como o custo de vida.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA A SUSTENTABILIDADE

A sustentabilidade está ligada a uma ideia de que é necessário repensar e redefinir a relação dos seres humanos com o meio ambiente, de modo que seja viabilizada a preservação da natureza e dos recursos indispensáveis a todos os tipos de vida do planeta.

A Educação Ambiental cumpre um papel fundamental para a transformação deste olhar e das práticas cotidianas da sociedade, pois, conforme Reigota (1998), esta área do conhecimento possui foco nas propostas pedagógicas voltadas para a conscientização, para a construção de competências, transmutação e ressignificação de comportamentos, desenvolvimento de capacidades e habilidades de participação dos alunos.

A questão socioambiental hodierna demanda uma visão, bem como uma postura, pautada no pensamento crítico por parte da sociedade, que esteja alinhada com o desenvolvimento sustentável.

Para que isso seja possível, é importante que o aluno conheça os processos biológicos, bem como sócio-históricos que permeiam a relação dos indivíduos com a natureza.

Por meio da escola, este olhar crítico e essa mudança de comportamento podem ser multiplicados e alcançar toda a sociedade.

O professor deve estar atento a descobrir modos de construir valores sociais em conjunto com os alunos, no sentido de estimular mudanças de hábitos nas práticas cotidianas.

Pádua e Tabanez (2013) afirmam que a Educação Ambiental viabiliza a aquisição de conhecimentos que aperfeiçoam comportamentos e habilidades, o que possibilita uma relação mais harmônica dos seres humanos com o meio ambiente.

> [...] a educação ambiental na escola ou fora dela continuará a ser uma concepção radical de educação, não porque prefere ser a tendência rebelde do pensamento educacional contemporâneo, mas sim porque nossa época e nossa herança histórica e ecológica exigem alternativas radicais, justas e pacíficas (REIGOTA, 1998, p. 43).

Dessa forma, é possível notar a imprescindibilidade da presença da reflexão e do diálogo sobre ecologia e meio ambiente no ambiente escolar, buscando convergências e articulações com a prática cotidiana em sociedade.

Os recursos oferecidos pela natureza sempre foram imprescindíveis para a sobrevivência humana. No entanto, o desenvolvimento pautado no acúmulo de capital da sociedade capitalista faz com que haja uma apropriação abusiva dos recursos naturais, provocando um desequilíbrio na relação do homem com o meio ambiente.

A degradação do solo, a poluição atmosférica e a contaminação dos recursos hídricos são alguns dos efeitos nocivos observados. Na maioria dos centros urbanos, os resíduos sólidos ainda são depositados em lixões, a céu aberto (ProNEA, 2005).

Nesta perspectiva, ainda pode-se associar a um quadro de exclusão social e elevado nível de pobreza da população, pois muitas pessoas vivem em áreas de risco, como encostas, margens de rios e periferias industriais expostas às intempéries da natureza.

Segundo o ProNEA (Programa Nacional de Educação Ambiental, p.17),

> Reverter este quadro configura um grande desafio para a construção de um Brasil sustentável, entendido como um país socialmente justo e ambientalmente seguro. Nota-se ainda um distanciamento entre a letra das leis e sua efetiva aplicação, sobretudo no que se refere às dificuldades encontradas por políticas institucionais e movimentos sociais voltados à consolidação da cidadania entre segmentos sociais excluídos (PRONEA).

Para que haja um enfrentamento da problemática ambiental, algumas estratégias devem ser organizadas para surtirem o efeito desejável na construção de sociedades sustentáveis, envolvendo uma articulação coordenada entre todos os tipos de intervenção ambiental direta, incluindo neste contexto as ações em educação ambiental.

Diante desta realidade, a Educação Ambiental mostra-se como uma das ferramentas de orientação para a tomada de consciência dos indivíduos frente aos problemas ambientais e é exatamente por isso que sua prática se faz tão importante, a fim de solucionar as questões relativas ao acúmulo de resíduos, desperdício de água entre outras.

A educação para o meio ambiente vem crescendo e assumindo um papel muito importante na criação de uma linguagem comum na comunidade sobre as questões ambientais, dando condições a mídia, as instituições governamentais e não governamentais e a

outros grupos e representações de desenvolverem de forma mais articulada projetos sobre educação ambiental.

A Educação Ambiental é decorrente do princípio da participação, onde se busca trazer uma consciência ecológica à população, titular do direito ao meio ambiente.

O aspecto social da Educação Ambiental evidencia-se no dever para com o patrimônio da comunidade e das gerações futuras. Acrescenta-se aqui também a participação da sociedade civil nos procedimentos democráticos, assegurados por lei.

Contudo, constata-se que a Política Nacional de Educação Ambiental vem encontrando dificuldades para ser implementada na prática. Os principais fatores que contribuem para essa não aplicação encontram-se intimamente relacionados a falta de conhecimentos sobre a própria política por parte da população e também a falta de interesse pelas instituições.

A CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA SOCIAL

Para que seja possível que as práticas pedagógicas sejam transformadas para que sejam reflexivas e participativas, é necessário que se aceite o desafio imposto aos professores (SANTOS; SABEI; MORAIS, 2013).

Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações (MORAES; CRUZ, 2015).

A escola possui um papel de grande importância no direcionamento sobre a questão ambiental, pois ela forma aqueles que farão a gestão da sociedade no futuro. Assim, cada aluno deve receber da escola uma formação que prime por construir conhecimento sobre fenômenos naturais, bem como sobre as consequências de nossas ações sobre o ambiente. alar de Educação Ambiental é abordar tema transversal que pode e deve perpassar toda e qualquer disciplina, de modo que todas podem apresentar significativa contribuição (ALMEIDA; et al, 2012).

As questões ambientais ganharam destaque quando a sociedade passou a perceber o grande impacto que o estilo de vida vigente estava causando em todo o mundo. Dessa forma, a qualidade de vida da população apresentou visível queda, tornando impossível que o tema não viesse a debate.

Dentro deste cenário, a Educação Ambiental apresenta-se como uma possibilidade de transformação desta realidade, mobilizando a sociedade por meio da compreensão da responsabilidade que todos possuem sobre o meio ambiente. O processo é contínuo e precisa ser pensado permanentemente, e envolver os diversos atores que fazem parte da questão (CRUZ; MELO; MARQUES, 2016).

Os perigos à biodiversidade no Brasil apresentam-se amplamente, como consequência de um desenvolvimento de atividades produtivas desordenado. Aspectos como a degradação do solo e a poluição são destaques ao lado da utilização de recursos hídricos.

A busca de possibilidades de intervenção e reversão de tais problemas é urgente. A Educação Ambiental pode ser o mecanismo necessário para conduzir esta mudança, proporcionando o conhecimento necessário para que discussões e práticas sejam fomentadas na sociedade (GUIMARÃES, et al; 2015).

Os grupos são formados e fortalecidos a partir da educação e da mobilização social, de modo que é por meio desta sensibilização que promove a união de todos que será possível a implementação de práticas de valorização e preservação do meio ambiente (SARAIVA, et al, 2015).

A educação ambiental está integrada na sociedade e possui uma relação dialógica com outras áreas que a constituem. Devem ser observadas portarias, leis, orientações do Ministério da Educação (MEC), entre outros, para que a escola possa cumprir seu papel, considerando acompanhamento pedagógico, ações educacionais e sociais (BALDIN; MELLO, 2015).

É imprescindível que a instrução, a informação e a orientação cheguem a ricos e pobres, para que haja uma profunda e verdadeira sensibilização a respeito dos problemas e possíveis soluções que o tema da sustentabilidade traz consigo.

Assim, educar as novas gerações para a sustentabilidade é algo que pode transformar o cenário de nossa sociedade. A mudança de que precisamos reside na transformação de nosso olhar para nós mesmos e para o mundo. Uma nova forma de nos relacionarmos com o entorno será, portanto, a porta para uma reinvenção de nossa sociedade.

POSSIBILIDADES PARA A ABORDAGEM DE QUESTÕES AMBIENTAIS

O papel do professor atualmente, difere do professor dito, tradicional. O professor deixa de ser o principal agente do processo que se transfere para o aluno como parte do processo de aprendizagem.

Tal como a professora Nosella faz constar em seus trabalhos, um ponto de partida pode advir de Michel de Montaigne, renascentista que do século XVI nos envia um recado: "o aluno não é um vaso que se enche de água, mas, sim uma fonte que se faz brotar".

Essa ênfase no processo educacional como mediação e construção é sintomática dos tempos modernos e do que dissemos quando comparamos os métodos de ensino.

Delizoicov (2009, p.122) procura por cenas do cotidiano escolar para trazer à luz questões sobre o tema acima enunciado.

Assim, a primeira medida que anuncia para melhorar em definitivo nossa prática em sala de aula é "reconhecer que nosso aluno é, na verdade, o sujeito de sua aprendizagem; e quem realiza a ação, e não alguém que sofre ou recebe uma ação". Isto equivale a dizer que "não há como ensinar alguém que não quer aprender, uma vez que a aprendizagem é um processo interno que ocorre como resultado da ação de um sujeito" (DELIZOICOV, 2009, p. 122).

Neste caso, o papel do professor como mediador ou facilitador do processo de aprendizagem aparece como condição essencial. Coerentemente ao que já afirmamos, a aprendizagem e o resultado das ações de um indivíduo, e não de qualquer ação, pois ela se constrói por meio de uma interação entre um sujeito e seu meio circundante, natural e social.

Já frisamos, também, o valor da vivência cotidiana e fizemos a comparação entre ela e o conhecimento científico. Falta, agora, lembrar que, se grande parte das ações em sala de aula ainda é fruto da tradição, existe hoje a necessidade de conduzir o aluno a adquirir conhecimentos que possam aplicar em sua vida, além da simples memorização.

Disto depende a eficácia do processo de ensino e aprendizagem como uma maneira segura de desenvolver habilidades manuais e intelectuais, o relacionamento social, a convivência com os próprios sentimentos, valores, formas de comportamento.

Educar e formar informando e informando formando. Os conteúdos são importantes, mas os valores também.

O aluno e o foco, hoje, as luzes se deslocaram, portanto:

> Reconhecer o aluno como foco de aprendizagem significa considerar que os professores têm um papel importante de auxílio em seu processo de aprendizagem, mas, sobretudo, perceber que, para de fato poderem exercer esse papel, é preciso pensar sobre quem é esse aluno (DELIZOICOV, 2009, p. 125).

Os conhecimentos científicos estão presentes em nossa vida cotidiana, por meio dos objetivos e processos tecnológicos e "a ciência não é mais um conhecimento cuja disseminação se dá exclusivamente no espaço escolar, nem seu domínio está restrito a uma camada específica da sociedade, que a utiliza profissionalmente" (DELIZOICOV, 2009, p. 127).

Seu espectro de ação está ampliado de forma mais ampla e envolve decisões tanto éticas quanto políticas por parte dos docentes e do cenário da educação nacional.

Bizzo (2002) afirma que o professor deverá enfrentar a tentação de dar respostas prontas e oferecer novas perguntas em seu lugar, propiciando aos alunos a sua própria busca e resultados.

Uma resposta assim encontrada poderia levar o aluno a procurar a resposta junto a seus colegas, envolver a família, procurar em livros (acrescentaríamos a Internet), formular novas hipóteses.

Tais atitudes são "muito positivas, deixando para depois deste momento de investigação dos alunos a sistematização do trabalho desenvolvido, procurando aferir as respostas encontradas, realizando com os próprios alunos uma síntese dos conhecimentos alcançados" (BIZZO, 2002, p. 50).

E o mesmo tema que Demo (2003) desenvolve quando propõe o educar pela pesquisa. Este modo de ver parte da definição da educação como processo de formação da competência humana dentro de um quadro renovador que permita ao aluno ser um pesquisador criterioso que enxergue o processo de aprendizagem como algo que dele depende fundamentalmente.

Na proposta de Demo (2003), a base teórica representa o cerne do trabalho. A ela, cabe consolidar a capacidade explicativa do educando, buscando por causas, condições, argumentações e contra argumentações, para desenvolver a familiaridade com a ciência, na capacidade de induzir e deduzir.

A construção de uma horta tem como objetivo envolver os alunos por meio da observação, bem como da experimentação, explorando as possibilidades de ativi-

dades que auxiliarão na compreensão de conceitos relativos ao meio ambiente. Materiais recicláveis são utilizados e os alunos participam ativamente de todos os momentos (SANTOS; SABEI; MORAIS, 2013).

Silva (2012) afirma que a proposta da Educação Ambiental é atingir todos os cidadãos, promovendo a participação contínua de todos de forma consciente e crítica a respeito da questão ambiental, de modo que seja possível identificar e agir sobre os problemas ambientais.

É necessário, portanto, que a escola traga a questão da Sustentabilidade para o seu interior, de modo que a relação do ser humano como parte da natureza possa ser compreendida e vivenciada por toda a comunidade escolar.

A compreensão sobre a relação entre homem e a natureza é um elemento importante nas discussões que permeiam a educação ambiental, pois está se origina da necessidade de atendimento aos problemas urgentes que o meio ambiente, portanto os seres humanos, enfrentam. A escola é o espaço de debate e construção de saberes que podem intermediar ações e transformações na sociedade. Faz-se extremamente necessário promover a discussão sobre o meio ambiente e suas questões urgentes.

Para tanto, todas as modalidades de educação devem estar inseridas neste processo, considerando que o professor deve receber adequada formação sobre o tema, para que possa atuar como um multiplicador e um mediador dos conhecimentos e ações a respeito das transformações necessárias em relação ao meio ambiente (SILVA; PEREIRA, 2015).

Atividades relativas ao cultivo de hortas possuem significativo caráter didático, proporcionando possibilidades de exploração de diversas áreas do conhecimento, de forma interdisciplinar.

Dessa maneira, os alunos podem aprender mais e de maneira muito mais significativa e prática. A interação entre aluno e professor são elementos que se destacam na implementação de uma horta orgânica, pois este processo pode envolver toda a comunidade escolar, tornando-se dinâmico e permeado de sentido (LUCENA; FIGUEROA; OLIVEIRA, 2015).

Garrafas pets fazem parte de uma grande quantidade de resíduos sólidos que são gerados diariamente pela população no mundo todo. A degradação do meio ambiente é uma preocupação que precisa levar em conta os impactos de tais resíduos, de maneira que se faz necessário repensarmos nossas práticas em relação à utilização e ao descarte destes itens. Assim, uma maneira possível de diminuir o problema é a utilização de garrafas pets para o cultivo de pequenos vegetais (LIMA; DUARTE; ARAÚJO, 2014).

A escola apresenta-se como um ambiente que possui o potencial de formar cidadãos capazes de compreender seu papel social, pensando e agindo sobre questões importantes para sua comunidade. Parte importante deste processo está relacionada à conscientização sobre a alimentação e a forma como nos relacionamos com a natureza (RIBEIRO; et al, 2015).

Ao longo da História, o ser humano tem buscado formas de modificar sua experiência e sua vida no mundo.

Isso fez com que sua relação com o planeta passasse a ser regida pelo desejo de explorar todas as possibilidades, sem que se levassem em conta as consequências destas ações. É importante que haja consciência sobre a sustentabilidade residir também no fato de ser uma oportunidade de avanço econômico, pois oferece possibilidades de diminuir o custo de produção, bem como o custo de vida.

Assim, não se trata de um sacrifício a ser feito em nome de uma mudança desagradável e necessária. Com o olhar correto, a sustentabilidade pode representar maiores lucros em diversos aspectos da vida em sociedade. A sustentabilidade está ligada a uma ideia de que é necessário repensar e redefinir a relação dos seres humanos com o meio ambiente, de modo que seja viabilizada a preservação da natureza e dos recursos indispensáveis a todos os tipos de vida do planeta.

Precisamos de um esforço extraordinário uma nova forma de viver onde há respeito a tudo o que é vivo; há a percepção de que tudo está interligado, que Terra e Homem formam um único organismo e que o futuro só será menos aterrorizante se nos reconciliarmos com as sábias leis que regem este vasto complexo biológico que é nosso planeta.

Atualmente, a preocupação com o meio ambiente não está mais restrita ao âmbito político. O progresso leva ao desenvolvimento de todas as áreas: financeira, política, econômica, cultural, educacional etc., contudo, junto a este momento de progresso tecnológico inserido na sociedade, há o uso desenfreado e avassalador dos recursos da natureza, tudo em nome do progresso, que vem gerando graves problemas no que concerne ao real entendimento de que crescimento econômico exclui qualidade de vida ambiental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desta pesquisa foi possível verificar que os princípios da Educação Ambiental devem estar presentes nas escolas em toda a prática pedagógica, por meio da realização de um trabalho voltado para a compreensão do meio ambiente como um todo que se relaciona continuamente com o nosso cotidiano, mantendo a questão da sustentabilidade em constante discussão e reflexão, bem como os aspectos ambientais que abrangem desde o local até o global, de forma democrática, dialógica e participativa, em diversas propostas didáticas que mobilizam os alunos neste sentido, buscando sua conscientização para que se tornem multiplicadores nos demais meios sociais em que circulam, tornando possível, assim, uma transformação no olhar das pessoas sobre a questão ambiental, seus hábitos e sua forma de pensar e agir sobre o meio em que vivem.

O cumprimento dos objetivos previstos para a Educação Ambiental deve ocupar lugar central nas práticas pedagógicas aplicadas no ambiente escolar, de modo a buscar promover a reflexão sobre as práticas sociais e de produção de consumo, garantindo o acesso às informações sobre a questão socioambiental de forma democrática, além de fomentar a mobilização, participação e a cooperação considerando as dimensões individuais e coletivas dos sujeitos sociais.

É importante destacar o trabalho com a biodiversidade, a concepção de natureza como fonte de vida, a pluralidade étnica, racial, de gênero e sexual. Todo o movimento ora descrito visa ao fortalecimento da cidadania, solidariedade e igualdade.

A questão do currículo é um desafio a ser enfrentado diariamente na Educação, pois é necessário um grande esforço e muita dedicação para que os conteúdos abordados não sejam estanques e mantenham-se constantemente articulados com questões imprescindíveis para o espaço escolar, como a Educação Ambiental.

A inserção do tema e o trabalho interdisciplinar que ele demanda exigem dos profissionais envolvidos um manejo dialógico e um esforço para que os elementos trabalhados não pareçam distantes e alheios, fomentando uma conscientização sobre os aspectos de impacto direto na vida de cada aluno.

Para tanto, é preciso explorar os assuntos relativos à Educação Ambiental em todas as disciplinas do currículo, pois perpassam as diferentes áreas do saber e todos os âmbitos da vida humana.

Um dos fatores que dificultam o desenvolvimento de práticas educativas que atendam ao que é expresso na política de educação ambiental no Brasil diz respeito ao despreparo e a falta de conscientização dos próprios docentes que devem introduzir seus alunos em um universo de reflexão, conhecimento, crítica, participação e colaboração para a transformação no que tange à biodiversidade, à sustentabilidade, à relação com os recursos naturais e todos os elementos socioambientais que permeiam a vida de cada indivíduo que possui na escola uma possibilidade de formação cidadã.

REFERÊNCIAS

ALM ALMEIDA; et al (2012). **Educação ambiental e a prática educativa: estudo em uma escola estadual de Divisa Alegre** – MG. IN: Revista Metáfora Educacional (ISSN 1809-2705) – versão on-line, n. 13 (jul. – dez. 2012), Feira de Santana – BA (Brasil), dez./2012.

BALDIN, N.; MELLO, A. C. de. **Educação ambiental para sensibilizar a coparticipação com a natureza e a agroecologia na escola.** Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 3, p. 378-402, Set./Dez. 2015.

BIZZO, Nélio. **Ciências**: **fácil ou difícil?** São Paulo: Ática, 2002.
BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

CRUZ, C. A. da; MELO, I. B. N. de; MARQUES, S. C. M. **A educação ambiental brasileira: história e adjetivações.** In: Revbea, São Paulo, V. 11, No 1: 183-195, 2016.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de Ciências**: **fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Docência em Formação).
DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 6. ed. Campinas, SP: autores associados, 2003.
GUIMARÃES, R. A. M.; et al. **A educação ambiental nas escolas da rede pública de Manaus – AM: uma perspectiva no indicador da qualidade do ensino no Brasil.** In: Revista Eletrônica do Mestrado de Educação Ambiental, 2015.

LIMA, A. S. D.; DUARTE, K. L. de S.; ARAÚJO, E. P. **Confecção de uma horta vertical utilizando garrafa pet na escola estadual Clóvis Pedrosa, Cabaceiras – PB. I**n: V Congresso Brasileiro de Gestão Ambiental, Belo Horizonte/MG – 24 a 27/11/2014.

LUCENA, T. C. de; FIGUEROA, M. E. V.; OLIVEIRA, J. C. A. de. **Educação ambiental, sustentabilidade e saúde na criação de uma horta escolar: melhorando a qualidade de vida e fortalecendo o conhecimento.** In: Revista Brasileira de Educação e Saúde. REBES (Pombal – PB, Brasil), v. 5, n. 2, p. 01-09, abr.-jun., 2015.

MORAES, K. F. de; CRUZ, M. R. da. **O ensino da educação ambiental.** In: Revista Eletrônica Direito e Política, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ciência Jurídica da UNIVALI, Itajaí, v.10, n.2, 1º quadrimestre de 2015.

PÁDUA, S.; TABANEZ, M. (orgs.). **Educação ambiental: caminhos trilhados no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Ipê, 2013.

ProNEA. **PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL**. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/pronea3.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2025.

REIGOTA, M. **Desafios à educação ambiental escolar.** In: JACOBI, P. et al. (orgs.). **Educação, meio ambiente e cidadania: reflexões e experiências.** 2 ed. São Paulo: SMA, 2012. p. 43-50.

RIBEIRO, G. M.; et al. **Experiência do projeto horta didática nas escolas de Mossoró-RN como proposta de educação ambiental, alimentar e nutricional.** In: Revista Extendere. v.3, n.1, jan. a jun/2015.

SANTOS, T.; SABEI, T. R.; MORAIS, J. L. de. **Relato de Experiência: Construção de uma horta hidropônica em ambiente escolar.** In: IX Fórum Ambiental da Alta Paulista, v. 9, n. 6, 2013, p. 170-175.

SANTOS, T.; SABEI, T. R.; MORAIS, J. L. de. **Relato de Experiência: Construção de uma horta hidropônica em ambiente escolar.** In: IX Fórum Ambiental da Alta Paulista, v. 9, n. 6, 2013, p. 170-175.

SARAIVA, M. de A.; et al. **Sensibilização e mobilização social através da educação ambiental.** In: Revista Extensão em Ação, Fortaleza, v. 2, n. 9, Ago/Dez. 2015.

SILVA, A. M. da; et al. **A horta orgânica como alternativa de educação ambiental na escola municipal Professora Zélia Matias, em Petrolina** – PE. In: Revista de Extensão da Univasf, v.3, n. 2, jun. 2015.

SILVA, D. G. da. **A importância da educação ambiental para a sustentabilidade.** FACULDADE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E LETRAS DE PARANAVAÍ, 2012.

SILVA, N. N. E. S. da; PEREIRA, J. L. de G. **A educação ambiental e o planejamento educacional no ensino superior: a formação do professor. In: Laboratório de Tecnologias da Informação e da Comunicação -** LATEC/UFRJ & Laboratório de Ecologia e Desenvolvimento LED/UFRJ. Volume 5 - No 2- Julho/Dezembro de 2015.v.5, n.2, Jun, Jul, Ago, Set, Out, Nov 2014.

A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL I

SILVANA ANACLETO CAVALCANTE

Graduada em licenciatura plena Curso de Pedagogia 2009. Licenciatura em Artes Visuais em 2017. Pós Graduado em Arte de Contar Histórias 2023.Carreira desenvolvida como coordenadora Pedagógica, professora de Educação Infantil

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

RESUMO:

O objetivo deste artigo é tentar compreender como ocorre o processo de construção da inclusão nas escolas no Brasil, especificamente no que diz respeito à participação desses alunos nas aulas de educação física, e destacar a realidade desse processo de inclusão nas escolas e o papel da inclusão nas escolas na disciplina de educação física. A inclusão das pessoas com deficiência na vida escolar é crucial para elas e especialmente para as suas famílias, por isso constitui uma proposta educativa que reconhece e garante o direito de todos os alunos de partilharem os mesmos espaços escolares sem qualquer discriminação. Bondade, Natureza, A educação inclusiva deve ser mais do que um conceito. Nesse sentido, o profissional de EF tem papel fundamental, pois é este profissional quem vai atender e de fato encaminhar a criança para a escola, uma vez que a grande maioria das crianças com necessidades especiais não participa das aulas reais de EF, ou seja, a inclusão não realmente acontece. O objetivo geral deste trabalho é trazer um breve histórico da inclusão nas escolas brasileiras e da inclusão dessas crianças nas aulas de educação física.

Palavras-chave: Educação Física; Inclusão; Estratégia, Ensino.

INTRODUÇÃO

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

De acordo com o contexto histórico e social em que a criança está inserida, o brincar está presente em diferentes tempos e lugares na vida da mesma. A brincadeira é recriada com seu poder de imaginação e criação.

O presente artigo tem como objetivo, realizar uma breve revisão de literatura sobre o processo de Inclusão Escolar no Brasil; Destacar e enfocar a importância das aulas de educação física para alunos com deficiência ou necessidades especiais; Destacar a importância de pais, da escola e em especial do professor no processo de inclusão e adaptação do aluno com deficiência nas aulas de educação física;

A inclusão das pessoas com deficiência na vida escolar é crucial para elas e especialmente para as suas famílias, por isso constitui uma proposta educativa que reconhece e garante o direito de todos os alunos de partilharem os mesmos espaços escolares sem qualquer discriminação. Bondade, Natureza, A educação inclusiva deve ser mais do que um conceito.

A garantia de direitos inclusivos está descrita na Lei Federal nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que garante os direitos das pessoas com deficiência e estabelece os direitos fundamentais das pessoas com deficiência no Brasil.

Mas esta educação e este direito só podem ser exercidos na prática de forma humana, por isso é necessário proporcionar e aplicar eficazmente esta educação a todos.

A motivação para o tema “Inclusão de alunos com necessidades especiais nas aulas de educação física do Ensino Fundamental I” veio dos meus estudos no curso e do que vejo hoje sobre a importância do incentivo à educação física para todos os alunos sem exceção.

Optamos por utilizar imagens de pessoas com deficiência em eventos esportivos como as Paraolimpíadas porque essas imagens mostram o que normalmente só ouvimos.

Este é um tema muito importante porque embora seja um direito, a inclusão escolar ainda não foi plenamente alcançada, principalmente nas aulas de educação física. Os projetos de ensino podem ser realizados de diversas formas, mas neste caso específico, uma exposição com imagens e fotos mostra atividades físicas efetivamente realizadas por diversas pessoas com deficiência.

Ressaltamos que as obras dos autores citados neste artigo não foram lidas a fundo, utilizamos apenas ideias básicas e que, para um melhor aprofundamento no assunto, recomendamos que fosse além desta pesquisa e busque ler e se aprofundar no tema em destaque.

A INCLUSÃO DE ALUNOS

A educação é sua garantia enquanto direito social foi conseguido através de um longo processo de lutas, batalhas e vitórias no Brasil.

Segundo Gomes (2009, p. 31) "A proposta de educação inclusiva baseia-se na defesa dos valores éticos, nos princípios de justiça e cidadania, para todos sem distinção". Más na prática essa Inclusão escolar ainda não existe.

Por diversos fatores como: falta de interesse e compromisso dos pais, da escola, de alguns professores e principalmente por falta de estrutura física, muitas crianças com necessidades especiais são excluídas do ambiente escolar como um todo.

Para Meirieu (2005):

> O processo histórico de educação de pessoas com necessidades especiais envolve várias etapas, uma das quais, como vimos, é a fase de exclusão, anterior ao século XX, quando essas pessoas eram impedidas de conviver. , não apenas em sociedade. , mas também nas escolas, entende-se que houve avanços na história da educação especial; no entanto, apesar dos avanços, ainda enfrentamos muitos obstáculos que impedem que essas pessoas ingressam, estabilizam e cuidem efetivamente delas no ambiente escolar, bem como na sociedade como um todo (MEIRIEU, 2005, p. 28).

O que acontece ainda em muitas das escolas do Brasil é que a Educação Inclusiva é tida como uma obrigação, desta forma muitas escolas ainda não estão preparadas principalmente fisicamente para receberem essas crianças.

A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA

No entendimento de Batista (2005, p. 13) "Toda pessoa portadora de deficiência, segundo a Constituição Brasileira de 1988, tem direito à educação, sendo tarefa prioritária ampliar-lhe os níveis de competência técnica, eliminando o preconceito que atinge o seu alunado".

A Declaração de Salamanca foi um dos marcos no processo de Inclusão Escolar no Brasil. Para Mendes (2011):

> Antes da Declaração de Salamanca, foi instituído no Brasil o Programa Educação para Todos (1990), que visava garantir o acesso à escola, ao conhecimento culturalmente construído, ao processo de produção e disseminação do conhecimento e, sobretudo, à sua utilização na a experiência da cidadania (MENDES, 2011, p. 14).

A educação é um direito de todos e um dever do estado, cabendo aos municípios, estados e distrito federal através de seus sistemas de ensino garantir esse direito. Documento importante para que hoje a Educação Inclusiva venha a estar acontecendo foi a Declaração de Salamanca. Para Mendes (2005):

> A influência do documento elaborado em Salamanca e também do Programa Educação para Todos promove grandes reflexões em nosso país sobre o tratamento das pessoas com necessidades especiais, e o Brasil está empenhado em promover uma educação igualitária, respeitando a individualidade (MENDES, 2005, p. 21).

A Constituição Federal de 1998 garantiu a igualdade no direito à educação no Brasil, más não houve de princípio a execução dessa igualdade de direito nas escolas do Brasil. Mas no ano de 1999 foi sancionado o Decreto Nº 3.298 que estabeleceu em seu Art. 24 que:

> Os órgãos e as entidades da Administração Pública Federal direta e indireta responsáveis pela educação dispensarão I - a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoa portadora de deficiência capazes de se integrar na rede regular de ensino; II - a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino; III - a inserção, no sistema educacional, das escolas ou instituições especializadas públicas e privadas; IV - a oferta, obrigatória e gratuita, da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino; V - o oferecimento obrigatório dos serviços de educação especial ao educando portador de deficiência em unidades hospitalares e congêneres

> nas quais esteja internado por prazo igual ou superior a um ano; (BRASIL, 1999, Art 24).

Começava assim, no ano de 1999, a ser verdadeiramente trilhada a partir desse decreto a história da Educação inclusiva no Brasil, já que antes parecia ser um favor. Segundo texto publicado no ano de 2008 em um site do MEC:

> No Brasil, a assistência às pessoas com deficiência teve início durante o Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant - IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX, foi fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituto especializado no atendimento a pessoas com deficiência intelectual; em 1954 nasceu a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE; e, em 1945, foi criado o primeiro serviço educacional especializado para superdotados na Sociedade Pestalozzi por Helena Antipoff (BRASIL, 2008, p.2).

Uma das novas bandeiras da educação brasileira é a bandeira da defesa da Educação Inclusiva para todos através de uma educação de qualidade. No Brasil alguns direitos sociais dentre eles a educação é um dos direitos garantidos pela Constituição Federal de 1988, de acordo com a esta Carta Magna:

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 qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 135).

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN (art. 58), "O atendimento educacional especializado será feito em classes, escolas, ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular".

O Decreto 3.956/2001 trata da "Convenção Interamericana para a eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência".

A escola é um lugar social, onde pessoas de todas as modalidades e níveis sociais se encontram com o objetivo ou o intuito principalmente de aprenderem. Também é um lugar de interação social, alunos de todas as classes sociais, de diferentes comportamentos, com visões de mundo diferente se encontram e convivem mutuamente.

A partir do pensamento de Meirieu (2005), podemos entender que escola é para todos, que uma escola que exclui não é uma escola e que a escola é uma instituição aberta a todas as crianças, independente de sua condição física ou social.

O processo de Inclusão Escolar envolve vários aspectos, onde a família precisa estar em sintonia com a escola para que efetivamente essa inclusão escolar possa vir a acontecer.

Para Mendes (2005, p. 32) "O processo de inclusão não é simples, requer disposição tanto por parte da escola (educadores e gestores), como envolvimento total dos pais, no sentido de inserir a pessoa portadora de necessidades especiais na sociedade em que vive".

Essa então é a realidade e a função da escola, a função da inclusão é apenas uma realidade que não estava sendo respeitada. A Educação inclusiva é uma realidade no Brasil, todo aluno independente da sua condição tem direito de ser matriculado e estudar em uma escola, seja privada ou pública.

AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs BRASIL, 1998, p. 88) o projeto de ensino deve procurar articular propostas com vistas a garantir a aprendizagem significativa pelos alunos dos diferentes conteúdos selecionados, em função dos objetivos que se pretende atingir.

Para isso, é preciso usar estratégias de ensino que garantam a participação dos alunos em diferentes projetos a serem desenvolvidos, através de manifestações do movimento criando condições para que possam despertar sua curiosidade em resolver problemas de seus interesses.

Segundo Petrucci e Batiston (2006) as estratégias de ensino são ferramentas que podem ser modificadas e adaptadas de acordo com sua necessidade e sempre que forem necessárias as suas mudanças.

Acredita-se que cada estratégia de ensino tem sua particularidade no que diz respeito ao processo de ensino aprendizagem, tendo que ter assim, o professor, a capacidade de diferenciá-la e utilizá-la no momento oportuno a partir de percepções de cada grupo a ser trabalhado e seus objetivos.

Lopes da Silva e Sá (1993 p.19) afirmam que as estratégias de ensino permitem planejar e monitorar o próprio desempenho. Para atingirem objetivos de aprendizagem e, em um nível mais específico, como qualquer procedimento adotado para a realização de uma determinada tarefa.

Segundo Anastasiou e Alves (2004), as estratégias de ensino devem estar inseridas no equipamento didático e com seus objetivos claros para os sujeitos envolvidos, visto que elas têm como primordial o alcance dos seus objetivos, não perdendo de vista que o processo de aprendizagem tem que deixar visível o que quer atingir naquele momento.

Dembo (1994) define que as estratégias de ensino têm duas maneiras: as cognitivas se referem a comportamentos e pensamentos que propiciem que a informação seja armazenada mais eficientemente (por exemplo: ensaio, elaboração, organização). Já as estratégias meta cognitivas constituem procedimentos que o indivíduo usa para planejar, monitorar e regular seu próprio pensamento.

Sendo compreendido por Valdés (2003) que estratégico é muito mais do que utilizar técnicas e métodos para aprender. O estudante que emprega estratégias é um construtor à medida que tem um papel ativo e de mediação social do seu conhecimento.

Pode-se entender que estratégias de ensinos são ferramentas didáticas que podem ser modificadas e adaptadas de acordo com as necessidades para atender um determinado objetivo de ensino, tendo como base informações, procedimento, elaborações, organização que irá levar o sujeito a buscar caminho que possa alcançar seu objetivo dando significado ao processo de ensino.

A estratégia de ensino na Educação Física tem que se adequar a algumas referências do conhecimento, que seja voltada aos objetivos da escola, com autonomia para gerar formas de transformações de suas práticas pedagógicas.

Segundo Daolio (2007), afirma que a Educação Física escolar propicia à criança a aquisição de habilidades motoras básicas, facilitando a estratégias de ensino a serem utilizadas, que vão depender dos processos biológicos de crescimento e de desenvolvimento motor, uma vez, que todas as crianças passam pelas mesmas fases de desenvolvimento, podendo haver variações visíveis no processo de ensino.

Segundo Betti (1991), o ensino pautado na Educação Física, deve oferecer variadas atividades, com o intuito de permitir ao aluno escolher criticamente, de forma valorativa, seus motivos-fins, em relação às atividades da cultura corporal de movimento.

Para Bracht (1992), a Educação Física no seu ensino tem sido tratada em dois sentidos, um “restrito” e outro “amplo”. No seu sentido “restrito”, contempla as atividades pedagógicas, relacionadas ao movimento corporal realizado na instituição educacional. No seu sentido “amplo” indica manifestação de cultura corporal, também chamada cultura de movimento, atrelada à ludo motricidade humana.

Segundo (SILVA; DAMIANI, 2005), O ensino baseado na educação física está ligado às práticas corporais e deve estar também atrelada a um processo de desequilíbrio, construção e reconstrução de conhecimentos e ações naturalmente expressas, as quais permitem autoconhecimento e consciência corporal a ponto de promover satisfação em movimentar-se, assim as práticas corporais consistem em uma alternativa importante para estratégia de ensino na educação.

Para Hildebrandt-Stramann (2003), entender a Estratégia no ensino da educação física como aberto visa possibilitar ao aluno coparticipar das decisões sobre objetivos, visando recolocar a subjetividade do aluno no centro da reflexão didática. Neste sentido a relação professor-aluno se estabelecerá dentro de uma ação coparticipativa que se amplia de acordo com o amadurecimento e a responsabilidade assumida pelos integrantes do grupo.

Para Medina (1987, p.63), o profissional de Educação deve ainda auxiliar as pessoas no seu desenvolvimento pessoal, sendo um agente transformador da sociedade, importante por produzir e estimular a cultura no contexto em que está inserido.

Nesse contexto, Darido (2001), afirma que o jogo como conteúdo/ estratégia tem papel privilegiado. É considerado o principal modo de ensinar, é um instrumento pedagógico, um meio de ensino, pois enquanto joga ou brinca a criança aprende.

Para Oliveira (2007, p.23) manter as estratégias ligadas à brincadeira no movimento e na forma natural dos alunos, isto é, que faça com que essa prática se desenvolva na discussão social. Portanto, deve-se considerar a relação en-

tre movimento, percepção e realização. Ou seja, possibilitar aos alunos a participação em todas as etapas do processo ensino-aprendizagem.

Por isso, dizer que a estratégia de ensino na educação física, dentro do seu aspecto pedagógico se refere ao ato de ensinar. Não obstante, está aberto às possibilidades de visão do aluno e a decisão sobre seus objetivos que é algo aparentemente comum no nosso cotidiano, porém, a estratégia de ensinar é algo que vai além da importância da disciplina lecionada.

Pois o mais relevante e o processo de construção e desconstrução do conhecimento que deve preparar os estudantes para a vida em sociedade, dando-lhes possibilidades para compreensão adequada da realidade e a consequente busca por melhorias em níveis individuais e coletivos.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO DA COORDENAÇÃO MOTORA

Na realidade, as brincadeiras das crianças deveriam ser consideradas suas atividades mais sérias, pois são com elas que as crianças trabalham seus temores, suas alegrias, e por fim aprendem a lidar com esses sentimentos.

As pré-escolas compreendem que através do brincar, a criança pode desenvolver sua coordenação motora, suas habilidades visuais e auditivas, seu raciocínio criativo e sua inteligência.

O brincar é para a criança uma fonte de descoberta de valor incalculável, pois, enquanto brinca, vivencia o lúdico de forma significativa produzindo no cérebro uma atividade intensa marcada pelo prazer que, por sua vez, desenvolve o senso de companheirismo, afirma a personalidade, proporcionando a criança a descoberta do seu próprio “eu”. Brincando ela aguça o imaginário, desperta ideias e contribui para o desenvolvimento intelectual e criativo

Por meio do brincar livre subsequente e ampliado, quanto mais jovem a criança, mais provável que seja necessário o brincar mais exploratório, mas isso depende do contexto geral e exploratório em suas experiências pré-escolar, em casa ou com companheiros de brincadeiras as crianças provavelmente serão capazes de aumentar, enriquecer e manifestar sua aprendizagem. Elas então chegam à escola e acabam aprendendo a lidar com conflitos e a resolver problemas simples, possivelmente com expectativas muito diferentes em relação ao brincar. Além disso,

> Ao brincar, a criança é capaz de impor-se a condições externas, em vez de a elas ficar sujeita. Há uma inversão do controle social: enquanto brincam, são as crianças que dão as ordens [...]. Provocar a oportunidade de inversões tem implicações importantes como motor do desenvolvimento. No plano emocional, brincar permite à criança libertar as tensões originadas pelas restrições impostas pelo meio ambiente; brincar fornece a oportunidade de resolver as frustrações, e é por isso altamente terapêutico. Ao brincar com os outros, a criança aprende a partilhar, a dar, a tomar, a cooperar pela reversibilidade das relações sociais (KISHIMOTO, 2002, p.13).

Devemos então respeitar a infância e as características próprias desta fase. Não só os jogos educativos e brincadeiras didáticas, mas todo e qualquer jogo, toda e qualquer brincadeira incentiva à criatividade, promove a socialização. Ao usar o jogo e brincadeiras como recurso pedagógico deve-se ter em mente a expressão e a construção do conhecimento. A criança apropria-se da realidade, atribuindo-lhe significado.

KISHIMOTO (1997, p. 38) “Enquanto manifestação livre e espontânea da cultura popular, a brincadeira tradicional tem a função de perpetuar a cultura infantil, desenvolver formas de convivência social e permitir o prazer de brincar”.

De acordo com o contexto histórico e social que a criança está inserida o brincar está presente em diferentes tempos e lugares e a brincadeira é recriada com seu poder de imaginação e desenvolvimento da criatividade.

O PAPEL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E O LÚDICO.

O lúdico pode trazer à aula um momento de felicidade, seja qual for a etapa de nossas vidas, acrescentando leveza à rotina escolar e fazendo com que o aluno registre melhor os ensinamentos que lhe chegam, de forma mais significativa.

O Lúdico desempenha um papel fundamental no aprendizado, como competição e passatempo, contudo, independentemente de isso ser bom ou ruim. Existem outras funções para o mesmo o que deve ser visto no jogo são seus aspectos criadores.

Já Kishimoto (1997) define recreação como atividade física ou mental a que o indivíduo é naturalmente impelido para satisfazer as necessidades físicas, psíquicas, ou sociais, de cujas realizações lhe advém prazer, e que é aprovada pela sociedade.

A palavra jogo vem do latim Ludus e seu significado é diversão, brincadeira. A ludicidade sempre esteve presente na vida das pessoas desde os tempos primitivos até os dias atuais, sendo uma das mais importantes atividades da infância.

É através do jogo e da brincadeira que a criança desenvolve sua linguagem, o pensamento, a socialização, a iniciativa e a autoestima, preparando-se para ser um cidadão capaz de enfrentar desafios, auxiliando no processo ensino-aprendizagem, desenvolvendo as habilidades de pensamento auxiliando na construção da sua realidade.

Compreendemos, então, que a Educação Física tem um papel fundamental na Educação Infantil, pela possibilidade de proporcionar às crianças uma diversidade de experiências através de situações nas quais elas possam criar, inventar, descobrir movimentos novos, reelaborar conceitos e ideias sobre o movimento e suas ações.

Sendo assim, durante o processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que procuram conhecer. Este conhecimento constituído pelas crianças é fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação.

DESENVOLVIMENTO MOTOR

A ciência do corpo e suas possibilidades expressivas existem tanto no tempo quanto no espaço. É fundamental ressaltar a importância de as crianças passarem por todas as fases do desenvolvimento e que a educação física e motora inclua também atividades de lazer como esportes para que os alunos possam compreender seu corpo (SILVEIRA, 2013).

No cenário educacional, é necessário levar em conta a chance de uma prática estruturada e instrução adequada, cujos aspectos são cruciais para a aquisição e refinamento de novas habilidades ao longo do ciclo de desenvolvimento, incluindo as habilidades motoras fundamentais como correr, saltar, arremessar e arremessar objetos, entre outros (FONTANA, 2012).

Numerosos estudos científicos têm sugerido fortemente a importância da influência ambiental no processo de desenvolvimento, incluindo as salas de aula de educação física. Esses mesmos estudos confirmam que as aulas de educação física ajudam a refinar significativamente as habilidades motoras fundamentais e, como resultado, demonstram a importância das aulas de educação física na primeira década de vida do aluno (SOARES, 2015).

As práticas sistemáticas e organizadas proporcionam às crianças experiências motoras e possibilitam que elas alcancem níveis mais elevados de desempenho motor em suas habilidades motoras fundamentais. E a participação nas aulas de educação física mostra que as crianças podem apresentar melhorias significativas no uso das habilidades motoras fundamentais, resultados que são extremamente importantes e proporcionam expectativas esperançosas aos pais e professores (SILVEIRA, 2013).

Os mesmos achados sugerem que as aulas de educação física possibilitam o desenvolvimento de habilidades motoras consideradas fundamentais. A atividade auxilia no desenvolvimento da capacidade criativa da criança, ao mesmo tempo em que atua como uma atividade orgânica e satisfatória, pois a brincadeira prediz melhores condições acadêmicas. Auxiliar o aluno na realização de seu potencial e, concomitantemente, na comunicação com o grupo social que o cerca (SOARES, 2015).

Segundo o autor, os jogos promovem a comunicação entre o mundo interior da criança e o mundo exterior e é uma das ferramentas mais eficazes para isso. Como resultado, quando examinada a relevância das atividades de TA, fica claro que essa prática é importante para o desenvolvimento do recém-nascido e o torna mais sintonizado com o mundo exterior.

O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO MOTOR

Quando se remete ao desenvolvimento, compreende-se que existe uma série de elementos que podem ser importantes na melhora de habilidades motoras e capacidades físicas variadas. Esse conhecimento vem tanto por meio das práticas que a Educação Física oferece, bem como por meio das discussões conceituais, que são importantes na aquisição do conhecimento (FONSECA, 2018).

Partindo dessa premissa, é importante considerar que as experiências possibilitadas no meio são de grande relevância para o suces-

so ou não no alcance dos objetivos no que se refere ao desenvolvimento e à aprendizagem motora. No que se refere ao desenvolvimento motor, Farias e Buchalla (2015) vão ressaltar que o mesmo pode ser amplamente influenciado pelo meio no qual o indivíduo está inserido, com a possibilidade destas influências serem positivas ou negativas.

Dessa forma, compreende-se que o meio tem um papel importante no que se refere aos aspectos biológicos, no que tange ao indivíduo, partindo do pressuposto de 1 que ambos se modificam em igual medida. Assim, quando os elementos do meio oferecem exemplos que são positivos e recursos que possam auxiliar no aprendizado, o desenvolvimento, que compreende os aspectos que formam a integralidade humana, tais como o cognitivo, físico e social, se dá de maneira mais efetiva (SOARES, 2015).

Nesse sentido, a literatura apresenta como sendo preponderante e relevante, possibilidades para que a aprendizagem motora possa se consolidar da melhor maneira possível, e isso no ambiente escolar vem sendo um importante desafio, visto que são muitas as dificuldades presentes nesse espaço, onde muitas escolas apresentam problemas estruturais e falta de material para desenvolver trabalhos direcionados (FONTANA, 2012).

Também nessa direção, Silveira (2013) ressalta que é importante realizar uma distinção entre atividade física e educação física, para que haja sucesso escolar, na medida em que se entende que a educação física envolve a atividade física. Ainda de acordo com Silveira, para que a atividade física seja considerada própria da Educação Física ‘’a mesma deve estar vinculada, antes de tudo, a uma das cinco categorias da cultura do movimento: o esporte, jogo, dança, ginástica e exercício”.

Por meio dessas práticas, visa proporcionar ao aluno o desenvolvimento integral de suas capacidades cognitivas, físicas e motoras. E para o alcance desses objetivos, as experiências são fundamentais, principalmente no que se refere às boas impressões que os alunos têm no momento da prática, que deve ser bem orientada e planejada, para que exista desafio e também possibilidade de superação dos mesmos (SOARES, 2015).

Nesse sentido, Faria e Buchalla (2015) ressalta a importância do fornecimento de informações prévias à prática, estabelecimento de metas a serem atingidas durante a prática, as formas de correção após a prática e, por fim, a prática propriamente dita. Os autores ainda complementam que, as maneiras de fornecimento de informação prévia à prática são a instrução verbal e a demonstração. Orientações positivas juntamente com um bom repertório de prática, vai possibilitar ao aluno uma vasta gama de movimentos.

De acordo com Fontana (2012), aprender a mover-se envolve contínuo desenvolvimento da capacidade de usar o corpo efetivamente e harmoniosamente com crescente evidência de controle e qualidade no movimento.

Silveira (2013) também consideram que a aprendizagem ‘’envolve também o desenvolvimento da capacidade de mover-se numa variedade de maneiras, em situações esperadas e inesperadas e em tarefas crescentemente complexas”. Assim, considera-se a aprendizagem do movimento, como sendo, portanto, um processo complexo que requer longo tempo e quantidade de prática.

Para isso, é importante que ao longo do processo de ensino e aprendizagem, sejam desenvolvidas as habilidades básicas do aluno. Também são destacados outros elementos importantes para que a aprendizagem motora seja efetiva, que é o desenvolvimento das capacidades físicas que são consideradas básicas, tais como força, velocidade, resistência e flexibilidade. Assim, é importante discutir de que forma a Educação Física pode contribuir para a aprendizagem motora nas aulas (FONSECA, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante as aulas de Educação Física o principal é fazer com que o estudante entenda que o lúdico está ali para proporcionar um bem estar a eles, precisam entender que as aulas podem enriquecer a cultura e aprendizagem.

A construção deste trabalho destacou que as garantias dos direitos de inclusão são hoje um marco da educação pública brasileira, estabelece os direitos básicos das pessoas com deficiências no Brasil.

O artigo mostrou que esse direito só pode ser exercido na prática se ela acontecer de forma humanizada, para tanto é necessário que essa educação seja oferecida e aplicada com eficácia, bem como, para todos.

Destacou por fim que o profissional da Educação Física tem papel fundamental, uma vez que é esse profissional quem vai auxiliar e inserir realmente a criança na escola, já que a grande maioria das crianças com necessidades especiais não participam das aulas práticas de Educação física, ou seja, a inclusão não está acontecendo realmente.

Em suma, a Educação Física promove o desenvolvimento integral do estudante, do ser humano, contribui para o desenvolvimento das habilidades, proporcionando experiências intrapessoais e interpessoais, colaborando com o bem estar dos estudantes, bem como contribuindo com a evolução dos níveis de habilidades psicomotoras e melhor de maneira prazerosa, divertida, obtendo assim, uma aprendizagem eficaz.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. **Manual informativo sobre educação**. São Paulo: Didática Paulista, 2004.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, Centro gráfico, 1988.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares.** 1998. Disponível em: <http://www.conteudoescola.com.br/pcn-esp.pdf>. Acesso 10.10.2024

_____. **Decreto Nº 3.956 de outubro de 2001**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso 10.10.4

_____. **DECRETO Nº 3.298 de 20 DE DEZEMBRO DE 2008**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso 10.10.2024

_____. **DECRETO Nº 5. 296 DE 2 DE DEZEMBRO DE 2004**.Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso 10.10.2024.

CIDADE, Ruth Eugênia; FREITAS, Patrícia Silvestre. **Educação Física e Inclusão: Considerações para a Prática Pedagógica na Escola.** Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/sobama/sobamaorg/inclusao.pdf>. Acesso 10.10.2024

FILHO, Mauro Lúcio Ranzini. **A importância das aulas inclusivas de Educação Física para os portadores de deficiência.** São Paulo: 2009. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd139/aulas-inclusivas-de-educacao-fisica.htm>. Acesso 10.10.2024.

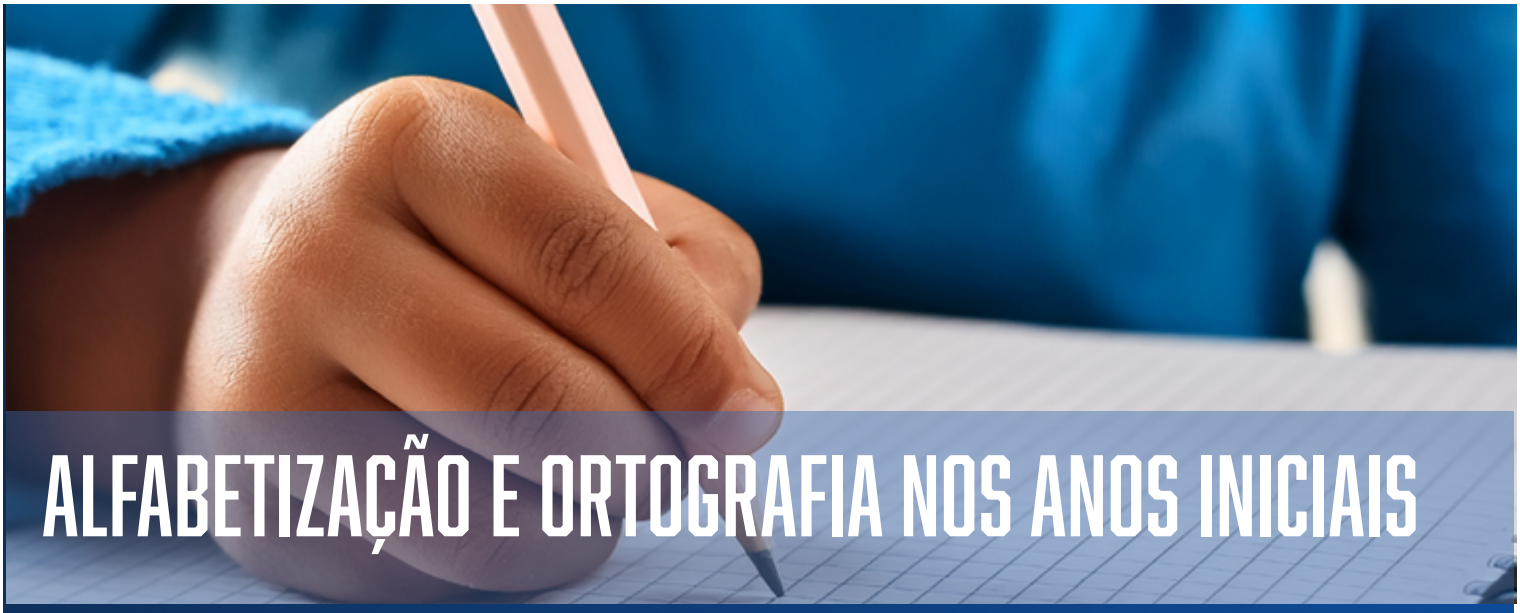
MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula: O fazer e o compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MENDES, Kátia Regiane Pereira Neves. **Crianças com necessidades especiais: Da exclusão à inclusão escolar.** Capivari, SP. 2011.

RIBEIRO, J.Q. **Ensaios de uma teoria de administração escolar**. São Paulo: Saraiva, 1987.

SCHIRMER, Carolina R. **Atendimento Educacional Especializado.** São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

SOUSA, Elisa Martins de. **Acessibilidade da criança com deficiência na escola**.

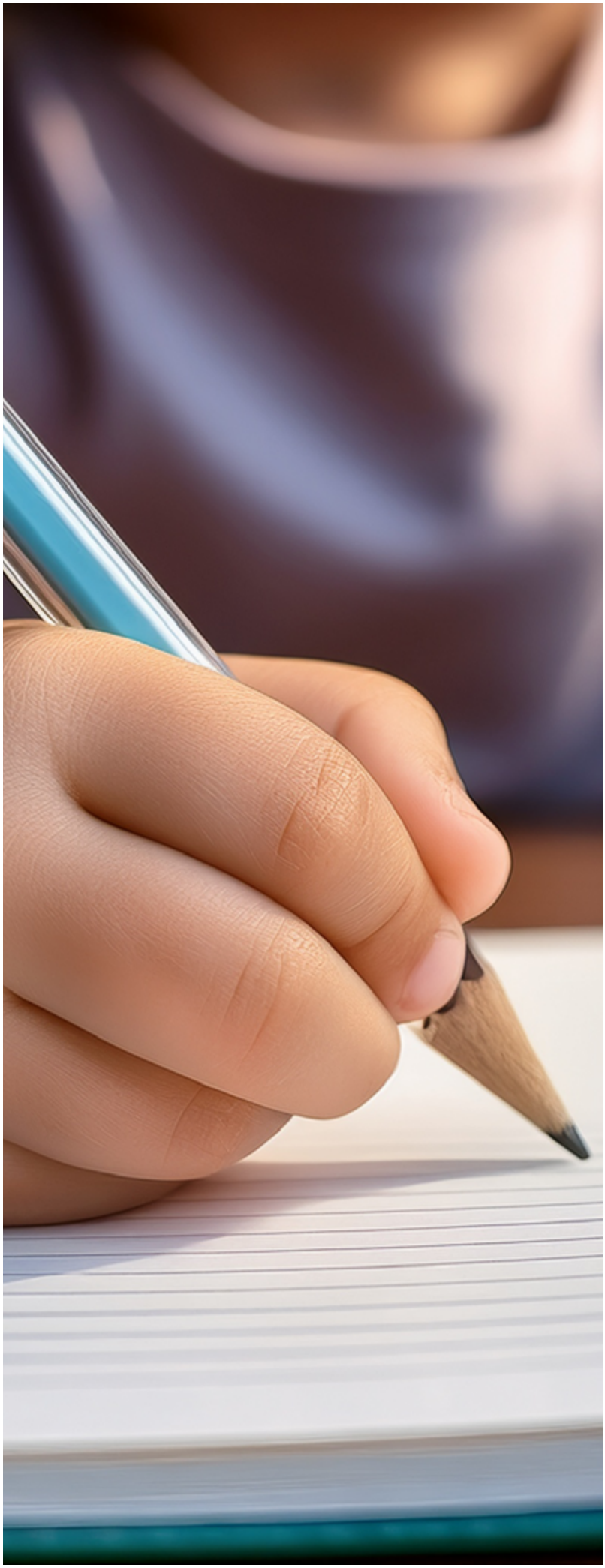


ALFABETIZAÇÃO E ORTOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS

SILVANA APARECIDA BUENO PEREIRA AUGUSTO

Licenciada em Letras e Pedagogia. Pós-Graduanda pela Faculdades Integradas Campos Salles, em Neurociências. Professora nas Redes Municipal e Estadual de São Paulo.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Este artigo tem como objetivo salientar as dificuldades encontradas pelas crianças há décadas no processo de alfabetização. O método global atualmente utilizado na escola não tem conseguido atingir o resultado esperado. No entanto, o Brasil reluta em mudar. Acrescenta-se também a questão tão importante quanto à ortografia, especialmente nos anos iniciais, que foi abandonada por acreditar-se que é menos relevante do que a alfabetização em si.

Palavras-chave: Alfabetização; Anos Iniciais; Ortografia.

INTRODUÇÃO

Estudos mostram que os alunos da Educação Infantil levam de um a quatro anos para se alfabetizarem. Não há consenso entre os profissionais sobre o que realmente se faz necessário para desenvolver o processo de alfabetização na criança.

Ao longo de décadas foram feitas pesquisas para se descobrir quais eram os fatores que impactaram o desenvolvimento da alfabetização.

Descobriu-se que a leitura não é algo tão complexo e que a criança pode obter resultados em curto espaço de tempo, porém o método aplicado nas escolas dificulta este processo.

> O que a maioria das escolas utiliza é o método global que também é conhecido como método analítico, que consiste no texto, e a partir de ilustrações, as crianças podem "supor" as palavras. Partem do todo, palavra-sílaba-letra, quando a sequência deveria ser o inverso, pois sabemos que as crianças aprendem com sons, conforme o autor: "O problema é que não estamos sabendo ensinar. O péssimo desempenho dos alunos nas avaliações é resultado dos métodos de ensino, mais especificamente, do método global, amplamente utilizado nas escolas nas últimas décadas" (PULIEZI, 2013).

Segundo a autora Sandra Puliezi, outros países aderiram ao método Global, tais como Estados Unidos e França. Estes países, por exemplo, ao notar que não foi produzido o efeito desejado, resolveram reformular a sua tecnologia.

O Brasil infelizmente segue a política de que este é o método adequado, mesmo que as pesquisas apontem o contrário.

Sabe-se que a leitura fluente envolve vários fatores que não somente aprendem a ler e a decodificar os sons, mas faz-se necessário que haja também experiência no mundo para que se entenda um bom texto.

Para que a criança aprenda a ler, ela tem que entender que tudo o que é falado, é escrito e que existe um sistema de escrita alfabético representado por símbolos que representam os sons da fala, os chamados fonemas.

As letras simbolizam os sons da fala, mas a criança precisa perceber que cada letra representa um som diferente e isso se dá com o dia a dia. Caso contrário, será um monte de riscos no papel sem significado algum.

A organização das informações em uma página também é um mecanismo a ser ensinado, pois a criança precisa saber que a nossa escrita é da esquerda para a direita e de cima para baixo.

Provavelmente algumas crianças já devem estar familiarizadas com um ou outro conceito, mas estes ensinamentos precisam ser reforçados na escola.

O papel do professor, na sala de aula, é propor atividades que despertem o interesse dos alunos e que desenvolvam a sua aprendizagem.

Há uma habilidade muito importante para o desenvolvimento da criança no processo de ensino-aprendizagem que é a consciência fonológica.

Esta consiste na percepção dos sons da fala, ou seja, perceber que as palavras podem ser divididas em componente menores e podemos analisá-los.

Há níveis de conhecimentos de acordo com cada etapa escolar. As cantigas são um belo exemplo de sonoridade, pois este tipo de gênero textual faz parte do universo infantil. Desde que as crianças são muito pequenas, os pais já cantam canções de ninar.

Na Educação Infantil, este gênero é muito explorado devido à sua musicalidade. Isso faz com que a criança, inconscientemente, perceba que algumas palavras têm sons parecidos.

As crianças tendem a escrever de forma a unir artigos, pronomes, ocorrendo a hipossegmentação (junção das palavras entre si): imcasa, derepente; e a hiperssegmentação (separação dentro da palavra): a inda, um bigo.

Há vários processos que a criança precisa percorrer. Quando ela obtém a consciência fonológica do nível silábico, significa que a criança percebeu que a palavra é constituída de pequenas sílabas que podem ser segmentadas.

Há vários exercícios que o professor pode produzir para fazer com que a criança desenvolva a consciência fonológica, como as rimas, por exemplo.

É importante citar que, mesmo entrando em contato com estes gêneros, a criança identifica os sons, mas não têm uma consciência do significado.

Ela aprende a ouvir, tem consciência do som, mas aprenderá realmente a definição quando compreender a relação entre letras e sons. Processo este, feito na escola com o auxílio do professor.

O nível mais elevado se dá quando a criança percebe que dentro de uma palavra troca-se uma letra, obtém-se um outro som e tem-se outra palavra com significado diferente. Exemplo: gato – pato. Este processo é chamado de consciência fonêmica.

O princípio alfabético só acontece no momento que a criança entende que as letras (grafemas) correspondem aos sons (fonemas).

Quando a criança consegue manipular os sons, ela adquire a consciência fonológica, obtendo também a percepção de que as palavras são divididas em fonemas, chegando-se à conclusão da consciência fonêmica.

Nas nossas escolas os alunos não são mais provocados, ficam apenas à mercê do natural, sem exercer a sua capacidade cognitiva por meio do treino. As crianças precisam ser estimuladas todos os dias para que possam desenvolver a sua capacidade cognitiva.

É muito difícil imaginar uma criança com um texto na mão e o professor pedindo para que ela identifique palavras aleatórias dentro dele, pode até ser que isso a faça encontrar, mas é um processo muito mais lento e cansativo de se fazer.

Diferentemente de você ensiná-la a entender como funciona a língua e fazê-la entender que cada letra tem o seu som e que, ao juntar duas letras, formam-se sílabas, juntando sílabas, formam-se palavras, juntando-se palavras, formam-se frases e assim por diante.

No início da aprendizagem da leitura e escrita, o aluno precisa ter consciência fonológica da psicologia cognitiva.

Faz-se necessário aplicar várias atividades que desenvolvam o som da fala para que o aluno vá se habituando com os sons. Após isso, pode-se introduzir pequenos textos como parlendas, cantigas, entre outros.

Segundo Puliezi (2012) “para trabalhar a consciência fonológica, podemos desenvolver várias atividades que permitam a reflexão sobre sílabas, rimas e fonemas”.

Desde pequenas, as crianças se identificam com as rimas que são encontradas nas músicas, poemas, cantigas, trava-línguas, canções de ninar e outros, que as fazem identificar que há rimas e aliterações.

De acordo com Maluf (2011), “No início, esses conhecimentos são implícitos ainda que não nos damos conta deles”.

Faz-se necessário o trabalho com a consciência fonológica desde a Educação Infantil, pois a partir do momento em que a criança vai se apropriando destes conhecimentos, ela os terá bem explícito na mente dela e poderá desenvolver um aprendizado de qualidade sem precisar ficar “adivinhando” que palavra está escrita. Isso tem que ser feito de forma sistemática.

Puliezi (2013) relata que “a realização diária de atividades com estruturas similares, mas com conteúdos diferentes, auxilia a indução, a instalação e a consolidação dos conhecimentos que a criança adquire sobre a linguagem escrita”.

O tema da alfabetização causa muita discussão sobre qual é o melhor método a ser aplicado na sala de aula no intuito de sanar o déficit que há no Brasil. O processo de alfabetização é algo muito importante e decisivo na vida da criança.

O professor precisa ter total conhecimento da língua para desenvolvê-lo. Conforme Lemle (2001) o estudo da língua é muito mais que a forma como pronunciar as palavras.

O professor deverá utilizar o conhecimento prévio do aluno para desenvolver a leitura e a escrita. Com isto e aplicação do método adequado, pode-se ter uma resposta bem positiva da alfabetização nas séries iniciais.

Os métodos são um aparato para que o professor possa trabalhar, mas não pode ser apenas, isto. Um dos mais usado na escola é o analítico que se inicia no texto e depois chega às letras.

O fato é que temos um déficit muito grande de crianças que não conseguem compreender a leitura com o método global. Por que, então, não voltarmos ao método antigo, no qual, letras, fonemas, sílabas e palavras conseguem suprir a necessidade de aprendizagem do aluno? As crianças não aprendem a ler e a escrever apenas no olhar, elas precisam de regras para isso, necessitam pensar sobre o sistema alfabético.

De acordo com Miriam Lemle (2001), há a teoria do casamento monogâmico que consiste no fato de que o aluno entende que as letras representam o som na escrita. Porém, este é o processo mais simples da alfabetização.

Esta etapa é substituída pela teoria do casamento poligâmico no qual dependendo do lugar em que a letra se encontra, o som irá mudar. O aluno precisa entender que quando ele vai escrever cada letra representa um som.

O processo de alfabetização é complexo quando chegam as partes arbitrárias do sistema porque também há o fato da ortografia que vai se concretizando com o tempo e com muita leitura. Para Lemle (2001, p.13).

As partes arbitrárias do sistema: segundo a autora essa é a etapa mais difícil, e pode durar toda a vida, afinal, “[...] ninguém escapa de um momento de insegurança sobre a ortografia correta de uma palavra rara”.

É função do educador orientar a criança a partir do momento em que houver dúvida. Vários recursos podem ser usados para auxiliá-la, como o dicionário ou o contexto para desfazer algum engano, por exemplo.

Segundo a autora, o aluno com a leitura, no decorrer dos anos, irá adquirir o conhecimento necessário para saber identificar a escrita correta.

No momento da alfabetização, a ortografia não se torna essencial ao ponto de impedir a criatividade da criança. O desenvolvimento se dará sem necessariamente se ter uma escrita correta (de acordo com a norma culta) que virá com a leitura e a pesquisa por intermédio das línguas neo-latinas (no caso dos alunos mais velhos) quando o interesse for estimulado pelo professor e for surgindo no decorrer dos anos.

Há também a variação dialetal, devido à regionalidade do nosso país. Esse processo influencia muito no modo de falar do educando. O professor deverá aproveitar esse fator para explorar o desenvolvimento da criança.

Considera-se que o docente tenha o mínimo de conhecimento sobre a língua, sobre morfologia, sobre afixos (prefixo e sufixo), sobre a origem das palavras, e de tudo que a engloba, para que possa auxiliar melhor os seus alunos.

A neurociência tem feito pesquisas importantíssimas na Educação acerca de como as crianças aprendem.

Em suas pesquisas, Dehaene (2015), verificou que o método mais eficaz trata-se do método fônico. Pois, o autor explica que a criança realmente aprende primeiro com letras, depois sílabas e assim sucessivamente.

Esse processo acontece do lado esquerdo do cérebro, quando se usa o método global, cujo aprendizado da escrita e da leitura começa com a palavra no texto e somente depois passa para as partes menores da língua. O lado ativo do cérebro, primeiramente, é o direito e isso torna o aprendizado mais lento.

Essa composição de formas, do menor para o maior, é feita no lado esquerdo do cérebro. Quando se usam metodologias para alfabetização que seguem o método global, o lado direito é ativado.

Mas a decodificação dos símbolos terá de chegar ao lado esquerdo para que a leitura seja concluída. É um processo mais demorado, que segue na via contrária do funcionamento do cérebro.

Num certo sentido, podemos dizer que esse método ensina o lado errado primeiro. As crianças que aprendem a ler processando primeiro o lado esquerdo do cérebro, estabelecem relações imediatas entre letras e sons, leem com mais facilidade e entendem mais rapidamente o significado da questão lendo (DEHAENE, 2015).

Seguindo o método fônico com o professor como intermediador, tendo aulas regularmente, as chances de a criança desenvolver a aprendizagem da leitura e da escrita é muito maior e mais rápida.

Com a boa decodificação das palavras que se dá preferencialmente, pelo método fônico, a criança passa a automatizar a leitura e isso faz com que ela desenvolva mais praticidade e tenha mais atenção na leitura.

Somente a decodificação da leitura sem a automatização não faz com que o aluno se torne um leitor fluente, pois ele lê mas falta muito para conseguir compreender o que o texto quer dizer. Muitos são chamados de alfabetos funcionais, pois sabem ler e escrever o necessário, porém não conseguem desenvolver uma leitura de um texto mais complexo.

A divergência entre o método fônico e outro método que seja contrário à aprendizagem pelos sons, não aconteceu há pouco, mas essa discussão existe há séculos. O método fônico se iniciou em Portugal com António Feliciano Castilho.

Percebendo a dificuldade das crianças em aprender a leitura e a escrita, ele descobriu que elas aprendem pelos sons das letras e não pelo nome da letra. A criança, para conhecer o método fônico, precisa inicialmente conhecer as letras do alfabeto,

> O método que ficou conhecido como português-Castilho propunha-se a valorizar o som das letras como ponto de partida do aprendizado. Surgia, na língua portuguesa, o método fônico. Tratava-se de romper com a tradicional soletração, que começava o processo através dos nomes das letras. Castilho argumentou que o nome da letra não consta em lugar nenhum. Tratava-se, contra essa prática, de iniciar o percurso do aprendizado da leitura pelo reconhecimento do som da letra: mmm, ssss, rrrr. . . (BOTO, 2019)

Recomenda-se que o professor inicie o trabalho com as vogais, pois são mais fáceis de assimilar. O docente pode encontrar várias palavras cujas letras se repitam para que os alunos possam identificar o som e a grafia e perceber que são as mesmas.

A imagem, cuja palavra comece com a mesma letra, também é um excelente auxílio para que a criança perceba a semelhança entre o símbolo e o seu som.

Leitura de textos diversos, tais como, histórias infantis e parlendas, podem ser uma excelente ideia no sentido de fazer o aluno associar a palavra estudada ao som dela na história que está sendo contada.

Após isso, acrescenta-se aos poucos as consoantes e os educandos vão tendo a percepção de que as palavras são formadas por sílabas que são formadas por consoante e vogal ou vogal ou consoante, consoante, vogal.

Uma vez que as sílabas tenham sido ensinadas, o processo de leitura e escrita de palavras se torna mais tranquilo. O professor pode começar com palavras de duas sílabas de estruturas simples (CVCV, como casa e bote) e depois passar para palavras de estruturas menos definidas como as palavras com sílabas que apresentam duas consoantes ou vogais entre consoantes, por exemplo.

A partir deste momento, já se pode pedir ao aluno para ir criando pequenas frases. O professor diz uma palavra e pede ao aluno para formar uma frase. Ele também pode orientar o discente a fazer listas de nomes de amigos, de presentes e escrever um bilhete.

Assim, ele irá se familiarizar com os gêneros textuais. Quando o aluno já estiver mais habituado com esta sequência estará na hora de começar a trabalhar com gêneros textuais: poemas, teatro, entre outros.

Ortografia

Outra questão que gera controvérsias, mas que faz parte do processo de alfabetização, é a ortografia. Tão abominada por muitos, porém essencial para uma aprendizagem completa da estrutura da língua.

Embora a ortografia não seja algo primário na vida do educando, não se pode fingir que esse fator não seja importante, pois ela tem que ser adquirida mesmo que secundariamente. A partir do momento que a criança se alfabetiza começa o processo de leitura e escrita.

Esse trabalho precisa ser feito com os alunos desde os anos iniciais, para que o processo de desenvolvimento de produção do texto seja criado e aperfeiçoado concomitantemente ao processo de alfabetização.

O estudo da língua é complexo, há regras para a escrita, porém há também exceções. Para sanar as dúvidas existentes que surgirão devido a estas exceções, além da leitura diária que desencadeia na memória visual, há o estudo da origem da palavra, que também é eficiente no caso de um aluno perguntar o porquê da palavra 'homem' ser escrita com a letra "h" no início.

O preparo do professor, no sentido do conhecimento da língua, também fará com que ele tenha naturalidade para lidar com as dúvidas que forem surgindo no processo de ensino-aprendizagem.

Os usuários da língua, à medida que vão dominando os recursos usados para a escrita, sentem-se mais seguros para se expressar. Eles vão percebendo que nem sempre se escreve como se fala, na maioria das vezes, o processo de comunicação oral é mais dinâmico, portanto mais informal; enquanto, o processo da escrita, exige uma formalidade maior. Há outros fatores como os dialetos que mudam na oralidade e na escrita.

O que precisa ficar claro é que o docente tem que oferecer ao discente todos os recursos que a língua proporciona. Assim, ele usará da melhor forma que lhe for adequado no momento da comunicação, pois dominar os recursos linguísticos é essencial para se possa exercer a função social de maneira adequada.

Para Cagliari (2002), "uma questão tão séria e tão preocupante como a ortografia, da noite para o dia, deixou de ser um dos centros da atenção do processo de alfabetização, para se tornar uma "hipótese na cabeça dos alunos".

O uso das cartilhas foi muito usado e funcionou numa determinada época. Existe uma complexidade da linguagem oral que interage no dia a dia dos usuários. O educador tem que saber aproveitar o que lhe é oferecido sem excluir nada. Por que não unir a técnica da cartilha com o método analítico?

A cartilha foi bastante utilizada com a função de ensinar às crianças a ortografia de acordo com a norma culta. Segundo os autores, o fato de as crianças lerem a escrita correta várias vezes, fazia com que elas "memorizassem" a grafia correta das palavras. Com o tempo, percebeu-se que somente isso não bastava para uma escrita e leitura eficientes, pois a língua é viva e sua complexidade a torna cada vez mais rica,

> Já há vários estudos sobre cartilhas algumas teses, mas falta ainda um estudo linguístico mais detalhado desse tipo de material didático. É preciso reconhecer muitas das contribuições reais que esses livros trouxeram ao ensino. A visão apenas dos aspectos negativos tem confundido muitos professores e até pesquisadores (MORTATTI, 1999).

Segundo Cagliari (2002) a Memorização não tem nada a ver com compreensão: são dois aspectos complementares e sempre necessários na escola e na vida. Sem um esforço de memorização, os alunos não aprendem nada, e isso se aplica também à ortografia.

Porém, não se pode descartar as contribuições da cartilha, é necessário avaliar o que há de bom nas cartilhas.

Além do processo acrofônico das palavras, há a cópia das palavras. Atualmente, não é considerada uma prática relevante o fato de copiar, no entanto isso faz com que o aluno inicie um tipo de aprendizagem.

Cagliari (2002) relata que "antes da imprensa de Gutenberg, a cópia era uma atividade altamente sofisticada nos centros que produziam livros escritos à mão".

Infelizmente, depois de décadas, na qual predominavam as cartilhas, estas sofreram muitas críticas de autores como Ferreira e Teberosky (1985). Estes materiais foram deixados de ser utilizados na sala de aula e também diminuiu a produção nas editoras. Foram introduzidos os novos métodos construtivistas, embora livros mais modernos, não tenham deixado de trazer os métodos das cartilhas, mesmo dizendo o contrário.

Mesmo que, aparentemente, com o fim das cartilhas, o processo de alfabetização ficou por conta do professor que via nos livros que chegavam, apenas um apoio. O docente estava habituado a alfabetizar com o material fornecido pela cartilha.

As descobertas feitas por autores citados acima causaram uma mudança radical no modo de ensinar e isso fez com que os professores entrassem em pânico.

Os alunos passaram a escrever não mais de forma correta e isso aconteceu devido à "hipótese" de escrita. Porém, os professores viam aquilo e não conseguiam aceitar; pois era na escola que se podia corrigir determinados "erros".

Sabe-se que, na escola pública, conta-se com vários fatores que influenciam no processo de alfabetização que não se resumem apenas no processo de leitura e escrita, mas fatores sócio-econômicos, indisciplina, fatores emocionais, cognitivos, entre outros, que influenciam o desempenho na aprendizagem,

> Diante dos resultados que vão sendo divulgados pelos meios de comunicação, a culpa pelo fracasso escolar é uma bola que é passada por todos os envolvidos, gerando acusações mútuas de pais, alunos, professores, pedagogos, pesquisadores, governo, economia, política etc. (CAGLIARI, 2002).

Em compensação, na escola particular, existem problemas semelhantes, entretanto o sistema é outro. Não há "tempo" para se ter "hipótese", o erro será erro e precisará virar acerto. Os pais pagam as mensalidades e querem o resultado ao final do ano.

O material, embora respeite o Currículo Nacional, tem suas especificidades e nele pode-se encontrar muito da boa e velha cartilha, pois as instituições particulares têm um nome a zelar.

Há ótimas formas de se trabalhar a ortografia sem se tornar algo mecânico: produções de texto feitas por alunos, correções coletivas na lousa semanalmente, com o intuito do apontamento da escrita correta das palavras.

O que não se pode é negligenciar a ortografia como se fosse algo menos importante do que a alfabetização.

A escrita correta das palavras é de suma importância para que se tenha um padrão de escrita e isso precisa ser respeitado, porém não se pode esquecer que para um texto ser bem escrito e ser bem entendido, não basta apenas ortografia, mas também é necessário haver coesão e coerência para que o leitor entenda a mensagem do autor.

Não é possível haver uma dissonância entre elementos como: ortografia, coesão e coerência no intuito de se ter um texto completo, esses são elementos fundamentais para um texto bem escrito. A ortografia, embora em sua definição seja a escrita correta das palavras, não se resume apenas a isso.

Em todo país, há um sistema de escrita cuja ortografia é respeitada, pois este padrão de escrita é fundamental para que quando um não nativo tiver que consultar algum documento, ler algum livro ou aprender a língua em questão, terá uma norma a ser seguida que será a base a ser adotada. Cagliari (2002) completa que "o mundo cultural letrado leva em conta a ortografia como forma ideal de representação das palavras".

A ortografia está interessada na escrita das palavras, diferentemente da transcrição fonética. Esta está preocupada na pronúncia das palavras.

Nesse sentido, Cagliari (2002) relata "é por isso que se diz que a ortografia tem como objetivo maior permitir a leitura e não representar uma pronúncia.

No Brasil, há muitos dialetos e muitas variações linguísticas. Isso não impede a comunicação entre as pessoas, pois ambas têm a mesma língua; porém se não houver uma convenção na escrita isso gerará uma dificuldade na hora da leitura.

Cagliari (2002) explica que "ortografia neutraliza esse tipo de variação e, desse modo, permite uma circulação da escrita em diferentes épocas e lugares, sem que os leitores tenham que se preocupar com as pronúncias dos autores".

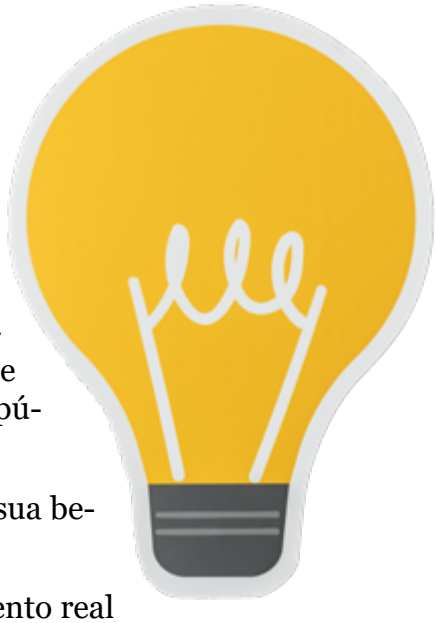
O problema da ortografia ainda é muito abrangente e sofre muito preconceito, pois acredita-se que o importante é deixar a escrita correta "de lado" e favorecer a escrita livre.

A partir do momento em que o aluno vai entrando em contato com as palavras, lança mão do princípio acrofônico, depois parte para os livros didáticos, logo após vem a leitura, na qual ele vai observando as palavras e se adequando à escrita correta, sanando aos poucos as suas dúvidas. Esse é um processo longo e que requer muita paciência e incentivo do professor para que o aluno não desista e se interesse cada vez mais.

A revisão é essencial neste momento, o aluno pode olhar o texto como um todo, perceber os erros ortográficos cometidos, observar o que errou e procurar a maneira correta de se escrever.

Há uma crítica em relação ao professor não poder corrigir a atividade do aluno. Pelo contrário, é importantíssimo que o professor esteja presente, corrigindo e orientando o seu aluno no que precisa melhorar. Afinal, a escola é o lugar propício para isso e o educador é o profissional especializado para exercer esta tarefa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



As bases tradicionais possuem potencialidades que devem ser aproveitadas nos métodos novos. Ao invés de se realizar a alfabetização optando entre um e outro, porque não unirmos os métodos a fim de atingir os diferentes públicos que atendemos?

Não se pode falar hoje em método único de ensino por mais que este possua benefícios, o que se pode fazer é utilizar um pouco de cada método.

Porém, estudos mostram que o método fônico prevalece no desenvolvimento real do aprendizado à leitura. Afinal, quando discutimos alfabetização sabemos que não se trata de um processo rápido.

Devemos continuar apostando em algo que deu certo para tantas gerações. Mesmo que haja algo híbrido entre os métodos, não se pode deixar de lado técnicas que já ensinaram tanta gente.

Há várias formas de incorporar à ortografia ao processo de alfabetização e cabe ao professor tomar as suas decisões quanto às melhores técnicas e ferramentas para que isso ocorra.

As etapas de alfabetização devem ser consideradas e pensadas; e concomitantemente o ensino e estímulo à ortografia, pois ambas sendo trabalhadas juntas favorecem o processo de ensino-aprendizagem. Já não faz mais sentido fragmentar esses dois processos, afinal a junção entre eles pode ser bem mais eficaz do ponto de vista da aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

BOTO, Carlota. Alfabetização: entre o método fônico e o construtivismo, a necessidade de reconstruir o debate. Disponível em: https://jornal.usp.br/?p=241937 03/05/2019.

DEHAENE, Stanislas. Os neurônios da Leitura – como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Porto Alegre: Penso, 2012.

CAGLIARI, Luís Carlos. Alfabetização e Ortografia. Educar, Curitiba, 2002.

LEMLE, Miriam. Currículo Lattes. Disponível em: http://www.lattes.cnpq/4340182571211122-149k.

MALUF; BARREIRA. Os sons da fala. Dentro da perspectiva da Psicologia Cognitiva da Lei. 1997.

MORTATTI, Maria do Rosário L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. Revista Brasileira de Educação v.15 n.44 maio/agosto 2010. Disponível em: http://cienciasecognicao.org/neuroemdebate/arquivos/2356

PULIEZI, Sandra. Ensinando com Sons e Letras. Wak Editora. Rio de Janeiro, 2013.

SITE: https://www.sistemamaxi.com.br/o-que-e-metodo-fonico-de-afabetizacao/.

_____.https://jornal.usp.br/artigos/alfabetizacao-entre-o-metodo-fonico-e-o-construtivismo-a-necessidade-de-reconstruir-o-debate/.

_____.https://www.sistemamaxi.com.br/metodo-fonico-de-alfabetizacao-quais-sao-os-beneficios/.

O PAPEL DA ESCOLA NO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

SIMONE CRISTINA STOROLLI

Graduada em Pedagogia pela Faculdade UNAR – Centro Universitário de Araras “Dr. Edmundo Ulson (2019). Graduação em Artes Visuais pelo Centro Universitário UNIFAVENI (2023); Especialista em Educação Especial e Inclusiva e Neuropsicopedagogia no Centro Universitário FAVENI (2021); Especialista em Alfabetização e Letramento pelo Centro Universitário FAVENI (2023); Especialista em Educação Infantil pela Faculdade UNAR – Centro Universitário de Araras ‘Dr. Edmundo Ulson (2024); Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade dos Campos Elíseos (2024); Especialista em Arte e Educação pela Faculdade UNAR – Centro Universitário de Araras ‘Dr. Edmundo Ulson (2024); Especialista em Avaliação de Sistemas Educacionais pela Faculdade Campos Elíseos (2025); Especialista em A Escola e o Bullying pela Faculdade Campos Elíseos. Professora de Ensino Infantil e Fundamental nos Anos Iniciais na Rede Municipal de Araras, Estado de São Paulo.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

RESUMO:

O presente artigo discute o papel da escola no desenvolvimento das competências socioemocionais, entendidas como um conjunto de habilidades relacionadas à gestão das emoções, à construção de relações saudáveis, à autorregulação, à tomada de decisões responsáveis e à consciência social. Com a ampliação das exigências formativas para o século XXI, tais competências passaram a ocupar lugar central nas políticas educacionais, sendo incorporadas às diretrizes curriculares nacionais. A escola, como instituição social, possui papel fundamental na promoção dessas habilidades por meio de práticas pedagógicas intencionais, clima escolar positivo, estratégias de mediação de conflitos e atividades colaborativas. O artigo também analisa referenciais teóricos relevantes, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e modelos internacionais de aprendizagem socioemocional, além de apresentar desafios e perspectivas para sua implementação. Conclui-se que o desenvolvimento socioemocional é elemento indispensável para a formação integral dos estudantes e requer ações conjuntas entre escola, família e comunidade.

Palavras-chave: Competências Socioemocionais; Educação Básica; BNCC; Desenvolvimento Humano.

INTRODUÇÃO

As demandas da sociedade contemporânea têm ampliado a compreensão sobre o papel da educação escolar, que passa a ser concebida não apenas como espaço de transmissão de conteúdos cognitivos, mas como ambiente de formação integral do sujeito.

Nesse contexto, o desenvolvimento das competências socioemocionais vêm sendo reconhecido como dimensão essencial do processo educativo, por contribuir para a construção de habilidades relacionadas à convivência, ao autoconhecimento, à empatia, à cooperação e à responsabilidade social (DELORS, 1996; GOLEMAN, 1995).

As competências socioemocionais referem-se ao conjunto de capacidades que permitem ao indivíduo compreender e regular suas emoções, estabelecer relações interpessoais saudáveis e tomar decisões responsáveis em diferentes contextos sociais (GOLEMAN, 1995).

Tais competências estão diretamente associadas ao bem-estar, ao sucesso acadêmico e à participação cidadã, sendo consideradas fundamentais para a formação de sujeitos autônomos, críticos e éticos (DELORS, 1996).

No âmbito da educação básica brasileira, a Base Nacional Comum Curricular reconhece a importância dessas competências ao propor uma formação que articule conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, orientada para o desenvolvimento integral dos estudantes (BRASIL, 2018).

Nesse sentido, a escola configura-se como espaço privilegiado para a promoção das competências socioemocionais, uma vez que é no cotidiano escolar que se constroem as relações sociais, se vivenciam conflitos, se exercita a convivência democrática e se desenvolvem valores essenciais à vida em sociedade.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo analisar o papel da escola no desenvolvimento das competências socioemocionais, discutindo seus fundamentos teóricos, sua inserção nas políticas educacionais e as práticas pedagógicas que favorecem sua efetivação no contexto escolar, buscando contribuir para a reflexão sobre a necessidade de uma educação que considere o ser humano em sua totalidade, integrando dimensões cognitivas, emocionais e sociais no processo educativo.

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS - CONCEITO E IMPORTÂNCIA

O desenvolvimento das competências socioemocionais tem sido amplamente discutido no campo educacional, especialmente diante da necessidade de uma formação que contemple não apenas os aspectos cognitivos, mas também os emocionais, sociais e éticos do sujeito.

Essas competências dizem respeito às habilidades relacionadas ao autoconhecimento, à autorregulação emocional, à empatia, à cooperação, à responsabilidade e à tomada de decisões conscientes no convívio social (GOLEMAN, 1995).

Goleman (1995) afirma que a inteligência emocional é um dos principais fatores que influenciam o sucesso pessoal, social e acadêmico dos indivíduos, uma vez que permite reconhecer e gerenciar emoções, estabelecer relações interpessoais saudáveis e lidar adequadamente com situações de estresse e conflito. Segundo o autor, "a inteligência emocional envolve a capacidade de perceber emoções, acessar e gerar sentimentos que auxiliem o pensamento, compreender emoções e regulá-las de forma reflexiva" (GOLEMAN, 1995, p. 43).

No campo da educação, Delors (1996) contribui significativamente ao propor que a formação escolar deve se estruturar a partir de quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Esses pilares evidenciam que a educação deve ir além da instrução técnica e acadêmica, abrangendo também o desenvolvimento social, emocional e ético dos estudantes. Para Delors (1996, p. 89), a escola deve favorecer o desenvolvimento integral do ser humano, preparando-o para a vida em sociedade de forma autônoma e responsável.

Sob a perspectiva histórico-cultural, Vygotsky (1991) destaca que o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e culturais. O autor afirma que as funções psicológicas superiores se originam nas relações sociais, sendo posteriormente internalizadas pelos indivíduos.

Nesse sentido, a escola desempenha papel fundamental ao proporcionar experiências de interação, cooperação, diálogo e resolução de conflitos, elementos essenciais para o desenvolvimento socioemocional. Conforme o autor, "todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social e, depois, no nível individual" (VYGOTSKY, 1991, p. 67).

Wallon (1975), por sua vez, enfatiza a importância da afetividade no processo de desenvolvimento humano, defendendo que emoção, cognição e motricidade são dimensões indissociáveis.

Para o autor, a emoção constitui o primeiro meio de comunicação da criança com o meio social, influenciando diretamente sua aprendizagem e suas relações interpessoais. Assim, o ambiente escolar precisa considerar as dimensões afetivas dos estudantes para promover um desenvolvimento equilibrado.

Segundo Wallon (1975, p. 102) "a emoção é o primeiro vínculo entre o indivíduo e o meio social".

No contexto brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece explicitamente a relevância das competências socioemocionais ao propor uma educação orientada para o desenvolvimento integral dos estudantes. O documento destaca que a escola deve assegurar a formação de sujeitos capazes de agir com empatia, responsabilidade, cooperação e respeito à diversidade (BRASIL, 2018).

Nesse sentido, as competências socioemocionais não constituem um componente isolado do currículo, mas devem ser integradas às práticas pedagógicas e às relações cotidianas no espaço escolar.

Dessa forma, observa-se que diferentes abordagens teóricas convergem ao reconhecer a importância das dimensões emocionais e sociais no desenvolvimento humano.

A escola, enquanto espaço de socialização e aprendizagem sistematizada, possui papel estratégico na promoção dessas competências, desde que haja intencionalidade pedagógica, formação adequada dos docentes e integração entre currículo, práticas pedagógicas e clima escolar.

Políticas Públicas e Marcos Normativos: A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) constitui um documento normativo que orienta a organização dos currículos da Educação Básica no Brasil, estabelecendo as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo de sua trajetória escolar (BRASIL, 2018).

A BNCC fundamenta-se no princípio da educação integral, que compreende o desenvolvimento do sujeito em suas múltiplas dimensões: intelectual, física, emocional, social, cultural e ética, trazendo as competências socioemocionais como papel central no documento, sendo incorporadas por meio das dez competências gerais da educação básica, que incluem aspectos como o exercício da empatia, do diálogo, da coope-

ração, do respeito à diversidade, da responsabilidade, da argumentação ética e do autoconhecimento, configurando-se como elementos estruturantes da formação dos estudantes (BRASIL, 2018).

A BNCC propõe que tais competências não sejam tratadas como conteúdos isolados ou disciplinas específicas, mas como dimensões transversais que devem perpassar todas as áreas do conhecimento e práticas pedagógicas. Dessa forma, o desenvolvimento socioemocional deve estar integrado ao currículo, às metodologias de ensino, às formas de avaliação e às relações estabelecidas no ambiente escolar.

De acordo com o documento, a educação básica deve assegurar "o desenvolvimento integral dos estudantes, considerando as dimensões intelectual, física, emocional, social e cultural" (BRASIL, 2018, p. 14). Tal orientação reforça a responsabilidade da escola em promover aprendizagens que ultrapassem o domínio cognitivo e contribuam para a formação de sujeitos capazes de agir de forma ética, crítica, solidária e responsável na sociedade.

A BNCC legitima institucionalmente a inclusão das competências socioemocionais no currículo escolar, ao mesmo tempo em que impõe desafios às escolas e aos professores no que se refere à implementação efetiva dessas orientações. Isso exige revisão curricular, formação docente adequada, práticas pedagógicas coerentes e construção de uma cultura escolar que valorize as dimensões emocionais e sociais do desenvolvimento humano.

Diretrizes Nacionais para a Educação Básica

As Diretrizes Nacionais apontam para a necessidade de formação humana integral, contemplando dimensões éticas, afetivas, sociais, corporais e intelectuais. Nessa perspectiva, as competências socioemocionais fazem parte dos objetivos da educação brasileira.

Agenda internacional

Organizações como a UNESCO, OECD e UNICEF reforçam a importância dessas competências para o desenvolvimento global. O relatório "Future of Education and Skills 2030" da OCDE destaca a necessidade de preparar indivíduos para um mundo incerto, no qual habilidades como resiliência, colaboração e autocontrole são fundamentais.

O Papel da Escola no Desenvolvimento das Competências Socioemocionais - Ambiente escolar como espaço formativo

O ambiente escolar constitui-se como um espaço privilegiado de formação humana, no qual se articulam processos de aprendizagem cognitiva, desenvolvimento emocional, socialização e construção de valores. Para além da transmissão de conteúdos, a escola exerce função socializadora, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de conviver com a diversidade, respeitar normas coletivas e participar ativamente da vida social (DELORS, 1996; VYGOTSKY, 1991).

Sob a perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento humano ocorre nas interações sociais mediadas culturalmente. Vygotsky (1991) afirma que as funções psicológicas superiores emergem inicialmente no plano social, sendo posteriormente internalizadas pelo indivíduo.

Nesse sentido, o ambiente escolar, ao promover interações entre estudantes, professores e demais membros da comunidade, torna-se um espaço fundamental para o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais. Conforme o autor, "todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social e, depois, no nível individual" (VYGOTSKY, 1991, p. 67).

A dimensão afetiva também desempenha papel central nesse processo formativo. Wallon (1975) destaca que a emoção constitui o primeiro meio de comunicação entre o indivíduo e o meio social, influenciando diretamente os processos de aprendizagem e de socialização.

Assim, um ambiente escolar emocionalmente seguro, acolhedor e respeitoso favorece o engajamento dos estudantes, a construção de vínculos e o desenvolvimento de habilidades como empatia, cooperação e autorregulação.

Além disso, o clima escolar — entendido como o conjunto de percepções sobre as relações interpessoais, as normas, a gestão e o sentimento de pertencimento — exerce influência significativa sobre o desenvolvimento socioemocional dos estudantes.

Ambientes marcados pelo diálogo, pela participação democrática e pelo respeito à diversidade tendem a favorecer a construção de atitudes éticas, solidárias e responsáveis (BRASIL, 2018).

Dessa forma, o ambiente escolar não pode ser concebido apenas como espaço físico ou administrativo, mas como contexto relacional e cultural que participa ativamente da formação integral dos sujeitos.

A escola, enquanto espaço formativo, deve, portanto, promover práticas pedagógicas que valorizem a convivência, o diálogo, a resolução construtiva de conflitos e a participação ativa dos estudantes, contribuindo para o desenvolvimento de competências socioemocionais essenciais à vida em sociedade.

Relações interpessoais e convivência

O cotidiano escolar promove interações constantes que estimulam cooperação, empatia, respeito à diversidade e resolução de conflitos. Professores e demais profissionais funcionam como modelos comportamentais.

Práticas pedagógicas intencionais

Entre as práticas que favorecem o desenvolvimento socioemocional, destacam-se:

- projetos de aprendizagem colaborativa;
- rodas de conversa;
- atividades reflexivas sobre emoções e comportamentos;
- metodologias ativas;
- mediação de conflitos;
- abordagem restaurativa;
- educação para a paz;
- práticas de mindfulness e atenção plena.

A mediação do professor

O professor é protagonista no processo de desenvolvimento socioemocional ao:

- criar um ambiente emocionalmente seguro;
- modelar comportamentos;
- realizar intervenções intencionais;
- ensinar e reforçar habilidades socioemocionais;
- estabelecer vínculos afetivos positivos.

Integração currículo–prática

A escola precisa incorporar as habilidades socioemocionais ao currículo, conectando-as às disciplinas e ao Projeto Político-Pedagógico (PPP).

Desafios na implementação das competências socioemocionais

Apesar do reconhecimento crescente da importância das competências socioemocionais na formação integral dos estudantes, sua implementação no contexto escolar ainda enfrenta diversos desafios de natureza pedagógica, institucional, formativa e cultural.

Esses obstáculos dificultam a efetivação de práticas consistentes e sistemáticas voltadas ao desenvolvimento socioemocional no cotidiano das escolas.

Um dos principais desafios refere-se à formação inicial e continuada dos professores. Muitos docentes não receberam, em sua trajetória formativa, preparo específico para trabalhar aspectos emocionais, relacionais e sociais dos estudantes, o que gera insegurança e resistência na incorporação dessas dimensões às práticas pedagógicas (DELORS, 1996; BRASIL, 2018).

Nesse sentido, a ausência de formação adequada compromete a intencionalidade pedagógica necessária para o desenvolvimento das competências socioemocionais.

Além disso, a sobrecarga curricular e a ênfase histórica nos conteúdos cognitivos e nos resultados avaliativos mensuráveis contribuem para que as competências socioemocionais sejam tratadas como secundárias ou complementares.

Conforme aponta Goleman (1995), as habilidades emocionais são frequentemente negligenciadas nos sistemas educacionais, apesar de sua relevância para o sucesso pessoal e social dos indivíduos.

Outro desafio importante diz respeito à dificuldade de avaliação das competências socioemocionais. Diferentemente dos conteúdos acadêmicos tradicionais, essas competências não podem ser mensuradas apenas por meio de provas e testes padronizados, exigindo instrumentos avaliativos mais qualitativos, processuais e formativos, como observações, portfólios e autoavaliações (BRASIL, 2018).

A ausência de critérios claros de avaliação gera incertezas quanto à efetividade das ações desenvolvidas.

Há também desafios relacionados ao contexto institucional e cultural das escolas. A falta de apoio da gestão escolar, de políticas públicas consistentes e de envolvimento da comunidade escolar limita a consolidação de uma cultura institucional voltada ao desenvolvimento socioemocional.

Segundo Vygotsky (1991), o desenvolvimento ocorre nas interações sociais, o que implica a necessidade de um ambiente escolar favorável, cooperativo e emocionalmente seguro.

Por fim, destaca-se a resistência cultural à valorização das dimensões emocionais no espaço escolar, ainda frequentemente associadas ao âmbito privado ou familiar.

Tal visão reduz o papel da escola na formação integral e dificulta a legitimação das práticas socioemocionais como parte constitutiva do currículo (WALLON, 1975).

Dessa forma, superar esses desafios requer investimentos em formação docente, revisão curricular, fortalecimento da gestão democrática e construção de uma cultura escolar que reconheça as competências socioemocionais como fundamentais para a formação de cidadãos críticos, éticos e socialmente responsáveis.

Metodologias e Estratégias de Desenvolvimento Socioemocional

O desenvolvimento das competências socioemocionais no contexto escolar requer metodologias pedagógicas intencionais que promovam a participação ativa dos estudantes, o diálogo, a reflexão e a convivência cooperativa.

Essas metodologias devem estar integradas ao currículo e às práticas pedagógicas cotidianas, não sendo tratadas como atividades isoladas ou pontuais (BRASIL, 2018).

Entre as estratégias mais utilizadas destaca-se a aprendizagem cooperativa, que favorece o trabalho em grupo, a interdependência positiva, a responsabilidade compartilhada e o desenvolvimento de habilidades como empatia, comunicação e resolução de conflitos (DELORS, 1996).

Ao atuar em grupos, os estudantes aprendem a ouvir o outro, respeitar opiniões divergentes e construir soluções coletivas para problemas comuns.

As rodas de conversa e os círculos de diálogo também constituem estratégias relevantes, pois possibilitam a expressão de sentimentos, a escuta ativa e a construção de vínculos afetivos. Tais práticas favorecem o desenvolvimento do autoconhecimento e da empatia, ao mesmo tempo em que fortalecem o clima de confiança no ambiente escolar (WALLON, 1975).

A mediação de conflitos configura-se como outra estratégia fundamental, uma vez que transforma situações de tensão em oportunidades de aprendizagem socioemocional.

Ao invés de adotar uma postura punitiva, a escola pode promover práticas restaurativas que estimulem o diálogo, a responsabilização e a reparação dos danos, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades como autorregulação, responsabilidade e justiça social (VYGOTSKY, 1991).

Além disso, projetos interdisciplinares que integrem diferentes áreas do conhecimento permitem abordar temas como ética, cidadania, diversidade e sustentabilidade, promovendo reflexões que articulam dimensões cognitivas e socioemocionais. Tais projetos favorecem a aprendizagem significativa e o engajamento dos estudantes em questões socialmente relevantes (BRASIL, 2018).

Por fim, destaca-se a importância da formação socioemocional dos próprios docentes, uma vez que o professor atua como mediador e modelo de comportamento emocional e social.

Docentes que desenvolvem habilidades como empatia, escuta e autorregulação tendem a criar ambientes mais acolhedores e favoráveis ao desenvolvimento integral dos estudantes (GOLEMAN, 1995).

Dessa forma, as metodologias e estratégias de desenvolvimento socioemocional devem ser compreendidas como parte constitutiva do projeto pedagógico da escola, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, éticos, empáticos e socialmente responsáveis.

O papel da família e da comunidade

O desenvolvimento das competências socioemocionais não ocorre de forma isolada no espaço escolar, mas é resultado de um processo amplo que envolve diferentes contextos de socialização, especialmente a família e a comunidade.

Esses espaços exercem influência significativa na construção de valores, atitudes, comportamentos e formas de relação que acompanham o indivíduo ao longo de sua trajetória de vida (VYGOTSKY, 1991; WALLON, 1975).

A família constitui o primeiro espaço de socialização da criança, sendo responsável pelas primeiras experiências emocionais, afetivas e relacionais.

É nesse contexto que se iniciam os processos de construção do autoconhecimento, da autorregulação emocional, da empatia e do respeito às normas sociais.

Segundo Wallon (1975), a afetividade desempenha papel central no desenvolvimento humano, sendo por meio das relações familiares que a criança estabelece seus primeiros vínculos emocionais e aprende a lidar com sentimentos e frustrações.

A comunidade, por sua vez, amplia o repertório social do indivíduo ao inserir a criança e o adolescente em diferentes grupos, instituições e práticas culturais.

Esse contato possibilita o desenvolvimento do senso de pertencimento, da responsabilidade social e da compreensão da diversidade cultural e social existente na sociedade.

Para Vygotsky (1991), o desenvolvimento ocorre por meio das interações sociais, o que evidencia a importância dos contextos comunitários na formação socioemocional.

Nesse sentido, a articulação entre escola, família e comunidade torna-se fundamental para a promoção de um desenvolvimento socioemocional consistente e coerente.

Quando há alinhamento de valores, diálogo e parceria entre esses diferentes espaços, cria-se um ambiente favorável à construção de atitudes éticas, solidárias e responsáveis (BRASIL, 2018).

A BNCC reforça a importância dessa articulação ao destacar que a formação integral dos estudantes requer a participação ativa da família e da comunidade no processo educativo, reconhecendo a educação como responsabilidade compartilhada entre diferentes atores sociais (BRASIL, 2018).

Dessa forma, o papel da família e da comunidade no desenvolvimento socioemocional consiste em complementar e fortalecer as ações da escola, oferecendo experiências afetivas, culturais e sociais que contribuem para a formação de sujeitos empáticos, autônomos, críticos e socialmente comprometidos.

Desafios para a Implementação nas Escolas Brasileiras

Embora haja crescente reconhecimento acerca da importância das competências socioemocionais na formação integral dos estudantes, a efetiva implementação dessas práticas nas escolas brasileiras ainda enfrenta diversos desafios de ordem estrutural, pedagógica, formativa e sociocultural.

Esses desafios refletem as desigualdades do sistema educacional e as limitações institucionais que marcam o contexto escolar no país.

Um dos principais obstáculos refere-se à insuficiência de políticas públicas voltadas à formação inicial e continuada dos professores para o trabalho com as competências socioemocionais.

Muitos docentes não recebem preparo teórico e metodológico adequado para abordar essas dimensões em sala de aula, o que compromete a intencionalidade pedagógica necessária ao seu desenvolvimento (DELORS, 1996; BRASIL, 2018).

Além disso, a sobrecarga curricular e a pressão por resultados em avaliações externas contribuem para que os aspectos socioemocionais sejam secundarizados em relação aos conteúdos cognitivos tradicionais.

Conforme aponta Goleman (1995), os sistemas educacionais tendem a privilegiar habilidades intelectuais mensuráveis, negligenciando competências emocionais igualmente fundamentais para o sucesso pessoal e social.

As desigualdades socioeconômicas também impactam diretamente a implementação das competências socioemocionais, uma vez que escolas situadas em contextos de vulnerabilidade social frequentemente enfrentam problemas como falta de recursos materiais, alta rotatividade de professores, turmas numerosas e fragilidade nas relações entre escola e comunidade. Tais fatores dificultam a construção de ambientes escolares emocionalmente seguros e propícios à convivência cooperativa (VYGOTSKY, 1991).

Outro desafio diz respeito à resistência cultural à incorporação das dimensões emocionais no currículo escolar, ainda vistas por alguns setores como responsabilidade exclusiva da família ou como aspectos subjetivos difíceis de serem trabalhados pedagogicamente (WALLON, 1975). Essa visão limita o reconhecimento das competências socioemocionais como parte constitutiva do processo educativo.

Por fim, destaca-se a dificuldade de avaliação dessas competências, que exige instrumentos qualitativos e formativos, nem sempre valorizados pelos sistemas educacionais. A ausência de parâmetros claros e consensuais gera insegurança e fragiliza a consolidação dessas práticas no cotidiano escolar (BRASIL, 2018).

Dessa forma, superar os desafios para a implementação das competências socioemocionais nas escolas brasileiras requer investimentos em formação docente, políticas públicas consistentes, valorização do trabalho pedagógico e construção de uma cultura escolar que reconheça a importância das dimensões emocionais e sociais na formação humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou analisar o papel da escola no desenvolvimento das competências socioemocionais, destacando seus fundamentos teóricos, sua inserção nas políticas educacionais brasileiras e os desafios enfrentados para sua implementação no contexto escolar.

Ao longo da discussão, evidenciou-se que as competências socioemocionais constituem dimensão essencial da formação integral dos estudantes, contribuindo para o desenvolvimento de sujeitos autônomos, críticos, empáticos e socialmente responsáveis.

As contribuições teóricas de autores como Goleman, Delors, Vygotsky e Wallon permitiram compreender que o desenvolvimento humano é um processo complexo, que envolve dimensões cognitivas, emocionais, sociais e culturais indissociáveis.

Nesse sentido, a escola se configura como espaço privilegiado de socialização, aprendizagem e construção de valores, sendo fundamental para a promoção intencional das competências socioemocionais.

A análise da Base Nacional Comum Curricular evidenciou que o desenvolvimento socioemocional está legitimado como parte constitutiva do currículo escolar, reforçando a responsabilidade das instituições educacionais em promover uma formação que considere o ser humano em sua totalidade.

Contudo, a efetivação dessas diretrizes ainda enfrenta desafios relacionados à formação docente, às condições estruturais das escolas, às desigualdades sociais e às resistências culturais.

Dessa forma, torna-se necessário investir em políticas públicas que fortaleçam a formação inicial e continuada dos professores, promovam a revisão curricular e incentivem práticas pedagógicas integradas, participativas e dialógicas.

Além disso, é fundamental fortalecer a articulação entre escola, família e comunidade, reconhecendo a educação como responsabilidade compartilhada.

Conclui-se, portanto, que o desenvolvimento das competências socioemocionais não constitui apenas um complemento à formação acadêmica, mas elemento central para a construção de uma educação comprometida com a formação de cidadãos éticos, solidários e capazes de atuar de forma consciente e responsável na sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.

CASEL. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. **Core SEL Competencies.** Chicago, 2020.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. São Paulo: Nacional, 1971.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

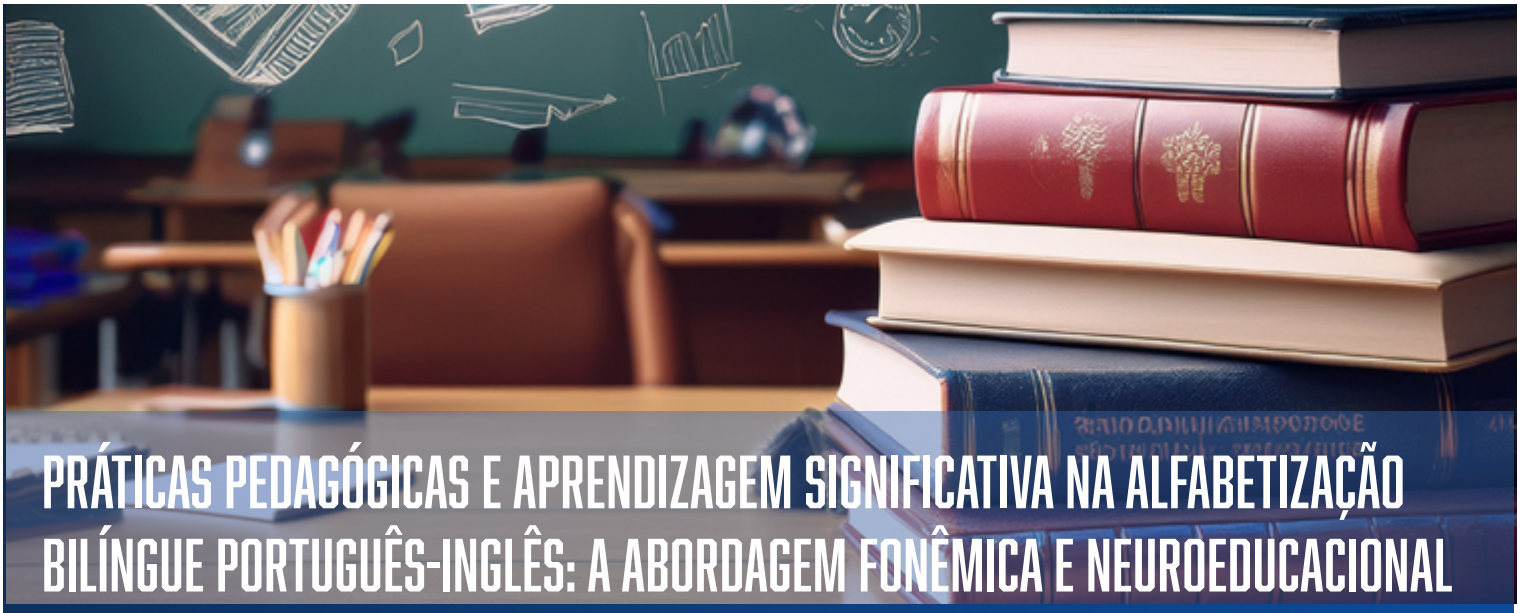
OCDE. **Future of Education and Skills 2030**. OECD Publishing, 2018.

UNESCO. **Educação 2030: Incheon Declaration and Framework for Action**.

UNESCO, 2015.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.



PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA ALFABETIZAÇÃO BILÍNGUE PORTUGUÊS-INGLÊS: A ABORDAGEM FONÊMICA E NEUROEDUCACIONAL DO WORDLAND

SIMONE DE AZEVEDO IGNÁCIO

Graduada em Letras – Língua e Literatura Inglesa pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS, 2005). Especialista em Bilinguismo pela Faculdade Dom Alberto (2023); Neuroeducação pela Universidade Unamérica (2024). Possui cerca de trinta anos de experiência profissional no ensino de línguas, tendo atuado em escolas particulares e escolas de idiomas desde o início de sua carreira. É coautora do livro Boas Práticas de Ensino de Língua Inglesa em Escolas Públicas. Atualmente, é docente em uma escola de idiomas. Dedica-se ao estudo e à prática de ensino de língua inglesa, bilinguismo, alfabetização, letramento e práticas pedagógicas baseadas em evidências, com interesse especial nas interfaces entre neuropsicologia, ciência da leitura e formação de professores.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

RESUMO:

Este artigo tem como objetivo geral analisar de que forma práticas pedagógicas fonêmicas, lúdicas e fundamentadas em princípios neuro educacionais podem promover aprendizagem significativa na alfabetização bilíngue português–inglês. Como objetivos específicos, busca-se: (a) descrever as etapas iniciais do projeto WordLand e suas bases teóricas; (b) investigar como consciência fonológica e fonêmica contribuem para o desenvolvimento da leitura e escrita em dois idiomas; (c) identificar evidências de transferência interlinguística entre o inglês e o português; e (d) analisar os efeitos cognitivos, linguísticos e socioemocionais observados nas crianças ao longo do processo. O estudo fundamenta-se nas teorias da Aprendizagem Significativa (Ausubel), do construtivismo e do letramento (Ferreiro & Teberosky) e em evidências neurocientíficas sobre o processamento da leitura (Dehaene, Shaywitz, Seidenberg). A proposta pedagógica do WordLand integra atividades multissensoriais, histórias, música, dramatização e manipulação concreta, distribuídas em etapas progressivas que desenvolvem rimas, sons iniciais e correspondências fonema–grafema em inglês e português. Os resultados iniciais indicam que as crianças avançam significativamente na consciência fonológica, na discriminação sonora e na formação das primeiras palavras, demonstrando também transferência espontânea entre os idiomas. Além disso, registram-se ganhos em motricidade fina, atenção, memória de trabalho e engajamento socioemocional. Conclui-se que a abordagem fonêmica bilíngue, estruturada e lúdica, mostra-se eficaz para promover um letramento integrado e significativo, fortalecendo tanto habilidades linguísticas quanto cognitivas essenciais ao percurso escolar.

Palavras-chave: Alfabetização Bilíngue; Consciência Fonológica; Consciência Fonêmica; Aprendizagem Significativa; Neuroeducação.

INTRODUÇÃO

O ensino bilíngue tem ganhado crescente relevância na educação contemporânea, sobretudo diante das demandas da globalização e da necessidade de formar cidadãos capazes de transitar entre diferentes culturas e sistemas linguísticos.

No Brasil, observa-se a ampliação de instituições que integram o português e o inglês desde a Educação Infantil, o que exige metodologias pedagógicas eficazes, baseadas em evidências e adequadas ao desenvolvimento infantil.

Nesse cenário, consolida-se a necessidade de compreender como práticas pedagógicas estruturadas podem promover uma aprendizagem significativa e favorecer o desenvolvimento linguístico, cognitivo e sociocultural das crianças.

Historicamente, o ensino da leitura e escrita em português tem sido influenciado por abordagens silábicas, que, embora funcionais em determinados contextos, podem limitar o desenvolvimento da consciência fonológica — habilidade fundamental para a alfabetização em línguas alfabéticas e ainda mais crítica em contextos bilíngues.

Em contraposição, a alfabetização fonêmica enfatiza o ensino explícito dos sons da língua, promovendo decodificação, fluência e transferência de habilidades entre idiomas. Estudos de neuroimagem, como o de Just et al. (2016), demonstram que o cérebro ativa circuitos semelhantes durante a leitura em diferentes línguas, reforçando a viabilidade de metodologias bilíngues que integrem fonologia, neurociência e práticas pedagógicas lúdicas. Pesquisas recentes (Costa et al., 2023; Barros, Coutinho & Madureira, 2024; Kachur, 2025) também confirmam a segurança e a eficácia dessa abordagem.

Diante desse contexto, este estudo tem como objetivo geral analisar de que forma práticas pedagógicas fonêmicas, fundamentadas nos princípios da aprendizagem significativa e em evidências neuroeducacionais, podem favorecer a alfabetização bilíngue português–inglês em crianças de três a sete anos.

Para alcançar esse propósito, estabelecem-se os seguintes objetivos específicos: descrever as bases teóricas que sustentam o projeto WordLand; apresentar as etapas iniciais de sua implementação; examinar como a consciência fonológica e fonêmica contribui para o processo de alfabetização bilíngue; identificar indícios de transferência interlinguística entre inglês e português; e analisar os efeitos cognitivos, linguísticos e socioemocionais observados nas crianças ao longo do desenvolvimento do projeto.

A pesquisa se justifica pela necessidade de práticas alfabetizadoras que conciliam bilinguismo, neurociência e desenvolvimento infantil, especialmente num cenário educacional em que muitas famílias são monolíngues e as crianças têm pouco ou nenhum contato prévio com o segundo idioma.

Assim, compreender quais práticas efetivamente favorecem a aprendizagem bilíngue é fundamental para orientar escolas, professores e políticas educacionais. A problematização que orienta este estudo pode ser sintetizada na seguinte questão: de que modo práticas pedagógicas fonêmicas, estruturadas e lúdicas, podem promover aprendizagem significativa e letramento bilíngue português–inglês na primeira infância?

Para orientar o leitor, este artigo está organizado da seguinte forma: inicialmente, apresenta-se a fundamentação teórica que sustenta a alfabetização bilíngue fonêmica e suas interfaces com a aprendizagem significativa e a neuroeducação.

Em seguida, descrevem-se as etapas do projeto WordLand, destacando suas práticas, materiais e princípios metodológicos. Posteriormente, analisam-se as evidências observadas nas primeiras fases do projeto e discutem-se seus impactos no desenvolvimento das crianças. Por fim, são apresentadas as considerações conclusivas e as perspectivas futuras do estudo.

ALFABETIZAÇÃO BILÍNGUE

A alfabetização bilíngue constitui uma abordagem educacional que vai muito além do simples aprendizado de letras e palavras em dois idiomas; ela envolve a construção de competências cognitivas, linguísticas e metalinguísticas, permitindo que a criança compreenda, interprete e produza textos em diferentes sistemas linguísticos. Segundo Ausubel (1963), a aprendizagem significativa ocorre quando o conhecimento novo se articula com conceitos previamente existentes, tornando-se relevante e duradouro. Esse princípio é essencial na alfabetização bilíngue, pois exige que a criança estabeleça conexões entre fonemas, letras, palavras e significados em português e inglês simultaneamente.

Da mesma forma, no contexto da alfabetização em língua portuguesa, Emília Ferreiro e Teberosky (1986) destacam que a construção do conhecimento sobre a escrita é um processo ativo, social e progressivo, em que a criança passa por diferentes concepções sobre o sistema alfabético. A alfabetização envolve reflexão sobre o funcionamento da língua, assim como a compreensão de padrões ortográficos.

Esses princípios fornecem suporte teórico para práticas pedagógicas que estimulam exploração, manipulação e experimentação, como as propostas lúdicas desse projeto denominado de WordLand, permitindo que as crianças construam conhecimento de forma ativa e significativa.

A neurociência da leitura e da escrita complementa essa perspectiva, evidenciando que múltiplas áreas cerebrais são ativadas durante o processo de alfabetização, incluindo córtex occipito-temporal, córtex temporal e córtex frontal, responsáveis pela decodificação, compreensão e processamento de padrões linguísticos (DEHAENE, 2009; SHAYWITZ, 2003; SEIDENBERG, 2017).

O trabalho com fonemas, especialmente em contextos bilíngues, fortalece a consciência fonológica e estimula habilidades cognitivas gerais, como atenção, memória de trabalho, flexibilidade mental e capacidade de abstração (JUST et al., 2016; KACHUR, 2025).

Crianças expostas à alfabetização em dois idiomas simultaneamente apresentam maior habilidade de alternar entre sistemas linguísticos, favorecendo a aprendizagem interdisciplinar e a transferência de conhecimentos para outras disciplinas escolares.

O ensino fonêmico, que se concentra na percepção e manipulação de unidades mínimas de som, oferece vantagens significativas no contexto bilíngue.

Ao perceber padrões sonoros compartilhados entre português e inglês, a criança consegue transferir habilidades de leitura e escrita entre os idiomas de forma natural, promovendo aprendizagem interdisciplinar e integração de conhecimento. O ensino estruturado das primeiras letras e fonemas, como os conjuntos de sons iniciais do inglês, /s/,/a/,/p/,/t/,/i/./n/, apoia-se em métodos tradicionais de alfabetização inglesa e é adaptado para permitir que as crianças também percebam padrões correspondentes em português, fortalecendo a alfabetização em ambas as línguas.

Além disso, como referido anteriormente, a alfabetização bilíngue promove o desenvolvimento metalinguístico, ou seja, a capacidade de refletir sobre a língua, seus sons e estruturas. Essa habilidade permite que a criança identifique regularidades, compreenda regras ortográficas e aplique estratégias de leitura e escrita em diferentes contextos. Do ponto de vista acadêmico, essas competências antecipam o sucesso em áreas como matemática, ciências e literatura, uma vez que habilidades cognitivas como atenção, memória e raciocínio abstrato são reforçadas pelo processo bilíngue.

As práticas pedagógicas, por sua vez, desempenham papel central na materialização desses conceitos. Atividades lúdicas e multissensoriais, incluindo histórias, música, dramatização, manipulação de materiais e experiências concretas, favorecem a aprendizagem significativa e a construção de conhecimento de forma prazerosa e motivadora (FLEER, 2015; EDWARDS, 2017).

Ambientes imersivos temáticos e fundamentados perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978), permite que consciência fonológica, percepção auditiva e manipulação de fonemas se desenvolvam antes do ensino formal da leitura e escrita. O engajamento sensorial e social dessas atividades fortalece o desenvolvimento socioemocional, a percepção intercultural e a capacidade de comunicação em diferentes línguas.

Práticas pedagógicas eficazes combinam esses fundamentos teóricos com atividades que promovam exploração sensorial, ludicidade e engajamento da criança. Histórias contextualizam letras e fonemas, permitindo que os alu-

nos associem sons a personagens e situações concretas.

A música auxilia na percepção rítmica e melódica da língua, reforçando memória auditiva e segmentação de fonemas. Atividades de desenho, pintura e manipulação de materiais concretos fortalecem a aprendizagem multisensorial e a construção significativa do conhecimento (FLEER, 2015; EDWARDS, 2017).

Já os ambientes imersivos, como mundos temáticos ou vilas educativas, se tornam práticas inovadoras que promovem aprendizagem progressiva, na qual consciência fonológica, percepção auditiva e manipulação de fonemas se desenvolvem antes do ensino formal da leitura e escrita. A combinação de narrativas, personagens, música e atividades concretas integra dimensões cognitivas, sociais e emocionais, preparando o terreno para a alfabetização bilíngue fonêmica sem prejudicar nenhuma das línguas (VYGOTSKY, 1978; FLEER, 2015).

Em síntese, a alfabetização bilíngue fonêmica apoia-se em três pilares inter-relacionados que sustentam sua relevância teórica e prática. O primeiro pilar é a aprendizagem significativa, que pressupõe que o conhecimento se constrói de forma duradoura quando conectado a conceitos previamente adquiridos, favorecendo a transferência entre idiomas e diferentes áreas do saber.

O segundo pilar está relacionado à neurociência e à consciência fonológica, pois o ensino de fonemas ativa áreas cerebrais essenciais para a decodificação e a compreensão leitora, promovendo flexibilidade cognitiva, ampliação da memória de trabalho, atenção e desenvolvimento de habilidades metalinguísticas.

O terceiro pilar refere-se às práticas pedagógicas lúdicas e multissensoriais, nas quais o uso de histórias, músicas, dramatizações e a manipulação concreta de letras e palavras consolidam a aprendizagem e favorecem o desenvolvimento integral da criança.

Na prática pedagógica, a alfabetização bilíngue fonêmica fundamenta-se em uma progressão estruturada que acompanha o desenvolvimento cognitivo, linguístico e socioemocional da criança.

A literatura do Science of Reading (ADAMS, 1990; NATIONAL READING PANEL, 2000; MOATS, 2010) evidencia que a aprendizagem da leitura em sistemas alfabéticos depende de um conjunto de competências metalinguísticas hierarquicamente organizadas, abrigadas sob o constructo da consciência fonológica (phonological awareness).

Essa habilidade funciona como um guarda-chuva conceitual que abrange desde o reconhecimento das maiores unidades da fala, como palavras e sílabas, até as menores, que são os fonemas.

No nível mais amplo da consciência fonológica, os estudos descrevem o domínio denominado word awareness, que consiste na capacidade de perceber que as frases são constituídas por unidades lexicais discretas e não por um fluxo contínuo de fala.

Adams (1990) ressalta que essa compreensão inicial é fundamental para a organização mental do discurso e para o estabelecimento da percepção de segmentação linguística. A partir disso, evolui-se para a consciência silábica, na qual a criança reconhece, segmenta e combina sílabas como blocos estruturais da fala. Esse processo avança para a compreensão de onset–rime, permitindo que o aprendiz identifique o ataque consonantal e a rima, etapa essencial para reconhecer famílias de palavras e padrões fonológicos recorrentes. Nesse contexto, a habilidade de reconhecer e produzir rimas torna-se um marco importante da sensibilidade fonológica pré-alfabética, conforme demonstrado por Goswami (2001).

À medida que essas competências se consolidam, a criança alcança o nível mais complexo e determinante da hierarquia fonológica: a consciência fonêmica. Estudos clássicos de Liberman e colaboradores (1974) demonstraram que essa habilidade não emerge de forma espontânea, exigindo instrução explícita, sistemática e progressiva.

O desenvolvimento da consciência fonêmica segue igualmente uma trajetória interna graduada. Inicialmente, a criança desenvolve o reconhecimento de fonemas semelhantes em diferentes palavras (phoneme identification), seguido da habilidade de isolar sons iniciais, mediais e finais (phoneme isolation). Posteriormente, emerge a capacidade de combinar sons para formar palavras (phoneme blending) e, em seguida, a de segmentá-las em seus sons constituintes (phoneme segmentation). O estágio mais avançado envolve a manipulação fonêmica, como adicionar, remover, substituir ou inverter sons, habilidade estreitamente associada à automatização da leitura (KILPATRICK, 2015).

De modo geral, o percurso que se estende desde word awareness até a manipulação fonêmica oferece as bases neurocognitivas necessárias para a construção da rota fonológica da leitura, influenciando positivamente o reconhecimento de palavras, a ortografia e a compreensão textual (DEHAENE, 2009; SHAYWITZ, 2003).

A progressão do Science of Reading recomenda iniciar essa instrução pelas combinações mais regulares e estáveis do inglês, motivo pelo qual os primeiros conjuntos introduzem de forma explícita a correspondência direta entre letra e som, avançando para estruturas CVC (consoante–vogal–consoante).

Ehri (2005) e Moats (2020) explicam que as palavras CVC constituem o ponto de partida ideal porque apresentam grande estabilidade sonora e permitem que a criança desenvolva precisão no blending fonêmico, compreendendo que três sons correspondem a três grafemas. Além disso, fonemas contínuos, como /m/,/n/ e /s/, são incluídos inicialmente para facilitar a percepção auditiva e favorecer o desenvolvimento do blending, como apontado por Kilpatrick (2015).

Na organização inicial dos sets possibilita que as crianças decodificam palavras como man, sit e pan, fortalecendo a confiança e a precisão na relação fonema–grafema.

À medida que o domínio das estruturas CVC se consolida, a sequência progride para novos fonemas, introduzindo consoantes adicionais, vogais curtas e gradualmente consoantes plosivas — estas últimas adicionadas posteriormente devido à sua maior complexidade articulatória, conforme observado por Seidenberg (2017).

Essa progressão amplia as combinações possíveis e prepara o aprendiz para estruturas silábicas mais elaboradas. Em seguida, surgem os dígrafos consonantais, como ch, sh e th, fase na qual a criança compreende que duas letras podem representar um único fonema, etapa considerada fundamental por Adams (1990).

Avançando na complexidade fonológica e ortográfica, introduzem-se também os blends ou clusters, que exigem que a criança perceba dois sons independentes em sequência, habilidade fortemente associada ao progresso da decodificação, segundo o National Reading Panel (2000).

Depois disso, a sequência introduz os padrões vocálicos longos e os ditongos, permitindo que o aprendiz compreenda a variabilidade sonora do inglês. Ehri (2005) explica que essa etapa é crucial porque o inglês apresenta múltiplas grafias para um mesmo som vocálico e múltiplos sons para uma mesma grafia.

Em etapas ainda posteriores, a criança passa a explorar padrões ortográficos complexos, consoantes silenciosas e combinações irregulares, como tch, dge, kn e igh, aprofundando-se também em estruturas morfológicas, como sufixos flexionais e derivacionais, ampliando sua autonomia para compreender e produzir palavras multi silábicas. Como ressaltado por Moats (2020), a integração entre fonologia, ortografia e morfologia reflete a natureza real do sistema de escrita inglês, no qual som e significado interagem de modo constante.

Assim, a articulação entre consciência fonológica, consciência fonêmica e o ensino estruturado de fontes constitui o eixo central do Science of Reading. Esse processo, descrito por Adams (1990), Ehri (2005), Seidenberg (2017) e Moats (2020), demonstra que o aprendizado da leitura depende de uma sequência consistente que conduza a criança da percepção das unidades sonoras amplas até o domínio das relações grafema–fonema e dos padrões ortográficos complexos, garantindo condições sólidas para a fluência, a precisão e a compreensão leitora, tanto em contextos monolíngues quanto bilíngues.

Como foi descrito, no cenário internacional, especialmente em países alinhados ao Science of Reading, a ordem de ensino dos fonemas costuma seguir uma padronização nacional rígida baseada em critérios de transparência, frequência e complexidade.

No Brasil, embora não exista uma sequência única oficial, observa-se uma convergência metodológica entre programas públicos e privados, todos estruturados sobre o mesmo princípio: iniciar pelos fonemas mais simples e regulares e avançar progressivamente para estruturas mais complexas.

Essa sequência, amplamente fundamentada Scliar-Cabral (2003), Morais (1995; 2013) e Capellini (2007), organiza-se de forma típica em etapas: primeiro vogais e consoantes regulares; depois dígrafos e encontros consonantais frequentes; em seguida fonemas com múltiplas grafias e processos de nasalização; e, por fim, elementos de ortografia morfológica.

Assim, mesmo sem uma diretriz nacional única, o Brasil aplica uma lógica de complexificação crescente semelhante à de países anglófonos, adaptada à maior transparência ortográfica do português, mantendo coerência entre práticas, políticas e evidências científicas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo qualitativo, de natureza descritiva e exploratória, fundamentado no relato de experiência pedagógica e na análise documental das atividades que compõem o projeto WordLand. O estudo acompanha o desenvolvimento de práticas de alfabetização bilíngue fonêmica em uma escola de idiomas, envolvendo crianças com idades entre três e sete anos, ao longo de três semestres letivos.

Segundo Gil (2010), estudos descritivos visam apresentar as características de um fenômeno ou prática, enquanto pesquisas exploratórias permitem aprofundar compreensões iniciais sobre temas pouco estudados. Já Bogdan e Biklen (1994) defendem que a abordagem qualitativa é adequada a investigações que buscam interpretar processos educativos em seu contexto natural, o que se alinha diretamente à natureza desta proposta. Assim, o presente estudo examina práticas pedagógicas em ambiente real, observando suas etapas, efeitos e implicações para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e socioemocional das crianças.

Os procedimentos metodológicos deste estudo apoiam-se em aportes que sustentam tanto a análise qualitativa quanto a interpretação das práticas pedagógicas. Em termos metodológicos, utilizam-se: Bogdan e Biklen (1994) que fundamentam a observação naturalística e o registro de práticas educacionais reais; Yin (2016) que contribui com princípios de estudo de caso, pertinentes ao acompanhamento sistemático do projeto WordLand e Bardin (2011) que embasa processos de análise de conteúdo das observações e registros pedagógicos.

Além desses aportes metodológicos, o estudo fundamenta-se em referenciais teóricos que orientam a compreensão da alfabetização bilíngue e da aprendizagem significativa, tais como Ausubel (1963), Ferreiro e Teberosky (1986), Dehaene (2009), Shaywitz (2003), Seidenberg (2017), Vygotsky (1978), Fleer (2015) e Edwards (2017). Esses referenciais sustentam a análise das atividades, dos materiais pedagógicos, das interações e dos efeitos observados nas crianças, permitindo uma compreensão ampla do processo investigado.

A coleta de informações ocorreu por meio de observações sistemáticas das aulas, registros pedagógicos produzidos pela professora, análise dos materiais utilizados, documentação das atividades (como histórias, jogos, músicas, Big Book, mapas temáticos e flashcards) e relatos de práticas desenvolvidas em cada etapa do WordLand. As atividades foram acompanhadas durante três semestres consecutivos, possibilitando observar avanços, desafios e efeitos cognitivos e linguísticos.

A análise dos dados seguiu os princípios da análise de conteúdo (Bardin, 2011), organizada em três etapas: (a) pré-análise: leitura completa dos registros e seleção das unidades de sentido; (b) exploração do material: categorização das atividades e das competências mobilizadas (fonológicas, fonêmicas, cognitivas e socioemocionais); (c) tratamento e interpretação: articulação dos dados com autores da neurociência, alfabetização e bilinguismo.

Esses procedimentos permitiram identificar evidências de aprendizagem significativa, desenvolvimento da consciência fonológica e fonêmica, transferência interlinguística, engajamento socioemocional e evolução da motricidade fina, elementos essenciais para compreender o impacto da proposta.

PROPOSTA PEDAGÓGICA

A proposta pedagógica apresentada neste estudo integra um projeto de longo prazo voltado à alfabetização fonêmica bilíngue português–inglês, desenvolvido em uma escola de idiomas com crianças de três a sete anos. O projeto tem como eixo central o WordLand, ou Terra da Palavra, um ambiente lúdico, temático e progressivo que organiza o processo de ensino por meio de vilas conceituais, cada uma associada a uma habilidade fundamental para o desenvolvimento da consciência fonológica, da consciência fonêmica e do princípio alfabético.

O WordLand estrutura-se em etapas sequenciais que acompanham o desenvolvimento cognitivo, linguístico e socioemocional das crianças. A primeira etapa, denominada Exploração da WordLand, introduz as crianças ao conceito de palavra por meio de histórias, visitas à biblioteca, manipulação de livros e interação com um Big Book elaborado pela própria escola.

Esse recurso foi confeccionado com capa cartonada revestida em feltro, visando estimular a exploração tátil e sensorial. Suas páginas internas, plastificadas para permitir uso frequente, apresentam frases e palavras destacáveis fixadas com velcro, possibilitando que as crianças reorganizem visual e fisicamente unidades textuais. Essa materialidade torna concreto o conceito de palavra, facilitando a percepção de que a fala é segmentada e que histórias são compostas por diferentes combinações lexicais.

A segunda etapa, chamada RhymeLand, aprofunda a consciência fonológica com foco em rimas e sons finais. As crianças percorrem o mapa ilustrado do WordLand,

vivenciando esta vila por meio de músicas, gestos, poemas rimados e histórias com padrões sonoros evidentes, como a narrativa Doug, the Bug. Foram utilizados booklets ilustrados, atividades de coloração e flashcards com pares rimados e não rimados, incentivando a identificação auditiva de regularidades sonoras. Essa combinação de oralidade, visualidade e movimento promove aprendizagem multissensorial, ampliando a atenção, memória e retenção.

A terceira etapa, denominada AlliLand, concentra-se no reconhecimento dos sons iniciais das palavras e marca a introdução do primeiro conjunto de fonemas /s/, /a/, /p/, /t/, /i/, /n/, seguindo a sequência internacionalmente utilizada no ensino inicial do inglês. Nessa fase, adota-se o princípio fundamental do Science of Reading: priorizar o som da letra e não seu nome, evitando confusões fonológicas, sobretudo em contexto bilíngue. A introdução do fonema /s/ ocorreu por meio da história da personagem Stella, the Star, na qual múltiplas palavras iniciadas com /s/ foram apresentadas juntamente a imagens e atividades manuais, como coloração e construção da estrela em papel, reforçando o vínculo som–grafema de forma concreta.

Posteriormente, Stella torna-se uma personagem mediadora nas aulas; uma estrela de pelúcia é utilizada para apresentar a canção autoral do fonema

/s/, integrando canto, gesto, imagem e manipulação. A exploração auditiva ocorre por meio de jogos com objetos reais, miniaturas e cartões ilustrados. As crianças identificam palavras que pertencem “à caixa da Stella”, aquelas que iniciam com /s/, desenvolvendo categorização sonora e percepção fonêmica. Movimentos corporais associados ao som, como imitar o deslizar de uma cobra, ampliam o engajamento e favorecem a memória motora do fonema.

A introdução do fonema /a/, segundo elemento do conjunto inicial, segue a mesma lógica: histórias temáticas, atividades manuais, músicas e identificação auditiva. As demais letras do set serão trabalhadas nos meses subsequentes com a mesma abordagem sistemática, sequencial e fonologicamente orientada, alinhada às diretrizes do Science of Reading e às pesquisas contemporâneas sobre alfabetização bilíngue.

Além disso, a proposta pedagógica integra outras etapas que serão desenvolvidas ao longo do projeto, como BlendLand, voltada ao blending de fonemas para formação de palavras, BuildLand, dedicada à construção de frases e pequenos textos, e FluLand, direcionada ao desenvolvimento da fluência leitora e compreensão textual em ambos os idiomas. Em todas as etapas, as crianças vivenciam atividades lúdicas e multissensoriais com músicas, narrativas, dramatizações, manipulação de letras móveis, leitura de pequenos textos e participação em experiências concretas que tornam o processo de alfabetização prazeroso e significativo.

O desenvolvimento das etapas iniciais do projeto WordLand permitiu observar de forma concreta como os princípios da alfabetização bilíngue fonêmica, progressiva e lúdica podem se articular de maneira integrada na prática pedagógica. Logo nos primeiros encontros, ficou evidente a importância de um processo de acolhimento estruturado, considerando que as crianças não possuíam contato prévio com o inglês e que a maioria vinha de famílias monolíngues brasileiras. As atividades dessa fase inicial, baseadas em brincadeiras, músicas, gestos e narrativas, estão alinhadas à perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978), que destaca a interação social e o engajamento emocional como elementos fundamentais da aprendizagem.

A introdução ao livro lúdico, a exploração de suas partes físicas e a montagem das palavras que compõem a história do WordLand reforçaram os princípios da aprendizagem significativa de Ausubel (1963), pois conectaram novos conceitos (como estrutura textual, segmentação e ideia de palavra) aos conhecimentos prévios das crianças. Nessa etapa, as crianças compreenderam que a linguagem é composta por palavras, que palavras se combinam para narrar histórias e que diferentes unidades podem ser manipuladas, reorganizadas e classificadas.

O segundo momento, dedicado ao RhymeLand, permitiu observar o desenvolvimento da consciência fonológica por meio de atividades de rimas, poemas, músicas e jogos como “O que está diferente?”. A percepção de padrões sonoros emergiu como resultado direto da exposição sistemática a rimas e repetições, confirmando o que apontam estudos neurocientíficos sobre a importância dos sons da fala na construção dos circuitos de leitura (Dehaene, 2009; Shaywitz, 2003; Seidenberg, 2017). Além disso, em um contexto bilíngue, tais atividades favoreceram a transferência interlinguística, permitindo que habilidades adquiridas em inglês fossem rapidamente reconhecidas no português.

A etapa AlliLand, dedicada aos sons iniciais, também demonstrou avanços significativos. As histórias, atividades de música, desenhos, personagens e jogos fo-

nológicos contribuíram para consolidar a consciência fonêmica, habilidade essencial para a futura decodificação. O trabalho com o primeiro conjunto de fonemas /s/, /a/, /p/, /t/, /i/, /n/ evidenciou forte articulação entre alfabetização inglesa e portuguesa: ao reconhecer sons e formar as primeiras palavras, as crianças estabeleceram conexões entre os dois sistemas linguísticos. Esse resultado está alinhado às pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1986), que defendem a alfabetização como um processo ativo e construtivo no qual a criança formula e testa hipóteses sobre o funcionamento da língua.

Outras atividades desenvolvidas – como exploração multisensorial, traçados, modelagem em massinha e experiências sensoriais – reforçaram a associação entre fonema, grafema e significado, consolidando a aprendizagem significativa. Estratégias lúdicas, contextos temáticos e ambientações narrativas ampliaram o engajamento socioemocional das crianças, conforme sugerem Fleer (2015) e Edwards (2017). As atividades práticas não apenas facilitaram a aprendizagem fonológica, mas também promoveram avanços observáveis em motricidade fina, atenção, memória de trabalho e flexibilidade cognitiva.

Do ponto de vista neuropsicológico, os resultados observados nas crianças corroboram achados de estudos que indicam maior ativação de circuitos linguísticos, cognitivos e de funções executivas em contextos bilíngues (JUST et al., 2016; KACHUR, 2025).

A capacidade de alternar entre sistemas linguísticos, demonstrada por algumas crianças ao identificarem espontaneamente palavras correspondentes em português ao ouvir sons em inglês, evidencia o início de uma transferência interlinguística robusta e natural.

Em síntese, os dados analisados mostram que a prática pedagógica implementada nas etapas do WordLand constitui um percurso metodológico consistente para o desenvolvimento inicial da leitura e da escrita em contexto bilíngue. A aprendizagem significativa se consolidou quando novos conhecimentos foram intencionalmente conectados às experiências prévias das crianças, conforme defendido por Ausubel (1963). O desenvolvimento da consciência fonológica e fonêmica ativou áreas cerebrais fundamentais para o processamento da leitura (DEHAENE, 2009; SHAYWITZ, 2003; SEIDENBERG, 2017), fortalecendo habilidades cognitivas essenciais como memória de trabalho, atenção e funções executivas.

Além disso, as práticas pedagógicas lúdicas e multisensoriais promoveram maior participação, engajamento e percepção intercultural. Histórias, músicas, dramatizações, manipulação concreta e ambientes temáticos favoreceram o desenvolvimento socioemocional, ampliando o repertório linguístico das crianças e proporcionando condições para um letramento bilíngue sólido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do projeto WordLand mostra que a alfabetização bilíngue português e inglês pode ser significativamente fortalecida quando fundamentada em práticas pedagógicas fonológicas e fonéticas, respaldadas por princípios da aprendizagem significativa e por evidências da neuroeducação. Retomando o objetivo geral deste estudo — analisar de que forma essas práticas contribuem para a alfabetização de crianças de três a sete anos — os resultados demonstram que as etapas iniciais do WordLand promoveram avanços concretos nas habilidades de consciência fonológica, consciência fonêmica, segmentação, percepção de sons iniciais e compreensão da estrutura da palavra.

As etapas de exploração sensorial, rimas, histórias, jogos auditivos, atividades de motricidade fina, uso de materiais manipuláveis e narrativas temáticas proporcionaram às crianças um ambiente rico e estimulante, favorecendo não apenas o desenvolvimento linguístico, mas também aspectos cognitivos como memória de trabalho, atenção, flexibilidade cognitiva e engajamento socioemocional. Esses achados confirmam que práticas pedagógicas estruturadas, lúdicas e progressivas, quando alinhadas às evidências científicas, tornam-se fundamentais para consolidar o princípio alfabético em ambos os idiomas.

Outro elemento relevante refere-se à transferência interlinguística observada ao longo das atividades. As crianças demonstraram capacidade de identificar sons, reconhecer padrões e estabelecer relações entre inglês e português, sugerindo que o ensino bilíngue baseado em fonemas pode servir como facilitador, e não como obstáculo, para a alfabetização em duas línguas. Isso reforça estudos que apontam para os benefícios cognitivos do bilinguismo e para a importância de um ensino explícito, estruturado e sequencial.

Do ponto de vista neuropsicológico, as evidências observadas durante o desenvolvimento do projeto corroboram pesquisas que destacam a importância da instrução sistemática dos sons da língua para a ativação de circuitos neurais relacionados à leitura. As crianças apresentaram engajamento consistente, curiosidade elevada e participação ativa, indicando que a aprendizagem significativa ocorreu de forma integrada, multissensorial e progressiva.

Entretanto, este estudo apresenta limitações. A primeira diz respeito à natureza qualitativa e ao recorte específico do projeto, desenvolvido em uma única escola de idiomas, o que restringe a generalização dos resultados. Além disso, as análises se concentraram nas etapas iniciais do WordLand, impossibilitando ainda uma avaliação longitudinal mais abrangente dos efeitos da proposta sobre o processo completo de alfabetização.

Diante disso, recomenda-se que pesquisas futuras possam acompanhar o desenvolvimento do projeto em diferentes contextos e instituições, ampliando a amostra e considerando variáveis como tempo de exposição, idade de início e perfil sociolinguístico das famílias. Também se sugere a realização de estudos longitudinais que avaliem o impacto do WordLand ao longo de todo o processo de alfabetização, bem como pesquisas que integrem instrumentos quantitativos e análises neuropsicológicas, permitindo compreender de modo mais preciso a evolução das habilidades fonológicas, fonêmicas e da leitura bilíngue.

Em síntese, os resultados obtidos até aqui indicam que o WordLand constitui uma proposta inovadora, coerente e fundamentada no que há de mais atual na ciência da leitura, na neuroeducação e no bilinguismo. As etapas desenvolvidas demonstram que é possível promover um percurso de alfabetização bilíngue significativo, integrado e consistente, no qual teoria e prática dialogam harmoniosamente e em benefício do desenvolvimento global das crianças. Assim, este estudo contribui para o campo da educação bilíngue ao evidenciar que práticas fonológicas cuidadosamente estruturadas podem impulsionar o letramento bilíngue desde a Primeira Infância, abrindo caminho para novas reflexões, investigações e aprimoramentos pedagógicos.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Marilyn Jager. Beginning to Read: Thinking and Learning about Print. Cambridge, MA: MIT Press, 1990.

ALMEIDA, Josiane. Práticas de alfabetização na educação infantil. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

AUSUBEL, David Paul. Aquisição e retenção de conhecimento: teoria da aprendizagem significativa. São Paulo: Moderna, 1963.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, Tiago; COUTINHO, Juliana; MADUREIRA, Pedro. Bilingual Literacy and Phonemic Awareness in Early Education. São Paulo: Edusp, 2024.

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

CAPELLINI, Simone Aparecida. Avaliação e intervenção em leitura e escrita. São José dos Campos: Pulso, 2007.

COSTA, Ana; FINGER, Rafael; RICHETTI, Luiza. Alfabetização bilíngue e consciência fonológica: práticas pedagógicas e transferências interlinguísticas. Curitiba: Editora Acadêmica, 2023.

DEHAENE, Stanislas. Os neurônios da leitura: como o cérebro aprende a ler. Porto Alegre: Artmed, 2009.

EDWARDS, Christine P. Learning through play: experiências lúdicas na educação infantil. New York: Routledge, 2017.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FLEER, Marilyn. Play and learning in early childhood: a cultural-historical approach. Cambridge: Cambridge University Press, 2015.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

JUST, Marcel Adam; CHERKASSKY, Vladimir L.; BUCHANAN, Laurie; MAHESHWARAN, Arjun; MINER, Evan; MITCHELL, Tom M. Brain. “Reads” Sentences the Same in English and Portuguese. Neuroscience News, 2016. Disponível em: https://neurosciencenews.com/brain-reading-language-5433/. Acesso em: 01 nov. 2025.

KACHUR, Alexander. Bilingual brain development in early childhood. Cambridge: MIT Press, 2025.

MOATS, Louisa Cook. Speech to Print: Language Essentials for Teachers. Baltimore: Paul H. Brookes, 2010.

_____. Teaching Reading Is Rocket Science. Washington, DC: American Federation of Teachers, 2020.

MORAIS, José. A arte de ler. São Paulo: UNESP, 1995.

_____. A aprendizagem da leitura. Barueri: Manole, 2013.

MOURA, Maria Alice. Alfabetização e desenvolvimento da consciência fonológica. São Paulo: Cortez, 2010.

NATIONAL READING PANEL. Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment. National Institute of Child Health and Human Development, 2000.

SEIDENBERG, Mark S. Language and the brain: insights from reading research. Oxford: Oxford University Press, 2017.

SHAYWITZ, Sally E. Overcoming dyslexia: a new approach to understanding and teaching reading. New York: Vintage, 2003.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Princípios do sistema alfabético do português. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda. Alfabetização: a questão dos métodos. São Paulo: Global, 2016.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

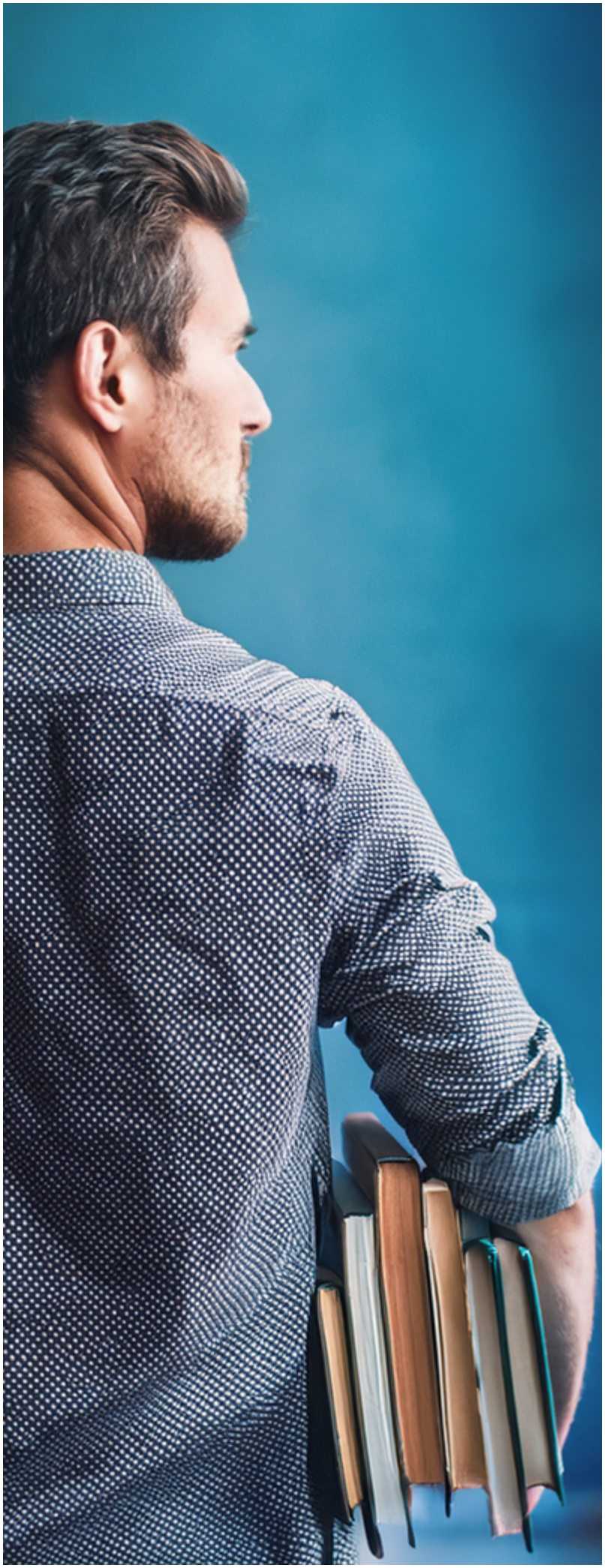
YIN, Robert K. Estudo de caso: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2016.

OS DESAFIOS DA DIDÁTICA SOCIAL

THIAGO SILVA GODINHO

Graduação em Administração de Empresas pela Faculdade FESP (2004); Licenciatura em Matemática pela UNIFRAN (2019); Licenciatura em Educação Física pela UNICV (2025); Licenciatura em Línguas Português-Inglês pela ETEP (2025). Especialista em Pós-Graduação Educação Física Escolar Adaptada A Saúde (2025) e Pós-Graduação Ensino Da Língua Inglesa pela Faculdade Iguaçu (2025); Especialista em Supervisão, Orientação E Inspeção Escolar (2024) e Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Norte-Sul (2024); Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Infantil e Ensino Fundamental (2025) e Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Física Escolar Adaptada a Saúde (2025) e Pós-Graduação Lato Sensu em Docência no Ensino De História pela Faculdade Iguaçu (2025); Pós-Graduação Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica (2024 e Pós-Graduação Metodologia do Ensino de Matemática pela Faculdade Norte-Sul (2024); Pós-Graduação Lato Sensu em QUÍMICA pela Faculdade Iguaçu (2025); Especialista em Perícia e Auditoria (2024); Especialista em Gestão em Petróleo e Gás (2024) e Especialista em Gestão e Tecnologia da Produção Sucroalcooleira (2025); Especialista em Direito Tributário pela Faculdade Norte-Sul (2024); Pós-Graduação Lato Sensu em DIREITO MÉDICO E DA SAÚDE; Pós-Graduação em Urgência e Emergência hospitalar (2023); Pós-Graduação em Higiene e Segurança do Trabalho pela Faculdade Iguaçu (2023); Pós-Graduação em Matemática Financeira e estatística pela universidade UCAM (2017); Pós-graduação em Direito Administrativo (2017); Pós-graduação em Direito do Trabalho (2016) e Pós-graduação em Administração Pública pela universidade UCAM (2016); Pós-Graduação em Gestão Estratégica de Negócios pela universidade INAGE/FEARP/USP (2016); Pós-Graduação em Administração Hospitalar (2023); Pós-graduação em Dor e Inflamação (2023) e Pós-Graduação em Dependência Química e Qualidade de Vida pela Universidade Iguaçu (2023); Técnico em Eletrotécnica pelo ITEPP (2025); Técnico em Mecânica de Motos pelo SENAI (2025); Técnico em Imobilização Ortopédica (2008); Técnico em Radiologia (2006); Curso Técnico Socorrista (2025).

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

O processo de aprendizado passou por grandes mudanças no transcorrer da história humana. Primeiro, contamos histórias e explicamos os mitos. Na Idade Média, a Igreja Católica passou a dominar a educação ocidental. Com o rompimento com a Igreja, surgem os colégios, com um sistema de educação rígido, autoritário e padronizado, onde o indivíduo era ensinado a repetir o conhecimento que lhe era passado. No final do século XX, a didática flexível substitui a conservadora, acompanhando as transformações sociais oriundas da revolução tecnológica. A didática passa a ser flexível e adota técnicas variadas para auxiliar o aluno e o professor no processo ensino e aprendizado. No início do século XXI surge a didática social, onde o ensino passa a ser uma ferramenta para combater a vulnerabilidade social e a marginalização, com o auxílio de novas tecnologias e técnicas mais eficientes de ensino. O ensino torna-se tecnológico, com recursos audiovisuais. A metodologia de ensino se flexibiliza para atender as necessidades do aluno, através da gestão participativa da educação. As provas, que antes puniam o aluno, passam a ser utilizadas para ensinar, através de jogos matemáticos e uso de resumos e relatórios de aula. Ensinar, sempre foi um grande desafio, que exige do professor grande acurácia e sensibilidade face às dificuldades emanadas pelos discentes.

Palavras-chave: Didática; Aprendizado; Otimização; Social.

INTRODUÇÃO

Segundo Piletti (2007), a palavra didática é oriunda etimologicamente do grego didaskein, e significa ensinar ou instruir. Ela se tornou uma ciência reguladora do ensino em meados do século XVI, devido ao trabalho de Ratichius (1571-1635). Porém, foi através de Comenius (1592-1670) que a didática ganhou seu caráter de metodologia e arte de ensino e aprendizado, através de sua obra Didática Magna.

Segundo Piletti (2007), o estudioso Pérez Gómez conceitua a didática como "a ciência e a tecnologia do sistema de comunicação intencional onde se desenvolvem os processos de ensino aprendizado objetivando otimizar a formação intelectual". O autor Gimeno conceitua a didática como a ciência que compreende e guia o processo de aprendizado, integrando a cultura para moldar a psique humana.

O autor Benedito conceitua como a ciência e a tecnologia que se constrói desde a teórica até a prática, organizando a estrutura de relação e comunicação para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem para a formação do educando. Zabalza classifica como o conhecimento, pesquisa e teoria centrada no processo de ensino de aprendizagem. Já Schmitz estuda a organização do sistema de aprendizado, a partir do aluno e para o alcance dos seus objetivos.

Segundo Piletti (2007), a evolução do conceito de didática engloba mais que o processo de ensino e aprendizagem, englobando questões, como quem aprende, por que se aprende, a finalidade do aprendizado, onde se aprende e com quais recursos se aprende. Ensinar é um grande desafio, devido a sua alta complexidade, e a quantidade de conceitos que se inter-relacionam em uma teoria.

A sociedade passou por uma grande evolução no último século, principalmente devido à mortandade das grandes guerras. As questões sociais ganharam grande repercussão, sobretudo a dignidade humana. Na cidade grega de Esparta, as crianças ditas com problemas, eram mortas. Foi dito pelo estudioso Thomas Hobbes, em 1651, que "o homem é o lobo do próprio homem"; porém percebemos que podemos viver melhor se auxiliarmos o próximo, em uma utopia. Pessoas deficientes ou diferentes foram sempre marginalizadas. A desigualdade social e a marginalização provocaram grandes conflitos durante a história da humanidade, como a Guerra dos escravos em Roma, a Revolução Francesa e a Guerra de Secessão americana. A busca pela dignidade foi uma constante na história humana.

No início do século XX, uma nova ferramenta para combater a descriminalização e marginalização humana surgiu, a educação. A educação pode abrir portas para a criança, garantir bons empregos e a compreensão dos seus direitos. No Brasil, um país com extrema desigualdade social, a inclusão foi extremamente tardia. Somente com a Constituição Federal de 1988, houve um avanço significativo na educação. A educação inclusiva surgiu nos Estados Unidos, e se espalhou pelo mundo.

Segundo Alves (2023, pág. 4), "a educação inclusiva visa garantir a igualdade no ensino-aprendizagem para todas as pessoas, independente das características físicas, culturais, religiosas e intelectuais". A educação especial é voltada para as pessoas com deficiência, que ficam separadas dos outros alunos. Isso limita a diversidade, afinal, não há convívio entre os alunos com necessidades educacionais especiais e os demais. Já na educação inclusiva, ocorre o contrário, onde o aluno deve ser inserido no ensino regular, adaptando o ensino ao aluno. A educação inclusiva beneficia todos os alunos, independentemente das características que os compõem. A falta de acessibilidade na escola, preconceito e falta de professores capacitados estão entre os principais desafios para a efetiva inclusão dos alunos.

Segundo Alves (2023), Santos (2022), a educação inclusiva é um assunto bem contemporâneo, é tema de debates e discussões no âmbito educacional. O Brasil é um país, que possui legislação que garante o processo de inclusão de pessoas com necessidades especiais na sociedade de forma igualitária, ou seja, são leis que visam permitir o acesso dessas pessoas na sociedade, nas escolas, universidades e inclusive no mercado de trabalho. Até a década de 50, não se falava em Educação Inclusiva. Somente a partir de 1970, o tema surge no cenário da educação.

Segundo Santos (2022), a inclusão emerge com leis que garantem o acesso ao ensino e trabalho, com uma sociedade mais igualitária a partir do século XX, intensificando a luta contra a discriminação. As pessoas com deficiência foram descriminalizadas ao longo da história. Houve uma maior intensificação no combate à discriminação, a partir de leis específicas como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de movimentos sociais e modelos de ensino e aprendizagem palpados na inclusão e não na exclusão, como era antigamente.

Segundo Barbosa, Bezerra (2021), o primeiro tipo de assistência foi direcionado a deficiência visual, onde foi criado no período imperial, o instituto Imperial dos Meninos Cegos em 1854 e o Instituto dos Surdos Mudos em 1857. Hoje, se tornaram o Instituto Nacional da Educação dos Surdos, o INES, localizado no Rio de Janeiro. No século XX, foi criado o Instituto Pestalozzi (1926), para atender pessoas com deficiência mental. Em 1954, foi criada a APAE ou Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais. Em 1945, foi realizado o primeiro atendimento educacional especializado, na Sociedade Pestalozzi.

Segundo Santos (2022), o século XX foi marcado por muitas transformações que contribuíram de forma positiva na vida das pessoas com necessidades especiais, um desses avanços foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 4.024 de 1961, que determinou que o atendimento das pessoas com necessidades especiais, apontando o direito dos “excepcionais” à educação, de preferência dentro do sistema geral de ensino. Em 1971, a LDBEN de 1961 foi alterada pela Lei n ° 5.692, que definiu tratamento especial para alunos com necessidades físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e aos superdotados. Em 1973, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que ficou responsável por gerenciar a educação especial no Brasil, esse por sua vez influenciado pela égide integracionista impulsionou ações educativas voltadas às pessoas com necessidades especiais e as com superdotação, que foram apresentadas por meio de campanhas assistenciais de iniciativas isoladas do Estado.

Segundo Santos (2022, pág. 4), em 1996 foi elaborada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de nº 9.394, especificamente em seu artigo 59, preconizando que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículos, métodos, recursos e organização especificam para atender às suas necessidades; também assegura a terminalidade específica àqueles que não atingirem o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental em virtude de deficiências e; a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Ela foi responsável por iniciar o processo de inclusão escolar no Brasil, foi a partir desta lei que ficou determinado que os alunos com necessidades especiais passassem a ser atendidos em classes regulares, independente da instituição de ensino ser pública ou privada, tendo ainda estes que ser assistidos por professores com especialização adequada para este atendimento:

> Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
>
> §1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.
>
> § 2º o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

Segundo Alves (2023), Santos (2022), em 1999 foi apresentado o Decreto de nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853 de 1989, que tratava da Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, e definiu a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, dando ênfase a atuação complementar da educação especial ao ensino regular. Motivada por esse processo de mudanças, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, pela Resolução CNE/CEB nº 2/2001, determina em seu artigo 2º que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, sendo de responsabilidade das escolas organizam-se para o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, tendo estas que assegurar as condições necessárias para que seja ofertada uma educação de qualidade a todos. O processo de efetivação da educação inclusiva no Brasil foi lenta, no entanto, a preocupação governamental foi fundamental para que os avanços fossem mais eficazes, a inclusão ser atrelada a educação é algo óbvio, já que é na escola que se constrói a cidadania, se prepara as gerações futuras e a parceria desta instituição com a família deve agir de modo a oferecer à sociedade valores que fomentem o respeito à diversidade e a participação de todos os sujeitos de forma igual e coma as mesmas oportunidades.

Segundo o Ministério da Educação (2023), a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva foi aprovada, por meio de emenda constitucional de 2008, a convenção da ONU sobre os direitos das pessoas com deficiência. De acordo com a convenção, devem ser assegurados sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis. O Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, dispõe sobre o atendimento educacional especializado.

O cenário atual é marcado pela frequente necessidade de se capacitar para o mercado de trabalho, exigindo cada vez mais, especialização do trabalhador, preservando a sua empregabilidade e evitando a marginalização social. A educação é uma porta para combater a discriminação, a marginalização e perpetuação da miséria e desigualdade no país. O objetivo do presente trabalho é analisar os principais desafios da didática inclusiva no cenário atual.

Desafios da didática social no cenário atual

Segundo Libâneo (2006), a Constituição Federal de 1988 transforma a educação em um direito social, e inalienável para cada cidadão. O cidadão ganha o direito de acesso à educação pública e gratuita, garantida pelo estado. Porém, a grande questão é a exclusão do aluno, que ocorre no processo de ensino e aprendizado. Muitos alunos vão à escola para se alimentar, já que não possuem alimentos em casa. Um aluno mal nutrido, com necessidades básicas, terá o seu aprendizado comprometido. Cabe a instituição de ensino, garantir o seu aprendizado através de técnicas de ensino modernas e suporte didático adequado. Assim, este estudante poderá ter um futuro melhor.

O aprendizado não pode ser resumido em repetir informações. É muito mais do que isso. Precisamos da matemática quando vamos comprar algo, no peso, quantidade e preço. O engenheiro deve calcular as dimensões e a estrutura da edificação. A cozinheira deve mensurar o valor e a quantidade dos insumos. O químico precisa saber as propriedades da matéria e relacioná-las ao cotidiano. O administrador precisa saber o valor, os custos, mas antes de tudo, precisa ter percepção para as necessidades da população. A didática social, é uma progressão da didática moderna, que trouxe à tona a função social do ensino, como uma ferramenta para melhorar a qualidade de vida dos alunos, independente de suas limitações físicas, emocionais, econômicas e sociais. O conhecimento pode proporcionar ao aluno melhores decisões quanto a sua vida, reduzir a violência e reduzir a marginalização. Porém, para tal, o processo de ensino e aprendizagem deve ser elaborado conforme a necessidade do aluno.

Segundo Rego e Lima (2010), Libâneo (2006), a metodologia didática deve englobar a construção da cidadania, capacidade política e possibilidade econômica (principalmente a laboral). O exercício da cidadania deve considerar direitos e deveres da pessoa em sociedade. Para o efetivo exercício da cidadania é necessário a inclusão do indivíduo na sociedade, não somente a sua existência. A escola é o principal órgão de inclusão social, pois além de poder combater qualquer forma de discriminação, ela pode ser uma via de inserção social, através da elevação cultural e técnica, e do acesso ao conhecimento. Algumas características devem ser inerentes ao ensino, como:

1. ser dialógica, ou seja, praticar o diálogo com naturalidade;
2. desenvolver a autonomia do aluno, preparando para lidar com a vida e o conhecimento;
3. praticar decisões coletivas e participar de grupos;
4. participar da solução de problemas sociais;
5. ser democrática e heterogêneo;
6. ser pluralista e integrar diferentes ideologias;
7. ter um projeto coletivo, integrando todos os alunos.

Segundo Rego e Lima (2010), Smole (2007), o ensino atual exige uma escola democrática, e uma didática de sucesso, englobando conhecimento associado ao desenvolvimento, e permitindo a superação de preconceitos e limitações. Estas limitações podem englobar aspectos físicos, psíquicos, sociais e econômicos, permitindo que o aluno se supere diariamente, e atinja o ápice do seu desenvolvimento. A didática atual deve levar em conta a complexidade do aprendizado, considerando que cada aluno aprenderá melhor de uma determinada maneira. O aluno pode aprender por múltiplos caminhos, diversos meios e expressões. O educador deve valorizar e desenvolver as competências naturais do aluno, e para isso deve abordar todas as competências intelectuais, como linguísticas, espaciais, corporais ou exatas (lógico-matemáticas). O professor, neste momento, será o intermediador do conhecimento, proporcionando aquisição e desenvolvimento da aprendizagem, sempre buscando variadas fontes, além das tradicionais, que são geralmente, essenciais.

Segundo Rego e Lima (2010), Smole (2007), o processo de ensino e aprendizagem, na visão do aluno, é um processo onde ele assimila, constrói, modifica e enriquece seu conhecimento. O início do aprendizado é o significado, ligado à prática social, ligando os saberes prévios às práticas sociais. A habilidade de aprender e reaprender, é dada ao aluno através do processo de investigação, desenvolvido após a administração do conteúdo. O professor, também, assume papel de aprendiz neste cenário, que deve ser composto por hipóteses e pensamentos divergentes e conflitantes.

Adaptar e criar uma metodologia de ensino, que atenda a necessidade de todos os alunos, é o grande desafio. Cada aluno tem necessidades, sonhos e ambições únicas. Além de dificuldades, que precisam ser corrigidas pela conduta didática, no intuito de garantir o aprendizado do aluno, cabe ao educador garantir que todos os alunos, sem uma única exclusão, possam aprender e se desenvolver o máximo possível, dentro de suas próprias perspectivas. O planejamento didático é uma alternativa para realizar esta tarefa. O educador pode utilizar várias formas de construção do conhecimento, no intuito de que os alunos aprendam de forma abrangente.

Segundo Rego e Lima (2010), a educação é o processo de transmissão de valores culturais, éticos, morais, legais e tecnológicos de geração em geração, perpetuando os traços

característicos daquele grupo social. Como todo fator social, é extremamente complexo e suscetível de mudanças entre as sociedades e na própria sociedade. Trata-se de um processo contínuo no desenvolvimento do indivíduo.

Conforme Delors (2007), a educação é inerente à vida humana é imprescindível para a vivência em sociedade, garantindo a perpetuação da paz, liberdade e justiça social. O conhecimento é uma porta para o exercício pleno da cidadania, onde o indivíduo precisa saber de seus direitos, para exigi-los. Segundo Rego e Lima (2010), a educação deve atender as necessidades do indivíduo, enquanto ser individual e enquanto ser grupal. A educação deve integrar ciência, tecnologia, desenvolvimento econômico e ascensão social, além da inclusão social. Ele deve integrar a preservação ambiental e interagir com as tensões das tradições culturais e as novas manifestações culturais, de modo a respeitar a pluralidade de ideias e os variados valores éticos e morais da sociedade atual.

Serão considerados dois sistemas básicos de ensino. O primeiro é o ensino conservador, baseado na repetição e na tutela do professor. Esta metodologia é mais mecanicista. A segunda é o modelo moderno, baseado na inovação e na prática. Cada estilo tem suas vantagens e desvantagens.

Segundo Rego e Lima (2010), o modelo de ensino desenvolvido no século XX, foi baseado em uma metodologia conservadora e tradicional, proveniente da influência newtoniano-cartesiano, característico da ciência no século XIX e XX. Segundo Libâneo (2006), esse modelo dominou todos os níveis de ensino, levando a uma forte fragmentação e especialização do ensino, dividindo o ensino em áreas, as áreas em cursos, os cursos em disciplinas e as disciplinas em especificidades; levando ao isolamento do professor na sala de aula. Neste contexto, a função é a reprodução do conhecimento, sendo caracterizada por fragmentação, ações pedagógicas mecânicas e repetitivas, para que o aluno escute, leia, decore e repita. Esse método é muito comum em toda a história da educação. A pesquisa, sobre o assunto abordado em aula, será realizada pelo professor. Cabe ao aluno o papel de espectador, onde este deve assimilar, memorizar e reproduzir o conteúdo proposto. O ideal seria que o aluno e o professor fossem sujeitos do processo de aprendizagem, porém, somente o aluno tem sido objetivo do aprendizado, geralmente passivo e totalmente receptivo.

Neste sistema é comum aliar competência ao autoritarismo, promovendo um ambiente silencioso para o ensino reprodutivo e conservador. A avaliação é o critério de sucesso na memorização e assimilação, e o professor adquire credibilidade pelo número de alunos que são reprovados, uma prática muito abusiva e contrária à produtividade. A reprovação do aluno é um fator de exclusão social. Este processo permitiu formar indivíduos submissos e reprodutores de conhecimento alheio. As tendências pedagógicas englobariam a tradicional, escolanovista e tecnicista. Todas essas tendências têm como característica a reprodução de conceitos. A formação pedagógica deve incluir reflexão e delineamento entre teoria e prática, renovando o conhecimento, e não somente seguindo procedimentos estáticos. A reflexão crítica deverá ser contextualizada com a teoria e a prática, e principalmente, com as necessidades sociais e técnicas dos alunos, num processo contínuo de melhora. No campo educativo, a avaliação da aprendizagem não se limita a um único propósito — ela pode ser concebida segundo diferentes finalidades que se complementam ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Embora o MEC não publique um "manual único" definindo exclusivamente estas duas categorias, orientações pedagógicas e documentos oficiais recentes elaborados pelo MEC incorporam explicitamente as noções de avaliação formativa e somativa como partes de um processo avaliativo mais amplo dentro das escolas. Segundo Brasil (2024), o MEC reconhece dois sistemas básicos de avaliação. a avaliação somativa é realizada ao final de um ciclo ou unidade de ensino (por exemplo, ao fim de um bimestre, módulo ou ano letivo) e tem como função principal medir os resultados alcançados pela aprendizagem, classificando ou certificando o nível de desempenho dos estudantes. Essa forma de avaliação costuma estar associada à atribuição de notas, conceitos ou certificações finais, de forma estática e antiquada. Já a avaliação formativa ocorre ao longo do processo de aprendizagem e tem como foco principal acompanhar, compreender e orientar o desenvolvimento dos estudantes, fornecendo informações que possibilitem ajustes pedagógicos imediatos, tanto para o professor quanto para o aluno. Essa modalidade enfatiza o processo educativo, a construção contínua do conhecimento e o aperfeiçoamento das práticas didáticas com base no feedback constante.

O critério conservador ou mecanicista demonstra eficácia nas matérias básicas e introdutórias, já que o aprendizado exige o conhecimento de teorias alinhados para o seu domínio. Para o domínio matemático, a criança aprende desde teoremas simples até os mais complexos, num sistema linear, condizente com a engenharia didática. Porém, esse sistema não gera a criatividade e nem estimula a inteligência emocional, devendo também ser empregada outras técnicas de ensino e aprendizado. A inteligência emocional está diretamente ligada ao sucesso profissional.

Na didática moderna ou flexível podemos contar com novos meios de ensino, como os jogos matemáticos, problemas práticos e usar recursos

audiovisuais para complementar o aprendizado. Segundo Rego e Lima (2010), a didática foi muito influenciada pelos novos avanços tecnológicos e científicos da sociedade atual. As provas perderam sua exclusividade, e cederam lugar para outros meios de aprendizado, como relatórios de aula, resumos, exercícios elaborados sistematicamente para promover o desenvolvimento do conhecimento e atividades de grupos, para estimular o conhecimento e a inteligência emocional. A tecnologia da informação e comunicação (TIC) permitiu a produção de uma gama gigantesca de informações (de qualidade e sem), que podem ser obtidas facilmente, através da quebra da barreira tempo e espaço, permitida pelas tecnologias informacionais. A sociedade do final do século XX e início do século XXI foi marcada profundamente pela revolução no trato da informação e do conhecimento. Essas mudanças sociais obrigaram os professores a repensar seus papéis na sociedade, e sua função como professor. Os profissionais da educação precisam tomar decisões rápidas e precisas, saber trabalhar em grupo, produzir por iniciativa própria e em constante aperfeiçoamento. O educador, neste momento, passa a articular e mediar o aprendizado e a produção de conhecimento. A didática absorveu a física quântica, repensando o papel da educação, valorizando o diálogo, em um cenário mais holístico, ou seja, menos fragmentado e padronizado, numa visão mais ampla e global. A educação deve estar delineada na formação de uma sociedade justa, ordenada, humana, fraterna e estável. Precisamos repensar o sistema de valores da educação, observando o fato de que os seres humanos são independentes e interdependentes, se relacionando num sistema de valores que variam e são extremamente flexíveis. Esses valores devem se associar a uma busca de conhecimento na sua totalidade, interdependência e ao trabalho colaborativo. O ambiente de ensino deve ser propício à produção de conhecimento.

A grande questão é que essa abordagem engloba o construtivismo (defende que o conhecimento não é transmitido passivamente, mas sim ativamente construído pelo sujeito através da interação com o meio), inter-relacionismo (pode ser entendido como um termo mais amplo que descreve a interconexão e a mútua influência entre diferentes elementos, neste caso, entre o indivíduo, o conhecimento e o contexto social/ cultural) e foco sociocultural (enfatiza o papel fundamental da interação social, da linguagem e dos contextos culturais no desenvolvimento cognitivo). A repetição do conhecimento é superada pela produção do conhecimento. A abordagem visa a produção de indivíduos éticos, reflexivos, críticos, autônomos e flexíveis, na procura de uma melhor qualidade de vida para o indivíduo, em uma sociedade justa e igualitária. O conhecimento estático, passa a ser superado pela inteligência emocional.

Procedimentos Metodológicos

A taxonomia classificatória utilizada para a pesquisa foi de Vergara (2005), que a classifica quanto aos meios e aos fins. Quanto aos fins, a pesquisa classifica-se como exploratória e descritiva. Trata-se de uma pesquisa exploratória, pois buscará informações para sistematizar o conhecimento sobre os principais desafios da didática inclusiva no cenário atual.

> A investigação exploratória, que não deve ser confundida com leitura exploratória, é realizada em área na qual há pouco conhecimento acumulado e sistematizado. Por sua natureza de sondagem, não comporta hipóteses que, todavia, poderão surgir durante ou ao final da pesquisa. (VERGARA, 2005, p. 47).

A pesquisa é também descritiva, pois relata e caracteriza os principais desafios da didática inclusiva no cenário atual. Segundo Vergara (2005), a pesquisa descritiva expõe características de determinada população ou de determinado fenômeno. Pode também estabelecer correlações entre variáveis e definir sua natureza. Não tem compromisso de explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação como pesquisa de opinião.

Quanto aos meios, ela classifica-se como pesquisa bibliográfica. Inicialmente fez-se um levantamento bibliográfico, pois se consultou um vasto acervo sobre didática e aspectos inclusivos, e algumas pesquisas realizadas por instituições como o SCIELO, USP, SEBRAE e o BNDES. Este material pesquisado possibilitou a identificação dos principais desafios da didática inclusiva, suas características e a importância que vem adquirindo ao ponto de se tornar um diferencial de inclusão. Foram pesquisados autores, como Rego e Lima (2010), Libâneo (2006) e Delors (2007), que abordaram temáticas e questões sobre o tema abordado.

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. Assim, este trabalho apresenta tais análises e resultados, através da análise de livros de grandes autores, artigos recentes sobre o tema e produções de grandes centros acadêmicos nacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação passou por grandes transformações ao longo da história, se adaptando à realidade social e tecnológica de cada época.

A educação, nos primórdios da humanidade, foi realizada através dos contos, das lendas e da religiosidade. Somente com o advento da Revolução Francesa, do Iluminismo e do fim do teocentrismo, ela ganhou caráter científico, sendo estimulada pelas revoluções tecnológicas.

A primeira fase da didática foi extremamente conservadora, sendo baseada na exposição e cobrança através de avaliações escritas, repetitivas e estáticas, onde o aluno era condicionado a repetir o conteúdo ensinado. A fase flexível da didática inicia-se com os movimentos sociais do final do século XX. Surgem novos métodos de ensino e aprendizado, buscando melhorar o aprendizado e reduzir a evasão escolar. A didática social surge no início do século XXI, quando a educação vira um direito de todo cidadão, como meio de inclusão social. Ela sofreu grande influência das tecnologias da era da informação e comunicação. Novos métodos didáticos surgem, principalmente os audiovisuais e os bancos de dados. As avaliações, que antes puniam, agora ensinam. As avaliações mecânicas dão lugar para jogos matemáticos, relatórios, trabalhos apresentados e resumos dos conteúdos expostos, criando sistemas de avaliação sistemáticos e globais.

Os educadores têm conduzido o processo de ensino e aprendizado, no intuito de simplificar o ensino, proporcionando uma experiência positiva para o aluno. A experiência de aprendizado positivo trará um aprendizado significativo e sem falhas na interpretação, armazenamento e recuperação das informações, além de permitir a construção da inteligência emocional.

O acesso à educação foi uma conquista social, obtida através de árdua luta. A educação inclusiva é recente, e datada do final do século XX e início do século XXI. Leis específicas, como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) de 2015, e documentos internacionais como a Declaração de Salamanca, solidificaram esses direitos e a responsabilidade do Estado e da sociedade na promoção da inclusão plena. A didática social nasceu também para acolher alunos vítimas de problemas sociais e econômicos, entre outros. A palavra inclusão é ampla, não podendo ser limitada, senão, não seria inclusão. Ela deve atender a todos, que dela necessitem.

As principais dificuldades relativas à didática social englobam falta de recursos financeiros, falta de estrutura física e materiais que garantam a acessibilidade. Novos métodos de ensino, podem promover uma melhora na qualidade de vida do aluno e da sociedade em geral. O uso de recursos de áudio e vídeo também devem ser considerados, permitindo que o aluno possa ter uma experiência emocional e sensorial sobre o conteúdo estudado.

As novas formas de conduzir a metodologia de aprendizagem podem modificar a educação, numa tentativa de transformação do simples aprendizado em uma construção de aprendizado, onde o aluno aprenderá conhecimentos e a viver na sociedade.

As diferenças devem ser transformadas em oportunidades de aprendizado. A “diferença” deve ser uma característica e não um limite, que transforme um ser humano em um inútil. O ponto crucial aqui é a qualificação dos profissionais da educação, num processo de formação continuada. Um programa de educação continuada para servidores da educação é crucial. Todos os profissionais que atuam na educação são de suma importância, absorvendo, transformando e abrindo fronteiras para a realidade dos educandos. A diferença

não é sinônimo de incapacidade, e sim de oportunidade. Se o processo de ensino permite evoluir um aluno com limitações, este mesmo processo permitirá aos demais alunos crescerem 100 vezes mais.

Visando facilitar o processo de aprendizado, podemos dividir os processos de ensino em dois processos básicos, o ensino passivo e o ensino ativo. O aprendizado passivo é aquele natural, do cotidiano, onde a criança aprende o caminho da escola, quando o pai a leva até o local. A criança aprende quando o professor explica a matéria. O aprendizado passivo é a porta de entrada para todo conhecimento, pois ocorre em sala de aula, quando o professor ministra o conteúdo. É de suma importância, pois está intrínseco ao primeiro contato do aluno com o conteúdo, e pode otimizar o aprendizado do aluno quando feito de forma correta, tranquila e receptiva. Já o aprendizado ativo é quando o aluno repete, lê e busca ativamente o conhecimento e o seu armazenamento. O aprendizado ativo reflete a decoração da tabuada, a leitura intensiva, a repetição, a pesquisa e a memorização. A memorização passiva é a base do aprendizado, enquanto a memorização ativa é o complemento e a ampliação. Ambas devem ser trabalhadas de forma criteriosa, integrando o aluno ao processo de ensino e aprendizado. Ambas devem ser realizadas de forma metodológicas, eliminando falhas de assimilação, armazenamento, recuperação e reinterpretação da informação.

As provas e demais critérios avaliativos, jamais devem ser utilizados para excluir o aluno do processo educacional, tornando-se um fator de aprendizado e não de reprovação. Pode ser ressaltado que a reprovação é um fator direto de evasão escolar. O MEC – Ministério da Educação recomenda que 80% das atividades de avaliação sejam de fácil resolução, para não se tornarem um meio de exclusão do aluno, por qualquer motivo que seja, uma doença ou uma noite mal dormida. Foi observado, que várias metodologias, possibilitam uma avaliação construtiva, como o relatório de aula e de atividades práticas (excelente resultado), os resumos, os cadernos de estudos, atividades de revisão (as chamadas tarefas de inclusão) e atividades de construção de conhecimento (atividades elaboradas de conceitos básicos a avançados, permitindo construir o conhecimento). O sistema de avaliação somatório (notas de provas) já se provou ultrapassado, abrindo espaço para o sistema formativo, que acompanha o aluno e permite flexibilizar a estrutura avaliativa e de ensino para incluir o aluno e desenvolvê-lo o máximo possível, para que ele possa seguir seu caminho. Segundo um ditado budista, cabe ao mestre mostrar o caminho, mas somente o discípulo poderá realizar a caminhada. A partir deste momento, o aluno deverá possuir desenvoltura o suficiente para se desenvolver sozinho, e seguir sua vida.

Hoje, existem muitas discussões sobre o assunto, principalmente quanto à metodologia de ensino. Ainda não existe na literatura, exemplos de práticas pedagógicas que promovem a inclusão, somente textos superficiais. Porém, os profissionais da educação estão trabalhando para operacionalizar a inclusão pedagógica, principalmente, quanto a educação física e ciências exatas, que exigem um esforço maior.

A escola pautada na educação inclusiva garantirá uma chance na vida de pessoas, independente de suas limitações sociais, econômicas, físicas e emocionais. A educação é um direito de todos, com igualdade e equidade, que podem garantir condições básicas de vida. A educação física, antes vista como totalmente não adequada a alunos com deficiência física, hoje, com a didática social, está acessível a tais alunos. O principal desafio reside na visão dos educadores.

A padronização do sistema de ensino visa eliminar falhas, porém, o ser humano não é uma régua a ser medida, necessitando de uma flexibilidade para se adequar a cada indivíduo, incluindo o aluno de forma sistemática e serena. Cada pessoa possui um tipo de inteligência e um tipo de habilidade única no mundo, cabendo ao processo educacional otimizar tais habilidades o máximo possível, dentro das possibilidades biopsicossociais do aluno e dos aspectos socioambientais. É necessário promover a flexibilização do currículo e das estratégias de ensino, adaptando conteúdos, tempos, materiais e objetivos às necessidades dos alunos. Isso inclui reconhecer diferentes ritmos de aprendizagem, oferecer múltiplas formas de acesso ao conhecimento e permitir variadas maneiras de demonstrar o que foi aprendido. A escola deve atuar de forma articulada com as famílias, com equipes multidisciplinares e com a comunidade, construindo uma rede de suporte que amplie as possibilidades de aprendizagem.

Por fim, é imprescindível que políticas públicas assegurem condições de trabalho, formação, investimento e acompanhamento das práticas inclusivas. Assim, a inclusão deixa de ser apenas um ideal e se torna uma realidade concreta, capaz de promover a equidade e assegurar o direito de todos à educação.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel; BOOTH, Tony. **Index for Inclusion**: Developing Learning and Participation in Schools. CSIE, 2011.

AINSCOW, Mel. **Towards Inclusive Schools**: Contexts, Teachers and Learners. London: Fulton, 1995.

ALVES, Camile. **Educação inclusiva**. São Paulo, 2023. Disponível em: < https://blog.conexia.com.br/educacao-inclusiva/.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2025.

ANDRADE, F. **A pedagogia do afeto na sala de aula**. 2ª ed. Recife: Prazer de Ler, 2014.

BARBOSA, Ana Karla Gomes; BEZERRA, Tarcileide Maria Costa**. Educação Inclusiva**: reflexões sobre a escola e a formação docente. Ceará, 2021. Disponível em: < https://blog.conexia.com.br/educacao-inclusiva/.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2025.

BERSCH, Rita. **Tecnologia Assistiva**: produtos, recursos e estratégias que ampliam habilidades funcionais. Porto Alegre: CEDI, 2009.

BRASIL. MEC. ***Guia de Avaliação e Mediações Pedagógicas para Recomposição das Aprendizagens*** — discute modelos de avaliação, incluindo formativa e somativa, como partes do processo educativo. Brasília: Senado, 2024.

_____. **Lei n° 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação inclusiva**. Brasília, 2023. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/politica-de-educacao-inclusiva>. Acesso em: 24 nov. 2025.

_____. **Educação inclusiva no ensino regular**. Brasília, 2023. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/196-educacao-inclusiva-na-escola-regular>. Acesso em: 24 nov. 2025.

CASTRO, Amélia Domingues. **A trajetória da história didática**. São Paulo: Ática, 2018.

CORDEIRO, Jaime. **Didática**. São Paulo: Contexto, 2007.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão**: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família. 7ª ed. Rio de Janeiro: Wak., 2017.

DIAS BARRIGA, Angel. **Didáctica y Currículum**. México: Paidós, 1997.

EGLÉR, Maria Teresa. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2003.

GLAT, Rosana; BLANCO, Rosana. **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

HAIDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de Didática Geral**. 1ª ed. São Paulo: Ática, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Ática, 2006.

_____, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOBATO, Ester Nogueira. **Educação Inclusiva**. São Paulo, 2022. Disponível em: < https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA10_ID11863_25092019235049.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2025.

MAGALHÃES, Leny. **A educação inclusiva**. São Paulo, 2023. Disponível em: < http://www.luzimarteixeira.com.br/wp-content/uploads/2010/10/1-o-que-e-educacao-inclusiva.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2025.

MAIA, Vitor; FREIRE, Sofia. **A DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**. São Paulo, 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/exitus/v10/2237-9460-exitus-10-e020003.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: História e políticas públicas. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MENDES, Enicéia Gonçalves; *et al*. **Educação inclusiva**: construindo sentidos e práticas. São Paulo: Cortez, 2010.

_____, Enseia Gonçalves. **The policy of inclusive education and the future of specialized institutions in Brazil**. São Carlos, 2019. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3167/2217>. Acesso em: 24 nov. 2025.

MITTLER, Peter. **Educación inclusiva**: Contextos sociais e educativos. Madrid: Narcea, 2000.

PILETTI, Claudino. **Didática Geral**. São Paulo: Ática, 2007.

RÊGO, Luciane Borges do; LIMA, Maria Vitória Ribas de Oliveira. **Didática**. Recife: UPE, 2010.

ROMERO, Luis Rico; MADRID, Daniel. **Fundamentos didáticos de áreas curriculares**. Madrid: Síntesis, 2000.

ROSA, Ketlyn Daniele Chagas. **Educação física inclusiva**. Uruguaiana, 2021. Disponível em: <https://arandu.iffarroupilha.edu.br/bitstream/itemid/182/1/Ketlin_Educa%C3%A7%C3%A3o%20f%C3%ADsica%20inclusiva.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2025.

SANTOS, Guilherme Alexandre. **Os desafios da inclusão na rede pública de ensino**. São Paulo, 2022. Disponível em: < https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/575784/1/ARTIGO%20GUILHERME%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INCLUSIVA%20%281%29%20%282%29.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2025.

SANTOS, Humberto Correa. **A didática no Brasil**. Juiz de Fora: Estação Científica, 2015.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCHMITZ, Egídio. **Fundamentos da Didática**. São Leopoldo: Unisinos, 1993.

SILVA, L. N. **Inclusão escolar**: dificuldades e desafios da inclusão nas séries iniciais em uma escola pública. 1ª ed. São Paulo: Realiza, 2014.

UNESCO. **The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education**. Paris: UNESCO, 1994.

VALE, Maria Irene Pereira. As questões fundamentais da didática. Rio de Janeiro: Ática, 1995.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. 6 ed. São Paulo: Editora Atlas, 2005.

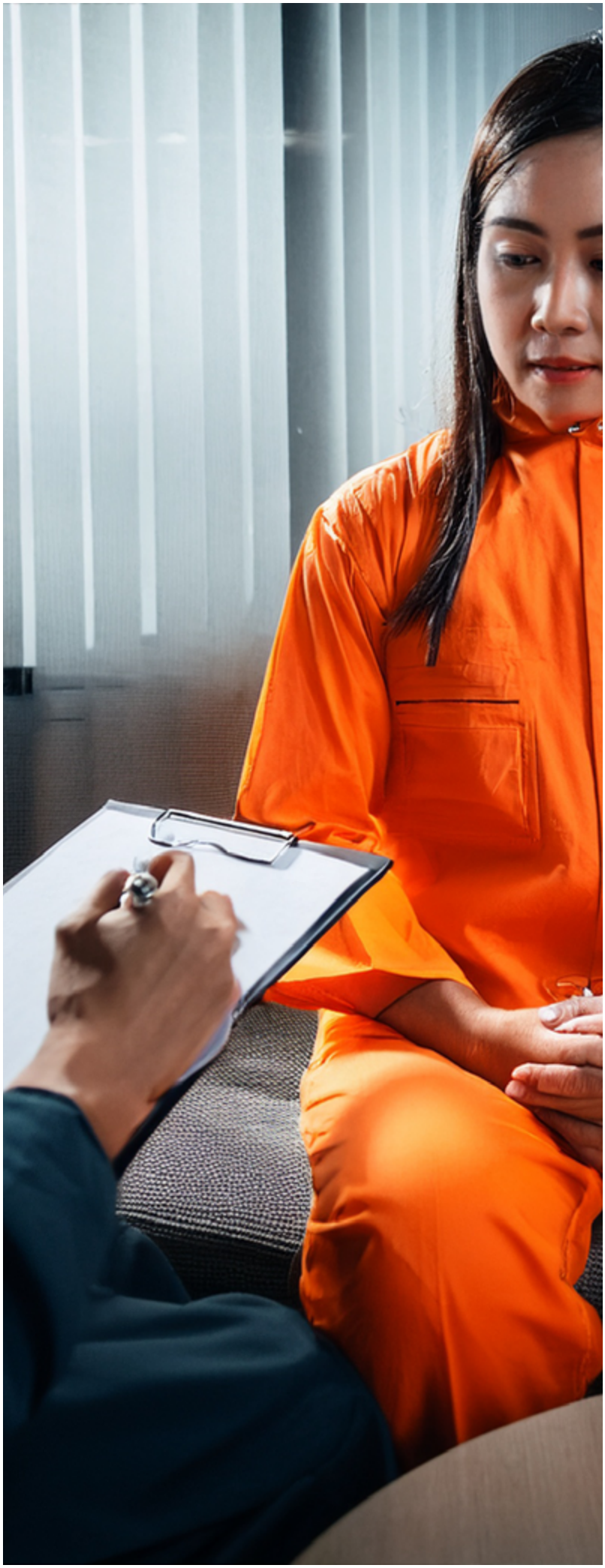
WERNECK, Claudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

A IMPORTÂNCIA DA ANÁLISE DO PERFIL PSICOLÓGICO PARA A INVESTIGAÇÃO CRIMINAL

VALDONÊS COIMBRA CORRÊA

Bacharel em Direito – Unilasalle - 2012; Pós-Graduação em MBA em Administração Pública e Gerência de Cidades - UNINTER - 2018.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

O perfil criminal se configura como um procedimento investigativo que delineia a personalidade e as características comportamentais de infratores com base nos crimes cometidos, frequentemente homicídios e crimes de natureza sexual. Nesse âmbito, é importante notar que as técnicas e métodos utilizados nas investigações criminais referentes a este perfil também se aplicam à cena do crime, incorporando abordagens das áreas criminológica, psicológica, psiquiátrica e forense. A partir da compreensão de que o conhecimento dos padrões comportamentais é crucial, busca-se elaborar perfis criminológicos que apresentem traços prováveis dos delinquentes, com o intuito de facilitar a fase investigativa da persecução penal. Este estudo tem como meta examinar as fundamentações teóricas que abordam a conexão entre o perfil psicológico e a investigação criminal. O foco está em discutir o arcabouço jurídico que orienta essas investigações, apresentar os principais modelos de perfil criminal e destacar a relevância da criação e análise do perfil psicológico no contexto investigativo.

Palavras-chave: Perfil Criminal; Investigação Criminal; Inquérito Policial.

INTRODUÇÃO

Atualmente, as metodologias voltadas para apoiar as investigações policiais estão em permanente aprimoramento, utilizando a análise dos comportamentos dos criminosos para desenvolver perfis delituosos. Esse procedimento requer a coleta detalhada de dados sobre o delito, a vítima, o local do crime e o autor, servindo como uma ferramenta essencial nas apurações (BERTOLDO, 2019).

Além disso, é fundamental destacar que as condições psicológicas do infrator, assim como a forma como esses elementos se manifestam durante a prática criminosa, fornecem informações que são organizadas e unidas, possibilitando a criação e avaliação de um possível perfil criminal.

O perfil criminal envolve uma estratégia de investigação que visa traçar a personalidade e reconhecer as características comportamentais de pessoas que cometem crimes, em particular homicídios e delitos sexuais (GUIMARÃES, 2018). É relevante mencionar que as técnicas e abordagens utilizadas na criação desse perfil são igualmente aplicadas no local do crime, fazendo uso de diferentes perspectivas, incluindo criminologia, psicologia, psiquiatria e ciências forenses. Essa metodologia se baseia na ideia de que compreender os padrões de comportamento é essencial para desenvolver perfis criminais precisos, que podem revelar traços potenciais dos autores dos crimes, auxiliando assim na fase de investigação dentro do processo judicial (SILVEIRA, 2021).

É imprescindível compreender os três principais propósitos do perfilamento criminal, que incluem: proporcionar uma avaliação psicológica e social do autor do crime; investigar os elementos relacionados ao infrator; e desenvolver estratégias que possam ser utilizadas durante os interrogatórios com os suspeitos (MENDES, 2017).

Pode-se dizer que profissionais com alta qualificação podem comprometer uma investigação criminal se não possuírem a experiência adequada para aplicar a legislação e contextualizar as provas (RAMOS, 2019).

Assim, é fundamental reconhecer que a elaboração de um perfil psicológico, que delineia traços de personalidade e características prováveis de um criminoso, exige especialização e um elevado senso de responsabilidade, uma vez que informações são fornecidas ao Estado para fins de investigação. Além disso, é importante destacar que até mesmo o perfil mais preciso pode apresentar limitações, especialmente quando vários suspeitos se encaixam nas descrições apresentadas (SILVEIRA, 2021).

Nesses casos, os perfis psicológicos têm sido utilizados como uma abordagem proativa para entender o autor no contexto das investigações criminais. Com base nas reflexões delineadas, é pertinente introduzir a seguinte questão de pesquisa: qual a relevância do perfil psicológico nas investigações criminais?

O objetivo central é discutir a base teórica que vincula o perfil psicológico ao processo de investigação criminal. Mais especificamente, a intenção foi expor o suporte legal que guía as investigações; descrever os principais modelos de perfis criminais, como Análise de Investigação Criminal, Psicologia Investigativa, Perfil de Ação Criminal e Análise dos Vestígios Comportamentais; além de destacar a importância da elaboração e avaliação do perfil psicológico dentro do contexto das investigações criminais.

Foi explorada a hipótese de que a criação e o exame do perfil psicológico são fundamentais para a investigação criminal, uma vez que ajudam na identificação do indivíduo que cometeu uma infração, contribuindo assim para a conclusão de diversos processos judiciais relacionados a atos ilícitos.

A IMPORTÂNCIA DA ANÁLISE DO PERFIL PSICOLÓGICO PARA A INVESTIGAÇÃO CRIMINAL

Conforme o artigo 144 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), cabe à Polícia Judiciária a responsabilidade pela condução das investigações penais. Essa etapa inicial determinará se haverá ou não a ação do Poder Judiciário para a aplicação da pena, desempenhando um papel crucial para a eficiente atuação do Estado-Juiz.

A investigação ocorre por meio do Inquérito Policial, que, ao ser finalizado, será enviado ao Judiciário, o qual, por sua vez, encaminhará ao Ministério Público para que este exerça sua função prevista na Constituição.

O sistema penal brasileiro envolve duas etapas diferentes: a investigação e a ação penal. A fase de investigação inclui o inquérito policial, que representa o modelo de apuração inicial estabelecido pela legislação nacional (MENDONÇA; MORAES, 2017). Assim, trata-se de um procedimento administrativo realizado pela polícia judiciária, cujo objetivo inicial é investigar uma suposta infração penal e identificar seu autor. Segundo a definição de Nucci (2021, p. 102):

> O inquérito policial constitui a etapa inicial do processo penal, tendo uma natureza administrativa e sendo conduzido pela polícia judiciária. Seu principal intuito é coletar evidências iniciais para apurar a ocorrência de um crime e identificar os responsáveis. Nesse contexto, o artigo 2º, § 1º, da Lei 12.830/2013 esclarece a finalidade do inquérito, que é "investigar as circunstâncias, a materialidade e a autoria dos delitos" (NUCCI, 2021, p.102).

Com relação à estrutura do inquérito policial, Campos (2018, p. 116) define-o como: "um processo administrativo que registra todas as evidências coletadas ao longo de sua execução, resultando em um conjunto conhecido como autos do inquérito policial.".

O estudo realizado por Lopes Júnior (2019, p. 96) começa com reflexões sobre os aspectos iniciais que fundamentam o inquérito policial: "A investigação preliminar ocorre na fase que antecede o processo, sendo um gênero que abrange diversas modalidades como o inquérito policial, as comissões parlamentares de inquérito e sindicâncias, entre outras.

Ela consiste em um conjunto de ações organizadas, realizadas por instituições estatais, a partir de uma informação sobre crime, possuindo um caráter preparatório em relação ao processo penal e com o objetivo de investigar a autoria e as circunstâncias de um ato que parece ilícito, visando justificar a continuidade ou não do processo.".

Ao discutir a investigação inicial, nota-se que ela pode ser categorizada como um procedimento administrativo antes do processo ou um procedimento judicial antes do processo. A definição de sua natureza jurídica varia conforme o agente encarregado da investigação e as atividades realizadas durante o processo. Nesse sentido, o inquérito policial é classificado como um procedimento administrativo pré-processual, pois a Polícia Judiciária é a instituição encarregada de sua condução, e, por estar ligada ao Poder Executivo, suas atividades têm uma natureza administrativa (LOPES JÚNIOR, 2019).

O inquérito policial terá seu início por meio de uma portaria, a partir do momento em que a autoridade policial (Delegado de polícia judiciária) toma conhecimento do crime, ou ainda pode ser instaurado de ofício (art. 5º, I, do CPP); por solicitação da vítima (art. 5º, II, parte final, do CPP); ou por denúncia de terceiros (art. 5º, § 3º, do CPP); por solicitação da autoridade competente (art. 5º, II, 1ª parte, do CPP); ou pela elaboração do auto de prisão em flagrante (NUCCI, 2021).

A investigação se inicia a partir do relato contido na notícia-crime ou de informações obtidas através do trabalho proativo da polícia, sendo esse o foco de todas as ações executadas nesta etapa. Assim, o objeto do inquérito policial será o fato descrito na notícia-crime, sendo suficiente que haja a possibilidade de ocorrer um ato punível para que se inicie o processo (MENDONÇA; MORAES, 2017).

Lopes Júnior (2019) elenca as três funções primordiais do Inquérito Policial, que são: averiguar a informação sobre um crime, providenciar uma resposta ágil ao delito e analisar a conveniência de iniciar um processo judicial. Portanto, compreende-se que, pelo menos em um plano teórico, o modelo de investigação estipulado pela legislação penal brasileira tem como objetivo desvendar o fato oculto presente na denúncia de crime; ajudar na recuperação da ordem social afetada pelo crime e evitar acusações infundadas.

No que diz respeito ao valor probatório do inquérito policial, Capez (2017, p. 148) enfatiza seu "[...] caráter informativo, que visa oferecer ao Ministério Público ou à vítima, de acordo com o tipo de crime, os dados indispensáveis para a instauração da ação penal".

Assim, o inquérito policial é conduzido por meio de investigações iniciais que visam identificar o fumus commissi delicti (indícios da ocorrência de um ato ilícito) - sinais que apontam para a realização de um crime e evidências suficientes que sugiram a autoria -, tudo isso com o propósito de reunir provas

com um grau de plausibilidade. Segundo Campos (2018, p. 100), "o fato e a autoria, sendo que esta última (autoria) é um elemento subjetivo acidental da notícia-crime". Em outras palavras, são os indícios e o provável responsável pelo crime.

Sob uma perspectiva técnica, ao discutir o tema da investigação criminal, que não possui uma definição clara na legislação brasileira, é essencial ressaltar que sua condução é realizada pela Polícia Judiciária e, em situações excepcionais e subsidiárias, pelo Ministério Público, seguindo as mesmas orientações do inquérito policial. Inicialmente, essa investigação representa a etapa preliminar de instrução do processo penal, antes que o assunto seja submetido ao juiz para análise da ação penal, sendo vital a presença de ao menos indícios relacionados à autoria e à materialidade do delito. Ademais, é crucial compreender que a investigação criminal fornece os insumos necessários para a avaliação e repressão de crimes já consumados, atuando, portanto, como o ponto de partida para a persecução penal ao investigar um evento que, supostamente, é ilícito (MADRIGAL, 2017).

No âmbito da investigação criminal, considera-se que ela abrange todos os passos necessários para determinar a responsabilidade penal de um indivíduo. Inicialmente, busca-se compreender as circunstâncias que cercam os crimes, as quais, por sua vez, são examinadas pelo sistema judiciário, permitindo a verificação da verdade mais provável fundamentada nas provas coletadas.

Conforme mencionado no início deste artigo, os modelos mais relevantes de perfil criminal incluem: Análise de Investigação Criminal, Psicologia Forense, Perfil de Conduta Criminal e Análise de Vestígios Comportamentais.

A Análise de Investigação Criminal é uma abordagem amplamente empregada pelo FBI, sendo reconhecida por elaborar estratégias, técnicas e procedimentos destinados à coleta de informações cruciais e significativas. Esses dados são fundamentais para a elaboração de um perfil possível dos infratores, possibilitando a análise de suas características e condutas em relação ao restante da população (BERTOLDO, 2019).

A Psicologia Forense busca elucidar as metodologias científicas aplicadas na investigação de crimes, considerando a influência do ambiente e os comportamentos que emergem da interação entre o criminoso e seu contexto, sem deixar de lado uma análise abrangente do ato delituoso (CORREIA; LUCAS; LAMIA, 2017). Assim, esse enfoque associa conhecimentos da psicologia e da polícia para otimizar as investigações através da avaliação das condutas dos infratores. Ao adotar essa perspectiva, o psicólogo forense oferece suporte às investigações com base nas ciências sociais, permitindo estabelecer conexões entre casos com características similares, ao traçar o perfil do agressor e propor diretrizes no campo da criminologia (BERTOLDO, 2019).

O Perfil de Ação Criminal destaca a importância da investigação do cenário do crime, sendo utilizado de forma excepcional, pois demanda mais informações do que aquelas requeridas para crimes convencionais. Para elaborar traços ou realizar o perfil criminológico, o especialista precisa ter um conhecimento abrangente sobre o comportamento humano, psicologia e também estar familiarizado com as dinâmicas das personalidades e das psicopatologias (MENDES, 2017).

Através da Investigação dos Vestígios Comportamentais, é realizada uma análise detalhada do cenário do crime, ao conectar os comportamentos do autor com os indícios deixados no local do ato delituoso. As provas físicas associadas ao infrator são examinadas para criar uma análise que aumente a confiabilidade das evidências. Além disso, esse método tem como finalidade fornecer informações que possam contribuir para a investigação, possibilitando a elaboração de um perfil comportamental e psicológico do autor do crime, indicando características e potenciais traços de personalidade, bem como analisando os padrões de ação com ênfase nos vestígios encontrados na cena do delito.

O psicólogo forense, ao criar um perfil psicológico, tem como objetivo excluir suspeitos e direcionar a investigação para a identificação da pessoa responsável pelo crime. É importante destacar que essa função faz parte do processo investigativo, que envolve a colaboração de peritos, policiais, médicos legistas e outros profissionais atuantes na cena do delito (CORREIA; LUCAS; LAMIA, 2017).

É fundamental enfatizar que o objetivo principal de aplicar uma técnica para a coleta de dados do perfil criminal é criar um quadro psicológico e comportamental do suspeito em questão. No entanto, é importante notar que essa metodologia não identifica uma pessoa específica, mas sim um conjunto de traços que pode auxiliar na condução da investigação e, dessa forma, na resolução do caso. Nesse contexto, é significativo ressaltar que os perfis psicológicos elaborados podem sofrer modificações em determinadas circunstâncias, à medida que novas informações são disponibilizadas, permitindo assim a exclusão de certos suspeitos e o direcionamento da investigação (BERTOLDO, 2019).

A Psicologia Criminal possui um papel essencial na elaboração de perfis de criminosos, investigando as características dos crimes e os comportamentos dos infratores durante a ação, de acordo com o que

foi relatado por testemunhas ou vítimas. Além disso, essa área contribui para a formação de perfis psicológicos e comportamentais com base na análise de cenas de crimes semelhantes. Contudo, Hemerly (2016, p. 12) ressalta que, apesar de esses perfis serem elaborados a partir de informações confiáveis e já testadas, não devem ser considerados como fixos ou imutáveis, como ocorre nas ciências exatas. Essa observação se apoia no fato de que os seres humanos, pela sua natureza complexa, reagem de maneiras variadas a situações semelhantes, o que pode limitar a eficácia do método de análise, mesmo quando realizado por investigadores experientes.

Para auxiliar nas investigações policiais através da análise do comportamento dos infratores, surgiu a Psicologia Investigativa. Essa área estabelece uma conexão entre o saber psicológico e o trabalho policial, com o objetivo de interpretar as ações do indivíduo por meio da elaboração de perfis criminais que podem ser úteis tanto na acusação quanto na defesa (CORREIA; LUCAS; LAMIA, 2017).

A Psicologia Forense examina o comportamento das pessoas que interagem com o sistema de justiça, destacando-se por sua aplicação no contexto legal. Além disso, essa área é um desdobramento da psicologia clínica dentro do Sistema Judiciário, ao passo que a Psicologia Investigativa está mais voltada para a análise e entendimento de delitos (CORREIA; LUCAS; LAMIA, 2017).

A Criminologia, como área de estudo que se baseia na observação e experiências pessoais, foca na análise do crime, do perfil do criminoso, suas atividades ilícitas e a condição da vítima. Nesse contexto, é crucial levar em conta o ambiente familiar e social do indivíduo, pois a avaliação de seu passado pode direcionar o rumo da investigação. No entanto, existem casos em que pessoas apresentam um comportamento exemplar durante toda a vida e, subitamente, podem perder o controle e cometer um crime em uma reação momentânea, o que contrasta com seu comportamento habitual (PENTEADO FILHO, 2020).

Entende-se que as ações do infrator, assim como o estado de sua saúde mental durante a execução do crime, podem fornecer informações valiosas para a criação de um perfil potencial, que se tornará uma ferramenta importante para o avanço de investigações subsequentes.

A compreensão do processo de investigação é fundamental para a análise do crime, pois não se pode focar apenas em um aspecto isolado, como a cena, a vítima ou o autor. É crucial que todas as informações sejam reunidas para compor um quadro total, o qual, frequentemente, não pode ser facilmente montado logo de início.

A investigação criminal tem início por meio de perguntas ligadas ao delito, visando reunir informações sobre a cena do crime e a partir dos depoimentos de vítimas e testemunhas, além de validar essas informações após a detenção do suspeito.

A quantidade máxima de informações obtidas sobre os crimes cometidos será benéfica para a apuração dos fatos, especialmente na construção de um perfil criminoso mais preciso. Além disso, é fundamental que imagens do local do crime, objetos recuperados, marcas características deixadas na cena e dados detalhados sobre a vítima, incluindo seus costumes, antecedentes familiares e sociais, entre outros aspectos, sejam sempre analisados com a devida cautela por parte dos profissionais que trabalham no caso (GÓES JÚNIOR, 2017).

A principal meta do especialista que emprega a técnica de profiling é aplicar as ciências sociais como fundamento para as investigações, permitindo assim a conexão entre diferentes crimes e, por meio de comportamentos semelhantes, traçar um possível perfil do criminoso (BERTOLD, 2019).

Além disso, destaca-se que a elaboração de perfis criminais é realizada por meio da análise das características que geram criminalidade, da avaliação dos comportamentos dos indivíduos e dos depoimentos de testemunhas. Esse processo não apenas auxilia na identificação dos autores, mas também na prevenção de delitos futuros (GÓES JÚNIOR, 2017).

No contexto da investigação criminal, é essencial contar com a colaboração de especialistas qualificados que possuam conhecimentos nas diferentes áreas pertinentes. Assim, é fundamental que a equipe multidisciplinar responsável pela elaboração de casos, incluindo policiais, investigadores, criminologistas, psicólogos e peritos, compreenda os princípios da Criminologia, da Psicologia do Direito e do Direito Penal. Isso é crucial para desenvolver um perfil o mais exato possível do autor do delito.

A partir das ideias expostas, fica evidente que a criação e avaliação do perfil psicológico têm um papel significativo nas investigações de crimes, uma vez que auxiliam na identificação do infrator.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa bibliográfica como citada acima, foi realizada com base em material bibliográfico referente ao assunto abordado, analisado em escritos sob a visão de vários autores, assim como em suas obras. Na busca por obter respostas aos questionamentos suscitados pela consecução das metas estabelecidas, optou-se pelo estudo de natureza qualitativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que diz respeito ao artigo 144 da Constituição Federal, ficou claro que a Polícia Judiciária tem a incumbência de conduzir investigações penais, destacando a importância do inquérito policial. Esse inquérito se configura como um procedimento administrativo que visa, em sua etapa inicial, apurar uma infração penal e identificar o responsável por ela.

Após apresentar os principais tipos de criminal profiling, foi evidenciada a relevância da criação e avaliação do perfil psicológico nas investigações criminais, orientando-as para a identificação do autor do crime. Assim, confirmou-se a hipótese do estudo, já que esse perfil ajuda na descoberta da pessoa que cometeu a infração, o que contribui para a resolução judicial de muitos casos. Ademais, também desempenha um papel preventivo em relação a possíveis crimes futuros.

A finalidade deste trabalho é disseminar informações a respeito do tema selecionado, buscando incentivar a condução de novas pesquisas nas áreas da Criminologia e da Psicologia Forense. Ademais, busca promover um debate mais profundo sobre a elaboração e análise de perfis psicológicos, capacitar os especialistas dessas áreas e ampliar a compreensão dos leitores interessados.

O perfil criminal, ao integrar-se às etapas de investigação, representa uma ferramenta estratégica que combina ciência e técnica. O uso de métodos analíticos e estatísticos, aliado ao conhecimento psicológico, permite compreender o comportamento do infrator em um nível mais profundo, identificando padrões que muitas vezes escapam à observação tradicional. Dessa forma, o criminal profiling não apenas auxilia a polícia na condução de investigações mais direcionadas, mas também contribui para uma aplicação mais eficaz da justiça penal.

A interdisciplinaridade presente no estudo do perfil criminal é um de seus pontos mais relevantes. A atuação conjunta entre peritos, psicólogos, criminólogos e investigadores torna o processo mais completo e preciso, visto que cada área fornece um olhar específico sobre o comportamento humano e as circunstâncias do crime. Essa cooperação profissional amplia as possibilidades de análise e favorece uma abordagem mais humanizada e científica nas investigações.

Outro aspecto a ser considerado é o papel da tecnologia no aprimoramento do perfil criminal. Com o avanço da inteligência artificial, da análise de dados e de softwares preditivos, é possível cruzar informações, identificar padrões de reincidência e desenvolver modelos comportamentais com base em grandes bancos de dados. Essas ferramentas têm potencial para aumentar significativamente a eficiência das investigações e reduzir o tempo de resolução dos casos.

Contudo, é essencial que a utilização do perfil criminal ocorra dentro dos limites éticos e legais. A interpretação dos dados deve ser feita com cautela, evitando-se julgamentos precipitados ou generalizações indevidas que possam levar a erros investigativos ou a violações de direitos fundamentais. O perfil psicológico deve servir como um suporte técnico e não como prova definitiva, sendo interpretado à luz das evidências materiais e testemunhais disponíveis.

A formação continuada dos profissionais envolvidos também se mostra indispensável para o sucesso da aplicação do criminal profiling. A constante atualização sobre novas metodologias, pesquisas e técnicas investigativas fortalece a credibilidade do trabalho pericial e melhora a qualidade das investigações criminais.

Programas de capacitação e parcerias entre universidades e órgãos de segurança pública podem contribuir de forma significativa para esse aprimoramento.

Por fim, ressalta-se que a consolidação do perfil criminal no Brasil ainda enfrenta desafios, especialmente quanto à padronização de métodos e à integração entre as instituições responsáveis pela investigação. Investimentos em pesquisa, capacitação e infraestrutura são fundamentais para que essa prática seja cada vez mais eficaz e confiável. O avanço nesse campo representa não apenas um ganho técnico, mas também um compromisso com a justiça e com a segurança da sociedade como um todo.

Além disso, é importante destacar que a implementação efetiva do perfil criminal no contexto brasileiro requer uma mudança cultural dentro das instituições de segurança pública. É necessário promover uma valorização maior da ciência e da pesquisa aplicada à investigação criminal, superando práticas puramente empíricas e subjetivas. A integração entre teoria e prática, aliada à criação de centros especializados em análise comportamental, pode fortalecer significativamente a credibilidade do método. Assim, o perfil criminal deixará de ser visto apenas como um recurso auxiliar, passando a ocupar um papel central nas estratégias de investigação, contribuindo para uma justiça mais célere, precisa e fundamentada em evidências científicas.

REFERÊNCIAS

BERTOLDO, Juliana Marcela. **Psicologia criminal: perfil psicológico para auxiliar investigações criminais.** 2019. 42 f. Monografia (Graduação em Psicologia). Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, Congresso Nacional, 1988.

CAMPOS, Walfredo Cunha Campos. **Curso completo de processo penal**. Salvador: JusPODIVM, 2018.

CAPEZ, Fernando. **Curso de processo penal.** 24 ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

GÓES JÚNIOR, C. M. **A importância da psicologia criminal na investigação policial**. 2 ed. Salvador: Cogito, 2017.

LOPES JÚNIOR, Aury. **Direito processual penal**. 15. ed. São Paulo: Saraiva, 2019.

MENDES Bárbara Sofia Almeida. **Profiling criminal: técnica auxiliar de investigação criminal.** 2017. 67 f. Dissertação (Mestrado em Medicina Legal). Universidade do Porto, Portugal.

MENDONÇA, Ana Cristina; MORAES, Geovane. **Prática de Direito Penal**. Salvador: JusPODIVM, 2017.

NUCCI, Guilherme de Souza. **Manual de processo penal e execução penal**. 16 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2021.

PENTEADO FILHO, Nestor S. **Manual esquemático de criminologia**. 9 ed. São Paulo: Saraiva, 2020.

A INCLUSÃO DO ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN

VANESSA DE AQUINO RIBEIRO

Graduada em Pedagogia e Especialista pela Faculdade Campos Elíseos - FCE.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

RESUMO:

Este trabalho tem como objetivo compreender quais recursos são necessários para efetivar a inclusão do aluno com Síndrome de Down na educação regular, especialmente na modalidade da Educação Infantil. Para isso, foi realizado um estudo exploratório de revisão de literatura, contemplando livros e artigos científicos. Os resultados da pesquisa indicam que as atividades lúdicas destacam-se por contemplar o perfil do alunado com Síndrome de Down, onde a assimilação acontece mais rapidamente, uma vez que a idade cronológica é diferente da funcional. Dentre elas, as que envolvem artes e música, pois trabalham o esquema corporal e auxiliam no raciocínio através da reflexão crítica do conteúdo estudado. Concluiu-se também que a efetivação da proposta da Educação Inclusiva depende de mudanças que envolvem equipe gestora, formação docente, disponibilidade de recursos, adaptações curriculares, entre outros. Embora o professor apresenta-se como a peça chave do processo, é preciso que o trabalho seja realizado em conjunto para que a criança seja plenamente atendida e tenha todas as suas capacidades mentais exploradas.

Palavras-chave: Inclusão; Educação Infantil; Síndrome de Down.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa apresenta contribuições sobre o processo de inclusão de alunos com Síndrome de Down na educação regular, ao ingressar na escola, através da Educação Infantil, para que tenham as suas capacidades mentais devidamente exploradas visando o desenvolvimento integral.

O estudo justifica-se em razão da necessidade de tornar a escola verdadeiramente inclusiva, conhecendo quais caminhos devem ser trilhados em prol de um atendimento que realmente contemple todos os alunos, sob uma abordagem que permita o professor trabalhar as potencialidades dos alunos e não suas limitações.

No caso da Síndrome de Down, acredita-se que é de suma importância compreender as características do público para desenvolver atividades direcionadas, bem como preparar a escola e equipe pedagógica adequadamente.

Embora a inclusão apresente uma prática complexa, uma vez que envolve a quebra de um paradigma, considerando que por muitos anos os deficientes foram considerados incapazes, acredita-se que com conhecimento, dedicação e engajamento da equipe pode-se desenvolver um trabalho efetivo e permitir que estes indivíduos desfrutem a cidadania de forma plena.

O presente estudo teve como objetivo compreender quais recursos são necessários para efetivar a inclusão do aluno com Síndrome de Down na Educação Infantil. E objetivos específicos, apresentar a proposta da Educação Inclusiva, conceituar a Síndrome de Down e estudar quais práticas pedagógicas favorecem o desenvolvimento destes indivíduos na Educação Infantil.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa foi a de revisão de literatura. Para isso, livros e artigos científicos foram selecionados com base na temática, utilizando da Biblioteca Digital e bases de dados como Scielo e Google Acadêmico.

A SÍNDROME DE DOWN

De acordo com Mendes (2001) a Síndrome de Down caracteriza-se por uma alteração cromossômica, especificamente no cromossomo 21, devido ao acréscimo de um cromossomo, formando um trio no lugar do par, o que justifica o nome ‘’trissomia do 21’’.

Dessa forma, a Síndrome de Down, na perspectiva genética, é um cromossomo cujo quadro clínico global é explicado por um desequilíbrio na constituição cromossômica, caracterizando assim, a trissomia (SCHWARTZMAN, 1999).

Neste sentido, segundo Mendes (2001) a alteração acontece durante a formação da criança, o que lhe confere características diferenciadas tanto fisicamente como cognitivamente.

Além disso, conforme complementa Mendes (2001) é comum que outros termos sejam designados na medicina para falar da Síndrome de Down, como por exemplo, ‘’trissomia simples’’, uma vez que há alteração apenas no par 21, bem como ‘’Mosaicismo’’, nos casos que há diferenciação entre as células, variando entre 46 e 47 cromossomos. Neste contexto, é válido ressaltar que a trissomia simples representa mais de 98% dos casos, enquanto o Mosaicismo apenas 2%.

Silva e Dessen (2005) reiteram mostrando que por muito tempo os indivíduos com Síndrome de Down foram chamados de mongoloide, uma vez que os traços faciais se assemelham às pessoas da Mongólia.

No entanto, por ser considerado um termo preconceituoso, aos poucos foi substituído por esta nova denominação que, por sua vez, homenageia John Langdon Down, médico e pesquisador responsável pela descoberta da Síndrome de.

Schwartzman (1999) afirma que a Síndrome de Down está associada a gestação tardia, onde mulheres acima de 34 apresentam mais chances, uma vez que biologicamente os óvulos experimentam característica de envelhecimento nesta fase e no processo de fertilização é comum que existam alterações genéticas.

Cabe ressaltar que devido aos grandes avanços tecnológicos, a Síndrome de Down pode ser descoberta ainda na gestação, onde a princípio o médico verifica algumas características incomuns na ultrassonografia morfológica, que é feita de rotina ao longo dos trimestres.

Dentre as características que indicam a Síndrome de Down ainda na gestação, destacam-se alteração na translucência nucal, ou seja, a medida total da nuca, alteração na medida do osso nasal, desenvolvimento cerebral bem como alteração na coluna vertebral (MANTOAN, 2007).

Após a detecção destas características, a gestante é encaminhada para exames mais específicos, que são capazes de detectar geneticamente a existência da alteração. Há exames como a Amniocentese e biópsia do vilo corial, que analisam o líquido amniótico e passam informações mais consistentes no que tange ao desenvolvimento da criança e a existência ou não da Síndrome trissomia (SCHWARTZMAN, 1999).

Embora represente um pequeno risco de aborto, uma vez que trata-se de um exame invasivo, é comumente solicitado para que as famílias possuam o diagnóstico precocemente e possam se preparar emocionalmente para receber a criança, além de adquirir informações essenciais para garantir a qualidade de vida trissomia (SCWARTZAN, 1999).

Após o nascimento, as crianças demonstram dificuldade na mamada, pela sucção precária, bem como deglutição. Os reflexos também são diminuídos e verificados logo após o parto, pois sentem dificuldade ou até mesmo não conseguem flexionar os quadris.

No campo físico, destacam-se o diâmetro fronto-occipital pequeno, os olhos puxados, nariz pequeno e achatado, pescoço curto, geralmente com uma prega palmar, clinodactilia do 5º dedo das mãos, distância entre o 1º e 2º dedo dos pés e hipotonia evidente na língua, que representa a falta de tônus muscular. Já no campo cognitivo, as crianças apresentam atraso no desenvolvimento e deficiência intelectual (SILVA; DESSEN, 2005).

Além disso, o desenvolvimento motor tende a ser prejudicado, uma vez que as crianças apresentam mais lentidão no caminhar, que normalmente acontece entre 18 e 36 meses e não entre 12 e 24 meses como acontece com indivíduos não acometidos por síndromes (MENDES, 2001).

Já no campo cognitivo, as crianças apresentam atraso no desenvolvimento e deficiência intelectual, que somadas às dificuldades com linguagem, audição, visão, evidenciam que o indivíduo precisa de acompanhamento para que desenvolva suas capacidades mentais (SILVA; DESSEN, 2005),

> Écomumobservarestudantes com Síndrome de Down com dificuldades com a memória curta auditiva; dificuldades com a linguagem e fala; dificuldades sensoriais com a audição e visão; dificuldade em generalizar de uma

> situação ou lugar para outro; forte consciência e percepção visual e habilidades de aprendizagem visual; atraso na coordenação motora grossa e fina; e dificuldade de processamento auditivo (SILVA; DESSEN, 2005, p. 10).

Assim, importante ressaltar que a idade cronológica dos indivíduos com Síndrome de Down é diferente da funcional, e isto se dá por conta de lesões no sistema nervoso,

> A criança com síndrome de Down têm idade cronológica diferente da idade funcional, desta forma, não devemos esperar uma resposta idêntica à resposta das crianças sem a síndrome. Esta deficiência decorre de lesões cerebrais e desajustes funcionais do sistema nervoso. O fato de a criança não ter desenvolvido uma habilidade ou demonstrar conduta imatura em determinada idade, comparativamente a outras com idêntica condição genética, não significa impedimento para adquiri-la mais tarde, pois é possível que madure lentamente (SCHWARTZMAN, 1999, p. 246).

Sendo assim, pensando no processo de aprendizagem, é preciso encontrar ferramentas que trabalhem linguagem, percepção, além do esquema corporal para que o indivíduo se desenvolva em harmonia considerando as limitações provenientes da alteração cromossômica (MORIN, 2004).

Schwartzman (1999) mostra que é muito comum que crianças com Síndrome de Down em fase de escolarização possuem dificuldade na fixação dos conteúdos devido ao comprometimento da memória, o que indica a necessidade de recursos que façam do processo de ensino aprendizagem uma construção diária, prazerosa e efetiva, completamente diferente do sistema de ensino tradicional, que exige que a criança memorize inúmeros conteúdos de forma mecanicista.

Mendes (2001) complementa afirmando que é preciso que a escola desenvolva um trabalho diferenciado com estas crianças, através de profissionais altamente preparados, uma vez que há a necessidade de direcionamento, estratégias adequadas e mediação constante, já que estes alunos possuem dificuldades na resolução de problemas,

> Outras deficiências que acometem a criança Down e implicam dificuldades ao desenvolvimento da aprendizagem são: alterações auditivas e visuais; incapacidade de organizar atos cognitivos e condutas, debilidades de associar e programar sequências. Estas dificuldades ocorrem principalmente porque a imaturidade nervosa e não mielinização das fibras pode dificultar funções mentais como: habilidade para usar conceitos abstratos, memória, percepção geral, habilidades que incluam imaginação, relações espaciais, esquema corporal, habilidade no raciocínio, estocagem do material apreendido e transferência na aprendizagem. As deficiências e debilidades destas funções dificultam principalmente as atividades escolares (SCHWARTZMAN, 1999, p. 247)

O referido autor também afirma que os indivíduos com Síndrome de Down possuem características que beneficiam o desenvolvimento, tais como sensibilidade, espontaneidade e desinibição (SASSAKI, 1999).

"Não há um padrão estereotipado previsível nas crianças com Síndrome de Down e o desenvolvimento da inteligência não depende exclusivamente da alteração cromossômica, mas é também influenciada por estímulos provenientes do meio" (SCHWARTZMAN, 1999, p. 270),

> Uma pessoa com Síndrome de Down é muito mais que sua carga genética, é um organismo que funciona como um todo, e a genética é só uma possibilidade. Esse modo de funcionar como um todo, pode compensar inclusive sua carga genética, mediante processos de desenvolvimento, quando melhoram os contextos em que a pessoa vive bem com a família, com o mundo social e na escola (MENDES, 2001, p. 123).

Com isso, entende-se que independentemente das diversas alterações citadas na literatura, é preciso considerar as especificidades apresentadas por cada criança, pois é comum que diversos indivíduos com Síndrome de Down apresentam inúmeras diferenças em suas capacidades mentais.

Assim, é preciso que o professor tenha um olhar sensível e desenvolva estratégias direcionadas para cada um dos seus alunos sem focar apenas nas limitações e sim nas potencialidades.

A ESCOLA INCLUSIVA

A educação do aluno deficiente na sala regular tem sido alvo de estudos e discussões que levaram ao desenvolvimento de políticas orientadoras para inclusão, buscando a sua efetividade na prática. Porém, tem acontecido sem a base necessária, principalmente no caso dos professores, que muitas vezes não tem preparo para desempenhar este importante papel, e ainda assim, é forçado a trabalhar baseando-se apenas no senso comum (CARVALHO, 2007).

Assim, antes de apontar qualquer tipo de atividade pedagógica direcionada, é importante ressaltar que a escola que contempla verdadeiramente a inclusão do aluno deficiente em sala regular deve respeitar e valorizar os seus alunos, cada um com sua característica individual, sendo o exemplo para a sociedade, que deve acolher todos os cidadãos, estando sujeita a modificações necessárias visando garantir que os direitos de todos sejam respeitados.

O processo exige da escola novos recursos de ensino-aprendizagem, que são concebidos a partir de uma mudança da instituição de ensino assim como do professor, reduzindo o conservadorismo de suas práticas pedagógicas, direcionando a educação de forma a atender as necessidades de todos os seus alunos, portadores de deficiência ou não. (MONTEIRO, 2011).

De acordo com Carvalho (2007) a inclusão do deficiente na sala regular é um processo que deve ser progressivamente conquistado. Por se tratar de uma mudança de paradigma, de uma cultura que não está acostumada a lidar com o diferente, a mudança precisa ser conquistada de forma gradativa. Além disso, neste processo gradativo, uma das principais mudanças está relacionada à postura do professor em sala.

A falta de preparo dos professores faz com que atribuam aos alunos mais incapacidade do que eles realmente manifestam, e consequentemente, o aluno tende a se desenvolver dentro de um contexto negativo, prejudicando o desempenho e desenvolvimento (BUENO, 1999).

No entanto, não pode ser atribuída apenas ao professor a responsabilidade da inclusão. A equipe gestora também precisa ser preparada adequadamente para mediar este processo, pois embora o professor esteja à frente na sala de aula, precisa de respaldo para conseguir atender todos os seus alunos.

Além disso, é importante frisar os pressupostos da Gestão Democrática, através da participação da família no processo educativo. E no caso da inclusão, cada criança apresenta características diferenciadas, mesmo quando apresentam uma mesma deficiente, e neste caso, só a família, por conhecer bem a criança, pode auxiliar o professor a conhecê-la e fazer parte do seu mundo (MENDES, 2001).

Os familiares devem ser parceiros da escola no que tange ao cumprimento das orientações, pois nem tudo será resolvido em sala de aula. Certamente, alguns casos exigirão o trabalho de outros profissionais, seja para melhorar na fala, com os fonoaudiólogos, ou para auxiliar no comportamento, com psicólogos ou psiquiatras, e os responsáveis pela criança devem estar comprometidos em auxiliar nesta jornada (ARTIOLI, 2006).

Schirmer (2007) e Costa (2007) Ao falarem sobre o modelo de escola inclusiva mostram que estas têm como principais características o respeito, aceitação, além da confiança no potencial de cada aluno, com ou sem deficiência, proporcionando uma educação de qualidade e livre de preconceitos.

> O ambiente escolar deve ser agradável, prazeroso e confortável para que todos os alunos, independentemente de suas limitações, tenham condições de aprender e desenvolver de forma a superar os medos e desafios que encontram ao longo do dia, auxiliando então a encontrarem meios facilitadores do processo de ensino aprendizagem e locomoção (COSTA, 2007, p. 55).

Em relação às práticas pedagógicas, autores como Praça (2011), defendem a inserção das brincadeiras para potencializar a proposta de inclusão com Síndrome de Down, uma vez que pode-se usar da ludicidade, para realizar experiências diversificadas, respeitando o tempo de aprendizagem de cada um para que o sucesso na aprendizagem desses alunos seja alcançado.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA O ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN

Como visto na seção anterior, a criança com Síndrome de Down possui comprometimento no desenvolvimento cognitivo, possuindo mais lentidão para dar respostas aos estímulos, além da pouca capacidade de memorização.

Sendo assim, através das brincadeiras e jogos, é possível tornar o ambiente propício à aprendizagem deste público, uma vez que

trabalha com a linguagem natural da criança, favorecendo a aprendizagem de forma leve, dinâmica e efetiva.

De acordo com Rau (2011), o termo "lúdico" indica ações que proporcionam prazer enquanto realizadas, tais como brincadeiras e jogos. Sendo assim, através da ludicidade, o indivíduo socializa, interage, reflete, torna-se mais crítico, amplia a visão de mundo, desenvolve linguagem, criatividade, sem deixar de lado a satisfação pessoal, que é muito importante para que o desenvolvimento seja efetivo e a aprendizagem transformadora,

> Neste contexto, percebe-se a importância da educação lúdica na formação global do indivíduo, bem como o para a socialização da criatividade, das diversas linguagens, sendo fundamental na formação integral do ser humano. Se for dada a possibilidade à criança de brincar na sala de aula, entendendo essa ação como um ato educativo certamente terá o resgate da própria essência de interagir (KISHIMOTO, 2015, p. 34).

Kishimoto (2015) evidencia que a ludicidade é fundamental para o desenvolvimento individual e processo educativo, pois através desta linguagem que a criança passa a se interessar pelo aprendizado, com atenção, construindo conhecimento através dos mais diferentes papéis sociais possíveis,

> A atividade lúdica é especificamente humana, mediada pela linguagem e por instrumentos materiais, sendo social por natureza, porque somente existe na condição de interação social. Por meio dela, a criança conhece e transforma os modos simbólicos, material e humano criativamente (PRAÇA, 2011, p. 32).

Cabe ressaltar que o professor que trabalha em prol da inclusão deve ter sensibilidade em gerar a curiosidade, desafios e descobrir interesses de seus alunos. Sendo assim, se na sala de aula existir essas possibilidades da criança aliar ou aprender o jogo com a diversão, estará vinculando a aprendizagem ao saber, a descoberta e a produção do saber, tornando assim a aprendizagem significativa (FRIEDMANN, 2014).

Além disso, considerando que estes indivíduos possuem pouca coordenação devido a hipotonia, faz-se necessário apropriar-se de recursos que ampliam o desenvolvimento psicomotor (JESUS, 2005). Com isso, entende-se que os recursos lúdicos podem ser associados à atividades físicas, danças, gincanas e até mesmo atividades artísticas através das pinturas e colagens, que não só exploram a sensibilidade nata destas crianças, como também permite que reforcem a coordenação motora fina, concentração, atenção, entre outros (MENDES, 2001).

Schwartzman (1999) ao considerar que estas crianças possuem problemas de memorização e linguagem, afirma que o trabalho desenvolvido com a musicalização pode ser crucial no desenvolvimento de duas capacidades mentais, uma vez que permite a assimilação dos conteúdos de forma lúdica, bem como a ampliação do repertório através do conhecimento dos mais variados termos, além da organização do pensamento.

No entanto, ressalta que uma grande parcela do público possui problemas auditivos associados. Assim, para que as atividades sejam efetivas, é preciso que a família faça acompanhamento médico da criança e insira aparelhos auditivos caso necessário.

Pode-se dizer que a música desenvolve a linguagem e o pensamento, relembrando os estudos de Vygotsky que mostram a necessidade de inter relação entre os dois campos, dando condições para a criança descobrir os sons que estão a sua volta e os que ela pode criar, e através desses criar novas maneiras de se expressar e se comunicar com as pessoas que estão ao seu redor (ANNUNZIATO, 2003).

A música é, cada vez mais, considerada uma ferramenta de ação pedagógica usada para alfabetizar, resgatar a cultura e ajudar na construção do conhecimento de crianças (FERREIRA, 2008).

Diante do foco da ação pedagógica, pode-se considerar que, por meio de atividades aonde se relacione objetos a sons, o educador pode perceber da criança, sua capacidade de memória auditiva, observação, discriminação e reconhecimento dos sons, podendo assim, vir a trabalhar melhor o que está defasado, na questão visual, auditiva e propriamente escrita (FERREIRA, 2008).

Nos estudos apresentados por Bréscia (2003, p.60), é destacado que "[...] a música pode melhorar o desempenho e a concentração, além de ter um impacto positivo na aprendizagem de matemática, leitura e outras habilidades linguísticas nas crianças".

Trabalhar, concomitantemente, as letras das músicas, as músicas, seus sons e contexto histórico-cultural, ajuda e fixa o trabalho pedagógico de maneira a levar o aluno a construir uma relação com a sociedade e o papel da música naquele contexto (ANNUNZIATO, 2003).

Assim, ler poemas, textos ou letras das canções antes e também depois de ouvir a música, reforça promove a integração de aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos da criança com Síndrome de Down, promovendo uma interação e comunicação social (BRÉSCIA, 2003).

Além disso, se faz necessário uma organização dos grupos, diminuição do número de alunos, mediação do professor com o grupo, simplificar as atividades, selecionar materiais e recursos de apoio para que a criança possa participar de todas as atividades e desenvolver sua autonomia moral e intelectual junto com as outras crianças (BUENO, 1999).

A avaliação deve ser individualizada, criteriosa e completa para cada criança, as informações e orientações devem ser compartilhadas pelas instituições no momento da construção do Projeto Político Pedagógico, para assim buscar estratégias de melhor aprendizagem por parte da criança. Sendo assim é importante o professor registrar as dificuldades e as possibilidades de cada criança,

A criança com deficiência Síndrome de Down tende a ser mais lenta para agir e dar respostas, é preciso dar mais tempo para que ela se expresse e realize uma atividade. Assim, os recursos pedagógicos devem ser planejados e adaptados pela equipe de inclusão, é necessário equipamentos que possibilitem o ir e vir na escola, que dê mais agilidade para locomoção.

Muitas vezes as escolas centram- se nas suas limitações e não nas suas possibilidades, e isso faz com que deixem de lado o real desenvolvimento dessa criança, limitam- se somente em suprir as necessidades e assim acabam não explorando as reais possibilidades dessa criança para que ela possa se desenvolver. Corroborando com os dizeres de Almeida (2013), é preciso uma transformação da cultura pedagógica e uma reavaliação sobre o Projeto Político.

As adaptações curriculares estão garantidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N° 9.394/96 e pelas Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica (BRASIL, 2001), que orientam adaptações no projeto político pedagógico, no currículo, no nível individual.

A construção de um projeto de inclusão deve ser elaborada de forma coletiva, ou seja, todos devem participar dessa construção, e é exigido um trabalho de pesquisa ação, onde devem constar: Estudos, debates avaliação, planejamento, estratégias conjuntas entre professores do ensino regular e especialistas que acompanhem o processo de inclusão, contando com a participação de todos da comunidade escolar (UNICEF, 2000).

Almeida (2013), ao analisar a LDB 96, afirma que os professores são capacitados com especializações adequadas para integração dos alunos com necessidades especiais nas classes comuns dentro da sua formação superior, mas só isso não é o suficiente.

Por lei os alunos com necessidades especiais têm direito ao acesso às classes comuns, e com essa obrigatoriedade houve um aumento desses alunos nas escolas o que demanda investimentos para assegurar aprendizagem e desenvolvimento.

A educação inclusiva é vista tão somente como socialização do aluno, no qual as práticas pedagógicas os excluem, discriminam e os isolam. É necessária a superação dessas práticas para que a ação educativa seja um segmento de transformação (ARTIOLI, 2006; ARANHA, 2001).

Os professores devem ser capazes de analisar os alunos e suas diferentes necessidades no processo de aprendizagem para que dessa maneira possam elaborar e adaptar atividades diferenciadas, no intuito de aprimorar o atendimento ao aluno e abastecer com novas técnicas o seu planejamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude do trabalho desenvolvido, percebe-se que não só os professores como as escolas não estão aptas a desenvolverem um trabalho que explore as potencialidades do deficiente, visando corresponder adequadamente a proposta da Educação Inclusiva.

Isso se deve ao fato de que a escola não dispõe de recursos físicos, humanos e estruturais para receber estas crianças, seja no âmbito da disponibilidade de materiais ou até mesmo despreparo da equipe que os atende.

Além disso, através do estudo pode-se perceber que a inclusão exige um trabalho em conjunto que envolve mais do que garantir a matrícula do aluno na sala de aula, e sim a parceria entre equipe gestora, família e professores para que o ambiente escolar torna-se propício ao desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos.

Assim, após toda a adequação da escola visando torná-la verdadeiramente inclusiva, é preciso que o professor esteja plenamente capacitado para trabalhar sob uma perspectiva diferenciada atendendo as necessidades de cada um dos alunos.

Como visto durante o estudo, embora o aluno com Síndrome de Down tenha diversas limitações citadas na literatura, é preciso que o professor trabalhe buscando explorar as suas potencialidades.

Como tende a possuir problemas com a memorização e capacidade de resolução de problemas, conclui-se que trabalhar com a ludicidade apresenta-se como o melhor caminho para trabalhar o seu desenvolvimento integral.

Embora a ludicidade abrange inúmeras possibilidades de trabalho, foram encontrados estudos recentes enfatizando os benefícios da música no desenvolvimento da criança com Síndrome de Down, justamente por trabalhar os aspectos que limitam o seu desenvolvimento cognitivo.

Além disso, ainda no campo da ludicidade, atividades que envolvam artes, música, dança, entre outras que exploram o esquema corporal, favorecem o desenvolvimento psicomotor, auxiliando que a criança tenha o preparo adequado para conseguir escrever, desenvolver concentração, atenção, noção de tempo e espaço, entre outros.

Por fim, entende-se que os recursos para trabalhar as potencialidades dos alunos com Síndrome de Down são amplos e é imprescindível que a escola disponha de todos os recursos e esforços para proporcionar este conhecimento essencial para o desenvolvimento humano, no entanto, é preciso rever a base da inclusão através da formação profissional e disponibilidade de materiais adequados para que o trabalho final, ou seja, aquele realizado em sala de aula, seja de fato efetivo e que estes indivíduos usufruam da cidadania de forma plena.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA. M.J.M. **Reflexo da legislação sobre a educação inclusiva nas escolas públicas e privadas**. Direto em ação, Brasilia, v.10, n.1, 2013.

ANNUNZIATO, V. **Interagindo com a arte musical.** São Paulo, Paulinas, 2003.

ARANHA, M.S.F. **Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência**. Revista do Ministério Público do Trabalho, v. 11, n. 21, mar. 2001.

ARTIOLI, A.L **A educação com alunos com deficiência na classe comum:** a visão do professor. Revista Psicologia educacional. n.23 São Paulo: 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. 2011. Disponível em . Acesso em 19 de set de 2017.

BUENO, J.G., S. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores:** generalistas ou especialistas?. Revista Brasileira de Educação Especial, n.5, set. 1999.

BRÉSCIA, V.L.P. **A música e desenvolvimento cognitivo**. São Paulo: Átomo, 2003.

CARVALHO, V.S. **Recursos utilizados na aprendizagem de alunos de classe especial**. Universidade Cândido Mendes. Rio de Janeiro: 2007.

FERREIRA, M. **Como usar a música na sala de aula. Música.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

FRIEDMANN, A. **A arte de brincar**. 2º ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

JESUS, Sonia Cupertino. **Inclusão escolar e a educação especial**. 2005. Disponível em: < http://www.ufjf.br/virtu/files/2010/04/artigo-2a8.pdf> Acesso em: Acesso em 25 de Junho de 2019.

KISHIMOTO, T.M. **O jogo e a Educação Infantil.** 13º ed. São Paulo: Pioneira, 2015.

MANTOAN, M. T. E. **Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para Deficiência Mental.** Brasília: MEC, 2007.

MENDES, E. G. **Raízes históricas da educação inclusiva**. Seminários Avançados sobre Educação Inclusiva, ago. Marília: UNESP, 2001.

MONTEIRO, M. S. 2004. **A Educação Inclusiva.** Disponível em: <www.educacaoonline.pro.br/inclusao>. Acesso em 16 de Julho de 2019.

MORIN, E. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; Revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PRAÇA, E.T. **Uma reflexão acerca da inclusão do aluno autista no ensino regular.** Dissertação de mestrado: Mestrado profissional em matemática. Juiz de Fora – Minas Gerais, 2011.

SASSAKI, R.K**. Inclusão: Construindo Uma Sociedade Para Todos.** 3ª edição. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SILVA, A. DESSEN, E. **Aprendizagem e Síndrome de Down**. Rio de Janeiro: WVA, 2005.

UNICEF – **Fundo das Nações Unidas para a infância, Relatório da Situação da Infância e Adolescência Brasileiras, Diversidade e Equidade**, 2003, baseando-se em dados colhidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para o Censo Demográfico 2000.

O IMPACTO DA PANDEMIA DO CORONAVÍRUS NO SISTEMA PRISIONAL BRASILEIRO

VERA DENISE PERONIO DE LIMA

Graduação em Tecnólogo em Segurança Pública- Universidade Pitágoras Unopar - 2021.

RESUMO:

Após fazer um panorama sobre o recrudescimento massivo da população prisional nos últimos anos, o presente artigo pretende analisar como se deu a disseminação da pandemia do novo coronavírus dentro dos presídios no primeiro semestre do ano de 2020. Será avaliado de que forma as autoridades lidaram com a crise, quais medidas foram tomadas para frear a dispersão da doença e quais foram as principais recomendações dos especialistas, considerando a complexidade do cenário. Ainda, serão analisados os fundamentos utilizados em importantes decisões judiciais proferidas pelos Tribunais.

Palavras-chave: Sistema Prisional; Superlotação; Coronavírus; Medidas; Saúde Pública.

INTRODUÇÃO

A expansão significativa da população nas prisões tem ocorrido de maneira acelerada nos últimos anos, resultando no colapso do sistema carcerário e, ao mesmo tempo, intensificando o desinteresse das autoridades diante das diversas violações que acontecem nas penitenciárias. Esse aumento começou no período pós-Ditadura militar e é fruto de políticas econômicas e legislativas com uma forte inclinação punitiva.

Este artigo iniciará com a análise do contexto que propiciou o aumento da população encarcerada, além de explorar as decisões políticas que contribuíram para a encarceramento em larga escala, fazendo com que o Brasil se tornasse o terceiro país com o maior número de detentos no mundo, em termos absolutos.

Serão examinadas as atitudes de figuras políticas diante das constantes violações dos direitos fundamentais que ocorrem nas prisões e como essas autoridades tentaram, pelo menos, mitigar as reiteradas infrações cometidas pelo Estado.

Em uma fase posterior, será examinada a introdução da pandemia de coronavírus no Brasil e, por consequência, no sistema penitenciário, além de como os principais envolvidos responderam a essa emergência. Serão analisadas as diversas orientações dos especialistas destinadas a conter a disseminação do vírus nas prisões, incluindo a Recomendação nº 62 do CNJ.

No final, será exibida uma visão geral sobre a atuação das Secretarias de Segurança Pública estaduais e do Departamento Penitenciário Nacional no enfrentamento da rápida disseminação do vírus. O objetivo é analisar como as informações foram comunicadas às famílias e ao público em geral, além de investigar as estratégias de prevenção para evitar uma crise ainda mais grave, levando em conta o baixo número de testes realizados e o risco da subnotificação dos casos.

A negligência contínua e cruel por parte dos que gerenciam o sistema prisional, juntamente com um punitivismo severo que perdura há anos, tornou-se evidente com a crise desencadeada pela pandemia. Esses fatores são, portanto, examinados sob diferentes ângulos ao longo de toda a pesquisa.

O IMPACTO DA PANDEMIA DO CORONAVÍRUS NO SISTEMA PRISIONAL BRASILEIRO

No artigo 5º da Constituição Federal, que estabelece os direitos e garantias essenciais, o inciso XLIX afirma que "os detentos têm direito ao respeito à sua integridade física e moral" (BRASIL, 1988).

Além disso, no artigo 196, a Constituição declara que "a saúde é um direito de todos e uma obrigação do Estado, que deve ser garantida por meio de políticas sociais e econômicas voltadas para a diminuição de doenças e outros problemas, assim como para o acesso universal e equitativo aos serviços e ações que promovam e restauram a saúde" (BRASIL, 1988).

Embora essas previsões sejam baseadas na Constituição, os direitos fundamentais de pessoas encarceradas têm sido desrespeitados há bastante tempo. É comum receber relatos de que não há vagas adequadas no sistema carcerário, que o acesso a serviços de saúde apropriados é ineficiente e que várias enfermidades se espalham nas instituições prisionais.

Ao longo de 26 anos, a quantidade de pessoas presas aumentou significativamente, passando de 50,9 encarcerados para cada 100 mil habitantes (69.365 indivíduos) em 1985, para 260 por 100 mil habitantes (514.582 pessoas) em 2011. Nas últimas três décadas, a população carcerária cresceu aproximadamente 430% em números absolutos e 341% em termos relativos (PAVARINI; GIAMBERARDINO, 2018).

Como resultado, o Brasil se posiciona atualmente como o terceiro país com maior número de encarcerados em relação ao total de habitantes a cada 100 mil pessoas (LEMOS; RIBEIRO JUNIOR, 2016).

No final de 2019, o número total de indivíduos encarcerados era de 755.274, enquanto o sistema prisional dispunha de apenas 442.349 vagas. Isso resultou em uma carência de 312.925 espaços disponíveis, indicando uma taxa de ocupação de 170,74%. Dentre os 755.274 detentos, 30% permaneciam sem condenação (BRASIL, 2019).

Em relação às razões para esse aumento acentuado em um intervalo de tempo relativamente curto, que começou no final da década de 1980, várias teorias podem ser consideradas. Segundo os estudiosos Clécio Lemos e Humberto Ribeiro Júnior (2016), os anos 1980 no Brasil foram denominados de "década perdida" pela grande imprensa do país, devido à combinação da recessão econômica com uma inflação descontrolada, refletindo a crise vivida pelo Brasil no período pós-ditadura. Dessa forma, surgia um ambiente propício para a implementação de reformas políticas, que se iniciaram na década de 1990.

Assim, o movimento do neoliberalismo começou a ser implementado, com propostas voltadas para a abertura da economia ao comércio internacional, a privatização de estatais e a limitação dos gastos públicos. A transformação política promovida por essa nova abordagem econômico-política teve impactos significativos no sistema penal. Grande parte disso está relacionada ao endurecimento das legislações penais, resultando no aumento do encarceramento em larga escala que observamos atualmente, especialmente entre jovens, negros, com baixa escolaridade e em situação de pobreza, evidenciando uma intensificação no uso do sistema prisional.

Essa nova abordagem econômica identificou na Lei de Drogas (Lei nº 11.343/2006) um dos principais mecanismos de intervenção. Atualmente, os crimes associados a essa legislação representam 27% do total de pessoas encarceradas, englobando tanto os condenados quanto os detidos em caráter provisório. Por outro lado, os delitos contra o patrimônio, como roubo e furto, correspondem a 21% e 11% da população carcerária, respectivamente (LEMOS; RIBEIRO JUNIOR, 2016).

Em dezembro de 2019, a cidade de Wuhan, localizada na província de Hubei, China, registrou os primeiros casos de um novo coronavírus, que provoca a doença COVID-19, caracterizada por graves problemas respiratórios em indivíduos afetados. Essa enfermidade, oficialmente conhecida como Síndrome Respiratória Aguda Grave 2 (Sars-Cov-2), disseminou-se rapidamente pelo globo a partir de janeiro de 2020, resultando na morte de milhares de pessoas, especialmente entre os idosos e aqueles que já apresentavam condições de saúde como doenças cardíacas, diabetes, problemas pulmonares, distúrbios neurológicos, doenças renais, imunossupressão e asma (MAZZUOLI, 2020).

Em 26 de fevereiro de 2020, o Brasil registrou seu primeiro caso da doença, que ocorreu na cidade de São Paulo (BRASIL, 2020). A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou, em 30 de janeiro de 2020, uma Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional devido à epidemia do novo coronavírus (COVID-19). Em 11 de março de 2020, a doen-

ça foi classificada como pandemia por Tedros Ghebreyesus, diretor da OMS, tendo se espalhado para pelo menos 114 países até aquele momento (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2020a).

Diante da veloz propagação do vírus e sua considerável capacidade de transmissão, tornou-se imprescindível reconhecer a gravidade da situação para que ações de contenção fossem implementadas imediatamente. A infecção no sistema prisional, já saturado, conforme discutido no capítulo anterior, deixou de ser apenas uma possibilidade, sendo confirmado o primeiro caso em 8 de abril, no Centro de Progressão Penitenciária do Pará, em Belém (GRILLO, 2020).

Em um curto período, especificamente no dia 15 de abril de 2020, ocorreu o primeiro óbito relacionado à pandemia: um homem de 73 anos que estava sob custódia no Instituto Penal Cândido Mendes, localizado no Rio de Janeiro (BARBON, 2020).

No Brasil, até o dia 17 de abril, já contavam-se 54 casos confirmados e 181 suspeitas da doença nas prisões do país, com informações provenientes dos estados e repassadas ao Departamento Penitenciário Nacional, segundo uma reportagem da Folha de São Paulo (BARBON, 2020).

É fundamental ressaltar que a transmissão do vírus ocorre por meio do contato com gotículas de saliva ou secreções nasais que são expelidas a uma distância inferior a um metro e meio, atingindo a boca, olhos ou nariz, geralmente através do toque com mãos ou objetos contaminados (SÁ FILHO, 2020).

Diante disso, entre as iniciativas e estratégias globais para conter a propagação do vírus, destacam-se a limpeza rigorosa com água, sabão e álcool a 70%, além do isolamento social, levando a grande maioria dos países a suspender atividades consideradas não essenciais para evitar a contaminação em larga escala da população. No entanto, a falta de produtos de higiene e as aglomerações são características que marcam o sistema prisional brasileiro, tornando-o um ambiente naturalmente insalubre e, consequentemente, um terreno fértil para a propagação do vírus.

Além dos problemas mencionados anteriormente, é fundamental lembrar que a tuberculose é uma das condições mais frequentes em prisões. De acordo com Margareth Dalcolmo, pneumologista da Fiocruz, a tuberculose pode agravar a COVID-19, e o Brasil apresenta uma alta incidência dessa doença, em torno de 30 casos a cada 100 mil habitantes. No contexto das penitenciárias, essa taxa sobe para 2.500 casos a cada 100 mil detentos, sendo aproximadamente 80% desses casos de tuberculose pulmonar (AZEVEDO, 2020).

Entre as várias recomendações das organizações internacionais, sobressai o apelo da Alta-Comissária da ONU para os Direitos Humanos, Michelle Bachelet, que instou os governos a adotarem ações e enfatizou a superlotação das instituições prisionais em muitos países. Seu pronunciamento ressaltou a falta de condições adequadas de higiene e serviços de saúde frequentemente deficientes ou até ausentes nessas instalações, sublinhando a necessidade de libertação de indivíduos detidos sem justificativa legal, assim como de prisioneiros políticos.

A rapidez da transmissão e a gravidade da enfermidade passaram a engajar diferentes setores da sociedade na busca por evitar uma disseminação em larga escala nos presídios. Nesse contexto, a Associação Brasileira de Saúde Coletiva conversou com a professora Luciana Boiteux, que afirmou que a prevenção da propagação do vírus deve incluir a redução máxima do encarceramento, começando com a concessão de prisão domiciliar para os grupos mais vulneráveis. No que diz respeito ao sistema socioeducativo, enfatizou que a melhor alternativa seria substituir a internação por medidas em regime aberto, especialmente para delitos sem violência ou ameaças graves. Ela também destacou a importância de impedir a entrada de novos detentos no sistema penitenciário (DIAS, 2020).

À medida que a enfermidade progredia, diversas informações deixaram de ser compartilhadas pelas entidades governamentais, levando a uma dispersão de dados e tornando a transparência uma meta cada vez mais inalcançável. A negligência e o desdém por parte das autoridades impactaram diretamente no crescimento alarmante dos casos, que começaram a ser subnotificados, criando um cenário de dúvida e falta de clareza.

O quadro de subnotificação de casos, reportado pelo site “Ponte” como uma realidade confirmada, passou a ser a norma (PEREIRA, 2020). Um exemplo disso é o Distrito Federal, que, ao longo das semanas, se revelou como a unidade da federação com o maior número de casos da doença, mas com uma notável discrepância entre os dados das bases locais e nacionais. Enquanto o DEPEN registra 72 casos no início de maio de 2020, a Subsecretaria do Sistema Penitenciário do DF relatava 154 deten-

tos e 63 funcionários infectados (CRUZ; VASCONCELOS, 2020), enfatizando as preocupações de especialistas em relação à subnotificação e à falta de informações confiáveis.

Dessa forma, os dados poderiam ser ainda mais preocupantes, conforme destacou o jornal “Folha de São Paulo”, uma vez que o sistema do DEPEN estaria atrasado na atualização dos casos, apresentando um quadro abaixo da realidade. De acordo com Rafaela Albergaria, membro do Mecanismo Estadual de Prevenção e Tortura do Rio de Janeiro, as secretarias estaduais estariam segurando informações para não revelar a verdadeira quantidade de mortes. Além disso, muitos falecimentos teriam sido registrados como “causa indeterminada”, “insuficiência respiratória” ou simplesmente “doença” (PAULUZE, 2020).

Nesse cenário, foi estabelecido um grupo dedicado a estudar a propagação e o comportamento do vírus no ambiente prisional, intitulado “Info Vírus, prisão e pandemia”. Essa iniciativa contou com a colaboração de várias universidades, como a UnB, a UFPE e a UFSC, que também apontaram um elevado nível de subnotificação nos dados fornecidos pelo DEPEN sobre a quantidade de infectados e as verdadeiras condições de higiene, saúde e alimentação nas instituições prisionais (FREITAS, 2020). Ademais, foi igualmente ressaltada a ineficácia na gestão da crise nos presídios e a rápida ascensão das taxas de mortalidade decorrentes do vírus.

O projeto, que começou a compartilhar diariamente dados, análises e contrapontos sobre a pandemia nas redes sociais (INFO VÍRUS, 2020), informou que, segundo a Defensoria Pública do Estado do Rio de Janeiro, o número de óbitos por problemas respiratórios aumenta, dobrando em relação ao mesmo período do ano anterior – o que sugere a possibilidade de subnotificação. Em um intervalo de quatro dias, os casos em Pernambuco subiram de 20 para 80, conforme reportado pelo jornal "Folha PE" em 8 de maio de 2020 (PORTAL FOLHA PE, 2020) – enquanto o painel do DEPEN mostrava que, em 15 de maio de 2020, havia somente 15 detentos infectados.

As penitenciárias do Distrito Federal, como mencionado anteriormente, se tornaram um dos principais locais de contágio do vírus dentro do sistema carcerário brasileiro. O relatório "Info Vírus, prisão e pandemia" revelou que 17% da totalidade de casos de infecção se concentrava no Complexo da Papuda. Além disso, a juíza da Vara de Execuções Penais, durante uma semana em que foram solicitadas 357 detenções domiciliares, acatou apenas 10 desses pedidos. Em 07 de maio de 2020, já eram 101 os agentes penitenciários e 258 presos diagnosticados com a doença (INFO VÍRUS, 2020).

Entre as ações implementadas em resposta aos óbitos registrados no sistema penitenciário, algumas levantaram sérias dúvidas, contribuindo para um ambiente ainda mais obscuro. Em 26 de março de 2020, em decorrência da Resolução Conjunta n. 10 entre a Secretaria de Estado de Polícia e a Secretaria de Estado de Administração Penitenciária do Rio de Janeiro (SEAP/RJ), que estabelece procedimentos para lidar com as mortes no sistema prisional durante a pandemia, o Instituto Médico Legal do Rio de Janeiro deixou de realizar autópsias em detentos que faleceram por “morte natural”.

Esse procedimento, que havia sido padrão para todos os óbitos sob custódia estatal antes da pandemia, foi alterado, transferindo para os médicos da SEAP a responsabilidade de certificar essas mortes. Essa mudança colidiu com os protocolos internacionais de investigação de óbitos em ambientes de privação de liberdade. Segundo relatos, familiares afirmaram que recebiam os corpos sem qualquer informação sobre a causa da morte.

Depois de mais de sessenta dias e sob a pressão de comissões de direitos humanos e especialistas, foi publicada a Portaria n. 02/2020, assinada pelo Ministério da Justiça e pelo Ministério da Saúde, no dia 7 de maio de 2020. Com essa nova diretriz, voltou-se a exigir que o Instituto Médico Legal fizesse a investigação de todos os falecimentos que ocorressem no sistema prisional.

Visando coletar mais dados sobre os efeitos da pandemia no sistema prisional, a Pastoral Carcerária, que monitora as condições do cárcere, disponibilizou um questionário que gerou um número expressivo de respostas, incluindo contribuições de familiares, advogados e agentes penitenciários, entre outros. Nas respostas, constatou-se a ausência de transparência por parte das administrações penitenciárias, já que estas não fornecem informações sobre os detentos, além da restrição de apenas dois minutos para as ligações com os familiares.

Relatos de ex-internos do sistema indicaram que muitos estão enfrentando problemas de saúde sem acesso a atendimento médico. Além disso, diversas famílias recebem dados mais precisos apenas quando seus familiares são admitidos em hospitais. Também foi reportado que detentos saudáveis estavam sendo acomodados nas mesmas celas que aqueles com sintomas de COVID-19 e tuberculose (PASTORAL, 2020).

Conforme mencionado anteriormente, em 2015, o Supremo Tribunal Federal reconheceu a existência de um Estado de Coisas Inconstitucional no contexto da ADPF n. 347, em razão das repetidas violações a direitos fundamentais dentro das penitenciárias brasileiras. Em 2020, diante do agravamento da pandemia, no dia 9 de março, o Instituto de Defesa dos Direitos de Defesa (IDDD) se apresentou como parte interessada na ADPF e protocolou um pedido de Tutela Provisória Incidental.

Solicitou-se a adoção de uma liminar que estabelecesse a obrigação de juízes competentes avaliar a concessão de, entre diversas solicitações, a liberdade condicional para detentos com mais de 70 anos, a aplicação de regime domiciliar para aqueles que fazem parte do grupo de risco e para os que estão presos por delitos sem violência ou grave ameaça.

O pedido foi negado pelo Ministro Marco Aurélio Mello, com a justificativa de que a parte não tinha legitimidade, visto que a proposta desse ato pertencia exclusivamente às partes envolvidas na ação. No entanto, ele destacou a importância de uma declaração do Plenário do Supremo sobre a condição degradante e desumana das penitenciárias (BRASIL, 2015), que, em uma votação de sete a dois, decidiu não ratificar a medida cautelar em relação ao conteúdo da questão.

O Ministro Edson Fachin, ao apresentar seu voto, declarou que "o Judiciário não possui a competência para promover um tipo de indulto que não seja convencional" (VITAL, 2020, p. 01), recebendo o respaldo dos ministros Luís Roberto Barroso, Rosa Weber, Luiz Fux, Cármen Lúcia e Dias Toffoli.

Uma decisão que gerou considerável impacto ocorreu no caso do Habeas Corpus com pedido liminar n. 570.589/RJ (BRASIL, 2020), promovida pela Defensoria Pública do Estado do Rio de Janeiro, sob a relatoria do Ministro Antônio Saldanha Palheiro. Esta ação beneficia portadores de tuberculose, que estão entre os grupos mais vulneráveis durante a pandemia de coronavírus, totalizando 355 indivíduos mencionados em um documento anexo ao processo.

O relator do Ministério afirmou que, apesar de uma identificação clara dos potenciais beneficiários da liminar solicitada, não seria possível analisar as particularidades de cada situação, uma vez que faltavam detalhes específicos sobre cada detento. Ele também destacou a importância de uma investigação mais minuciosa por parte do Tribunal de origem, levando em conta a rejeição dos pedidos de liminar pelo TJ/RS no âmbito do HC n. 3204/2020.00178642.

Esclareceu que não dispunham de dados sobre o regime atual de cada indivíduo, os delitos praticados ou se algum deles estava vinculado a uma organização criminosa, enfatizando que essa última informação seria crucial para avaliar a possibilidade de libertação. Com isso, ficou evidente que a doença que afetava os detentos não era mais um fator considerado na decisão do Ministro, em evidente descumprimento da Recomendação n. 62 do Conselho Nacional de Justiça. O Ministro concluiu sua decisão afirmando que não acreditava que a liberação indiscriminada e sem critérios de prisões poderia ajudar no combate à pandemia, decidindo, portanto, pelo indeferimento liminar do Habeas Corpus.

Como exemplo, para fundamentar a análise sobre a postura do Poder Judiciário durante a pandemia de COVID-19, será examinada uma sentença do Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul. Essa sentença refere-se a embargos de declaração com pedido de efeitos infringentes, de nº 70084153832, interpostos contra o acórdão do Habeas Corpus n. 70083921957. Na ocasião, foi levantada a alegação de omissão na decisão, pois não foi considerada a possibilidade de substituir a prisão com base na Recomendação n. 62/2020 do CNJ (TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO RIO GRANDE DO SUL, 2020).

O Relator, Des. Jayme Weingartner Neto, iniciou seu parecer destacando o evento excepcional causado pela pandemia da COVID-19, que trouxe uma significativa incerteza sobre sua evolução e impactou fortemente o sistema prisional no Brasil, que se encontra em um Estado de Coisas Inconstitucional. Ele ressaltou a natureza subsidiária da prisão preventiva, especialmente neste contexto, conforme estabelece a Recomendação n. 62/2020 do CNJ (TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO RIO GRANDE DO SUL, 2020).

Apresentou para a discussão o parecer do Grupo de Trabalho COVID-19 nº 01/2020, criado pelo Conselho Regional de Medicina do Rio Grande do Sul, a pedido do Ministério Público local. Destacou que o documento se opõe a todas as orientações das autoridades de saúde e carece de fundamentos empíricos e científicos ao afirmar que "o risco de contágio entre os detentos é consideravelmente inferior ao da população geral" (CREMERS, 2020) e que os indivíduos do grupo de risco estariam mais protegidos dentro da prisão do que fora dela. Afirmou ainda que esse parecer tem sido frequentemente mencionado por diversos colegas em decisões de Habeas Corpus negadas (TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO RIO GRANDE DO SUL, 2020).

Destacou-se que, levando em conta a interação entre os detentos e aqueles encarregados da conservação do presídio, não se pode assegurar que a permanência dos presos nas penitenciárias diminuiria a possibilidade de disseminação da doença. Contar com uma instituição que garanta risco zero por meio de isolamento absoluto, especialmente no Brasil, onde o número de detentos é quase o dobro da capacidade das unidades prisionais, seria uma ilusão.

O Desembargador Relator da decisão destacou que, em face dessa crise sem precedentes, “a liberação segura de detentos (desencarceramento seletivo) tem se revelado a melhor estratégia para diminuir a transmissão na comunidade” (TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO RIO GRANDE DO SUL, 2020), referindo-se a um relevante estudo do British Medical Journal que chegou a essa conclusão. Ele alertou que a disseminação do vírus entre a população carcerária poderia levar ao colapso do sistema de saúde, sendo dever do Estado assegurar o tratamento adequado aos detidos.

Ao final, ressaltou que, ao avaliar os valores em disputa (manutenção da ordem pública contra proteção da saúde coletiva e do bem-estar dos detentos), a alternativa da prisão domiciliar se mostrava a mais adequada. Concluiu citando um membro do Conselho Nacional de Justiça e responsável pelo Departamento Penitenciário Nacional, Mário Guerreiro, que afirmou que os estados brasileiros onde a Justiça reluta mais em liberar os detentos são exatamente aqueles que mais sofrem com a disseminação do vírus, como no caso do Rio de Janeiro, do Distrito Federal, de Roraima e de Pernambuco. “Desastres que já eram previsíveis”, declarou o conselheiro Mário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A desordem presente no sistema prisional é fruto de diversas decisões políticas, desinteresse e abusos por parte das autoridades ao longo do tempo, resultando de uma abordagem punitiva excessiva adotada como método de segurança pública para conter crimes. Esse aumento significativo da população encarcerada provocou a falência do sistema, que atualmente não consegue garantir condições minimamente adequadas para a execução das penas.

Em função da emergência de saúde pública gerada pela pandemia, a promoção de políticas para reduzir o encarceramento como forma de prevenir a propagação do vírus foi uma sugestão tanto de especialistas em saúde quanto de instituições que gerenciam a Justiça, especialmente do Conselho Nacional de Justiça; no entanto, essa abordagem não foi implementada.

Constatou-se, na verdade, uma indiferença por parte das autoridades, que não trouxeram soluções efetivas para a contenção do vírus. Em vez disso, optaram por manter-se em silêncio e continuaram a perpetuar discursos punitivos, enfatizando a necessidade de segregação dos detentos, independentemente do contexto, desconsiderando o perigo que a vida dessas pessoas enfrentava diariamente em locais insalubres e superlotados.

A ausência de um desencarceramento que pudesse aliviar de alguma forma o sistema, assim como a falta de ações efetivas de prevenção, resultou em uma rápida disseminação da doença em todas as penitenciárias do país. Isso levou o sistema prisional a enfrentar uma situação caótica, tanto em relação ao número de infectados quanto ao aumento das mortes causadas pela COVID-19.

A situação real em relação ao número de pessoas infectadas e às estratégias de controle da doença nas penitenciárias foi apontada por organizações não governamentais e instituições de fiscalização como sendo bastante distinta da que é divulgada pelos canais oficiais. Assim, surgiram diversas dúvidas sobre a subnotificação dos casos. A ausência de clareza nas ações das autoridades durante a crise contribuiu para um aumento da sensação de vulnerabilidade na sociedade.

Através da avaliação de sentenças judiciais relacionadas à liberdade dos presos, constatou-se que as autoridades ainda mantêm uma antiga visão punitiva, que não se alterou nem mesmo diante de uma pandemia. O fato de muitos indivíduos estarem na categoria de risco para a doença raramente resultou na concessão de medidas de liberdade. Além disso, a responsabilidade que uma crise dessa magnitude exige foi abordada pelos profissionais do Direito com justificativas superficiais e frequentemente desvinculadas da realidade.

Por último, o sistema judiciário autoritário persistiu em desumanizar as vidas sob a custódia do Estado ao mostrar aquiescência em relação à possibilidade de um genocídio. É claro que se torna essencial aumentar a utilização de penas alternativas, como a Justiça Restaurativa, para aliviar um sistema que já se revela doente e insuficiente há tempos. Não é mais aceitável suportar uma violação de direitos tão grave, que se torna ainda mais evidente em momentos de crise.

REFERÊNCIAS

BARBON, Julia. **O Brasil registra a primeira morte de presidiário por coronavírus**. 17 abr. 2020. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/04/brasil-registraprimeira-morte-de-presidiario-por-coronavirus.shtml. Acesso em: 26 Setembro 2025.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **CPI Sistema Carcerário. Biblioteca Digital.** 2009. Disponível em: http://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/2701. Acesso em: 21 Setembro 2025.
_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: 05 out. 1988. Disponível em: http:// http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 03 Outubro 2025.

CAMPELLO, Ricardo. **Vírus e vermes: Covid-19, política penitenciária e a reatualização do leprosário.** Horizontes ao Sul. 01 abr. 2020. Disponível em: https://www.horizontesaosul.com/single-post/2020/03/27/VIRUS-E-VERMES-COVID-19-POLITICA-PENITENCIARIA-E-A-REATUALIZACAO-DO-LEPROSARIO. Acesso em: 17 Setembro 2025.

CREMERS. **Nota de Repúdio**. ACRIERGS. 31 MAR. 2020. Disponível em http://www.acriergs.com.br/noticia-934-nota-repudio-cremers. Acesso em: 28 Setembro 2025.

PAVARINI, Massimo; GIAMBERARDINO, André. **Curso de penologia e execução penal.** Florianópolis: Tirant lo Blanch, 2018.

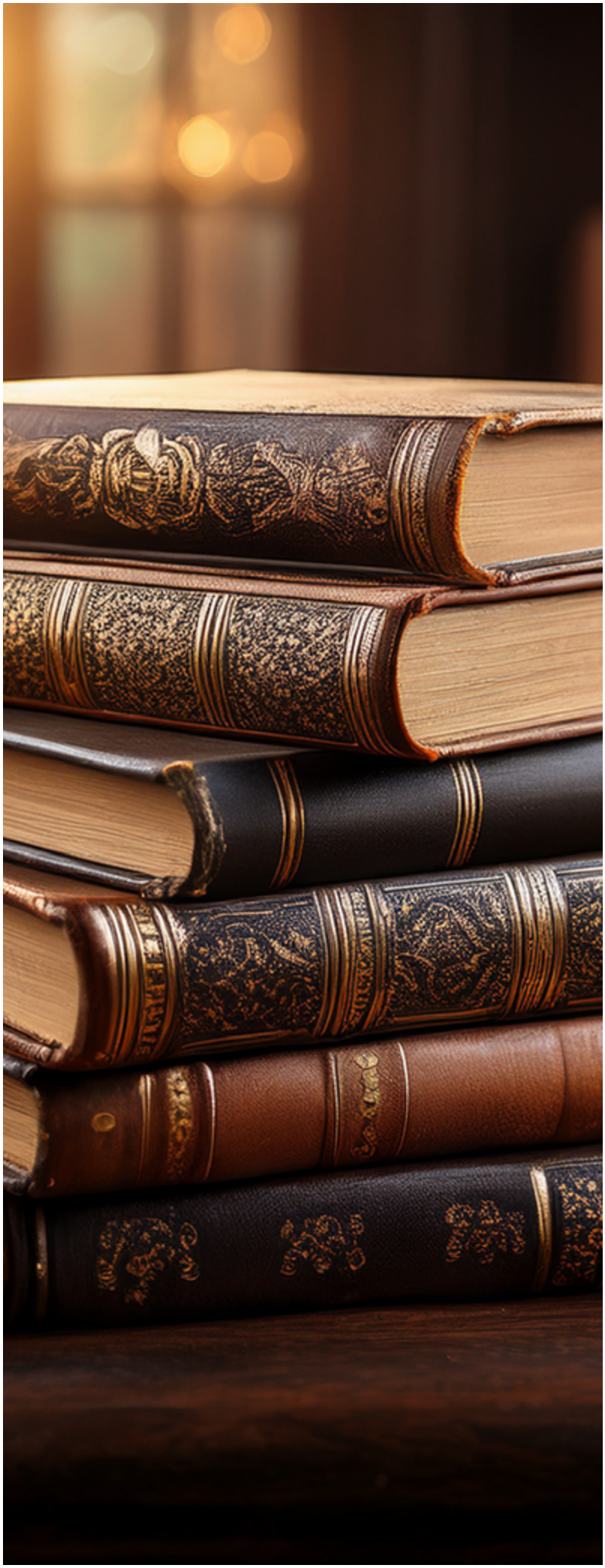
SCAPINI, Marco Antônio Bandeira. **Crítica à Execução Penal.** CARVALHO, Salo de. (Coord). Rio de Janeiro: Lumen Juris. 2007.

ANÁLISE DAS AÇÕES OBJETIVAS ADPF Nº 132-RJ E ADI Nº 4.277-DF – UM DOCUMENTO HISTÓRICO NA PROTEÇÃO DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS DA POPULAÇÃO LGBTQIA+

YAN RODRIGUES DOS SANTOS

Bacharel em Direito pela Universidade de São Paulo (2015); Pós-Graduado em Direito Penal e Processo Penal pela Faculdade UNYLEYA (2022) e Direitos Humanos pela Acadepol-PCSP (2024); Analista Jurídico do Ministério Público de São Paulo; Ex-Delegado de Polícia (PCSP), Oficial de Promotoria (MPSP) e Assistente Judiciário (TJSP). E-mail: yan.yrds@gmail.com

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Este artigo analisa os principais argumentos lançados pelo Supremo Tribunal Federal no julgamento das ações de controle de constitucionalidade ADPF nº 132-RJ e ADI nº 4.277-DF que versaram sobre o reconhecimento jurídico da união estável entre pessoas do mesmo sexo. Por meio do método de análise qualitativa, objetiva-se sintetizar esses principais argumentos de caráter jurídico e também extrajurídico, a fim de justificar racionalmente a possibilidade de reconhecimento das uniões homoafetivas. Com isso, será possível lançar as bases teórico-dogmáticas para eventual alteração constitucional e legislativa que assegure a proteção dos direitos fundamentais da população LGBTQIA+ no Brasil.

Palavras-chave: ADPF nº 132-RJ; ADI nº 4.277-DF; População LGBTQIA+; União Estável; Famílias; Homoafetividade.

INTRODUÇÃO

Este artigo propõe uma análise do julgamento realizado em 05 de maio de 2011 das ações objetivas propostas junto ao Supremo Tribunal Federal – ADPF nº 132-RJ e ADI nº 4.277-DF – que tiveram o objetivo de obter uma declaração do reconhecimento jurídico da existência da união estável entre pessoas do mesmo sexo.

Tais ações foram movidas, respectivamente, pelo Governador do Estado do Rio de Janeiro e pela Procuradoria Geral da República, diante da constatação de que diversas decisões judiciais e administrativas por todo o País ainda negavam direitos aos casais homoafetivos por não reconhecerem a união entre pessoas do mesmo sexo como união estável.

Tais decisões variam em sentido e alcance, mas em geral compartilhavam do mesmo núcleo comum que era a interpretação restritiva e literal do art. 226, §3º, da Constituição Federal e do art. 1.723 do Código Civil, os quais mencionam a união estável entre o homem e a mulher, sem fazer menção expressa aos arranjos familiares existentes entre homens e entre mulheres, as uniões homoafetivas.

A análise desse julgamento conjunto entre as duas ações objetivas se justifica diante do seu caráter histórico como verdadeiro marco na luta pela conquista dos direitos humanos da população LGBTQIA+ no Brasil.

O v. Acórdão extraído do julgamento se revela como um documento paradigmático no direito constitucional, no direito civil, no direito de família, nos direitos humanos, e especificamente nos direitos LGBTQIA+.

ADPF nº 132-RJ e ADI nº 4.277-DF

Por meio da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 132-RJ1 , o Governador do Estado do Rio de Janeiro provocou o Supremo Tribunal Federal, em um primeiro pedido, a analisar a constitucionalidade dos incisos II e V do art. 19 e dos incisos I a X do art. 33 , todos do Decreto-Lei estadual nº 220/1975 (Estatuto dos Servidores Civis do Estado do Rio de Janeiro).

Tais dispositivos albergam diversos benefícios funcionais aos servidores públicos do Estado do Rio de Janeiro, notadamente o direito à licença remunerada por motivo de doença em pessoa da família, ou para acompanhar o cônjuge eleito para mandato eletivo federal, bem como diversos direitos relacionados à previdência e à assistência ao funcionário e à sua família.

Segundo se alegou na petição inicial, tais dispositivos estariam sendo interpretados, tanto por decisões administrativas como judiciais, de modo a indeferir benefícios funcionais a casais homossexuais, sob o fundamento de que os dispositivos da legislação estadual se referirem exclusivamente aos casais heterossexuais, o que violaria os preceitos fundamentais constitucionais da igualdade, da segurança jurídica (ambos topograficamente situados no caput do art. 5º), da liberdade (inciso II do art. 5º) e da dignidade da pessoa humana (inciso IV do art. 1º).23

Além desse primeiro pedido, foi formulado um segundo pedido no sentido de se reconhecer mais amplamente a incompatibilidade material entre os mencionados preceitos fundamentais da Constituição e as decisões administrativas e judiciais que, não só no Estado do Rio de Janeiro, mas em toda a Federação, negam igualdade de tratamento nos mais diversos aspectos da vida civil entre os casais homossexuais e os casais heterossexuais.

Assim delineou-se a ADPF nº 132-RJ, tendo, de um lado, como normas questionadas os referidos dispositivos do Decreto-Lei estadual nº 220/1975, ou melhor, determinada linha de interpretação da sua aplicação, e as decisões judiciais e administrativas discriminatórias, e, de outro lado, como normas parâmetro os indigitados caput e incisos do art. 5º da Constituição Federal.

Em meio à discussão nos autos, foi lembrado que vigia no Estado do Rio de Janeiro, desde 2007, o art. 1º da Lei nº 5.034/2007 , que equiparava os parceiros homoafetivos aos casais heterossexuais para fins previdenciários, desde que devidamente comprovado o relacionamento afetivo, aplicando-se, para a sua constatação, os mesmos preceitos legais incidentes sobre a união estável de parceiros de sexos diferentes.

Diante disso, foi reconhecida a perda do objeto da ação quanto aos aspectos previdenciários, acarretando a perda superveniente do interesse processual com relação aos dispositivos do Decreto-Lei estadual nº 220/1975, remanescendo em aberto para julgamento o segundo pedido principal, que continha um escopo mais amplo, no sentido de obter uma declaração geral e abstrata sobre o tratamento jurídico lato sensu aos casais homoafetivos.

A opção pela via da ADPF se dava porque a norma questionada no pedido principal – o Decreto-Lei estadual nº 220/1975 – era pré-constitucional, já que havia sido editada em 1975.

Como se sabe, normas pré-constitucionais somente podem ser questionadas pela via da ADPF, mediante o pedido de recepção ou não-recepção, dado que a ação direta de constitucionalidade (ADI) serve para questionar a norma em face da constituição vigente.

Diante da perda do objeto quanto à norma pré-constitucional, remanesce somente para apreciação a constitucionalidade das decisões judiciais e administrativas atuais.

Ante o princípio da fungibilidade das ações do controle concentrado de constitucionalidade, e considerando-se que a ADPF tem caráter meramente subsidiário, a ADPF nº 132-RJ foi recebida como ação direta de inconstitucionalidade.

Paralelamente a isso, veio a ser ajuizada, pela Procuradoria-Geral da República, uma outra ADI nº 4.277-DF4 , em que foi formulado o pedido de aplicação do regime jurídico previsto no artigo 1.723 do Código Civil às uniões entre pessoas do mesmo sexo com a intenção de instituir família.

1 https://aliancalgbti.org.br/wp-content/uploads/2019/12/ADPF-132.pdf. Acesso em: 11.06.25.

2 Dentre essas decisões judiciais e administrativas, pode-se citar uma decisão unânime do Superior Tribunal de Justiça, de sua 4ª Turma, sendo relator o Ministro Ruy Rosado de Aguiar que não atribuiu direito de herança a homossexual, embora tenha reconhecido direito à partilha de bens adquiridos, pelos parceiros, em decorrência de sua colaboração comum.

3 Pode-se citar, ainda, decisão de 20 de agosto de 1998, da 3ª Turma do Tribunal Regional Federal da 4ª Região/RS, por unanimidade, sendo relatora a Juíza Marga Inge Barth Tessler, que não reconheceu união estável entre pessoas do mesmo sexo, ante a vedação do § 3º do art. 226 da Constituição Federal, embora tenha admitido a inclusão de parceiro como dependente de outro, em plano de saúde. PAVINATTO, Tiago. Tratado de Proteção da Diversidade: Sexualidade, Gênero e Direito. São Paulo: Almedina, 2023, p. 149.

4 https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/ADI4277MA.pdf. Acesso em: 11.06.25.

Diante da comunhão de causas de pedir, e, se estendido o raciocínio, a identidade dos próprios pedidos, o Supremo Tribunal Federal reuniu as duas ações – ADPF nº 132-RJ e ADI nº 4.277-DF – para processamento e julgamento em conjunto.

A questão que estava em debate, portanto, era a possibilidade de reconhecimento da união entre pessoas do mesmo sexo como "entidade familiar" à luz da Constituição Federal, haja vista a omissão inconstitucional5 do legislador em contemplar essas modalidades de família – mesmo que sempre tenham existido, não havendo falar em novidade sociológica ou antropológica, ou tendência de época –, e todas as consequências possivelmente advindas desse reconhecimento no plano do direito, tais como o direito à adoção, pensão, partilha, meação, herança, outorga uxória, pacto antenupcial, regime de bens, inelegibilidade reflexa etc.

Ao final, os pedidos de ambas as ações foram julgados procedentes, dando-se interpretação conforme ao art. 1.723 do Código Civil para excluir qualquer significado que impeça o reconhecimento da união contínua, pública e duradoura entre pessoas do mesmo sexo como família, reconhecimento que se determinou siga as mesmas regras e receba as mesmas consequências da união estável heteroafetiva.

Ratio decidendi

Cumpre, então, analisar os fundamentos jurídicos – e também extrajurídicos ou metajurídicos, máxime os extraídos de outras ciências humanas, tais como a sociologia, a psicologia, a antropologia, a história, a filosofia, e até mesmo a literatura.

Ciências aceitas pelos Ministros nos debates do julgamento das ações em tela, concentrando-se naqueles que foram consignados no v. Acórdão que reduziu a escrito esse importante marco sócio-político-jurídico na história dos direitos humanos no País.

DESIGUALAÇÃO JURÍDICA

Ingressando propriamente na análise do v. Acórdão extraído do julgamento referenciado, o primeiro argumento de destaque que se pode extrair caminha no sentido de que o sexo não pode servir de critério de desigualação jurídica, seja do ponto de vista do sexo como gênero, ao se fazer a comparação entre o gênero masculino e o gênero feminino, seja do ponto de vista da orientação sexual, ao se fazer a comparação entre a orientação sexual heterossexual e a orientação sexual homossexual.

Enquanto a identidade de gênero se refere ao modo como a pessoa se identifica em termos de gênero masculino, feminino, não-binário, agênero etc. ("Quem eu sou?"), a orientação sexual diz respeito à preferência da pessoa por quem ela é atraída afetivamente ou sexualmente ("Por quem me atraio?"), podendo ser classificada como heterossexual, homossexual, bissexual, assexual, pansexual etc. Em ambos os casos, tanto na identidade de gênero como na orientação sexual, é proscrito o tratamento desigual.

Constitucionalismo fraternal

O v. Acórdão que resultou do julgamento conjunto das ações objetivas se fundamenta no que denomina "constitucionalismo fraternal", que parte do postulado geral da dignidade da pessoa humana como fundamento do ordenamento jurídico, para alcançar o direito à busca da felicidade, em meio à diversidade humana, a emancipação sexual, o humanismo pós-iluminista e o pluralismo como valor sócio-político-cultural da sociedade contemporânea pós-Revolução Sexual.

Esse "constitucionalismo fraternal" afastaria as interpretações contrárias, tais como a apresentada pela Associação Eduardo Banks, que atuou como amicus curiae no julgamento.

No sentido de que o legislador constituinte, ao mencionar no art. 226, §3º, da Constituição Federal apenas a união estável entre homem e mulher, e o legislador infraconstitucional, ao reproduzir essa referência no art. 1.723, do Código Civil, teria laborado em omissão eloquente, que encerraria a opção legislativa pela limitação do reconhecimento da união estável aos casais heterossexuais.

Como pontuou poeticamente o Ministro Carlos Ayres Britto, "É a velha postura de reação conservadora aos que, nos insondáveis domínios do afeto, soltam por inteiro as amarras desse navio chamado coração".

5 IOTTI, Paulo. Manual da Homoafetividade. Da Possibilidade Jurídica do Casamento Civil, da União Estável e da Adoção por Casais Homoafetivos, 4ª Ed., Bauru: Spessoto, 2022, cap. 06, itens 6 e 6.1 ("A interpretação extensiva, a analogia e a possibilidade jurídica do casamento civil homoafetivo"; "Uma inconstitucionalidade por omissão. Inexistência de "Ativismo Judicial" no reconhecimento do casamento civil, da união estável e da adoção por casais homoafetivos..."), p. 417-439.

Omissão legislativa

Na verdade, conforme explica o v. Acórdão, a referida omissão legislativa não impede o reconhecimento jurídico da união entre pessoas do mesmo sexo, pois este decorre diretamente dos direitos fundamentais6 , que têm aplicação imediata (art. 5º, §1º, CF).

E, pode ser extraído por interpretação sistemática e teleológica do próprio art. 226, CF, que finca as bases para a proteção da família como célula nuclear da sociedade humana, conforme ensinaram Aristóteles e Santo Tomás de Aquino.

PAPEL CONTRAMAJORITÁRIO

A necessidade de proteger os direitos sexuais pelas decisões judiciais fica claro na proposta de caracterizar as Supremas Cortes como "contramajoritárias" – expressão amiúde utilizada pelo Ministro do Supremo Tribunal Federal Luis Roberto Barroso.

> Isso é, como protetora dos direitos e interesses das minorias e grupos vulneráveis, cuja validade não encontra representatividade nas opções democráticas da sociedade tomadas pelo princípio da maioria. 7

Nesse sentido, destaca Paulo Iotti o papel contramajoritário do Supremo Tribunal Federal ao afastar a opinião majoritária infensa à igualdade de gênero e de orientação sexual, reproduzida pelo voto popular nas casas legislativas, mediante a intervenção judicial positiva na construção dos direitos fundamentais das minorias e grupos vulneráveis LGBTQIA+8:

FAMÍLIA: CONSTRUÇÃO CULTURAL – E JURÍDICA

Diferentemente da união para fins de procriação, auxílio mútuo e compartilhamento de destino, a família é uma construção cultural, e não biológica.

No passado, as pessoas se uniam com a finalidade de proteger-se da hostilidade do mundo exterior e procuravam multiplicar sua força de trabalho visando à sobrevivência na natureza.

Vigia a antiga tríade: família-sexo-procriação. Hoje, com os avanços da civilização tecnológica, tais preocupações deram lugar ao desejo de constituição de famílias não mais formadas pelo medo da extinção coletiva, mas pelo desejo de buscar a felicidade mútua9.

Tal evolução comportamental foi acompanhada pelo direito, como se vê claramente pelo tratamento dado ao matrimônio no Código Civil de 1916 e no de 2002.

No Código de Beviláqua, a família tradicional era consumada pelo matrimônio entre homem e mulher em vínculo indissolúvel. Só havia uma família: a resultante do matrimônio.

No Código de Miguel Reale, a família comporta diversos arranjos, nem sempre equivalentes à família tradicional, como se dá pela paulatina superação do vetusto instituto do concubinato e a consagração da união estável.

Com efeito, deu-se uma transformação radical no direito de família. A família não é mais vista como meio de concentração, perpetuação e transmissão de patrimônio por via dos institutos da sucessão hereditária e testamentária.

Em vez disso, surgiu a concepção de família fundada no desejo do amor ao próximo, esse que segundo Santo Agostinho é a base da sociedade humana. Surge, assim, o conceito de família eudemonista, que é aquela fundada na busca pela felicidade conjunta. Se antes o direito de família era o direito de "ter", agora o direito de família é o direito de "ser".

Além disso, surgiu uma nova abordagem da família, ou melhor, das famílias, que encerram um mosaico (a expressão "mosaico" foi lançada na obra de Maria Helena Diniz10) de possibilidades, uma vez que a expressão da sexualidade humana não mais se reprime pelos papéis tradicionais moldados pelas expectativas morais ou religiosas.

De fato, da mesma forma que não existe uma única concepção de heterossexualidade, não há falar em uma única homossexualidade, mas, antes disso, em diversas e variegadas "homossexualidades" – sobre o direito à diferença, conferir "Homoafetividade e o direito à diferença"11 .

6 IOTTI, Paulo. Manual da Homoafetividade: da possibilidade jurídica do casamento civil, da união estável e da adoção por casais homoafetivos. São Paulo: Método, 2012.
7 BARROSO, Luís R. Curso de Direito Constitucional Contemporâneo - 13ª Edição 2025. 13. ed. Rio de Janeiro: SRV, 2025, p. 308.
8 IOTTI, Paulo e BAHIA, Alexandre. ADI N. 4.277 - Constitucionalidade e relevância da decisão sobre união homoafetiva: o STF como instituição contramajoritária no reconhecimento de uma concepção plural de família. https://doi.org/10.1590/S1808-24322013000100004. Acesso em: 11.06.25.
9 DIAS, Maria Berenice. Manual de direito das famílias, 2010, p. 28.
10 DIAS, Maria Berenice. Família Homoafetiva. In: Bagoas – estudos gays: gêneros e sexualidades, n. 03, 2009, p. 39-63. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2282/1715 Acesso: 11.06.25.
11 DIAS, Maria Berenice. Homoafetividade e o direito à diferença. Academia Edu, 2007.

Como pontuou Jacob Goldberg, "Na verdade, ou melhor, numa das inúmeras verdades, a homossexualidade, como a heterossexualidade, são muitas"12 .

Violência LGBTQIA+fóbica

No plano da vida concreta, faz-se consideração expressa ao endêmico quadro de discriminação e preconceito sofrido pela população LGBTQIA+ no Brasil, citando-se os alarmantes índices de violência, respaldados por pesquisas que revelam ser o país com o maior número de homicídios anuais insuflados por homofobia no mundo.13 14

DIREITO X MORAL

Além disso, propõe-se uma reflexão comparativa entre os sistemas de direito totalmente infensos à moralidade pública e aqueles totalmente dependentes dela.

No primeiro caso, os sistemas de direito assépticos, fundados em uma teoria pura de direito, em que o direito não deveria receber os influxos da moral coletiva, teriam redundado em sistemas totalitários, tais como os nacional-socialistas da primeira metade do século XX.

Por outro lado, no segundo caso, os sistemas totalmente imbricados na moralidade pública também trouxeram resultados desastrosos, como se deu durante a Idade Média, em que os Tribunais da Santa Inquisição impuseram normas canônicas moralistas que culminaram muitos dos direitos fundamentais, tais como a liberdade de expressão, em nome de uma moral unívoca.

Nesse sentido, o v. Acórdão oferece grande relevo às conquistas do Iluminismo, principalmente as que levaram à separação entre o direito e a moral, pavimentando o caminho para a separação entre o Estado e a Igreja, e fundando as bases para a instituição do Estado de Direito – especificamente o Estado Laico, em que a moralidade coletiva não pode ser imposta ao indivíduo, sob o pretexto de manutenção da coesão social.

AUTODETERMINAÇÃO

Pontua-se que juridicamente a liberdade de se autodeterminar sexualmente encontra respaldo na autonomia da vontade e configura um direito fundamental da pessoa humana.

> Associada a essa liberdade encontram-se os clássicos direitos da personalidade relativos à vida privada, privacidade e intimidade, que compõem círculos concêntricos de esferas de tangibilidade da pessoa natural. 15

EXEGESE CONSTITUCIONAL

Em seguida, o v., acórdão trata da previsão da família no texto constitucional. O caput do art. 226 confere à família, base da sociedade, especial proteção do Estado.

No entanto, a Constituição não reservou à família um significado ortodoxo ou de técnica jurídica. É proscrita uma interpretação reducionista do conceito de família na Constituição.

A Constituição confere à família um conceito mais amplo de significado jurídico. A família contempla o princípio da Eudaimonia, que é a busca pela felicidade em conjunto pelo núcleo familiar.

A família torna-se, assim, um princípio espiritual, sendo o direito de constituí-la um direito subjetivo inalienável.

Já a união estável aparece no texto constitucional no art. 226, §3º, em que o constituinte reconhece a união estável entre o homem e a mulher como entidade familiar, e determina que o legislador infraconstitucional facilite a sua conversão em casamento.

Segundo o v. Acórdão, a referência à dualidade homem-mulher se deve ao intuito de equalizar os papéis do homem e da mulher na unidade doméstica, mas não tem a finalidade de fixar a união homem-mulher como a única possível.

A Corte faz, portanto, uma interpretação teleológica da norma constitucional.Além disso, a expressão "entidade familiar" tem o mesmo sentido de família.

Segundo o v. Acórdão, são sinônimos perfeitos. Não houve nenhuma intenção do constituinte em diferenciar o que seria uma "entidade familiar" de uma família.

12 GOLDBERG, Jacob P. O Direito no Divã: Ética da emoção. 2. ed. São Paulo: Grupo Almedina, 2022, p. 169.

13 Segundo o Grupo Gay da Bahia (GGB), em 2022, o foram registradas 256 mortes violentas, o que equivale a uma morte a cada 34 horas. A maioria das vítimas eram pessoas trans (travestis e transexuais), seguidas por homens gays. O estudo também revelou que 70% dos casos permanecem sem solução, evidenciando a impunidade e a subnotificação desses crimes. https://agenciaaids.com.br/noticia/brasil-continua-sendo-o-pais-que-mais-mata-pessoas-lgbts-no-mundo-revela-estudo-do-grupo-gay-da-bahia?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 11.06.25.

14 Já segundo o Transgender Europe (TGEU), entre 2008 e 2016, foram registrados 868 homicídios de travestis e transexuais no Brasil, representando quase metade dos casos documentados mundialmente. Esse dado coloca o país em uma posição alarmante em relação à violência contra pessoas trans

https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2018/05/16/brasil-e-o-pais-que-mais-mata-homossexuais-no-mundo?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 11.06.25.

15 FERRAZ, Carolina V. Série IDP - Manual do direito homoafetivo, 1ª Edição.. Rio de Janeiro: Saraiva, 2013, p. 172.

Na verdade não existe hierarquia axiológica entre as duas expressões, que têm o mesmo referente significante: a união de pessoas que se juntam em convivência pública, contínua e duradoura com o objetivo de constituir um núcleo de afeto, suporte e abrigo, baseado na confiança, na estabilidade, na reciprocidade e no amor. 1617

Prevaleceu que não é possível estabelecer uma categoria distinta de família para as uniões de casais do mesmo sexo. A proposta de manutenção da categoria tradicional de matrimônio ladeada com uma nova categoria de união homossexual não comporta acolhida.

Toda categorização implica hierarquização de valores. Se essa categorização fosse admitida, estar-se-ia a transmitir a indesejável mensagem à sociedade de que as uniões homoafetivas não só seriam de segunda classe ou segunda categoria, como seriam reprováveis e não mereceriam o mesmo respeito devido às uniões heteroafetivas.

EXEGESE LEGAL

Quanto ao caput do art. 1.723, do Código Civil, segundo o qual "É reconhecida como entidade familiar a união estável entre o homem e a mulher, configurada na convivência pública, contínua e duradoura e estabelecida com o objetivo de constituição de família."

Decidiu-se por realizar uma interpretação conforme à Constituição a fim de expurgar qualquer interpretação que discrimine as uniões homoafetivas em relação às demais uniões heterossexuais e impeça o reconhecimento da união contínua, pública e duradoura entre pessoas do mesmo sexo como família.

O caput do art. 1.723, do Código Civil, pode ser lido de diversas formas. Pode ser lido de forma mais restritiva, tomando-se o sentido de que o legislador somente teria querido admitir a união estável entre o homem e a mulher.

Pode ser lido de forma exemplificativa, em que o legislador somente teria exemplificado uma forma de união entre as pessoas. Pode ser lido de forma principiológica, como se o legislador somente tivesse proposto um enunciado geral e abstrato sobre a fundação da família.

Ou pode ser lido de forma ampliativa, como se o legislador quisesse abarcar todas as formas de família na união estável – e essa foi a interpretação escolhida pelo Supremo Tribunal Federal como a que mais se adéqua ao espírito do texto constitucional.

16 MALUF, Carlos Alberto D; MALUF, Adriana Caldas do Rego Freitas, D. Curso de Direito da Família. 4. ed. Rio de Janeiro: Saraiva Jur, 2021, p. 416.

17 FERRAZ, Carolina V. Série IDP - Manual do direito homoafetivo, 1ª Edição.. Rio de Janeiro: Saraiva, 2013, p. 23.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se viu por esta breve análise dos principais argumentos jurídicos emprestados pelo Supremo Tribunal Federal no julgamento das ADPF nº 132-RJ e ADI nº 4.277-DF, há diversos e robustos fundamentos jurídicos para o reconhecimento jurídico da união estável entre pessoas do mesmo sexo.

A análise não teve a pretensão de esgotar todos os aspectos da discussão, tendo em vista a pluralidade de enfoques possíveis, envolvendo múltiplas áreas do conhecimento humano, mas teve apenas a intenção de organizar as principais linhas de raciocínio jurídico em defesa das famílias LGBTQIA+.

Com isso, pretendeu-se tornar possível lançar as bases teórico-dogmáticas para eventual alteração constitucional e legislativa que assegure a proteção dos direitos fundamentais da população LGBTQIA+ no Brasil.

REFERÊNCIAS

BARROSO, Luís R. **Curso de Direito Constitucional Contemporâneo** - 13ª Edição 2025. 13. ed. Rio de Janeiro: SRV, 2025.

DIAS, Maria Berenice. **Família Homoafetiva. In: Bagoas – estudos gays: gêneros e sexualidades,** n. 03, 2009, p. 39-63. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2282/1715 Acesso: 11.06.25.

DIAS, Maria Berenice. **Homoafetividade e o direito à diferença.** Academia Edu, 2007.

DIAS, Maria Berenice. **Manual de direito das famílias,** 2010.

FERRAZ, Carolina V. Série IDP - **Manual do direito homoafetivo,** 1ª Edição. Rio de Janeiro: Saraiva, 2013.

GOLDBERG, Jacob P. **O Direito no Divã: Ética da emoção.** 2. ed. São Paulo: Grupo Almedina, 2022.

IOTTI, Paulo. **Manual da Homoafetividade. Da Possibilidade Jurídica do Casamento Civil, da União Estável e da Adoção por Casais Homoafetivos,** 4ª Ed., Bauru: Spessoto, 2022.

MALUF, Carlos Alberto D.; MALUF, Adriana Caldas do Rego Freitas, D. **Curso de Direito da Família.** 4. ed. Rio de Janeiro: Saraiva Jur, 2021.

PAVINATTO, Tiago. **Tratado de Proteção da Diversidade: Sexualidade, Gênero e Direito.** São Paulo: Almedina, 2023.

FCE

FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

https://www.fce.edu.br/educarfce/