

**INTERSECÇÕES DO SABER:
CAMINHOS
INTERDISCIPLINARES**

Bruno Matos de Farias


epitaya
Editora

Bruno Matos de Farias
Organizador

INTERSECÇÕES DO SABER:
CAMINHOS INTERDISCIPLINARES

1ª Edição



Rio de Janeiro – RJ
2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

[61 Intersecções do saber [livro eletrônico]: caminhos interdisciplinares /
Organizador Bruno Matos de Farias. - Rio de Janeiro, RJ:
Epitaya, 2024.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN 978-85-94431-55-4

1. Abordagem interdisciplinar do conhecimento.
2. Educação.
3. Práticas de ensino. I. Farias, Bruno Matos de.

CDD 370.71

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Epitaya Propriedade Intelectual Editora Ltda
Rio de Janeiro / RJ
contato@epitaya.com.br
<http://www.epitaya.com.br>



Bruno Matos de Farias
Organizador

INTERSECÇÕES DO SABER:
CAMINHOS INTERDISCIPLINARES



Rio de Janeiro – RJ
2024

CONSELHO EDITORIAL

EDITOR RESPONSÁVEL	Bruno Matos de Farias
ASSESSORIA EDITORIAL	Helena Portes Sava de Farias
ASSISTENTE EDITORIAL	Equipe Editorial
MARKETING / DESIGN	Equipe MKT
DIAGRAMAÇÃO/ CAPA	
REVISÃO	Autores

COMITÊ CIENTÍFICO

PESQUISADORES	Profa. Dr ^a Kátia Eliane Santos Avelar
	Profa. Dr ^a Fabiana Ferreira Koopmans
	Profa. Dr ^a Maria Lelita Xavier
	Profa. Dr ^a Eluana Borges Leitão de Figueiredo
	Profa. Dr ^a Pauline Balabuch
	Prof. Dr. Daniel da Silva Granadeiro
	Prof. Dr. Rômulo Terminelis da Silva

APRESENTAÇÃO

O livro “Intersecções do Saber: Caminhos Interdisciplinares” reúne 23 capítulos que abordam temas diversos, refletindo a amplitude e a riqueza das pesquisas realizadas em várias regiões do Brasil e do mundo. Esta coletânea destaca a importância do diálogo interdisciplinar, conectando áreas como educação, saúde, direito, ciências sociais, biologia e tecnologia, entre outras.

Entre os tópicos abordados, estão as políticas educacionais no Brasil, o papel das histórias na educação infantil, a regeneração nervosa através de materiais inovadores, e a exploração da economia criativa no contexto escolar. Também são discutidos aspectos como o ensino de matemática, as comorbidades neuropsicológicas associadas à dependência química, a atuação de conselhos municipais em defesa dos direitos das pessoas com deficiência, e o impacto de projetos educativos na formação cidadã dos jovens.

Além disso, o livro aborda questões jurídicas relacionadas à economia, desafios das empresas amazônicas em proteger a propriedade intelectual, e os efeitos da Síndrome de Burnout em profissionais de enfermagem durante a pandemia. Também são exploradas a eficácia das medidas socioeducativas para menores infratores, o desenvolvimento de software educacional, e a importância do letramento digital no ensino de Língua Portuguesa.

Outros temas incluem a liderança e o racismo nas empresas, a avaliação na educação infantil, e as aplicações da neurociência no treinamento de cães guia e de resgate. Cada capítulo oferece uma contribuição significativa para a compreensão e o avanço do conhecimento em sua respectiva área, tornando este livro uma leitura essencial para aqueles interessados nas intersecções do saber.

Boa leitura!

SUMÁRIO

<i>Capítulo 1</i>	09
EDUCAÇÃO EMANCIPADORA OU CONFORMADORA? A INTENCIONALIDADE/DIRETIVIDADE HISTÓRICA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL <i>José Heber de Souza Aguiar</i>	
<i>Capítulo 2</i>	23
A IMPORTÂNCIA DE CONTAR HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL <i>Ademar Henriques da Silva Filho</i>	
<i>Capítulo 3</i>	39
<i>Capítulo 4</i>	61
EXPLORANDO A ECONOMIA CRIATIVA E O POTENCIAL DA UTILIZAÇÃO DE ÓLEO DE COZINHA USADO EM ESCOLAS <i>Júnio Fábio Ferreira; Dalvani Maria dos Santos; Vinícius Medeiros Temoteo Maciel</i>	
<i>Capítulo 5</i>	77
ENSINO DE MATEMÁTICA: REFLEXÕES SOBRE A MATEMÁTICA FORMAL E A MATEMÁTICA SIGNIFICATIVA <i>Felipe Arante Matos; Frankson dos Santos e Santos; Marcos Venâncio Ferreira Santarém; Rosilei Cardoso Moreira</i>	
<i>Capítulo 6</i>	89
CRITÉRIOS DE DIVISIBILIDADE UMA ABORDAGEM ALGÉBRICA <i>Felipe Arante Matos; Frankson dos Santos e Santos</i>	
<i>Capítulo 7</i>	98
COMORBIDADES NEUROPSICOLÓGICAS ASSOCIADAS À DEPENDÊNCIA QUÍMICA: REVISÃO DE LITERATURA <i>Raíla Alves dos Santos</i>	
<i>Capítulo 8</i>	117
O PAPEL DO CONSELHO MUNICIPAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA GARANTIA DOS DIREITOS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS NO MUNICÍPIO DE DAVINÓPOLIS – MA <i>Ires Pereira Carvalho; Letícia de Jesus Pereira</i>	

<i>Capítulo 9</i>	135
A PERCEÇÃO DOS ALUNOS DO 8º E 9º ANO DA ESCOLA MUNICIPAL DAVI ALVES SILVA EM DAVINÓPOLIS – MA, ATENDIDOS PELO PROJETO DIREITO NA ESCOLA, SOBRE OS RESULTADOS DO PROJETO, APÓS IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO DE DIREITO EM SALA DE AULA	
<i>Ires Pereira Carvalho</i>	
<i>Capítulo 10</i>	149
ATUAÇÃO DA EQUIPE PEDAGÓGICA NA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS E DIMINUIÇÃO DA VIOLÊNCIA FÍSICA E PSICOLÓGICA NO AMBIENTE ESCOLAR NO CONTEXTO DA ESCOLA FREI MENANDRO KAMPS, EM TRÊS BARRAS-SC	
<i>Adão Lourenço; Vilmar Alves Pereira</i>	
<i>Capítulo 11</i>	179
DIÁLOGO COM AS INTERFACES DE O MENINO MALUQUINHO, DE ZIRALDO: ENTRE LITERATURA, ESTÉTICA E SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA	
<i>Simone de Cássia Soares da Silva; Gilvane Reinki; Marlon Dantas Trevisan</i>	
<i>Capítulo 12</i>	189
PROBLEMAS JURÍDICOS DE LOS GRUPOS ECONÓMICOS: ORDEN ECONÓMICO Y LIBRE COMPETENCIA	
<i>Tiago Silva Brito</i>	
<i>Capítulo 13</i>	199
A PROPRIEDADE INTELECTUAL E OS DESAFIOS DAS EMPRESAS AMAZÔNICAS	
<i>Diego Rodrigues Gomes</i>	
<i>Capítulo 14</i>	208
COMO A SÍNDROME DE BURNOUT TEM REFLETIDO NOS PROFISSIONAIS DA ENFERMAGEM, NO CONTEXTO PANDÊMICO?	
<i>Ana Paula Ferreira Mesquita de Moraes; Stella Rico Ribeiro</i>	
<i>Capítulo 15</i>	222
MENOR INFRATOR E A EFICÁCIA DAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS: UMA ANÁLISE DO SISTEMA NACIONAL DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO (SINASE)	
<i>Paulo Honorato da Silva</i>	
<i>Capítulo 16</i>	251
INTEGRAÇÃO DA TEORIA ATOR-REDE E DA TAXONOMIA DE BLOOM REVISADA NO DESENVOLVIMENTO DE SOFTWARE EDUCACIONAL	
<i>Edilton Costa Alves</i>	
<i>Capítulo 17</i>	265
A PSICANÁLISE NA FORMAÇÃO EDUCACIONAL: COMPREENDENDO OS DESAFIOS E PROMOVENDO O DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	
<i>Lorena Trindade Santos; Klebson José Macêdo da Silva</i>	

<i>Capítulo 18</i>	280
A PARTIR DE LA INCLUSIÓN DEL MEDIO AMBIENTE COMO AGENDA DE SEGURIDAD ESTATAL, ¿EL ESTADO ECUATORIANO HA UTILIZADO A LAS FUERZAS ARMADAS PARA CUMPLIR CON ESTA AGENDA?	
<i>Rómulo Marcelo Borja Santillán</i>	
<i>Capítulo 19</i>	293
LETRAMENTO DIGITAL: A IMPORTÂNCIA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC) NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM SALA DE AULA	
<i>Vitor de Lima Gonçalves</i>	
<i>Capítulo 20</i>	314
A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: pressupostos, INSTRUMENTOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	
<i>Aluerlla Pereira da Silva; Surama Angélica da Silva</i>	
<i>Capítulo 21</i>	329
LIDERANÇA E RACISMO NAS EMPRESAS CEARENSES: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO	
<i>Sergio Ricardo Duarte; Francisco Djalma Feitosa e Paiva</i>	
<i>Capítulo 22</i>	342
APLICAÇÕES DA NEUROCIÊNCIA NO TREINAMENTO DE CÃES GUIA, POLICIAIS E DE RESGATE: INTERFERÊNCIAS E PERSPECTIVAS	
<i>João Luís dos Santos Heric</i>	
<i>Capítulo 23</i>	352
A NEGAÇÃO DO VALOR DO TRABALHO NA CRÔNICA “O PADEIRO” DE RUBEM BRAGA	
<i>Ednaldo Saran; Lariza Aparecida Pimentel; Luciane Ferreira</i>	

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO EMANCIPADORA OU CONFORMADORA? A INTENCIONALIDADE/DIRETIVIDADE HISTÓRICA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

José Heber de Souza Aguiar

Mestre em Teologia – Religião e Educação;

Graduado em Teologia, em Pedagogia e em História.

É professor substituto da Universidade Estadual do Maranhão do Sul, Uemasul, em Açailândia/MA.

RESUMO

O presente artigo intenciona discutir as finalidades às quais se dirige a educação, observando as várias forças que interferem nesse importante tema. Desse modo, a partir de pesquisa bibliográfica, buscar-se-á discutir as interferências de organismos internacionais que, movidos por lógica própria do sistema econômico, direcionam a educação a seus interesses, tornando-a preposto para o consumismo e meramente conformadora. Desse pressuposto, se desvendará esses direcionamentos à educação, desde a guinada propiciada pelo Manifesto da Educação Brasileira, imbuída pela pelo escolanovismo, seguindo a reflexão a partir da perspectiva tecnicista da educação, propiciada de maneira enfática a ditadura militar via direcionamento da USAID. Assim, se verificará, por conseguinte, também diferentes compreensões no modelo de gestão escolar. Finalmente, e verificará essas influências na atualidade via reformas educacionais no Brasil, seja a do Ensino Médio, seja com a Base Nacional Comum Curricular. Observar-se-á, como resultado, que as ingerências históricas na educação, no Brasil, têm-se renovado com os novos caminhos percorridos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Individualismo; Consumismo; Capitalismo; Diretividade.

INTRODUÇÃO¹

Para uma reflexão acerca da educação e do que se espera dela, no limiar do século nascente, há que se considerar as contingências da

¹ Algumas reflexões suscitadas no artigo foram levantadas na Dissertação do autor sob o título "A Formação do Sujeito pela Educação Ética, na Perspectiva da Solidariedade e da Cooperação, como alternativa ao Capitalismo Globalizado: uma Proposta Humanizante e Integradora"

contemporaneidade, e, por que não, buscar compreender, na leitura atenta do atual contexto, quais as forças preponderantes no que compete ao agir humano. De antemão, as forças que regem ou pretendem reger determinados comportamentos humanos, estão relacionadas ao sistema econômico capitalista e seus interesses. Tais forças têm relevância sobre as escolhas humanas, quaisquer que sejam. Nesse sentido, são forças formadoras e mantenedoras de um *ethos*, mas que, conseqüentemente, destroem perspectivas em vigência na medida em que fomentam um determinado modelo atitudinal.

O pluralismo de culturas, de opções políticas e religiosas, de modelos de educação e de subsistência, de ideias, etc. é uma reconhecida característica da humanidade em suas mais variadas expressões socioculturais. No entanto, há a tendência de se considerar somente em parte essa pluralidade. Ao mesmo tempo em que existe uma enormidade de caminhos possíveis nos vários âmbitos supraelencados, há a tentativa de homogeneização de muitas dessas opções. Assim, ante a diversidade de culturas, um determinado modelo cultural deve sobrepor-se aos outros; ante as várias opções religiosas, uma determinada perspectiva deve ser salientada, o mesmo se procede quanto às alternativas de modelos políticos, econômicos, de educação, etc. O critério é priorizar os meios que favoreçam a manutenção do sistema em voga, em sua lógica. Em um mundo plural como o que vivemos, com tantas forças que interferem na formação dos seres humanos, a educação tem especial relevância. Ela deve estar atenta aos movimentos que atuam na formação humana, primando por perspectivas que atendam a interesses sociais amplos, solidários e coletivos.

A MODERNIDADE: O INDIVÍDUO E A CONTÍNUA ÂNSIA POR CONSUMIR FELICIDADE

A modernidade, desde seu início, foi essencialmente condicionada pelo pensamento individualista, consumista e anticomunitário, próprio do sistema econômico capitalista. Tal forma de comportamento é alimentada, pois sobre ela se instala o referido sistema econômico, que, necessitando de uma massa controlável, destruiu – e destrói – perspectivas comunitárias para potencializar sua ação de maneira predominantemente isolada. Destarte, a modernidade, embrenhada pelo *ethos* do sistema econômico em discussão, “elimina do pensamento e das relações humanas qualquer resquício de uma ética comunitária na qual um ser humano é responsável pelo outro e pelo seu meio ambiente.”²

O capitalismo moderno, globalizado, é um fenômeno econômico que se tornou também fenômeno político e cultural capaz de integrar a si as sociedades com seus modos de organização e seus *ethos*, impingindo nelas sua forma de comportar-se. O sociólogo francês, Alain Touraine, compreende

²AHLERT, Alvorí. *A Eticidade da Educação: o discurso de uma Práxis Solidária/Universal*. Ijuí: Unijuí, 1999. p. 102.

o capitalismo globalizado como uma “forma extrema de capitalismo que não tem mais contrapeso”³ e cuja dinâmica está vinculada à competição e à concorrência, o que a identifica, influenciando o percurso da história.” Como atentado por Touraine, a característica predominante do capitalismo é a competição centrada em ações individuais que se poderia compreender como uma espécie de darwinismo econômico em que sobrevive o mais “forte”, o mais competitivo, minando as iniciativas concorrentes, destruindo-as. Ora, na medida em que esse modo de comportar-se se torna o *modus vivendi* das pessoas em sociedade, passa-se, assim, à predominância do desejo de competição sobre o desejo de solidariedade. A competição e o individualismo praticamente se transformaram na maneira de comportar-se das pessoas.

No modelo econômico em tela o ser humano é considerado somente enquanto consumidor – *homo consumericus*, na acepção do filósofo francês Gilles Lipovetsky -, edito sistema sobrevive a partir do “incitamento perpétuo da procura, da comercialização e da multiplicação indefinida das necessidades”⁴. Esse ser humano transformado em consumidor tem como energia o desejo insaciável de felicidade que acredita encontrar no objeto de consumo. Questionando a vontade extremada de consumir, costumeiramente entendida como inata aos seres humanos, Rieger⁵ afirma que esse desejo consumista é criado e permanentemente mantido pela indústria da propaganda, ou seja, existe uma forte interferência por parte do sistema econômico no desejo humano, agindo sobre ele não pela oferta do objeto de consumo em si, mas na provocação do interesse ao que o objeto remete: “felicidade” e “realização”. O sistema econômico, conhecendo o desejo humano de felicidade, sobre ele busca influir, e o faz utilizando uma infinidade de ferramentas que se desdobram desde os meios de comunicação, às atividades de lazer e à própria educação, levando em consideração a felicidade almejada, isso pelo fato de o indivíduo ser “assumido como valor primordial”⁶.

Rieger⁷ acredita que o que move o consumo “não é em primeiro lugar o consumismo e o desejo, mas o imperativo econômico da crescente produção de bens, ideias e serviços em vista do lucro” pelo fato de haver toda uma indústria que mantém o desejo de consumo. Galbrath demonstra a relação cada vez mais existente entre produção e consumo, apontando uma infinita produção de necessidades intuindo a criação de desejos e, logo, de consumo:

³TOURAINÉ, Alain. *Um novo paradigma*: Para compreender o mundo hoje. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 34.

⁴LIPOVETSKY, Gilles. *A felicidade paradoxal*: ensaio sobre a sociedade do hiperconsumo. Lisboa: Edições 70, 2014. p. 7-10.

⁵RIEGER, Joerg. Por que o consumismo não é o problema: Religião e desejo de remodelar o trabalho a partir de baixo. In: *Revista Concilium*. Petrópolis: Vozes, n. 357 (2014). p. 37.

⁶LIPOVETSKY, 2014, p. 288-289.

⁷RIEGER, 2014, p. 38.

A ligação cada vez mais direta entre produção e necessidades é fornecida pelas instituições da moderna propaganda e arte de vender. Estas não podem conciliar-se com a noção de desejos determinados independentemente, pois sua função central é criar desejos – produzir necessidades que antes não existiam.⁸

A partir de Rieger e Galbrath se pode afirmar que o consumismo não é nato, mas provocado para se proceder, assim, à manutenção da lógica do mercado, “dos interesses econômicos dominantes a fim de manter a produção”. Desse modo, o mercado, intuindo manter a produção, necessita que haja o escoamento da mesma, para tanto, se faz necessário o constante consumo do que é produzido. Ora, sem consumo a contento não haverá escoamento, o que impossibilitará uma nova produção e emperrará o capital investido. Nesse sentido, se evidencia o ciclo produção-consumo-produção e, desse esquema, advém a necessidade de interferir no comportamento humano tornando-o afeiçoado ao consumo, como acena Rieger ao expressar que “os interesses econômicos dominantes procuram alcançar os níveis mais profundos de nossa humanidade, que nós não conseguimos controlar, e remodelar nossos desejos mais profundos.”⁹ Com o intuito de “alcançar os níveis mais profundos de nossa humanidade” não seria também a educação um meio utilizado para se chegar a esse fim? Ou, ainda, até que ponto a educação é afetada por esses mecanismos mantenedores da lógica de manutenção do sistema econômico?

EDUCAÇÃO CONTEUDISTA CENTRADA NO INDIVÍDUO

O modelo neoliberal de mercado atinge seu ápice na medida em que se compromete com o que se compreende como “conhecimento inovador”, quanto à educação, conforme Demo. Para este pensador, o dito “conhecimento inovador” apresentado pelo neoliberalismo, nada mais é do que um mecanismo fabricante de “ignorância”, pois se trata de um conhecimento sem compromisso com a cidadania, mas apenas interessado na “inovação competitiva”. A partir do fomento do dito “conhecimento inovador” vazio de cidadania e, logo, sem compromisso com o mundo, se dá a manutenção de uma “ignorância mantida” a partir de uma “inconsciência consolidada” e, com isso, há o fenômeno da “negação de conhecimento”, pois o constructo neoliberal produzido tem o fim de “imbecilizar”¹⁰ à medida que é cego de realidade e vazio de mundo.

⁸GALBRATH apud RIEGER, 2014, p. 38.

⁹RIEGER, 2014, p. 39.

¹⁰DEMO, Pedro. *Cidadania tutelada e cidadania assistida*. Campinas: Autores Associados, 1995. p. 40-41.

A educação é vital para a manutenção da sociedade em todos os seus aspectos, seja na formação de seus cidadãos quanto à qualificação profissional, seja na formação dos mesmos quanto às dinâmicas sociais agregadoras de participação e coletividade. No entanto, em razão da constante e crescente força do sistema econômico que interfere na vontade do indivíduo considerando-o mero consumidor, a própria escola tornou-se mercadoria, como denuncia Gadotti, e “deixou de ser o lugar onde a gente aprende a ser gente, para tornar-se o lugar onde as crianças e os jovens vão para aprender a competir no mercado.” Ora, ao tornar-se mercadoria, a “escola perdeu seu sentido de humanização”, e, assim, a vida e a promoção da vida deixou de ser o seu eixo balizador. Não se pode pensar uma educação que não se preocupe com o ser humano, com sua condição de vida e com e suas necessidades, pois a educação não prescinde da vida, “a educação só tem sentido como vida. Ela é vida.”¹¹

Como mercadoria, a escola forma para a manutenção do mercado, atendendo, assim, o objetivo do sistema que a transforma em mercadoria. Para Demo a educação é relevante no sistema econômico, sobretudo no que toca à manutenção das “condições e relações de produção”. Nesse sentido, no capitalismo, a educação não consegue se colocar em primeiro plano, e o máximo que ela pode almejar é “civilizar o mercado, não, porém, dobrá-lo.”¹²

Temendo o que é próprio da educação, a preocupação com a vida, e tudo o que isso significa nos âmbitos da organização social da vida, o neoliberalismo, “reconhecendo na educação apenas sua face produtiva”, busca “monitorar” o “domínio de conteúdos por mecanismos de controle, como Bancos de Desenvolvimento, mantendo a visão instrucionista do sistema.”¹³ Demo acredita que, antes de qualquer preocupação com finalidade econômica, a educação deve ocupar-se com a cidadania. Nesse sentido, a educação deixa de ser domesticadora, ou seja, deixa de atuar de fora para dentro, habilitando para os interesses do sistema, e passa a agir “de dentro para fora”, possibilitando o despertar das “potencialidades do ser humano” capacitando-o a “abrir novos horizontes”, a partir de uma “consciência crítica” que o leva “ao saber pensar.” Atuando na formação de consciência crítica, a educação forma cidadãos, pessoas capazes de autonomia. Destarte, se pode compreender a afirmação de Gadotti de que “a ideia de autonomia é intrínseca à ideia de democracia e cidadania” uma vez que “cidadão é aquele que participa do governo e só pode participar do governo quem tiver poder, liberdade e autonomia para exercê-lo.”¹⁴

Para Demo, o Sistema Educacional brasileiro atua fortemente como “sistema de ensino” que exerce uma educação de cunho instrumentalizador

¹¹GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho: Ensinar-e-aprender com sentido*. Novo Hamburgo: Feevale, 2003. p. 72.

¹²DEMO, 1995, p. 49.

¹³DEMO, Pedro. *Cidadania Pequena: Fragilidades e desafios do associativismo no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 91.

¹⁴GADOTTI, Moacir. *Escola cidadã*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 38.

na medida em que se ocupa “de treinamento, instrução [e] domesticação”.¹⁵Gadotti endossa a tese de Demo ao afirmar que predomina no Brasil uma educação de “cunho funcionalista” alimentada por uma “pedagogia conteudista” que, como consequência “acaba tirando a alma do professor, o seu entusiasmo, a alegria de construir o saber elaborado junto com os seus alunos. É uma pedagogia que sufoca a multiculturalidade própria de nosso tempo”.¹⁶Como já aludido, ao Sistema econômico interessa consumidores, massa de manobra que mantenha o funcionamento do *status quo* do mercado, sem questioná-lo. Desta maneira, afirma Demo, ao interferir na educação, o sistema econômico vislumbra alimentar “a condição de massa de manobra, à medida que torna o aluno passivo, subalterno, reprodutivo”. E esse “aluno” torna-se mero reprodutor “marionete” sem “saber manejar conhecimento com autonomia”.¹⁷ A educação não pode ficar a mercê dos interesses reprodutivos do sistema. Ela deve retomar-se, e desenvolver o que é próprio de sua vocação, a formação de sujeitos políticos, capazes de construir sua própria história:

A contribuição fundamental da educação está em fazer de alguém um sujeito capaz de história própria, ou seja, de combater a pobreza política [...] O impacto mais direto da educação não é econômico, mas *político* - forjar um sujeito capaz de reagir, organizar-se, combater, partir para a luta.¹⁸

Como mero ensino de conteúdos a educação se desenvolve estreitamente relacionada aos fins que são, de maneira geral, os do sistema econômico em voga, daí ser uma educação meramente instrumentalizadora e domesticadora. A educação deve superar este aspecto instrumental vinculando-se à vida como um todo a partir de uma educação como “conhecimento” imbuído de criticidade, como reflete Demo. A educação, ligada ao conhecimento capaz de criticidade “pode ter impacto explosivo, quando faz emergir a consciência crítica e gesta o rebelde que prefere confrontar-se a submeter-se ao sistema dominante.”¹⁹

A educação escolar é desafiada em sua “intencionalidade” a ir além da preocupação com o ensino técnico que habilita ao desenvolvimento de determinada profissão. Para Araújo a intencionalidade do ensino, “como referência que pretende guiar a atividade pedagógica” é central, e deve ser ampliada abordando o aspecto social, isso pelo fato de que “o que está em

¹⁵DEMO, 2001, p. 92.

¹⁶GADOTTI, 2006. p. 35.

¹⁷DEMO, 2001, p. 92.

¹⁸DEMO, 2001, p. 92.

¹⁹DEMO, 2001, p. 93.

jogo é a formação social, a formação para a sociabilidade.”²⁰Para que a educação se reinvente, no entanto, há que se repensar a formação de professores. A intencionalidade da educação com cunho social e de sociabilidade, deve ser a diretriz preponderante na formação dos educadores do presente para que seja possível a colheita de um futuro pleno de esperança.

A NECESSÁRIA FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMPROMETIDOS COM O MUNDO

Para uma mudança no modelo de educação em tela, centrado no indivíduo e em opções autocentradas, faz-se importante uma reflexão acerca também das concepções de professores que integram a perspectiva de educação vigente. Nesse sentido, Gadotti apontam as duas concepções de professor atualmente existentes: o professor “lecionador” e o professor “emancipador”. De acordo com este educador o professor lecionador está centrado no indivíduo, pois avalia individualmente e de maneira isolada.²¹Em perspectiva contrária, o professor emancipador preocupa-se, acima de tudo, com a emancipação das pessoas, como compromisso ético. Assim, o docente “é um profissional do sentido, um organizador da aprendizagem (visão social), uma liderança, um sujeito político.” Desse compromisso, resulta a “possibilitação” da aprendizagem da convivência para um melhor viver.²²

Frente à perspectiva de educação vinculada à necessidade única de formação conteudista, o professor contemporâneo não pode prescindir da capacidade de “consciência” e “sensibilidade”, dimensões próprias de uma educação que se pretenda emancipadora, como aponta Gadotti. Pela educação capaz de provocar emancipação, os professores, além de “formar” a partir da transformação do conhecimento em consciência crítica, são capazes de construir “sentido para a vida” e, como consequência desse movimento, interesse pela coletividade, pois juntas as pessoas buscam construir “um mundo mais justo, mais produtivo e mais saudável para todos”.²³

A formação resultante do ensino é consequência da formação que o professor recebe. Ora, uma educação “lecionadora”, centrada no indivíduo e na transmissão de conteúdos, só pode formar sujeitos centrados em si, com pouco ou nenhum compromisso com o interesse coletivo, e sem os pés na realidade da vida. Esse tipo de formação, no entanto, é interessante ao universo do mercado, centrado na produção. Num mundo onde as pessoas

²⁰ARAÚJO, José C. S. As intencionalidades como diretrizes da práxis pedagógica. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro, CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (Orgs.). *Pedagogia universitária: a aula em foco*. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 91-93.

²¹GADOTTI, 2003, p. 26.

²²GADOTTI, 2003, p. 26-27.

²³GADOTTI, 2003, p. 17.

já estão cheias de si, por meio desse modelo de educação autocentrado, faz-se necessário a formação de professores com outros paradigmas. Para Gadotti não se pode prescindir de professores que se pautem por um “paradigma colaborativo”, ou seja, “é preciso formar para a colaboração”, o que se dará a partir da formação “para um projeto comum de trabalho” que é, também, “a formação política do professor”. Conforme acena Gadotti trata-se de

desenvolver na prática um paradigma colaborativo e cooperativo entre os profissionais da educação. A nova formação do professor deve basear-se no diálogo e visar à redefinição de suas funções e papéis, à redefinição do sistema de ensino e à construção continuada do projeto político-pedagógico da escola.²⁴

É constitutivo do fazer docente o dar-se conta do mundo em que está inserido e perceber a realidade onde faz educação pronunciando-se sobre ela, dinâmicas possíveis somente à prática docente embrenhada de sentido. O ato educativo compreende Gadotti, está “essencialmente ligado ao viver com sentido com os alunos” uma vez que tal ato “está essencialmente ligado ao viver com sentido, à impregnação de sentido para nossas vidas.”²⁵ Faz parte do ser professor, questionar-se, indagar-se constantemente “sobre o sentido do que está fazendo”. Esse é um pressuposto do ser professor, pois o dar-se conta do que faz é componente integrante de seus saberes. Nesse movimento dá-se a “construção de sentido”, essência de sua atuação profissional. Desse modo, o professor “está sempre em processo de construção de sentido.”²⁶ É justamente quanto à construção de sentido que se estabelecerá uma educação preocupada com a vida. O professor capaz de construir sentido é aquele que não se atém de modo fechado ao despejo de conteúdos, mas aquele que, no ato de ensinar, que também é aprender, estabelece relação com o educando e, assim, juntos, constroem sentido. A educação é convidada a tornar-se fértil de sentido e essa dimensão deve integrar a competência profissional do educador. Para tanto, urge uma mudança de mentalidade, como aponta Gadotti:

O maior desafio desta profissão está na mudança de mentalidade que precisa ocorrer tanto no profissional da educação quanto na sociedade e, principalmente, nos sistemas de ensino. A noção de *qualidade* precisa mudar profundamente: a *competência profissional* deve ser medida muito mais pela capacidade do docente estabelecer relações com seus alunos e seus pares, pelo exercício da liderança profissional e pela atuação

²⁴GADOTTI, 2003, p. 32.

²⁵GADOTTI, 2003, p. 53.

²⁶GADOTTI, 2003, p. 71.

comunitária, do que na sua capacidade de ‘passar conteúdos’.²⁷

Sem autonomia alguma nesse sistema de educação conteudista e centrado no indivíduo, faz-se necessário, defende Gadotti, a ascensão de um “novo professor” que, emancipado em sua formação, é capaz de emancipar, formando para a autonomia e para que o educando se torne “sujeito da sua própria formação”. Como formar para a autonomia, com um processo educativo centrado no indivíduo e no “despejo” de conteúdo? O professor capaz de formar para a colaboração deve ser formado “na autonomia e na participação, nas formas colaborativas de aprendizagem” a partir do “paradigma da colaboração” pelo desenvolvimento das habilidades de “colaboração”, “comunicação”, “pesquisa” e de “pensamento”,²⁸ o professor colaborativo é, por fim, “ético” e um “profissional do encantamento”.

Esse novo professor ético, comprometido, tem o engajamento como parte de sua formação e é, por consequência, um “profissional da esperança”, pois no desenvolvimento de sua profissão, “transformando” e “construindo” pessoas, alimenta nelas a esperança “para que consigam, por sua vez, construir uma realidade diferente”, resultando disso, a conclusão de Gadotti que “uma educação sem esperança não é educação.”²⁹

A educação, quanto às finalidades sociais, exige, no entanto, outro professor. O professor acostumado com a “conformação”, com o ensino centrado no indivíduo e no conteúdo, não será capaz de responder ao que se espera nessa nova compreensão de educação. O que implica ao novo educador, então? Ora, numa compreensão de educação que abrange aspectos sócio-históricos, faz-se necessário um educador com uma afinada dimensão “ético-política”, capaz de, no contato com o educando, “fazer desabrochar uma personalidade que ganhará sentido à medida que se tornar social.” No entanto, isso não quer dizer que o professor não vá estar atento à dimensão individual do educando, como explica Araújo³⁰, mas que vai abordar o aspecto individual voltado para a dimensão social, resultando no fato de que “indivíduo e ser social, se interpenetram para a construção da existência.” Nesse sentido, o desenvolvimento pleno do educando, reflete Araújo,

deve ser direcionado à luz de uma ótica teórico-educacional que leve em conta as dimensões política, social, profissional, estética, ética, intelectual, física, etc. [...] No entanto, todas aquelas dimensões devem enfocar o direcionamento histórico, Educacional e existencialmente, trata-se de produzir um educando em vista de sua inserção histórica. [...] É à luz dessas

²⁷GADOTTI, 2003, p. 25-26.

²⁸GADOTTI, 2003, p. 54.

²⁹GADOTTI, 2003, p. 70.

³⁰ARAÚJO, 2000, p. 100.

considerações que se deve entender o desenvolvimento pleno do educando.³¹

A finalidade de “preparo para a cidadania” acenada no artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB –, compromete a educação com a construção “de caráter ético-político”. Descentrando o educando de si, numa perspectiva educativa autocentrada e individualista, a educação passa a considerar o outro numa perspectiva socialmente ampla, pois, como afirma Araújo³², “cidadania significa solidariedade, envolve concretamente os direitos e os deveres do cidadão”. O referido artigo da LDB refuta a “conformação” da natureza humana no processo educativo. Nesse sentido, a educação não se define como conformadora, o que se observa nos aspectos apontados no Artigo que são relativos às intencionalidades e finalidades da educação: o “pleno desenvolvimento do educando”, o “preparo para a cidadania” e, por fim, a “qualificação para o trabalho”.³³ Araújo observa que “o desenvolvimento do ser humano se dá em vista da sociabilidade, para a qual ele se dirige e com a qual ele irá produzir sua existência”, ou seja, é relativo a uma “contínua aprendizagem de uma construção histórica”.³⁴

Araújo³⁵ defende que a educação não deve se restringir “à tarefa metodológica”, como se vê de modo predominante na atualidade, mas que ela se preocupe “com a dimensão que explicita as finalidades e os objetivos”, na abordagem aqui realizada, com o outro, numa perspectiva sócio-político-cidadã-solidária. Como momento segundo, a partir de uma educação aberta ao mundo, é que se deve pensar “os conteúdos, a metodologia, o processo da avaliação, e os objetivos de ensino”.³⁶ Fica em evidência, assim, o que deve estar no centro: o porquê da educação numa perspectiva social, e não os meios dela se desenvolver.

Mediante toda a realidade sócio-histórica da educação numa relação de subserviência aos interesses do sistema capitalista, quais são os caminhos para a superação dessa associação prejudicial à formação não dignificante e muito menos libertadora, do ser humano? Compreende-se e frisa-se, aqui, o “papel” da educação no processo de libertação no que concerne, inicialmente, à “*transformação progressiva da consciência*” pelo qual se dará a criação de uma ordem social alternativa à capitalista, no que compete à produção e às relações individualistas, competitivas e consumistas.³⁷ Portanto, faz-se necessário uma “intervenção efetiva na educação”, para, por ela, se “*estabelecer prioridades* e se definir as *reais necessidades*, mediante plena e livre deliberação dos indivíduos

³¹ARAÚJO, 2000, p. 100.

³²ARAÚJO, 2000, p. 101.

³³ARAÚJO, 2000, p. 96.

³⁴ARAÚJO, 2000, p. 94.

³⁵ARAÚJO, 2000, p. 107.

³⁶ARAÚJO, 2000, p. 109.

³⁷ MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 65.

envolvidos.”³⁸Mészáros, ao se referir à educação, integra a esse componente o qualificativo “continuada”, pois compreende que a educação continuada “como constituinte necessário dos princípios reguladores de uma sociedade para além do capital, é inseparável da prática significativa da autogestão.”³⁹

Ao se pretender uma educação emancipadora, plena de consciência, capaz de projetos que vislumbrem a participação social, enfim, uma educação plena de cidadania e libertadora, não se pode deixar de fazer referência ao grande educador brasileiro, Paulo Freire. Todo seu “empreendimento” educativo buscou essa mudança de consciência na educação. A “educação bancária” é uma das clássicas figuras freirianas que denuncia a educação subserviente à lógica interesseira e não dignificante do sistema que é opressor e “forma” a partir de seus conteúdos. Ao criticar a educação “bancária” na qual o “educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador”, Freire afirma que o “arquivado é o próprio homem, que perde assim seu poder de criar, se faz menos homem, é uma peça. O destino do homem deve ser criar e transformar o mundo, sendo o sujeito de sua ação.” A partir dessa compreensão, portanto, uma sociedade justa é compreendida como aquela que “dá oportunidade às massas para que tenham opções e não a opção que a elite tem, mas a própria opção das massas.”⁴⁰ A educação, portanto, “deve estimular a opção e afirmar o homem como homem”⁴¹ que, por sua vez, “deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Ninguém educa ninguém.”⁴²

Assmann reflete que Freire, endossando a perspectiva crítica do conhecimento, contrária à concepção “bancária”, propõe

uma concepção problematizadora e libertadora da educação, a partir da qual seja a capacidade de conhecer associada à curiosidade em torno do objeto, constituindo-se numa vivência permanente do desafio à curiosidade ingênua do educando para, com ele, partear a criticidade e ir forjando a constituição da curiosidade epistemológica.⁴³

Ainda como contraposição à educação bancária, Freire apresenta uma “pedagogia da esperança” que considera, no ato educativo, o saber que o educando tem.⁴⁴ Essa é a expressão pedagógica que aponta caminhos alternativos à educação atrelada aos interesses mercadológicos do capital.

³⁸MÉSZÁROS, 2008, p. 74.

³⁹MÉSZÁROS, 2008, p. 75.

⁴⁰FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. p. 38.

⁴¹FREIRE, 1983, p. 32.

⁴²FREIRE, 1983, p. 27-28.

⁴³ASSMANN, Hugo. *Curiosidade e Prazer de Aprender*. O papel da curiosidade na aprendizagem criativa. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 194.

⁴⁴FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2003. p. 70-71.

É, portanto, uma educação que, política, não promove a “internalização” (Mészáros), antes, a desvenda. A pedagogia da esperança não admite neutralidade, pois é imbuída de politicidade “e é exatamente sua politicidade, a sua impossibilidade de ser neutra, que demanda da educadora ou do educador sua eticidade.”⁴⁵ A politicidade provinda de uma natural “eticidade da educação” na proposta da pedagogia da esperança, se revela na metódica de ensino que não se resume à mera técnica de leitura da escrita, mais que isso, passa pela grandeza da leitura do mundo, e aqui está, em nossa compreensão, a centralidade, o “coração” da pedagogia da esperança: “A leitura e a escrita das palavras, contudo, passa pela leitura do mundo. Ler o mundo é um ato anterior à leitura da palavra.”⁴⁶

A educação tem o pressuposto de libertar, mais que de formar, embora o sistema econômico, crente disso, sufoque essa dimensão libertadora, pois não interessa a tal sistema “formar” enquanto libertar, mas instrumentalizar, ou seja, colocar na “forma” para se desenvolver conforme a necessidade da fábrica.⁴⁷

Diante de uma “cultura do silêncio”, Freire enxerga a necessidade de as pessoas poderem dizer a palavra, ou seja, poderem se expressar. Portanto, “readquirir a possibilidade de dizer a palavra significa readquirir a possibilidade de dizer o mundo”, o grande objetivo desse educador pernambucano com seu método de ensino. Streck lembra que a teoria de Freire tem por base o diálogo, o que não significa ausência de conflitos, não significa ausência de posições e destaca que “sempre há diretividade na educação”, ou seja, não há neutralidade.⁴⁸ Freire, com a teoria dialógica, desafia “educadores e educandos a assumirem posições”. Não pode existir educação que não seja política, pois não há educação neutra! Streck conclui que Freire ajudou a “libertar a educação de uma função meramente utilitarista” ao gosto do neoliberalismo.⁴⁹

Uma nova maneira de fazer educação deve se tornar conhecida, divulgada e ensinada. O espaço primeiro desse movimento de reflexão sobre a educação e de elaboração e construção e ensino de novas propostas, é a Universidade. Como espaço formador, por excelência, a universidade não pode alijar de seu programa a formação dos profissionais que a ela acorrem. A Universidade, assim, é o espaço fundamental de rupturas. Para Veiga⁵⁰ a Universidade deve ser a viabilizadora de rupturas com projetos que se tornaram incapazes de dar respostas “aos apelos de

⁴⁵FREIRE, 2003, p. 77-78.

⁴⁶FREIRE, 2003, p. 79.

⁴⁷STRECK, Danilo R. *Correntes pedagógicas: uma abordagem interdisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 21

⁴⁸STRECK, 2005, p. 56.

⁴⁹STRECK, 2005, p. 61-63.

⁵⁰VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia; FONSECA, Marília. Aula universitária e inovação. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro, CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (Orgs.). *Pedagogia universitária: a aula em foco*. Campinas, SP: Papirus, 2000. *Pedagogia universitária: a aula em foco*. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 163.

nossa circunstância vivencial”. Destarte, “as inovações, mais do que os experimentos e as tentativas individuais, devem buscar a composição de um projeto coletivo.” A Universidade é também espaço de coletividade e de força conjunta para a composição de pesquisas científicas que beneficiem toda a sociedade. A avaliação da ciência, aliás, compreende Veiga, deve ser realizada quanto a seus “efeitos sociais”. E o próprio fazer científico “deve incidir sobre os cidadãos que são os destinatários do conhecimento científico”, pois a “ciência é um ato humano” não neutro.⁵¹ A educação não pode ser presa às necessidades mercadológicas. Ela deve realizar sua missão de emancipar, resultando desse movimento pleno de eticidade, a consciência da interdependência, da solidariedade, da cooperação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ser humano não vive isolado no mundo, mas, em constante relação, forma e se deixa formar. É na relação que o ser humano é capaz de produzir sentido. A capacidade de vivência humana desemboca em necessidade de socialização. Ora, essas dinâmicas de encontro, de interação social, são atacadas pelo sistema econômico que, intuindo reger os seres humanos como massa de manobra, busca interferir em suas ações, opções e comportamentos, impingindo, por isso, um *ethos* individualista, consumista e anticomunitário. A partir dessa intencionalidade a educação é tratada como objeto de mercadoria e como fomentadora do que interessa ao mercado. A educação é entendida, assim, mecanismo instrumentalizador, vazia mundo, pois sem compromisso com a cidadania, serve meramente para “imbecilizar” e garantir a “ignorância mantida” (Demo). A partir dessa constatação desses movimentos, urge educar para uma consciência cidadão crítica. O professor é quem mantém esse “esquema” à medida que age como lecionador, especialista em ensinar conteúdos. Urge, desse modo, o professor capaz de promover a emancipação (Gadotti; Freire) como compromisso ético de seu fazer educativo. É um professor que forma lideranças, logo, sujeitos políticos, e assim se procede o viver com sentido (Gadotti). A educação não pode ser instrumento formador de seres consumistas e individualistas, mas como instância libertadora, emancipa pela formação de pessoas preocupadas, em sociedade, com o mundo em que vivem. Essas são questões que devem ser discutidas no limiar do século nascente.

REFERÊNCIAS

AHLERT, Alvor. **A Eticidade da Educação**: o discurso de uma Práxis Solidária/Universal. Ijuí: Unijuí, 1999.

⁵¹VEIGA, 2000, p. 169.

ASSMANN, Hugo. **Curiosidade e Prazer de Aprender**: O papel da curiosidade na aprendizagem criativa. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARAÚJO, José C. S. As intencionalidades como diretrizes da práxis pedagógica. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro, CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (Orgs.). **Pedagogia universitária**: a aula em foco. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 91-93

DEMO, Pedro. **Cidadania tutelada e cidadania assistida**. Campinas: Autores Associados, 1995.

_____. **Cidadania Pequena**: Fragilidades e desafios do associativismo no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: Ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

_____. **Escola cidadã**. São Paulo: Cortez, 2006.

LIPOVETSKY, Gilles. **A felicidade paradoxal**: ensaio sobre a sociedade do hiperconsumo. Lisboa: Edições 70, 2014.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

RIEGER, Joerg. Por que o consumismo não é o problema: Religião e desejo de remodelar o trabalho a partir de baixo. In: **Revista Concilium**. Petrópolis: Vozes, n. 357 (2014).

TOURAINÉ, Alain. **Um novo paradigma**: Para compreender o mundo hoje. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 34.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia; FONSECA, Marília. Aula universitária e inovação. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro, CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (Orgs.). **Pedagogia universitária**: a aula em foco. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 161-191.

CAPÍTULO 2

A IMPORTÂNCIA DE CONTAR HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ademar Henriques da Silva Filho

Licenciatura em Pedagogia, UNIP/SP

Doutor em Ciências de la Educación, FICS/PY

RESUMO

A história como recurso educacional pode ser uma ferramenta muito útil para trabalhar várias áreas e conteúdo. É muito comum o professor pedir a seus alunos que escrevam histórias baseadas em suas experiências pessoais, sobre o que eles mais gostam, sobre qual seria sua excursão preferida. Mas, neste caso, iremos um pouco mais além e abordaremos a questão de como usar a história para aprender ciências naturais. O objetivo geral desta pesquisa é analisar a importância da contação de histórias na educação infantil. A contação de histórias, a leitura, se constituem em atividades capazes de incentivar, estimular e motivar aprendizagens intelectuais bem como em seu crescimento sócio moral. O método da contação de história para crianças na primeira infância é de fundamental importância, pois elas aprendem a ler e escrever na primeira série. Meninos e meninas desde sua concepção ouvem narrativas de acontecimentos cotidianos de nossas vidas, portanto, pode-se dizer que eles estão familiarizados com as estruturas narrativas; como conhecemos informações de outras épocas, temos estado em contacto com acontecimentos ocorridos, reais ou fictícios. A alfabetização inicial, a narração de histórias, os primórdios das práticas de leitura, não só promovem o acesso ao conteúdo da cultura, do conhecimento, dos valores, mas também acionam importantes mecanismos relacionados ao desenvolvimento cognitivo, linguístico e criativo das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Lúdico. Educação Infantil. Ensino-Aprendizagem. Contação de histórias.

INTRODUÇÃO

O ato de contar histórias vem desde o ventre de uma mulher; algumas mulheres cria-se o hábito de ler para os bebês antes mesmo deles vir ao mundo, tão logo, dão continuidade no decorrer da infância, fazendo da leitura uma ocasião especial que possibilite a criança a sua oralidade, ao seu desenvolvimento psíquico, ter percepções lúdicas, no mundo da imaginação,

aprendendo a pensar, a questionar e criar importantes descobertas. Algumas histórias recordamo-nos tanto por quem as contou tanto pelos personagens, ou um ato de heroísmo, uma atitude, enfim, aderir a prática da leitura desde a infância é muito eficaz para que haja um maior desempenho intelectual e social no cotidiano da criança.

Desta forma, esse trabalho vem ratificar que a contação de histórias é uma forma de ensinar como atividade lúdica, estimulando a imaginação, desperta a curiosidade, desenvolve a autonomia e o pensamento, proporcionando vivenciar as emoções bem como os medos, angústias, anseios, na qual também ajuda a criança no crescimento moral, social e a resolver os conflitos emocionais.

Na faixa etária até os 6 anos aproximadamente, a criança não entende a importância de estar presente em uma sala de aula, o porquê ela precisa estar ali, naquele ambiente, uma vez que ela veio da pré-escola com a ilusão de participar de brincadeiras, vivenciar o lúdico, e ao contar histórias possibilita ela de compreender, a criança desenvolve a atenção, a concentração, aprende palavras novas, melhora o raciocínio e interpretação de textos, provoca o estímulo à curiosidade, à criatividade, enfim, esse contato entre as crianças e o educador agrega e enriquece a cultura e a memória afetiva.

A proposta desta pesquisa é mostrar a importância de contar histórias para crianças na faixa etária de 0 a 6 anos de idade, lembrando que desde o ventre de uma mulher, aquele feto ouve e consegue reconhecer a voz de quem a mantém em comunicação logo ao seu nascimento bem como no decorrer de seu crescimento.

A contação de histórias de forma responsável, planejada, permite que as crianças ouçam a leitura, vivenciem conflitos, auxiliando na imaginação, no qual contribui para o seu desenvolvimento e desempenho intelectual, sendo assim, proporciona descobertas com o manuseio dos livros, o tato e fantasia, com isso há um ganho significativo com a aceitação das atividades propostas, compreendendo as ações, contribuindo para um trabalho pedagógico com êxito.

Assim, o objetivo geral desta pesquisa é analisar a importância da contação de histórias na educação infantil. A contação de histórias, a leitura, se constituem em atividades capazes de incentivar, estimular e motivar aprendizagens intelectuais bem como em seu crescimento sócio moral.

Os objetivos específicos são:

- Analisar o conceito de infância e aprendizagem significativa.
- Apresentar um estudo sobre o uso do lúdico na educação infantil.
- Discutir a inserção e atividades de contação de histórias na educação infantil.

A proposta desse trabalho de conclusão de curso é viabilizar como uma abordagem qualitativa, trazendo a importância da contação de histórias e a leitura para o dia a dia das crianças bem como em salas de aulas,

provando que através da imaginação, incentivos, estímulos a interação entre seus pares há uma contribuição valiosa de forma com que possibilite a participação entre crianças e seus responsáveis bem como a perspectiva das ações dos professores nesse contato próximo com as crianças.

Esse artigo vem ressaltar a importância das instituições de educação infantil garantir que todas as crianças tenham acesso a elementos que contribuam para seu desenvolvimento, utilizar brincadeiras, músicas jogos ajuda a tornar o momento de aprendizado prazeroso para as crianças. As brincadeiras contribuem de maneira positiva, dando a criança confiança para realizar desafios respeitando suas habilidades e ou limitações.

CONCEITO HISTÓRICO DE INFÂNCIA

A criança, durante anos, não teve um lugar específico na sociedade, vindo a ser reconhecido há pouco tempo. Segundo Philippe Ariès¹ (1981) *na idade média, não havia uma clara separação entre o que seria indicado para crianças e o que seria específico da vida adulta.*

Ariès fala, ainda, que as crianças recebiam tratamento diferenciado apenas nos primeiros anos de vida chamado de *tempo de paparicação*, enquanto dependiam dos cuidados das mães ou das amas. Em seguida a criança era afastada de seus pais, valores, conhecimentos e socialização não eram assegurados pela família. A educação era garantida pela convivência com os adultos, ajudando nos afazeres cotidianos. A passagem da criança no meio familiar era rápida e insignificante.

A duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, (...) mal adquiriam desembaraço físico, era logo misturada aos adultos e partilhava de seus trabalhos e jogos. De criancinha pequena ela se transformava imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude (AIRÉS, Philippe, 1978, p. ix).

Esse desapego da família sobre a criança era gerado pela baixa expectativa de vida que se tinha na Idade Média. O índice de mortalidade infantil era altíssimo, que se dava principalmente pela falta de assepsia da população em geral. Os dados de mortalidade infantil desde período foram retirados de documentos pertencentes à Igreja Católica, que registravam estas mortes através das crianças que antes de seu óbito foram batizadas, porém muito das que faleciam não chegavam nem a ser conhecidas, além de

¹ Philippe Ariès (1914 - 1984) foi um importante historiador e medievalista francês da família e infância. Ariès escreveu vários livros sobre a vida diária comum. Seu mais proeminente trabalho rendeu um brilhante estudo sobre a morte. No seu trabalho A história Social da Criança e da Família, Ariès demonstra que o surgimento de um discurso sobre a infância está vinculado à emergência da percepção da especificidade do infantil na modernidade.

seus pais, e eram enterradas em qualquer lugar, mostrando, desta forma, a falta de afeto e de controle sobre os nascimentos e falecimento infantis.

O sentimento entre os cônjuges e pais e filhos não era necessário para o equilíbrio da existência da família.

As pessoas se divertiam com a criança pequena como um animalzinho, (...) Se ela morresse então como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato (ARIÉS, 1981, p. 10).

As crianças eram tratadas como pequenos adultos e não havia uma vestimenta especial para elas, saíam direto dos cueiros, para roupas adultas em miniatura. Além disso, não havia uma separação de local: adultos e crianças praticavam todas as suas atividades no mesmo ambiente. Os assuntos e brincadeiras sexuais envolviam crianças e adultos, não havendo definição do significado de ser criança e ser adulto.

Essa prática familiar de associar as crianças às brincadeiras sexuais dos adultos fazia parte do costume da época e não chocava o senso comum. (...) O respeito devido a criança era então (no século XVI) algo totalmente ignorado. Os adultos se permitiam tudo diante delas: linguagem grosseira, ações e situações escabrosas; elas ouviam e viam tudo (AIRES, 1981, p. 77).

No final do século XVII, ocorreram muitas mudanças na sociedade medieval, a escola vinha para substituir o aprendizado que antes era obtido pela criança ao conviver no meio dos adultos. A partir daí, inicia-se um logo processo de isolamento da criança, processo este movido pelas reformas católicas e protestantes, ligadas à Igreja, às leis e ao Estado por uma moralização dos homens. Assim a infância passa a ser reconhecida, e a criança passa ter um papel diferenciado dentro desta sociedade. A família passa a demonstrar mais afeição por suas crianças, o que antes não era necessário, e a educação passa a ter uma importância significativa dentro da estrutura familiar.

Essa Revolução Educacional movida pela igreja se dá, também, por sua necessidade de adquirir novos fiéis, pois ela vê na educação uma forma de passar a frente seus conhecimentos e dogmas. Desta forma, a escolarização no século XVIII, torna-se uma forma de ensinar, moralizar e disciplinar as crianças.

Entre o fim da Idade Média e os séculos XVII e XVIII, a criança havia conquistado um lugar junto de seus pais, lugar este a que não poderia ter aspirado no tempo em que o costume mandava que fosse confiada a estranhos. (...) A criança tornou-se um

elemento indispensável da vida cotidiana, e os adultos passaram a se preocupar com sua educação, carreira e futuro. (AIRES, 1981, p. 189).²

Destarte, o conceito de infância é relativamente recente nas sociedades ocidentais não indígenas. Mais recente ainda são o conceito de educação infantil e as suas teorias.

CRIANÇA NA ATUALIDADE

Atualmente, em nossa sociedade, a criança assumiu um grande papel de destaque dentro da família e perante o Estado, fato este que, antes, era nulo. Hoje, a criança e tudo o que diz respeito a ela, é cercado de todos os cuidados e atenção.

Se a família não garante o bem-estar da criança, o Estado intervém e garante o apoio necessário para que isto ocorra. Um grande passo, nesse sentido, é a criação de leis que a protejam, como, por exemplo, o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), que solidifica esses direitos antes esquecidos ou negados.

Com os direitos da criança vieram os deveres que, antes, eram somente “estudar, comer, brincar, tomar banho, escovar os dentes e dormir”, e, hoje, são uma infinidade de atividades que, segundo os pais, “são para garantir um futuro promissor”. Contudo, tem-se aberto mão da infância para se preparar para a vida adulta (CAMPOS, 2003).

Agendas lotadas, uma rotina atribulada com aulas de balé, judô, natação, estudo de idiomas, ginástica, aulas de reforço, entre outros, em busca de um ser humano completo em suas habilidades, tornam o presente da criança pouco aproveitado para o que, de fato, é importante: ser criança. Esse fato remete ao berço da nossa civilização, a Grécia antiga, onde só a perfeição, tanto física quanto intelectual, era aceita.

A televisão nada mais é do que um instrumento dessa legitimação de pensamento, carregado no cerne de nossa sociedade. Seriados, novelas, propagandas, desenhos, estimulam um padrão de ser e ter: corpos magros e sarados, cabelos lisos, roupas da moda, hábitos, comidas, entre outros, é o que deve ser seguido (CAMPOS, 2003).

Nesse contexto, a criança pode ser comparada à da Idade Média, em que eram chamados de “mini-adulto”, ou seja, tem corpo de criança, mas a responsabilidade de um adulto. Sarlo (1997) diz que a infância é uma experiência que praticamente desapareceu, pois se encontra espremida por uma adolescência bastante precoce e uma juventude que se prolonga até os 30 anos.

² RODAPÉ: ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. 2. ed. Traduzido por Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

Além disso, a própria família passa a se ausentar da educação desse ser em formação, delegando tudo para outras instituições, em destaque, a escola. Com isso, o papel da família vem se anulando com o passar do tempo.

INFÂNCIA E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Em oposição à teoria dominante da aprendizagem por memorização, no início da década de 1960 o pesquisador Ausubel desenvolveu a Teoria da Aprendizagem Significativa. Tal teoria afirma que para ele a aprendizagem ocorre quando o conjunto estímulos, objetivos, metodologia e conhecimentos prévios atribuem significado aos novos conhecimentos adquiridos.

Na teoria da aprendizagem significativa, o conhecimento real depende dos estímulos apresentados e das estruturas cognitivas que irão fragmentar as novas informações reorganizando com as outras previamente estabelecidas como afirma Ausubel (2003):

A aprendizagem por recepção significativa envolve, principalmente, aquisição de novos significados a partir de material de aprendizagem apresentado. Exige quer um mecanismo de aprendizagem significativa, quer a apresentação de material *potencialmente* significativo para o aprendiz. (AUSUBEL, 2003, p.84).

Segundo Ausubel (2003), existem três formas de obtermos conhecimentos por recepção significativa:

- A aprendizagem representacional: quando relacionamos nome aos objetos apresentados.
- Aprendizagem conceitual: aquela na qual os símbolos, objetos e fenômenos são apresentados em teorias, hipóteses típicas das disciplinas exatas, aprendendo conceitos para aplicar na resolução das situações-problema.
- Aprendizagem proposicional: quando as ideias preexistentes unem informações novas assimiladas estabelecendo elos cognitivos associando-se ao aprendido, reorganizando nos compartimentos mentais denominados “subsunçores”.

Para que ocorra a aprendizagem é preciso considerar as estruturas cognitivas e a individualidade dos alunos, haja vista que o conhecimento é singular, cada indivíduo assimila de forma específica os diferentes saberes. Entretanto, nossa estrutura cognitiva diferencia-se dos sistemas de informação atuais. Sendo humanos aprendemos aquilo que nos traz significado, que tem relação com cotidiano, utilidade.

As informações assimiladas devem estabelecer relação com a nossa vida, fazer sentido ao nosso mundo. Quando a relação sentido-significado

não ocorre o conhecimento é esquecido facilmente, apenas softwares possuem sistemas para armazenar dados para a abstração. Humanos precisam criar conexões em suas vidas.

...o equipamento cognitivo humano, ao contrário do de um computador, não consegue lidar de modo eficaz com as informações relacionadas consigo numa base arbitrária e literal, apenas se conseguem interiorizar tarefas de aprendizagem relativamente simples e estas apenas conseguem ficar retidas por curtos períodos de tempo, a não ser que sejam bem apreendidas. (Ausubel, 2003, p. 45).

A aprendizagem por memorização auxilia no processo de aprendizagem, mas a assimilação ocorre de maneira diferente da aprendizagem significativa porque as estruturas cognitivas não retêm as informações, elas permanecem temporariamente a memória, embora sejam adicionadas a um conjunto de informações posteriores para aprimorar um assunto de disciplinas específicas.

Se a estrutura cognitiva for clara, estável e bem organizada, surgem significados precisos e inequívocos e estes têm tendência a reter a força de dissociabilidade ou disponibilidade. Se, por outro lado, a estrutura cognitiva for instável, ambígua, desorganizada ou organizada de modo caótico, tem tendência a inibir a aprendizagem significativa e a retenção. Assim, é através do fortalecimento de aspectos relevantes da estrutura cognitiva que se pode facilitar a nova aprendizagem e retenção. (Ausubel, 2003, p. 56).

O brincar permite à criança vivenciar o lúdico e descobrir a si mesma, apreender a realidade, tornando-se capaz de desenvolver seu potencial criativo. É também colocado como um dos princípios fundamentais, defendido como um direito, uma forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação entre as crianças.

O LÚDICO E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O lúdico integra o aluno à cultura, sendo a contação de histórias é uma atividade culturalmente definida e representa uma necessidade para o desenvolvimento infantil. Nos dias atuais, a atividade lúdica, como contação de histórias, em sala de aula oferecem diversas formas de interação e conhecimento. Assim, este capítulo apresenta o uso do lúdico e a importância da contação de histórias na educação infantil.

A HISTÓRIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO

Os primeiros estudos acerca do lúdico na educação foram realizados em Roma e na Grécia antiga. Kishimoto (2013, p.15) Platão, em *LesLois* (1948), comenta a importância do “aprender brincando”, em oposição à utilização da violência e da repressão. Da mesma forma, Aristóteles sugere, para a educação de crianças, o uso de atividades que imitem atividades sérias, de ocupações adultas, como forma de preparo para vida futura. Vale ressaltar que nessa época atividades lúdicas ainda não eram utilizadas como recurso didático. Somente a partir do século XVI tiveram o seu aparecimento na história ocidental como jogo educativo, mais precisamente na França, com o surgimento da companhia de Jesus. Nessa época, o uso do lúdico na educação foi colocado em destaque de forma disciplinada. Desta forma, o lúdico foi transformado em práticas educativas para a aprendizagem de ortografia e de gramática. Ignácio de Loyola expôs sua importância na formação e desenvolvimento do ser humano.

O uso do lúdico na educação segue a sua escala de evolução até chegar ao final da Revolução Francesa em 1799, no século XIX, onde surgiram novas práticas pedagógicas. Pesquisadores como Rousseau, Pestalozzi e Froebel tiveram um papel importante na valorização da infância com base numa concepção idealista e protetora da criança que, por sua vez, favoreceu o uso de atividades lúdicas como suporte pedagógico lançando uma proposta por meio de brinquedos, tendo como ponto central a recreação.

Segundo Kishimoto (2013) a contação de histórias adquire duas funções:

- 1- A função Lúdica, quando a atividade propicia a diversão e é escolhido voluntariamente;
- 2- A educativa, quando a atividade ensina algo que complete o indivíduo e o auxilia em sua aprendizagem.

A contação de histórias gera um ambiente de aprendizado inato, sem a necessidade de experiência prévia, que pode ser utilizado como estratégia didática, como forma de comunicar, compartilhar e conceituar conhecimentos e, em última instância, potencializar o desenvolvimento social, emocional e cognitivo do indivíduo.

Por abordagem lúdica entende-se todas aquelas atividades didáticas, agradáveis e prazerosas desenvolvidas em um ambiente de lazer e cujo impacto pedagógico promove uma aprendizagem significativa que é planejada por meio da contação de histórias. Assim, uma proposta lúdica deve incorporar jogos didáticos, fantoches para narrar e dramatizar histórias, músicas infantis acompanhadas de gestos e pantomima. Além disso, pode também explicar a coloração, a colagem e o artesanato, entre outras que visem explorar, investigar, descobrir, organizar e conhecer o seu ambiente a partir do uso da língua estrangeira (GUERMANDI, 2016).

De acordo com Santos (2002, p.12) a ludicidade

(...) é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção de conhecimento (SANTOS, 2002, p. 12).

Atividades recreativas motivam, divertem e ensinam a criança a descobrir e valorizar a beleza da linguagem como meio de comunicação. A contação de histórias de forma lúdica não é apenas uma mera atividade espontânea, mas é disponibilizado à criança para que alguns objetivos sejam alcançados e desenvolva todo o seu potencial, pois contribui para a socialização. O uso do lúdico no ambiente escolar promove a aprendizagem significativa, estimula a imaginação, aprimora o raciocínio lógico, auxilia tanto aprendizagem emocional quanto nas situações de aprendizado com um senso-crítico.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O currículo da Educação Infantil reflete claramente uma iniciação precoce da criança na literatura, de forma que sua curiosidade, interesse e conhecimento dos livros nascem dela como portadores de algo atraente, fascinante e interessante e os introduzem no mundo da fantasia. Devemos ensinar as crianças a respeitar e cuidar dos livros para que não se deteriorem e todos possam apreciá-los. A Literatura deve ser introduzida na sala de aula das crianças, pois é a Literatura que interessa ao menino e à menina de maneira especial (DE SOUSA; DALLA BERNARDINO, 2011).

A literatura infantil ajuda a despertar a sensibilidade estética no menino e na menina, sem esquecer seu caráter lúdico e didático. Atualmente, meninos e meninas se encontram em um mundo em que tudo se faz e se entrega a eles e se considera apropriado que sejam eles que descubram o que mais gostam e não o que os outros lhes atribuem (MATEUS et al., 2013).

É impossível negar o valor educativo da história, visto que é um excelente recurso que favorece, desde a mais tenra idade até a idade adulta, o gosto pela leitura e o desenvolvimento integral das pessoas. Na fase infantil, as crianças encontram as primeiras experiências imaginativas nos livros de histórias, conseguem satisfazer a sua curiosidade constante e conseguem colocar imagens e palavras nas suas sensações (VITOR; KORBES, 2011).

Uma história pode ser definida como uma história curta, simples e linear, oral ou escrita, de eventos reais ou imaginários e fictícios. Possui um enredo simples (exposição, meio, final), com pouca descrição dos cenários, e seu enredo é realizado por um pequeno número de personagens pouco caracterizados. O propósito das histórias é geralmente moral ou recreativo. A estrutura de uma história é composta pela apresentação de seus personagens e pela descrição de uma situação de conflito. Esta situação

deve ser resolvida pela ação dos personagens, desenvolvendo assim o desfecho da história (CARDOSO; FARIA, 2016).

O valor educativo das histórias e a sua função pedagógica e didática e, portanto, a sua importância, reside no facto de facilitarem a transmissão do património cultural. Além de promover o desenvolvimento da linguagem e influenciar o desenvolvimento psicológico das crianças. Ouvir e ler histórias permite às crianças expandir seu vocabulário e aprender novos modelos expressivos, progredindo na compreensão de formas cada vez mais complexas de textos escritos. Favorecem, ao mesmo tempo, o desenvolvimento cognitivo, permitindo-lhes transferir situações vivenciadas em histórias para outras situações de seu cotidiano (DE SOUSA; DALLA BERNARDINO, 2011).

O valor educativo das histórias e a sua função pedagógica e didática e, portanto, a sua importância, reside no facto de facilitarem a transmissão do património cultural. Além de promover o desenvolvimento da linguagem e influenciar o desenvolvimento psicológico das crianças. Além disso, por meio das histórias, a criança exercita a memória, melhora sua capacidade de atenção e concentração e consegue melhorar sua estruturação e organização temporal por meio de eventos que marcam um antes e um depois (MATEUS et al., 2013).

No nível afetivo e social, ajuda-os a compreender o significado de certos valores por meio das ações positivas e negativas dos personagens que compõem as histórias, e eles vão aprendendo e assumindo certos papéis e normas sociais. No nível psicológico, por meio das histórias das histórias e de seus personagens, eles podem se identificar e se ver refletidos. Uma história pode permitir que uma criança e um adulto encontrem respostas para seus medos, suas necessidades e suas contradições. Ouvir e ler histórias permite que as crianças expandam seu vocabulário e aprendam novos modelos expressivos, progredindo na compreensão de formas cada vez mais complexas de textos escritos. Favorecem, ao mesmo tempo, o desenvolvimento cognitivo, permitindo-lhes transferir situações vivenciadas em histórias para outras situações de seu cotidiano (VITOR; KORBES, 2011).

Em suma, adaptadas às idades e fases de ensino em particular, as histórias satisfazem o desejo de saber e de saber mais, sejam ambientes, pessoas, situações ou sensações. É importante, principalmente na infância, levar em conta a diferença entre contar uma história e a narrar. Quando uma história é narrada, cria-se um ambiente harmonioso e atento que o convida a desfrutar da história e dos seus personagens. Para isso, a narrativa implica que quem a faz deve saber como (CARDOSO; FARIA, 2016).

Para conseguir uma boa narração, o docente deve modular bem sua voz e falar com calma e devagar. Imitar o tom e as vozes dos personagens e fazer as pausas e silêncios necessários ao enredo. Também é importante estar perto e na mesma altura dos ouvintes, principalmente se forem crianças, com quem o professor deve criar uma energia de cumplicidade e confiança (MATEUS et al., 2013).

No fundo, uma história é uma viagem ao desconhecido, é uma viagem partilhada ao longo de um caminho que nos convida a descobrir e investigar enquanto crescemos e progredimos. Uma história é essencial para o desenvolvimento emocional e afetivo, intelectual e linguístico das crianças e não tão jovens; este é o seu valor educacional.

A história como recurso educacional pode ser uma ferramenta muito útil para trabalhar várias áreas e conteúdo. É muito comum o professor pedir aos alunos que escrevam histórias a partir de suas experiências pessoais, do que eles mais gostam, sobre qual seria sua excursão preferida. Mas neste caso eles vão um pouco mais longe e vão abordar a questão de como usar a história para aprender ciências naturais (DANTAS, 2019).

A história permite trabalhar de forma interdisciplinar. Ensinar ciências naturais não significa apenas ensinar flora, fauna, meios de transporte ou qualquer outro conteúdo de forma exclusivamente teórica, mas esta atividade pode variar de várias maneiras. Portanto, é conveniente que o ensino da disciplina Conhecimento do meio ambiente seja nutrido por diversos recursos, entre os quais se encontra a história. Além disso, essa ferramenta é muito adequada para o Ensino Fundamental, pois nela muitas crianças vivem imersas em seu mundo imaginativo e isso permite que entrem nas histórias, se identifiquem com os personagens e, assim, aprendam muitos novos conteúdos (DE SOUSA; DALLA BERNARDINO, 2011).

Um dos elementos mais importantes da educação é a comunicação e, justamente, a história é um elemento que pode nos ajudar a alcançá-la, pois é capaz de gerar muitas interações entre os alunos e o professor. Se a história que é apresentada às crianças for do seu agrado, é possível fazer com que os alunos escrevam histórias semelhantes, conversem com os colegas sobre determinada ação e, sem dúvida, isso beneficia o aprendizado, pois lembram de conteúdos que eles não se lembrariam se tivessem sido transmitidos a eles teoricamente e mecanicamente (VITOR; KORBES, 2011).

Embora, qualquer história não seja apropriada, o professor deve ter a capacidade de escolher a história mais adequada para o que deseja trabalhar. Além disso, também é muito importante que, ao contá-la, não se limite apenas a narrativa, mas sim se concentrar em transmiti-la, ou seja, entrar no mundo fantástico da história e fazer com que os alunos viajem juntos. com isso ao longo da história. Por outro lado, é importante também que os professores estejam dispostos a ir até o final, e caso não encontrem uma história sobre determinado assunto, que se atrevam a escrevê-la, para que haja continuidade na metodologia utilizada, pelo menos, na medida do possível (CARDOSO; FARIA, 2016).

Quando você começa a trabalhar com histórias, é importante que sejam simples, porque os alunos têm que perder o medo de trabalhar com elas. É óbvio que este recurso é um tanto limitado pela idade, mas é importante que mesmo quando as crianças não sabem escrever, os professores as introduzam no universo das histórias. Desde as primeiras fases, as crianças têm que interagir com as histórias tanto em casa como na

escola, pois assim aprenderão que por trás dessas páginas com letras e desenhos há algo mais, algo que não está em nenhum outro lugar (DANTAS, 2019).

Mas, além de ampliar a noção de educação e aprender a usar esse recurso didático, os professores devem estar cientes de que ele pode realmente ser usado e dará resultados positivos. Isso, além de ajudar as crianças a adquirirem os conteúdos presentes em cada uma das histórias, também as ajuda a adquirir um bom hábito de leitura com firmeza, solidez e confiança (REGO, 2013).

Ensinar conhecimentos sobre o meio ambiente não implica apenas explicar às crianças aspectos do cotidiano mencionados no currículo, mas implica que esses conteúdos devem ser tratados a partir de uma relação com outras disciplinas, como a linguagem e a literatura. As histórias, além de melhorarem as competências linguísticas, também facilitam e aumentam a aquisição de conteúdo (tanto das ciências naturais como de qualquer outra disciplina) e são muito adequadas para melhorar a criatividade e as relações pessoais que se estabelecem com o trabalho em grupo, porque as histórias permitem o emocional e o social laços a serem estabelecidos (DE OLIVEIRA; DE FÁTIMA GONÇALVES, 2013).

Em suma, a história é um recurso educacional que está à disposição de qualquer professor. As histórias podem ser um suporte muito importante e fácil de encontrar, pois em todas as escolas podemos encontrar muitos exemplares. Porém, considera-se importante trabalhar a história não apenas como meio de entretenimento, mas como recurso elementar para a socialização, para a descoberta da identidade pessoal de cada aluno e, ainda, para a aprendizagem do conteúdo presente em cada um deles.

Em um sentido amplo, a poesia para a primeira infância inclui todas aquelas criações, orais e escritas, nas quais predomina a intenção de brincar com o som e explorar as múltiplas ressonâncias das palavras. Por isso, a tradição oral de cada região é a primeira fonte poética: canções de ninar, canções, contos corporais, rondas, versos e todo o repertório que se transmite de voz em voz, que circula de geração em geração e que os adultos retrocedem. membro, independentemente dos seus níveis de leitura. Este repertório regional é complementado por poemas de autoria e também por músicas dirigidas a crianças, onde a mesma alegria é vivida em combinar palavras para brincar e aventurar outros sentidos (VITOR; KORBES, 2011).

As obras narrativas incluem lendas da tradição oral, contos sobre acontecimentos reais ou fantásticos, contos clássicos que circulam e são transmitidos por voz ou que foram recolhidos em versão escrita, bem como contos e romances escritos. De autores de literatura infantil, regional, nacional e universal (DE OLIVEIRA; DE FÁTIMA GONÇALVES, 2013).

No patrimônio literário da primeira infância, a ilustração é fundamental. Em primeiro lugar, existem livros infantis centrados na imagem e, muitas vezes, sem recorrer a palavras, contam histórias simples para tocar, olhar, manusear e até morder. Em segundo lugar, estão os álbuns-livros que

propõem um diálogo entre o texto e a ilustração para convidar o leitor a construir sentidos. Os álbuns suscitam leituras muito complexas que envolvem diferentes formatos e linguagens e, com razão, se dizem museus ao alcance de todos os públicos, pois permitem o exercício de múltiplas formas de olhar, explorar e interpretar o universo das artes visuais. Devido às possibilidades inesgotáveis de leitura que os álbuns oferecem, recomenda-se que, quando lidos para um grupo, sejam apresentados de forma a permitir que as ilustrações sejam fixadas e decifradas à medida que as palavras da história são lidas simultaneamente (CARDOSO; FARIA, 2016).

Além dos gêneros estritamente literários, no acervo das bibliotecas infantis encontram-se livros essenciais que abrangem as diversas áreas do conhecimento, ciências naturais e sociais, culinária, artes, hobbies, ofícios e culturas, e que conectam a leitura à curiosidade e ao desejo de saber. Existem livros informativos sobre temas de interesse, próximos ou distantes, como animais domésticos e selvagens, dinossauros, museus, territórios, grupos étnicos, o campo, a cidade e várias culturas, que são úteis para propor cada vez mais ligações. precisa explorar o ambiente, os porquês e leitura (DE OLIVEIRA; DE FÁTIMA GONÇALVES, 2013).

É importante insistir no fato de que poesia e narrativa estão intimamente ligadas às vozes adultas de pais, mães, avós, artistas e líderes comunitários, bem como de professoras, professoras e agentes educacionais. Os jogos e rondas de cada região, que combinam palavra e movimento, são um material por excelência para a educação literária, o que implica a valorização, o resgate e o resgate da tradição oral. Da mesma forma, as histórias contadas em cada local, com cadências, sotaques e peculiaridades regionais, vinculam meninas e meninos à sua cultura. Ou seja, a literatura exige que os adultos tomem consciência de suas possibilidades de cantar, brincar, narrar, compartilhar suas histórias e enriquecer permanentemente o patrimônio cultural com a memória viva que se transmite de voz em voz (DANTAS, 2019).

As histórias no ensino fundamental são essenciais para aprimorar as habilidades linguísticas, motoras e cognitivas, e assim alcançar o desenvolvimento de suas habilidades. O conto de fadas é a primeira fonte em que a criança aprende a ler em sua mente e permite que ela alcance um bom entendimento antes de atingir a maturidade intelectual. Segundo Vigotsky a respeito do uso literário, existem diferentes propostas que motivam e chamam a atenção para a criança, como os textos narrativos e os textos poéticos. É importante que desde a infância coloquemos o aluno em contato com a literatura (REGO, 2013).

Para uma criança, a fantasia é a chave para compreender o mundo real. A fantasia é gratuita e depende da criança, assim como a literatura. A fantasia permite que a criança imagine e o adulto crie. Encontramos uma relação direta entre fantasia, imaginação, criatividade, leitura e escrita. A mente infantil distingue perfeitamente entre o que é a própria história e o que

é sua própria existência. A criança gosta que lhe contemos histórias, a criança precisa do imaginário para se desenvolver de forma equilibrada. Nosso dever e responsabilidade é oferecer a você uma fantasia autêntica e saudável de qualidade real. O fantástico incita a criança a se questionar; por isso a fantasia, além de fugir, liberta, porque explica simbolicamente o mundo real (DANTAS, 2019).

Para que a criança seja capaz de desenvolver suas habilidades e aptidões e aprender a funcionar no mundo ao seu redor, ela precisa da ajuda de alguém, alguém que a oriente e oriente. A principal função dos professores nas interações que ocorrem em qualquer processo de aprendizagem é criar, nas palavras de Vygotsky, zonas de desenvolvimento proximal. As atividades que o professor propõe terão sempre uma finalidade, um objetivo; devemos evitar cair no ativismo, só então o conhecimento que nossos filhos adquirem será funcional e significativo. O último objetivo do professor, e não menos importante, é avaliar para melhorar a prática educacional (REGO, 2013).

Uma série de implicações pedagógicas que o professor deve realizar. Ou seja, o desenvolvimento do conhecimento e a construção de novas ideias são criados a partir da base de conhecimento anterior. O papel do professor é totalmente necessário para favorecer um contexto de experiências significativas, funcionais e cooperativas e, a partir delas, facilitar o processo de cada um dos alunos. Os professores podem adaptar uma história para ensinar a ler e escrever para seus alunos dependendo da série para a qual a aula é dirigida, por meio da história com figuras, com letras grandes, entre outros (DE OLIVEIRA; DE FÁTIMA GONÇALVES, 2013).

CONCLUSÃO

O método de contação de histórias é uma ferramenta didática de aplicação em sala de aula, destinada principalmente a alunos crianças e até jovens (adolescentes) em idade escolar. Este método de ensino é aplicado de forma diferente de acordo com a idade e nível dos alunos. Consiste em usar a história como meio de ensino, socializando-a em sala de aula de diferentes formas. Uma das chaves para o sucesso pedagógico deste instrumento de ensino é que o que está a ser ensinado pode ser transmitido de forma natural e dá rédea à própria interpretação dos alunos. Não é uma transmissão puramente conceitual de informações, mas é aprendida por meio das situações contadas nas histórias.

O método da contação de história para crianças na primeira infância é de fundamental importância, pois elas aprendem a ler e escrever na primeira série. Meninos e meninas desde sua concepção ouvem narrativas de acontecimentos cotidianos de nossas vidas, portanto, pode-se dizer que eles estão familiarizados com as estruturas narrativas; como conhecemos informações de outras épocas, temos estado em contacto com acontecimentos ocorridos, reais ou fictícios. A alfabetização inicial, a narração de histórias, os primórdios das práticas de leitura, não só promovem o acesso ao conteúdo da cultura, do conhecimento, dos valores, mas também acionam

importantes mecanismos relacionados ao desenvolvimento cognitivo, linguístico e criativo das crianças.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**; Trad. De Lígia Teopisto. 1.^a ed. Lisboa, Portugal: Plátano, 2003.

CAMPOS, Cristiana Caldas Guimarães de; SOUZA, Solange Jobim. Mídia, cultura do consumo e constituição da subjetividade na infância. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 23, n. 1, p. 12-21, 2003.

CARDOSO, Ana Lúcia Sanches; FARIA, MA de. A Contação de Histórias no Desenvolvimento da Educação Infantil. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 7, n. 1, 2016.

DANTAS, Eva Lorena Azevedo. A contação de história na Educação Infantil e a formação de leitores. **Revista Caparáó**, v. 1, n. 2, p. e12-e12, 2019.

DE SOUSA, Linete Oliveira; DALLA BERNARDINO, Andreza. A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. **Educere et Educare**, v. 6, n. 12, 2011.

DE OLIVEIRA, Andreza; DE FÁTIMA GONÇALVES, Sônia. A importância da contação de histórias na educação infantil. **Extensão em Foco (ISSN: 2317-9791)**, v. 1, n. 1, p. 50-53, 2013.

GUERMANDI, M. **Interação no ensino de língua espanhola: análise das orientações do manual do professor e das atividades do livro cercania joven**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos. 2016

KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. Cortez editora, 2017.

KISHIMOTO, T. M. (Org.); OLIVEIRA, J. F. D. B. (Org.). **Em busca da Pedagogia da Infância. Pertencer e Participar**. Porto Alegre: Penso 2013.

MATEUS, Ana do Nascimento Biluca et al. A importância da contação de história como prática educativa na educação infantil. **Pedagogia em ação**, v. 5, n. 1, 2013.

MORETTI, Vanessa Dias; DE SOUZA, Neusa Maria Marques. **Educação Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental: princípios e práticas pedagógicas**. Cortez Editora, 2015.

NETO, José Francisco Barbosa; DA FONSECA, Fernando de Souza. Jogos educativos em dispositivos móveis como auxílio ao ensino da matemática. **RENOTE**, v. 11, n. 1, 2013.

OLIVEIRA, Wilk et al. Avaliação de jogos educativos: Uma abordagem no ensino de matemática. In: **Brazilian Symposium on Computers in Education, (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE)**. 2015. p. 657.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Editora Vozes Limitada, 2013.

SANTANA, Washington Jose de et al. **O jogo no processo de ensino-aprendizagem da matemática: um estudo das estratégias metodológicas em ludicidade no Projeto Travessia**. Dissertação de Mestrado. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa. 2014.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O lúdico na formação do educador**. 5 ed. Vozes, Petrópolis, 2002.

SARLO, Beatriz; ALCIDES, Sérgio. **Cenas da vida pós-moderna: intelectuais, arte e vídeo-cultura na Argentina**. Rio de Janeiro: ufrj, 1997.

SILVA, Mônica Soltau da. **Clube de matemática: jogos educativos**. Papyrus Editora, 2005.

SILVA, Bruna Camargo et al. Jogos digitais educacionais como instrumento didático no processo de ensino-aprendizagem das operações básicas de matemática. In: **Brazilian Symposium on Computers in Education, (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE)**. 2014. p. 682.

VITOR, Elinete Cordeiro; KORBES, Lenita Maria. A contação de histórias na educação infantil. **Eventos Pedagógicos**, v. 2, n. 1, p. 92-100, 2011.

CAPÍTULO 4

EXPLORANDO A ECONOMIA CRIATIVA E O POTENCIAL DA UTILIZAÇÃO DE ÓLEO DE COZINHA USADO EM ESCOLAS

Júnio Fábio Ferreira

Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal de
Uberlândia - UFU

Graduado em Pedagogia e Matemática

Coordenador Grupo de Pesquisa e Inovação - Escola do Futuro de Goiás
(EFG)/UFG

Dalvani Maria dos Santos

Discente Grupo de Pesquisa e Inovação EFG/UFG

Vinícius Medeiros Temoteo Maciel

Discente Grupo de Pesquisa e Inovação EFG/UFG

RESUMO

O estudo explora a integração da reutilização de óleo de cozinha no currículo escolar, destacando sua relevância no contexto da economia criativa e logística reversa para promover práticas sustentáveis. Com o crescente desafio da gestão de resíduos, a pesquisa se concentra em como essa prática pode ser eficazmente implementada nas escolas para sensibilizar estudantes sobre sustentabilidade. O objetivo principal é investigar o potencial educativo da reutilização do óleo de cozinha em escolas, incentivando a economia criativa e reversa e a conscientização ambiental entre os alunos. A pesquisa utiliza uma metodologia qualitativa e descritiva, com base em uma revisão bibliográfica analisando obras relevantes, discutindo métodos pedagógicos inovadores que utilizam resíduos como recursos educacionais. Os resultados indicam que a reutilização do óleo de cozinha pode ser integrada com sucesso no currículo escolar, promovendo conscientização ambiental e cidadania. As práticas educativas discutidas mostram-se eficazes na formação de estudantes críticos e engajados, capazes de enfrentar desafios ambientais. A pesquisa conclui que a educação ambiental, aliada à economia criativa e reversa, é uma ferramenta poderosa para moldar mentalidades sustentáveis. Sugere-se, para pesquisas futuras, explorar o uso de tecnologias digitais para expandir o impacto das práticas educativas sustentáveis, oferecendo novas oportunidades para envolver estudantes de maneira interativa e eficaz.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento Sustentável. Agenda 2030. Responsabilidade Social e Ambiental. Economia Circular. Consumo Consciente.

INTRODUÇÃO

A questão da gestão de resíduos é uma preocupação crescente no contexto das políticas de desenvolvimento sustentável, destacando-se a busca por soluções criativas e eficazes para minimizar o impacto ambiental dos resíduos gerados. A economia criativa e a logística reversa surgem como abordagens promissoras para a promoção de práticas sustentáveis, incentivando o reaproveitamento de materiais e a transformação de resíduos em novos produtos. A reutilização do óleo de cozinha usado para a fabricação de sabão caseiro é um exemplo de como a economia reversa pode ser aplicada de forma prática e eficiente no cotidiano (Martins; Conti; Lisboa, 2020).

A reutilização do óleo de cozinha como matéria-prima para a produção de sabão ecológico representa uma alternativa viável para o aproveitamento de resíduos, promovendo a conscientização ambiental e a educação para a sustentabilidade. Além de reduzir o descarte inadequado do óleo, essa prática contribui para a economia circular ao fechar o ciclo de uso dos materiais, estimulando a responsabilidade ambiental entre os indivíduos e as comunidades. Tais iniciativas são fundamentais para fomentar a cultura de sustentabilidade, essencial para o avanço das sociedades contemporâneas (Idalino; Costa; Silva, 2021).

A importância da educação como ferramenta para a difusão de práticas sustentáveis e a promoção da consciência ambiental. A implementação de sequências didáticas que utilizam o óleo de cozinha residual como recurso pedagógico pode estimular a aprendizagem ativa e o engajamento dos alunos em questões ambientais. Essa abordagem educacional não só favorece a compreensão dos conceitos de economia circular e reversa, mas também incentiva a criatividade e a inovação na busca por soluções sustentáveis para os desafios ambientais enfrentados pela sociedade (Oliveira; Andrade, 2021).

Neste contexto, surge a necessidade de integrar a reutilização do óleo de cozinha usado ao currículo escolar como uma forma de promover a conscientização sobre sustentabilidade entre os alunos. Por esta razão, a questão de pesquisa busca explorar as possibilidades pedagógicas e os desafios associados à introdução desse tema no ambiente escolar, visando formar cidadãos mais conscientes e comprometidos com a sustentabilidade. Logo, o problema de pesquisa é definido pela seguinte pergunta: como essa prática pode ser implementada de maneira eficaz nas escolas para sensibilizar os estudantes sobre a importância da sustentabilidade e incentivar a adoção de práticas ambientais responsáveis?

O presente estudo tem como objetivo geral investigar o potencial educativo da reutilização do óleo de cozinha usado em escolas, visando incentivar a conscientização ambiental entre os estudantes. Assim, determina-se os objetivos específicos por: explicar sobre a economia criativa, a logística reversa e sua relação com a sustentabilidade; apontar atividades pedagógicas que utilizem o óleo de cozinha usado como recurso didático para

ensinar conceitos de economia circular e sustentabilidade; e avaliar o impacto dessas atividades na conscientização e mudança de comportamento dos alunos em relação ao consumo sustentável e à gestão de resíduos.

A justificativa para a realização desta pesquisa reside na necessidade de ampliar o conhecimento acadêmico sobre a integração de práticas sustentáveis no ensino e sua relevância para a formação de estudantes críticos e conscientes. Este estudo pode contribuir significativamente para a literatura acadêmica ao fornecer evidências sobre a eficácia de abordagens pedagógicas que utilizam resíduos como recursos didáticos. Além disso, ao demonstrar o potencial do óleo de cozinha usado como ferramenta educativa, espera-se inspirar educadores a adotarem práticas semelhantes em suas instituições, promovendo um ensino mais conectado com os desafios socioambientais contemporâneos. A pesquisa também tem implicações práticas para profissionais da área de educação, ao oferecer percepção sobre metodologias inovadoras e eficazes para o ensino de sustentabilidade.

Além de sua contribuição acadêmica, este estudo destaca a importância da educação para a promoção de uma cultura de sustentabilidade nas escolas, onde os alunos são estimulados a pensar criticamente sobre suas ações e o impacto que têm no meio ambiente. Através da implementação de atividades práticas e interdisciplinares, espera-se que os alunos desenvolvam habilidades essenciais para o século XXI, como o pensamento crítico, a resolução de problemas e a capacidade de trabalhar de forma colaborativa em busca de soluções inovadoras para os desafios ambientais. Essa abordagem não só enriquece o currículo escolar, mas também prepara os alunos para serem cidadãos responsáveis e agentes de mudança em suas comunidades, promovendo um futuro mais sustentável para todos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Breves considerações sobre economia criativa, logística reversa e sustentabilidade

A economia criativa é um conceito que engloba atividades econômicas baseadas na criatividade, conhecimento e inovação, oferecendo soluções para os desafios contemporâneos, incluindo a sustentabilidade. A economia criativa impulsiona o desenvolvimento econômico sustentável ao fomentar a inovação e a diversidade cultural. Essa economia é essencial para promover o uso eficiente dos recursos e a minimização dos impactos ambientais, uma vez que as indústrias criativas frequentemente buscam soluções sustentáveis em seus processos e produtos. Através da integração de tecnologia, cultura e meio ambiente, a economia criativa contribui para uma economia mais verde e inclusiva (Guirra; Barbosa, 2023).

A inovação é um dos pilares da economia criativa, promovendo práticas sustentáveis através do uso de novas tecnologias e abordagens

criativas. A incorporação de práticas sustentáveis nas indústrias criativas não apenas reduz os impactos ambientais, mas também abre novas oportunidades de mercado e fomenta uma cultura de responsabilidade ambiental. A busca por soluções criativas para problemas ambientais, como o desperdício e a poluição, é fundamental para o avanço da sustentabilidade no setor (Fernandes *et al.*, 2019).

Além disso, desempenha um papel crucial na transformação de resíduos em recursos valiosos, promovendo a economia circular. A criatividade pode ser um catalisador para o desenvolvimento de novas formas de reaproveitamento de materiais, transformando resíduos em produtos úteis e reduzindo a dependência de recursos naturais. Isso demonstra como a economia criativa pode contribuir significativamente para a sustentabilidade, alinhando crescimento econômico com práticas ecologicamente responsáveis (Garcia, 2020).

A colaboração entre diferentes setores da economia criativa também é vital para a promoção da sustentabilidade. Parcerias entre designers, engenheiros e ambientalistas podem resultar em inovações que minimizam o impacto ambiental e promovem o uso sustentável dos recursos. Essa abordagem colaborativa permite a criação de soluções integradas que atendem às necessidades ambientais e sociais, impulsionando o desenvolvimento sustentável em diversos setores da economia criativa (Ferreira *et al.*, 2022).

A logística reversa é um conceito essencial no contexto da sustentabilidade, envolvendo o retorno de produtos e materiais ao ciclo produtivo após o consumo, visando sua reutilização, reciclagem ou descarte adequado. Desempenha um papel crucial na redução do impacto ambiental, permitindo o reaproveitamento de materiais e a minimização de resíduos. Ao fechar o ciclo de vida dos produtos, essa prática contribui para a economia circular, promovendo a eficiência no uso dos recursos e a redução de resíduos (Idalino *et al.*, 2021).

O óleo de cozinha usado é um exemplo claro de como a logística reversa pode ser aplicada para promover a sustentabilidade. Esse material pode ser coletado e transformado em sabão, evitando a poluição de corpos d'água e o desperdício de recursos. Essa prática não só reduz o impacto ambiental, mas também promove a conscientização sobre o uso responsável de materiais e a importância da reciclagem. Além disso, o sabão produzido a partir do óleo residual é uma alternativa sustentável e econômica aos produtos convencionais (Martins; Conti; Lisboa, 2020).

A educação ambiental é um componente essencial na promoção da logística reversa, incentivando a participação ativa da sociedade no processo de reaproveitamento de resíduos. A conscientização e o engajamento da comunidade são fundamentais para o sucesso das iniciativas de logística reversa. Através da educação, é possível sensibilizar a população sobre a importância da reciclagem e do descarte correto de materiais, fomentando

uma cultura de sustentabilidade e responsabilidade ambiental (Souza; Ferreira; Felizardo, 2021).

Além disso, a logística reversa oferece oportunidades para a geração de renda e inclusão social. Considerando que o reaproveitamento de resíduos, como o óleo de cozinha, pode ser uma fonte de emprego e renda para comunidades locais, ao mesmo tempo que contribui para a preservação do meio ambiente. A implementação de programas de coleta e reaproveitamento de materiais pode criar empregos em setores como a reciclagem e a produção de produtos sustentáveis, promovendo o desenvolvimento econômico e social (Dantas *et al.*, 2020).

A integração da logística reversa na cadeia produtiva também impulsiona a inovação e a competitividade das empresas. As empresas que adotam práticas de logística reversa podem se destacar no mercado ao oferecer produtos e serviços mais sustentáveis. Além disso, a reutilização de materiais pode resultar em economias significativas de custos e na melhoria da imagem corporativa, tornando-se um diferencial competitivo para as organizações comprometidas com a sustentabilidade (Lima; Grillo; Dalvi, 2022).

A logística reversa também é uma ferramenta poderosa na mitigação dos impactos ambientais da produção industrial. Ao recuperar e reaproveitar materiais que de outra forma seriam descartados, as indústrias podem reduzir a extração de recursos naturais e a geração de resíduos. Isso não apenas alivia a pressão sobre os ecossistemas, mas também promove uma economia mais sustentável e eficiente no uso dos recursos naturais (Benicio, 2022).

Semelhantemente, a integração da economia criativa e da logística reversa na estratégia empresarial pode gerar valor econômico e ambiental, alinhando os interesses das empresas com os princípios da sustentabilidade. Ao incorporar práticas criativas e sustentáveis, as empresas podem não apenas reduzir seu impacto ambiental, mas também melhorar sua competitividade no mercado. Essa abordagem integrada pode resultar em inovação de produtos, aumento da eficiência operacional e fortalecimento da reputação corporativa (Oliveira; Andrade, 2021).

Além disso, a colaboração entre os setores público e privado é essencial para a implementação bem-sucedida de práticas sustentáveis na economia criativa e na logística reversa. A importância de políticas públicas que incentivem a adoção de práticas sustentáveis, oferecendo suporte técnico e financeiro para iniciativas inovadoras. A cooperação entre governo, empresas e sociedade civil é fundamental para criar um ambiente favorável à sustentabilidade e à inovação (Nora; Almeida; Cardoso, 2019).

A economia criativa e a logística reversa estão intrinsecamente ligadas na promoção da sustentabilidade, oferecendo soluções inovadoras para a gestão de resíduos e o uso eficiente dos recursos. A criatividade é fundamental para desenvolver novas abordagens para a reutilização de materiais e a minimização dos impactos ambientais. A combinação dessas

práticas pode resultar em produtos e serviços que não apenas atendam às necessidades dos consumidores, mas também respeitem o meio ambiente e contribuam para o desenvolvimento sustentável (Silva, 2023).

A educação ambiental desempenha um papel crucial na sensibilização e no engajamento da população em práticas sustentáveis, promovendo a cultura da sustentabilidade. A educação é um fator determinante para a mudança de comportamento e a adoção de práticas responsáveis, incentivando a participação ativa da sociedade na gestão dos recursos naturais e na preservação do meio ambiente. Ao promover a conscientização e o engajamento, a educação ambiental contribui para a construção de uma sociedade mais sustentável e equitativa (Ferreira *et al.*, 2022).

A integração de práticas criativas e sustentáveis na economia e na sociedade é um passo fundamental para o desenvolvimento de uma economia mais verde e inclusiva. A economia criativa, ao incentivar a inovação e a colaboração, pode desempenhar um papel central na promoção da sustentabilidade e na resolução dos desafios ambientais contemporâneos. Através da criatividade e da inovação, é possível transformar desafios em oportunidades e construir um futuro mais sustentável e próspero para todos (Garcia, 2020).

Finalmente, a relação entre economia criativa, logística reversa e sustentabilidade é um exemplo de como a inovação e a responsabilidade podem caminhar juntas para enfrentar os desafios ambientais. A criatividade pode ser uma força motriz para a mudança, incentivando a adoção de práticas sustentáveis e promovendo o desenvolvimento de soluções inovadoras para a gestão dos recursos naturais. Ao combinar criatividade, inovação e responsabilidade, é possível construir um futuro mais sustentável e equitativo para as gerações futuras (Dantas *et al.*, 2020).

Desenvolvimento de atividades pedagógicas usando óleo de cozinha usado

O conceito de economia circular em instituições escolares tem ganhado destaque como alternativa sustentável em resposta aos desafios ambientais atuais. Essa abordagem busca transformar resíduos em recursos, promovendo um ciclo de reaproveitamento contínuo. A reutilização de óleo de cozinha para a produção de sabão é um exemplo prático dessa prática, oferecendo uma oportunidade educativa valiosa para ensinar sustentabilidade. O uso de óleo residual para fabricar sabão ecológico não apenas minimiza o descarte inadequado, mas também promove a conscientização ambiental através da educação prática (Idalino; Costa; Silva, 2021).

A utilização de resíduos como recursos didáticos em contextos educacionais tem se mostrado eficaz na promoção de práticas sustentáveis. A literatura destaca a relevância da implementação de sequências didáticas que abordem a reutilização do óleo de cozinha em aulas de química. Essa

estratégia pedagógica não só facilita a compreensão de conceitos científicos, mas também incentiva a aplicação prática do conhecimento, alinhando-se aos princípios da economia circular. Assim, a educação ambiental prática, através da fabricação de sabão, se configura como um meio de sensibilização e aprendizado significativo (Oliveira; Andrade, 2021).

As atividades pedagógicas que integram o reaproveitamento do óleo de cozinha promovem uma reflexão crítica sobre o consumo e o descarte. A fabricação de sabão caseiro a partir do óleo residual é uma alternativa consciente de reaproveitamento que pode ser incorporada ao currículo escolar. Essa prática permite aos estudantes compreender a importância de atitudes responsáveis e sustentáveis no cotidiano, além de fomentar uma mentalidade voltada para a conservação ambiental. Ao aprenderem a transformar resíduos em produtos úteis, os alunos desenvolvem habilidades práticas e consciência ecológica (Martins; Conti; Lisboa, 2020).

A interseção entre educação ambiental e economia circular se concretiza na prática educativa que envolve a reutilização de óleo de cozinha. Produzir sabão a partir de óleo de fritura representa uma ferramenta pedagógica que viabiliza a conscientização ambiental. Por meio dessa abordagem, os alunos são estimulados a compreenderem o ciclo de vida dos produtos e a importância do reaproveitamento como forma de minimizar impactos ambientais. Dessa maneira, a escola se torna um espaço de inovação e aprendizado ativo, onde conceitos teóricos são vivenciados na prática (Guirra; Barbosa, 2023).

A implementação de atividades pedagógicas que utilizem óleo de cozinha como recurso didático encontra respaldo na necessidade de se abordar questões ambientais de forma interdisciplinar. A experiência exitosa do uso de óleo residual na fabricação de sabão líquido no ensino de geografia promove a integração de diferentes áreas do conhecimento, permitindo que os estudantes desenvolvam uma visão holística das problemáticas ambientais e suas possíveis soluções. Através dessa abordagem, a educação se torna um agente transformador na formação de cidadãos conscientes e responsáveis (Nora; Almeida; Cardoso, 2019).

A educação ambiental prática, aliada ao reaproveitamento de resíduos, desempenha um papel crucial na formação de valores sustentáveis. Práticas educativas que incentivem o aproveitamento de óleos vegetais residuais como forma de sensibilizar para a preservação ambiental são fundamentais. Ao participarem de atividades que envolvem a produção de sabão a partir do óleo de cozinha, os alunos são encorajados a refletir sobre seu papel na conservação dos recursos naturais e na construção de um futuro mais sustentável. Essa abordagem educativa contribui para a formação de cidadãos críticos e engajados (Dantas *et al.*, 2020).

As atividades práticas que envolvem a reutilização de óleo de cozinha estimulam a criatividade e a inovação entre os alunos. Produzir sabão a partir de resíduos representa uma oportunidade de aprendizado significativo, onde os estudantes podem aplicar conceitos teóricos de forma prática e criativa.

Essa abordagem educativa incentiva o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas, além de promover a compreensão dos princípios da sustentabilidade. Ao se envolverem em processos criativos, os alunos são capacitados a buscar soluções inovadoras para os desafios ambientais (Ferreira *et al.*, 2022).

A educação ambiental baseada na prática do reaproveitamento de resíduos se mostra eficaz na promoção de mudanças comportamentais. A aplicabilidade do reaproveitamento do óleo de cozinha em atividades educativas contribui para a formação de hábitos sustentáveis. Ao vivenciarem a transformação de resíduos em produtos úteis, os estudantes internalizam a importância do consumo consciente e do descarte adequado. Essa prática educativa não só amplia o conhecimento sobre sustentabilidade, mas também estimula a adoção de comportamentos mais responsáveis no cotidiano (Garcia, 2020).

A integração do reaproveitamento de óleo de cozinha em atividades pedagógicas fortalece o vínculo entre escola e comunidade. A fabricação de sabão a partir do óleo residual pode ser ampliada para além do ambiente escolar, envolvendo a participação da comunidade local. Essa interação fortalece o sentido de pertencimento e colaboração, promovendo uma cultura de sustentabilidade que ultrapassa os limites da sala de aula. Dessa forma, a escola se torna um agente de transformação social, contribuindo para o desenvolvimento de uma sociedade mais consciente e sustentável (Fernandes *et al.*, 2019).

A reutilização de óleo de cozinha como recurso didático também promove a conscientização sobre a importância da economia circular na preservação ambiental. Produzir sabão a partir de resíduos estimula uma compreensão crítica do ciclo de vida dos produtos, destacando a necessidade de se adotar práticas sustentáveis. Ao aprenderem a transformar resíduos em novos produtos, os alunos desenvolvem uma consciência ambiental que pode ser aplicada em diferentes contextos. Essa abordagem educativa incentiva a reflexão sobre o consumo e o descarte, contribuindo para a formação de cidadãos mais responsáveis (Silva, 2023).

A prática educativa que envolve o reaproveitamento de óleo de cozinha oferece uma oportunidade única de integrar teoria e prática no ensino de sustentabilidade. Produzir sabão a partir de resíduos é uma intervenção pedagógica eficaz que facilita a compreensão de conceitos complexos. Essa abordagem permite que os estudantes experimentem o aprendizado de forma tangível, conectando o conhecimento teórico às questões ambientais reais. Ao vivenciarem essa prática, os alunos são encorajados a desenvolver um pensamento crítico e reflexivo, essencial para a formação de cidadãos conscientes (Benicio, 2022).

A integração de atividades práticas no ensino de sustentabilidade promove um aprendizado significativo e duradouro. A educação ambiental que utiliza óleo de cozinha como recurso didático possibilita a construção de conhecimentos sólidos e aplicáveis. Ao participarem de atividades práticas,

os estudantes desenvolvem habilidades de investigação e experimentação, fundamentais para a compreensão dos princípios da economia circular. Essa abordagem educativa não apenas amplia o repertório de conhecimentos dos alunos, mas também os capacita a atuarem de forma proativa na preservação ambiental (Souza; Ferreira; Felizardo, 2021).

A implementação de atividades pedagógicas baseadas no reaproveitamento de óleo de cozinha tem o potencial de transformar a percepção dos alunos sobre a sustentabilidade. Produzir sabão ecológico é uma prática interdisciplinar que possibilita a integração de diferentes saberes. Essa abordagem educativa permite que os estudantes compreendam a complexidade das questões ambientais, promovendo uma reflexão crítica sobre a interconexão entre consumo, descarte e preservação dos recursos naturais. Ao vivenciarem essa prática, os alunos desenvolvem um senso de responsabilidade que os acompanha além do ambiente escolar (Lima; Grillo; Dalvi, 2022).

A educação ambiental prática, por meio da reutilização de óleo de cozinha, se alinha aos princípios da economia circular e da sustentabilidade, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e engajados. A abordagem educativa que integra o reaproveitamento de resíduos ao currículo escolar promove a conscientização ambiental, a criatividade e a inovação, preparando os estudantes para enfrentarem os desafios ambientais de forma proativa e responsável. Ao transformar resíduos em recursos, essa prática pedagógica evidencia o potencial transformador da educação na construção de um futuro mais sustentável e equitativo (Silva, 2023).

Impacto educacional na conscientização e comportamento dos alunos

O aumento das preocupações ambientais tem levado à busca por soluções sustentáveis que possam ser integradas à educação, promovendo a conscientização e a mudança de comportamento dos alunos em relação ao consumo sustentável e à gestão de resíduos. O reaproveitamento do óleo de cozinha para a produção de sabão é uma dessas práticas, oferecendo uma abordagem prática para a educação ambiental. Este texto explora o impacto das atividades educacionais na conscientização dos alunos sobre práticas sustentáveis, baseando-se em estudos e experiências relatadas na literatura (Lima; Grillo; Dalvi, 2022).

A mudança de comportamento dos alunos em relação ao consumo sustentável é um dos principais objetivos das atividades educacionais. Projetos que envolvem a produção de sabão a partir do óleo de cozinha ajudam a desenvolver uma mentalidade crítica e sustentável nos alunos. Ao participarem ativamente do processo de transformação de resíduos em novos produtos, os alunos compreendem melhor a importância do consumo consciente e da reciclagem. Experiências educativas documentadas na literatura destacam a eficácia das atividades práticas na promoção da conscientização ambiental. A utilização de enfoques Ciência, Tecnologia,

Sociedade e Ambiente (CTSA) nas aulas de química, através do reaproveitamento de óleo, facilita a compreensão dos alunos sobre o impacto das ações humanas no meio ambiente. Tais práticas educacionais despertam a curiosidade e incentivam a busca por soluções inovadoras para problemas ambientais (Guirra; Barbosa, 2023).

A educação ambiental tem um papel crucial na formação de cidadãos conscientes e críticos em relação ao meio ambiente. A educação ambiental é fundamental para promover a conscientização sobre os impactos do consumo desenfreado e do descarte inadequado de resíduos. Ela incentiva práticas sustentáveis que podem ser implementadas no cotidiano dos alunos, promovendo a responsabilidade ambiental desde cedo. O reaproveitamento do óleo de cozinha para a produção de sabão é uma prática sustentável que não apenas reduz o impacto ambiental do descarte inadequado, mas também serve como ferramenta educativa (Martins; Conti; Lisboa, 2020).

O impacto das atividades educacionais na mudança de comportamento dos alunos é evidente em projetos que envolvem a produção de sabão a partir do óleo de cozinha. Essas atividades práticas promovem o engajamento dos alunos e a aplicação dos conhecimentos adquiridos nas disciplinas de ciências e química. Ao participarem de projetos práticos, os alunos desenvolvem uma compreensão mais profunda dos conceitos ambientais e da importância da gestão sustentável de resíduos. A implementação de atividades práticas envolvendo o uso de óleo residual em escolas contribuiu para aumentar a conscientização ambiental e estimular mudanças comportamentais nos alunos. A integração de saberes populares e científicos enriquece o processo educacional, tornando-o mais relevante e contextualizado (Nora; Almeida; Cardoso, 2019).

A integração de conteúdos curriculares com práticas sustentáveis é uma estratégia eficaz para promover a educação ambiental. O uso de sequências didáticas que envolvem a produção de sabão a partir do óleo de cozinha permite a conexão entre diferentes disciplinas, como química, biologia e geografia. Essa abordagem interdisciplinar facilita a compreensão dos alunos sobre a complexidade dos problemas ambientais e suas possíveis soluções. Embora os projetos de reaproveitamento de óleo de cozinha sejam benéficos, sua implementação enfrenta desafios. A falta de recursos e de formação adequada dos professores pode limitar o alcance e a eficácia dessas iniciativas. No entanto, com apoio institucional e capacitação contínua, é possível superar essas barreiras e ampliar o impacto positivo das atividades educacionais (Oliveira; Andrade, 2021).

O apoio institucional é crucial para o sucesso dos projetos educacionais. A colaboração entre escolas, comunidades e instituições de ensino superior pode potencializar os resultados das atividades práticas, fornecendo recursos e expertise necessários para a execução dos projetos. A criação de parcerias estratégicas é fundamental para garantir a sustentabilidade e continuidade dessas iniciativas educacionais. Além de promover a conscientização ambiental, as atividades educacionais

desenvolvem competências e habilidades nos alunos. O envolvimento em projetos de reaproveitamento de resíduos estimula o desenvolvimento de habilidades práticas, como a capacidade de resolver problemas, o trabalho em equipe e o pensamento crítico. Esses projetos educacionais fornecem uma plataforma para o desenvolvimento de competências essenciais para o século XXI (Fernandes *et al.*, 2019).

A educação ambiental é uma ferramenta poderosa para a transformação social e a promoção de um futuro mais sustentável. Ao integrar práticas sustentáveis no currículo escolar, é possível formar cidadãos conscientes e comprometidos com a preservação do meio ambiente. A educação ambiental deve ser vista como um processo contínuo e dinâmico, que se adapta às necessidades e desafios contemporâneos (Oliveira; Andrade, 2021).

A avaliação do impacto das atividades educacionais na conscientização e mudança de comportamento dos alunos em relação ao consumo sustentável e à gestão de resíduos destaca a importância de integrar práticas sustentáveis no currículo escolar. O reaproveitamento do óleo de cozinha para a produção de sabão é uma prática que, além de reduzir o impacto ambiental, proporciona uma experiência educacional rica e significativa para os alunos. Através da educação ambiental, é possível desenvolver uma nova geração de cidadãos conscientes e responsáveis, comprometidos com a construção de um futuro sustentável (Silva, 2023).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo realizou uma revisão bibliográfica com o objetivo de explorar a interseção entre economia criativa, logística reversa e sustentabilidade, utilizando um método sistemático de seleção de literatura. A pesquisa é de finalidade básica, natureza qualitativa e possui caráter descritivo, investigativo e explicativo. Foram analisados estudos publicados entre 2019 e 2023, garantindo a inclusão de literatura atual e relevante. Os critérios de inclusão abrangeram autores reconhecidos pela quantidade significativa de citações e pela robustez metodológica de suas pesquisas.

Foram excluídos artigos que não estavam completos, não disponíveis em plataformas públicas ou que foram publicados em idiomas diferentes do português, garantindo assim a acessibilidade e compreensão integral dos conteúdos analisados. A seleção focou em pesquisas que forneceram dados empíricos ou teóricos que contribuissem para a compreensão aprofundada dos temas de interesse, reforçando a importância de práticas sustentáveis e inovadoras no contexto educacional e econômico.

Esse procedimento de seleção permitiu a identificação de fontes confiáveis e relevantes que fundamentaram a análise crítica e a discussão dos conceitos de economia criativa e logística reversa, contribuindo para o desenvolvimento de uma base teórica sólida sobre o impacto e a aplicabilidade dessas práticas no contexto educacional e social. Dessa forma, a pesquisa bibliográfica buscou apresentar um panorama abrangente e

atualizado sobre o tema, orientando-se por critérios rigorosos de seleção e análise.

ANÁLISE DA LITERATURA

O Quadro 1 serve como um catálogo sintetizado de pesquisas acadêmicas e estudos que abordam a reutilização do óleo de cozinha em práticas educativas e sustentáveis. Este quadro fornece uma visão abrangente e organizada dos trabalhos mais relevantes no campo de estudo. Por esse motivo, dentre as várias obras referenciadas, 11 obras para analisar e discutir, com o objetivo de responder ao problema de pesquisa sobre como integrar práticas de economia criativa e reversa no currículo escolar. Os estudos selecionados destacam métodos pedagógicos inovadores que utilizam resíduos como recursos educacionais, promovendo a conscientização ambiental e a sustentabilidade.

Quadro 1 – Principais estudos sobre a reutilização do óleo de cozinha em práticas educativas e sustentáveis

Autor e ano	Título do estudo	Análise sucinta
Martins, Conti, Lisboa, 2020	Uma alternativa consciente de reaproveitamento do óleo de Cozinha: a fabricação de sabão caseiro	Explora a reutilização do óleo de cozinha na produção de sabão, promovendo práticas de economia circular e conscientização ambiental.
Oliveira, Andrade, 2021	Reaproveitamento do óleo residual de cozinha para produção de sabão: uma sequência didática para aulas de química	Propõe uma sequência didática para o ensino de química com foco na produção de sabão a partir de óleo residual, visando integração prática e teórica.
Nora, Almeida, Cardoso, 2019	O PIBIC ensino médio geografia e a educação básica: a experiência da utilização de óleo residual na fabricação de sabão líquido	Investiga a aplicação do óleo residual na educação básica para fabricar sabão líquido, destacando benefícios pedagógicos e ambientais.
Ferreira <i>et al.</i> , 2022	Reutilizando recursos e transformando o futuro através da Educação Ambiental	Discute como a educação ambiental pode ser impulsionada por práticas de reutilização de recursos, promovendo a sustentabilidade.
Guirra, Barbosa, 2023	Conscientização ambiental a partir do reaproveitamento de óleo de fritura na produção de sabão	Foca na conscientização ambiental através da fabricação de sabão, usando óleo de fritura, como uma prática educativa sustentável.
Garcia, 2020	Sequência didática com enfoque na CTSA: aplicabilidade do reaproveitamento do óleo de cozinha por estudantes do ensino médio de uma escola pública rondoniense	Analisa o uso de sequências didáticas no ensino médio para promover o reaproveitamento de óleo de cozinha como recurso educacional.
Fernandes <i>et al.</i> , 2019	Fabricação artesanal de sabão caseiro a partir do reuso do óleo de cozinha: práticas de economia verde e educação ambiental	Estuda a fabricação de sabão artesanal a partir do óleo de cozinha, abordando práticas de economia verde e educação ambiental.

Autor e ano	Título do estudo	Análise sucinta
Benicio, 2022	Intervenção pedagógica com ênfase no reaproveitamento do óleo de cozinha para produção de sabão	Enfatiza o reaproveitamento do óleo de cozinha em projetos pedagógicos, incentivando a aprendizagem prática e consciência ecológica.
Silva, 2023	Oficina de produção de sabão a partir do óleo de cozinha: uma alternativa de ensino de educação ambiental	Desenvolve oficinas práticas para ensinar a produção de sabão a partir do óleo, destacando a educação ambiental como foco.
Souza, Ferreira, Felizardo, 2021	A educação ambiental contextualizada no descarte e reutilização do óleo de fritura para alunos do ensino médio	Avalia a educação ambiental no contexto do descarte e reutilização do óleo, focando em estudantes do ensino médio.
Lima, Grillo, Dalvi, 2022	Confeção de sabão ecológico como temática interdisciplinar: usando saberes populares na Educação de Jovens e Adultos	Aborda a confecção de sabão ecológico como uma prática interdisciplinar, integrando saberes populares na educação de jovens e adultos.

Fonte: Autores (2024).

A análise dos estudos revela como a reutilização do óleo de cozinha pode ser integrada ao currículo escolar, promovendo a conscientização sobre economia criativa e reversa. Martins; Conti; Lisboa (2020) discutem a produção de sabão caseiro como uma prática educativa, destacando a importância de transformar resíduos em recursos valiosos. Este estudo enfatiza a economia circular como uma forma de estimular a consciência ambiental e o engajamento dos alunos. A abordagem prática não apenas ensina habilidades técnicas, mas também promove uma compreensão mais ampla dos impactos ambientais.

Oliveira; Andrade (2021) exploram uma sequência didática que utiliza óleo residual de cozinha para ensinar química. Essa abordagem conecta teoria e prática, demonstrando que o reaproveitamento de materiais pode ser uma ferramenta eficaz para o ensino de ciências. Em comparação, o estudo de Nora, Almeida e Cardoso (2019) foca na educação básica, mostrando que práticas similares podem ser adaptadas para diferentes níveis de ensino. Ambos os estudos concordam que a integração de resíduos no currículo escolar pode melhorar a compreensão dos alunos sobre sustentabilidade.

Guirra e Barbosa (2023) destacam a importância da conscientização ambiental ao produzir sabão a partir de óleo de fritura, alinhando-se com as ideias de Martins; Conti; Lisboa (2020) sobre a economia circular. Enquanto isso, Ferreira *et al.* (2022) discutem como práticas de reutilização de recursos podem transformar a educação ambiental, promovendo a sustentabilidade. As abordagens diferem na aplicação prática, mas ambas enfatizam o papel da educação na promoção de práticas sustentáveis.

Garcia (2020) e Fernandes *et al.* (2019) discutem o uso de sequências didáticas para o ensino médio, abordando como o reaproveitamento do óleo de cozinha pode ser incorporado em currículos escolares. Garcia (2020) enfoca a aplicabilidade prática e os resultados educacionais, enquanto Fernandes *et al.* (2019) exploram a economia verde

e a educação ambiental. Ambos concordam que essas práticas não apenas aumentam o conhecimento técnico dos alunos, mas também promovem a cidadania ambiental.

Benicio (2022) e Silva (2023) abordam o reaproveitamento do óleo de cozinha em projetos pedagógicos, enfatizando a aprendizagem prática e a conscientização ecológica. Benicio (2022) destaca a intervenção pedagógica como uma ferramenta para incentivar a responsabilidade ambiental, enquanto Silva (2023) foca em oficinas práticas como uma alternativa de ensino. Ambos os estudos mostram que integrar práticas sustentáveis no ensino pode desenvolver habilidades críticas nos alunos.

Souza; Ferreira; Felizardo (2021) avaliam a educação ambiental no contexto do descarte e reutilização do óleo, focando em estudantes do ensino médio. Lima; Grillo; Dalvi (2022) exploram a confecção de sabão ecológico como uma prática interdisciplinar. Ambos os estudos enfatizam a importância de conectar saberes populares e acadêmicos, promovendo uma compreensão integrada dos conceitos de sustentabilidade. Através dessas abordagens, as escolas podem preparar os alunos para enfrentar desafios ambientais.

Dessa forma, os estudos discutidos evidenciam que a reutilização do óleo de cozinha em contextos educativos não apenas enriquece o currículo escolar, mas também promove uma educação ambiental robusta. Ao integrar a economia criativa e reversa, as escolas podem inspirar os alunos a desenvolverem soluções inovadoras para os desafios ambientais contemporâneos, estimulando a cidadania ambiental e o desenvolvimento sustentável. Esta abordagem integrada responde eficazmente ao problema de pesquisa, demonstrando que práticas de sustentabilidade podem ser ensinadas de forma eficaz nas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais deste estudo evidenciam que a questão central da pesquisa foi adequadamente respondida e que os objetivos propostos foram atingidos. A análise detalhada dos estudos selecionados demonstrou que a reutilização do óleo de cozinha usado pode ser integrada com sucesso ao currículo escolar, promovendo a conscientização sobre economia criativa e reversa entre os alunos. Através de práticas educativas inovadoras e interdisciplinares, como a produção de sabão caseiro e o uso de sequências didáticas que incorporam resíduos, os estudantes podem desenvolver uma compreensão mais profunda dos conceitos de sustentabilidade e cidadania ambiental.

Ao explorar como a economia criativa e a logística reversa podem ser aplicadas em contextos educacionais, este estudo ressaltou a importância de utilizar resíduos como recursos pedagógicos. Essa abordagem não apenas enriquece o currículo escolar, mas também engaja os alunos em atividades práticas que estimulam a criatividade, o pensamento crítico e a inovação. Os resultados indicam que tais práticas não apenas educam os alunos sobre

sustentabilidade, mas também os capacitam a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades, promovendo práticas sustentáveis e a responsabilidade ambiental.

Os objetivos específicos, que incluíam explicar a relação entre economia criativa, logística reversa e sustentabilidade, desenvolver atividades pedagógicas usando óleo de cozinha e avaliar o impacto dessas atividades, foram alcançados com sucesso. As iniciativas educativas analisadas nos estudos mostraram-se eficazes na promoção de uma educação ambiental robusta, integrando saberes teóricos e práticos. Isso reforça a ideia de que a educação é uma ferramenta poderosa para moldar mentalidades e preparar os alunos para enfrentar os desafios ambientais do século XXI.

Além disso, este estudo destaca a importância da colaboração entre escolas, comunidades e outros parceiros para o sucesso de iniciativas sustentáveis. A integração de práticas de economia criativa e reversa no ensino não só beneficia os alunos, mas também fortalece os laços comunitários e contribui para o desenvolvimento de uma cultura de sustentabilidade. Essa abordagem holística é essencial para garantir que as futuras gerações estejam equipadas para lidar com os complexos desafios ambientais que o mundo enfrenta.

Para pesquisas futuras, sugere-se explorar a implementação de tecnologias digitais e plataformas on-line para expandir o alcance e o impacto das práticas educativas sustentáveis. Investigar como ferramentas digitais podem ser integradas em currículos escolares para complementar o ensino de práticas sustentáveis pode oferecer novas oportunidades para engajar estudantes de maneira mais interativa e eficaz. Além disso, avaliar o impacto dessas tecnologias no envolvimento e na compreensão dos alunos pode fornecer insights valiosos sobre o futuro da educação ambiental.

Em resumo, este estudo confirma que a integração de práticas sustentáveis, como a reutilização de óleo de cozinha, no ensino escolar é não apenas viável, mas essencial para o desenvolvimento de uma educação voltada para a sustentabilidade. Ao atingir seus objetivos, esta pesquisa contribui para o avanço do conhecimento acadêmico e prático, oferecendo direções promissoras para futuras investigações e implementações no campo da educação ambiental.

REFERÊNCIAS

- BENICIO, Clístenes Amorim. **Intervenção pedagógica com ênfase no reaproveitamento do óleo de cozinha para produção de sabão**. Instituto Federal de educação, ciência e Tecnologia da Paraíba, 2022. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <https://repositorio.ifpb.edu.br/handle/177683/2528>. Acesso em: 6 ago. 2024.
- DANTAS, Fernanda Raquel *et al.* **Aproveitamento de óleos vegetais residuais no contexto da educação ambiental**—uma revisão. Congresso

Nacional de Pesquisa e Ensino em Ciências – V Conapesc, 2020. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conapesc/2020/TRABALHO_EV138_MD1_SA27_ID315_27102020112604.pdf. Acesso em: 5 ago. 2024.

FERNANDES, Thiago *et al.* Fabricação artesanal de sabão caseiro a partir do reuso do óleo de cozinha: práticas de economia verde e educação ambiental. **Raízes e Rumos**, v. 7, n. 1, p. 37-48, 2019. Disponível em: <https://seer.unirio.br/raizeserumos/article/view/8125>. Acesso em: 6 ago. 2024.

FERREIRA, Telma Ellen Drumond *et al.* Reutilizando recursos e transformando o futuro através da Educação Ambiental. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 10, p. e302111032185-e302111032185, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/32185>. Acesso em: 4 ago. 2024.

FERREIRA, Telma Ellen Drumond *et al.* Reutilizando recursos e transformando o futuro através da Educação Ambiental. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 10, p. e302111032185-e302111032185, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/32185>. Acesso em: 7 ago. 2024.

GARCIA, Alexandre Ferreira. **Sequência didática com enfoque na CTSA:** aplicabilidade do reaproveitamento do óleo de cozinha por estudantes do ensino médio de uma escola pública rondoniense. 2020. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UVAT_92c1cd18ca3857c1d34ada800646024d. Acesso em: 5 ago. 2024.

GUIRRA, Paula Damares Dos Santos; BARBOSA, Amanda Alves. Conscientização ambiental a partir do reaproveitamento de óleo de fritura na produção de sabão. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, v. 18, n. 7, p. 403-416, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/15041>. Acesso em: 5 ago. 2024.

IDALINO, Rosane Karine Tavares; COSTA, Josefa Betânia Vilela; SILVA, Rosineide Nascimento da. Educação ambiental na prática: uso do óleo de cozinha para a produção de sabão ecológico. **Diversitas Journal**, v. 6, n. 2, p. 2084-2098, 2021. Disponível em: https://www.diversitasjournal.com.br/diversitas_journal/article/view/1401. Acesso em: 3 ago. 2024.

LIMA, C. A. I.; GRILLO, A. M.; DALVI, M. A. V. Confecção de sabão ecológico como temática interdisciplinar: usando saberes populares na Educação de Jovens e Adultos. In: **Congresso de Ensino Pesquisa e Extensão- CONEPE**. 2022. Disponível em: <https://editoraessentia.iff.edu.br/index.php/conepe/article/view/20601>. Acesso em: 8 ago. 2024.

CAPÍTULO 5

ENSINO DE MATEMÁTICA: REFLEXÕES SOBRE A MATEMÁTICA FORMAL E A MATEMÁTICA SIGNIFICATIVA

Felipe Arante Matos

Mestre em Matemática pela Universidade Federal do Amazonas- UFAM

Frankson dos Santos e Santos

Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de la Integración de las Américas- UNIDA

Marcos Venâncio Ferreira Santarém

Licenciado em Matemática pela Escola Superior Batista do Amazonas -ESBAM

Rosilei Cardoso Moreira

Mestre em Matemática pela Universidade Federal do Amazonas- UFAM

RESUMO

Este artigo apresenta um recorte qualitativo de um resultado de estudo bibliográfico sobre as características que influenciam o Ensino da Matemática, nos últimos tempos, análises sobre a necessidade de contextualizações matemática e de aproximações entre teoria e prática, sob a perspectiva das Metodologias Ativas de Ensino, destacando aquelas que mais se contribuem para uma aprendizagem significativa e contextualizada, podendo assim contribuir para o rompimento de um modelo de ensino arcaico, concentrado na ação de palestras e monólogos, passando então para um protagonismo discente, ativo, oferecendo aos docentes as ferramentas necessárias para trilharem o caminho da aprendizagem moderna e efetiva.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino da Matemática; Matemática Formal; Matemática significativa; Metodologias Ativas.

INTRODUÇÃO

A sinopse que destacamos neste texto tem como estudo de caso as nossas vivências e a de muitos professores de Matemática em seu principal cenário de atuação, a sala de aula. É comum observar que constantemente professores da área de Matemática vem sofrendo duros questionamentos sobre a eficácia do ensino e a metodologia aplicada em escolas de todo Brasil. Os alunos questionam a utilização prática dos assuntos ensinados em sala de aula, ou seja, qual a aplicação no cotidiano, ou de uma forma menos rebuscada: “pra quê isso vai servir na minha vida professor(a)?” Ou ainda, “Onde vou usar isso no meu dia-dia?”, tais questionamentos expressam os

anseios dos discentes por um ensino de Matemática mais significativo, mas fazendo com que professores se sintam desconfortáveis ao responderem essas questões, isso quando respondem, ou até mesmo quando alguns tentam responder, respondem citando aplicações de matemática usada no Ensino Superior, confundindo ainda mais os estudantes.

Devido ao grande aumento de tais questionamentos, faz-se necessário algumas reflexões a respeito dos procedimentos metodológicos e didáticos que estão sendo adotados atualmente, como está acontecendo o ensino/aprendizagem? A comunicação Matemática? O Ensino Significativo? Ou seja, qual a causa de tal problemática, de tantos questionamentos? Considerando a relevância de todos os aspectos que envolvem essa análise e afetam de maneira direta as ações desenvolvidas no ambiente escolar, nesse contexto do processo de ensino que está inserido este texto, baseia-se as seguintes questões: Que tipo de alterações metodológicas poderiam ser feitas nas relações aluno/ensino da Matemática que nos rendessem bons resultados? Como os estudantes estão recebendo as informações e conhecimentos expostos pelos seus professores de Matemática? Como seria, se tais questionamentos dos discentes fossem levadas em consideração no planejamento da aula do professor?

De forma a tentar responder essas indagações, esse estudo tem como objetivos investigar quais seriam as possíveis contribuições dos discentes sobre o processo ensino/aprendizagem de matemática no planejamento docente, Investigar quais seriam as perspectivas dos alunos sobre essa nova postura do professor a respeito da sua forma de Ensino/Aprendizagem, verificar se as principais causas das dificuldades/bloqueio Matemático têm a ver com a falta de significados em seu cotidiano, ou seja, os estudantes veem muita abstração e pouca ou quase nenhuma aplicação dos conhecimentos Matemáticos Formais adquiridos em sala de aula, sendo manipulados em seu dia-dia. Considerando ainda de extrema importância a relação professor-aluno, os conteúdos e a postura discente frente aos desafios da aprendizagem e por fim, baseando-se nos resultados obtidos, propõe-se uma metodologia que pode ser viável para o ensino da matemática.

A MATEMÁTICA COMO CIÊNCIA PRÁTICA DO COTIDIANO

Matemática é uma ciência fundamental, de extrema necessidade no meio onde vivemos, embora a maioria das pessoas não tenha percebido que dependemos diariamente da Matemática, a qual é um dos pilares responsáveis pelas informações chegarem a nossos lares, como por exemplo: a televisão, o celular, a internet, e outros seguimentos que englobam nosso planeta. A Matemática foi uma das primeiras descobertas do homem. Após esta descoberta, tentou-se com sucesso, descobrir outras ramificações da sua própria gênese.

Diante destes dados históricos, onde poderia ser localizado o início da matemática? Preliminarmente, seria útil tentar definir o que é matemática. Para poupar tempo ao leitor, é bom dizer que esta questão tem inquietado os sábios há muito tempo e jamais se chegou em uma resposta aceita por todos. Algumas pessoas preferem dizer, com certa dose de ironia, mas com bastante razão: 'Eu não sei definir o que é Matemática, mas quando a vejo reconheço-a imediatamente' (GARBI, 1997, p. 7)

Diante dos fatos históricos que nos são apresentados, a Matemática foi oriunda das grandes civilizações antigas, tendo como berço o Egito e a Mesopotâmia assim, destaca-se como protagonista desta história Pitágoras, Tales de Mileto e Euclides.

Tales revolucionou o pensamento matemático ao estabelecer que as verdades precisem ser demonstradas; Euclides manteve este concito, mas faz nele uma ressalva que, por se só bastaria para imortalizá-la: nem todas as verdades podem ser provadas; algumas delas, as mais elementares, devem ser admitidas sem demonstração; Pitágoras foi o interlocutor da matemática geométrica, onde mobilizou todo conhecimento da antiguidade clássica (GARBI, 1997, p. 18).

Segundo Barreto Filho; Xavier da Silva (2003, p. 44) "As necessidades do homem, com os mais variados propósitos, fizeram dele, através dos tempos, um estudioso dos problemas naturais, bem como de suas causas e efeitos". Essa busca nos faz perceber que tudo e todos estão relacionados de tal forma que nenhum efeito tem origem em uma única causa. Por outro lado, a história nos mostra que as soluções dependem de experimentos, erros e acerto realizados por estudiosos da Matemática.

Na linguagem do dia a dia é comum ouvirmos frases como: 'uma coisa depende da outra' ou 'uma coisa em função da outra'. Não é raro também abrirmos revistas ou jornais e encontramos gráficos, sobre os mais variados assuntos, mostrando a dependência entre os fatores em estudo. (BARRETO FILHO; XAVIER DA SILVA, 2003, p. 152)

A ideia de dependência já se tornou ao longo dos séculos uma necessidade familiar nos dias atuais, onde se configura na modernidade e suas interpretações. O ritmo acelerado das tecnologias dos tempos atuais produz fenômenos cada vez mais complexos dentro de uma teoria lógica da Matemática utilitária e prática.

A MATEMÁTICA NO CONTEXTO ATUAL

O entendimento de que matemática é um bicho de sete cabeças foi disseminado há décadas, e até mesmo nos dias de hoje, ainda ouvimos de alunos, pais e inclusive de professores a repetição da frase “a Matemática é difícil” “a Matemática é só para os inteligentes” “só quem é nerd entende a Matemática”. Que ela é complexa ninguém nega, nem mesmo os pesquisadores da área, que afirmam que em sua vida escolar já tiveram dificuldades em matemática, porém essa dificuldade em matemática advém de um pensamento que não condiz com a realidade, que não tem aplicabilidade prática, causando nos alunos um sentimento de aversão, por vezes até de repugnância.

Sabe-se que a matemática tem seus níveis de complexidade, maior que outras disciplinas pois depende de níveis de pré-requisitos e por esse motivo ela tem que ser ensinada num aprendizado gradativo, do mais fácil para o mais complexo. E uma matéria que exige do educador um nível elevado de atenção e concentração, pelo fato de que um simples sinal pode mudar totalmente o resultado da questão.

Pesquisadores afirmam ainda que, para o aprendizado verdadeiro da matemática os alunos precisam saber o porquê, precisam entender a importância e finalidade na sua vida e no seu cotidiano, no seu dia-a-dia. A forma de como a matéria vem sendo passada, é fator que colabora com os alunos no processo de classificação da Matemática como disciplina difícil, o exercício, a atividade é passada em sala, o professor explica uma, duas vezes, porém os alunos que não compreenderam a explicação na primeira, nem na segunda vez apenas copiam o exercício no caderno e daí começam a ver como algo impossível e inútil.

Os conhecimentos que o aluno se apropria a partir do ensino da Matemática permitem compreender melhor os conhecimentos atuais, porque se ensina este ou aquele assunto. Com uma perspectiva crítica, e um olhar diferenciado para a Matemática que é ensinada atualmente os professores pouco a pouco devem se engajar no próprio objeto de ensino da Matemática no lugar de ficarem promovendo conteúdos desconexos sem qualquer sentido com a realidade do aluno.

O saber toma o aspecto de uma realidade anti-histórica, intemporal, que se impõe por si mesma e que, sem produtor, aparecendo livre em relação a qualquer processo de produção, não se lhe pode contestar a origem, a utilidade, a pertinência e sentido do ensino da Matemática (GUICHARD, 2006, p. 7)

Percebe-se que o aluno não tem noção da importância da Matemática para sua realidade, uma vez que eles desconhecem e poucos despertam estas características, em função da mesma ser apresentada por muitos professores como a disciplina de difícil aprendizagem. Segundo Guinchar, (2006, p. 8) “a Matemática está inserida numa posição didática

como um fenômeno da transposição didática em que o objeto de ensino é o resultado de uma descontextualização separado da problemática que lhe deu origem e que faz viver a noção como saber”.

E necessário começar uma reação para reencontrar o sentido do que se ensina na escola, explicar o sentido do que se faz, colocar as questões numa perspectiva histórica, é preciso reconstruímos uma nova consciência no que se refere ao ensino da Matemática atual.

O ensino da história da Matemática permite recuperar sentido, que foram ensinados tão arbitrários, seu início e sua história permite que possamos recuperar seu novo conceito que a matéria visa e que buscamos. Nesse contexto temos dois aspectos fundamentais no ensino da Matemática: tais como: o primeiro refere-se à visão da matemática que em geral norteia o ensino. Segundo Carvalho (1994, p.15) “considera-se a Matemática como uma área do conhecimento pronta, acabada, perfeita pertencente apenas ao mundo das ideias e cuja estrutura de sistematização serve de modelo para outras ciências”. O segundo aspecto é considerado como algo crucial, causando desgosto da maioria dos alunos pela Matemática. Para Carvalho (1994, p.16) “no ensino onde é necessário submeter-se à autoridade da Matemática, é impossível entender, pois, compreender Matemática torna-se privilégio das cabeças mais bem dotadas; acaba-se por negar todas as vivências anteriores relativas à qualificação já que não se enquadram na perfeição da Matemática.”

Acrescenta-se que o ensino sistematizado da Matemática, além de possibilitar o aumento do repertório de conhecimentos / contábeis, bem como a compreensão e a reflexão sobre o mundo em que está inserida, Para Líbano (1994, p. 79) “o processo de ensino visa alcançar determinados resultados em termos de domínio de conhecimentos, habilidades, hábitos, atitudes, convicções e de desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos”. Os princípios da Matemática são aspectos gerais do processo e ensino que expressam os fundamentos teóricos de orientação do trabalho docente.

Esses princípios levam em conta a natureza da prática educativa escolar numa determinada sociedade. As características do processo de conhecimento, as peculiaridades metodológicas das matérias e suas manifestações concretas na prática docente, as relações entre o ensino e o desenvolvimento dos alunos, as peculiaridades psicológicas de aprendizagem e desenvolvimento conforme idades. (LIBÂNEO, 1994, p. 155)

Conforme a ideia do autor o ensino da matemática, precisa acontecer em uma perspectiva cultural de acordo com a realidade dos alunos, assim possibilitando os alunos a novos conhecimentos críticos e práticos. Para isso, faz-se necessário um processo de transmissão eficaz dos conhecimentos promovidos pelo ensino da Matemática. Para que os alunos tenham ciência

e interesse nas existentes entre a prática social global e a prática no ensino da Matemática, estes devem passar por estímulos gradativos que os farão refletir a respeito das limitações, mitos e possibilidades presentes no âmbito da Matemática. Para a desmistificação temos várias metodologias que tem se mostrado de eficiência ajudando/auxiliando a quebrar esse bloqueio matemático, tais metodologias são conhecidas como metodologias ativas. Que no caso é a nossa aplicação.

METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO

Podemos observar que as mudanças que ocorreram nas últimas décadas impactaram diretamente a organização nas escolas. Na atualidade os alunos são completamente diferentes dos que a escola recebia no passado: eles nasceram em uma época em que a tecnologia digital já é uma realidade, a tecnologia e a informação estão ao seu alcance, por estarem sempre conectados. Por isso, precisam de metodologias ativas que são de ensino diferenciadas e modernas capazes de despertar o seu interesse e sua motivação em estudar, com uma aula dinâmica e interativa.

Com um eficiente modelo de ensino-aprendizado das metodologias ativas, que estimula o intelectual e a autonomia do aluno, e sua forma de utilizar menos aula expositiva e mais aulas dinâmicas. Assim o professor passar atuar, como mediador do processo de ensino-aprendizagem, conduzindo suas aulas e as discussões. E os alunos passar a ser o protagonista no desenvolvimento e construção do conhecimento, ao invés de ser um mero agente passivo.

Hoje existem vários modelos de metodologias ativas, citaremos aqui algumas que são as mais conhecidas e aplicadas.

Gamificação: Está relacionado ao uso de jogos para desenvolver engajamento, participação e comprometimento entre equipes de uma determinada área de atuação. A *gamificação* na educação tem a capacidade de tornar as aulas e disciplinas mais atraentes, produtivas e eficientes para os estudantes e professores.

Alguns dos assuntos mais falados e debatidos atualmente são educação, tecnologia e inovação. Porém a tecnologia por si só não é capaz de tornar uma aula dinâmica, mas com educadores capacitados e capazes, pode contribuir com a construção de uma aula dinâmica e eficiente.

Com a utilização de *gamificação* aliadas a um bom conteúdo digital favorece a ensino-aprendizagem. Essa estratégia bem aproveitada e elaborada pelo professor contribui para o interesse do aluno, os jogos mostram para o aluno seu desempenho, engajando-o e o estimulando o seu aprendizado.

Elaboração de projetos: O ensino-aprendizado por meio de elaboração de projetos ajuda os alunos a desenvolverem o trabalho em equipe, a própria autonomia, liderança e capacidade para solucionar problemas. Nessa estratégia os alunos são responsáveis pela execução do projeto, assim se tornando um agente ativo.

Sala de aula invertida: A classe invertida como o próprio nome diz, propõe a inversão nas aulas tradicionais. Os alunos precisam ler o conteúdo em casa e em sala são feitas as discussões e resolução de exercícios. A classe invertida também ajuda a promover a dinâmica do ensino uma vez que as aulas expositivas e teóricas diminuem.

CONTEXTUALIZAÇÃO MATEMÁTICA: DA TEORIA À PRÁTICA

Uma discussão importante a ser feita entre os educadores refere-se ao entendimento do que é contextualização e de que modo ela pode ser implementada. É evidente que relacionar o trabalho com situações familiares do cotidiano é importante, mas esse não deve ser o único critério para selecionar e propor problemas, é necessário que estas atividades façam sentido, que despertem o desejo de compreender e de responder tal atividade.

Alguns estudos mostram que a tradução mais frequente da ideia de contextualização é a de “trabalhar com o cotidiano do aluno”. Porém, essa ideia leva a elaboração de propostas ingênuas e as mesmas são postas em ação, como por exemplo, colocando o nome dos alunos em enunciados, ou usar personagens do folclore local, ou ainda frutas ou outros alimentos da cultura regional, etc.

Geralmente, a consequência é o empobrecimento do trabalho, na medida em que problemas muito interessantes são descartados pelo simples fato de serem rotulados como não fazendo parte do cotidiano ou da realidade do aluno. Seria o caso de perguntar: num mundo em que a informação chega às crianças e jovens pelas mídias, com mais intensidade do que por outras formas, de que estamos falando ao nos referirmos a cotidiano e realidade? É evidente que relacionar o trabalho com situações que o aluno identifica como familiares em sua vida é importante, mas esse não deve ser o único critério para selecionar e propor problemas.

A situação de aprendizagem que podemos chamar de “ideal” é aquela em que o aluno é colocado diante de um problema a resolver, que lhe faz sentido (ele consegue compreender em que contexto aquilo está acontecendo), que contém um desafio e que, ao mesmo tempo, é possível de ser realizado por ele, pelo uso de estratégias pessoais (não necessariamente convencionais). Ou seja, a perspectiva é a de que o conhecimento vai sendo não apenas recontextualizado, mas também repersonalizado, na medida em que surge no caminho pessoal de descoberta do aluno. Assim, o “contexto” pode certamente ser algo relacionado com um jogo que os alunos apreciam, como a análise dos dados de uma conta de luz, com a leitura e interpretação de informações matemáticas contidas numa notícia de jornal, mas também pode e deve estar relacionado à descoberta de regularidades presentes numa tabela de resultados de uma dada operação.

Apenas mudar o contexto das resoluções de problemas durante a aula não é solução, pois muitas vezes a falta de interpretação é o argumento

utilizado para justificar as dificuldades do aluno. Mobilizar conceitos entre contextos exige compreensão conceitual, processos de abstração a partir de sentidos e significados. Aqui, o autor traz contribuições importantíssimas para romper com esse paradigma de que a contextualização em sala de aula esbarra na interpretação, pois considera que a interpretação do real requer abstrações, de maneira que a natureza interpretativa do conhecimento conceitual se origina na percepção dos atributos concretos do objeto e manifesta-se por meio das abstrações que o sujeito realiza a partir dos significados que reconhece no objeto. Para Spinelli:

[...] Conhecimento teórico é, pois, o feixe de relações de significados que coube ao sujeito construir ou ampliar, partindo dos conhecimentos pré-construídos sobre o objeto e mobilizando as abstrações que lhe foram permitidas e estimuladas. (SPINELLI, 2011, p.25).

Os livros didáticos foram aos poucos se adequando ao novo modelo matemático, abordando textos de forma contextualizada e interdisciplinarizada, criando conexões com inúmeras situações cotidianas. Assim, o aluno obteve a oportunidade de perceber a amplitude do saber matemático, aumentando seu campo de conhecimento. Cabe ao professor elaborar tarefas no intuito de envolver o aluno em um processo de construção de resultados e não meros executores e reprodutores de situações mecânicas.

As atividades devem abordar hipóteses, capazes de serem testadas, comprovadas e confrontadas na resolução de problemas. Ao utilizar seus conhecimentos matemáticos para refletir sobre uma situação e testar seu raciocínio, o estudante estará formulando e apresentando suas estratégias para resolver problemas, estratégias que, quando apreciadas, justificadas e aceitas, poderão compor o conjunto de novos conceitos para resolver novas situações-problema, num processo de idas e vindas que nunca termina.

Contextualizar o Ensino da Matemática é transformar e modernizar o ensino desta matéria para alunos que encontram dificuldades de abstração; é também responder aos apelos da sociedade por uma aprendizagem matemática ao alcance de todos os sujeitos inscritos em salas de aula como aprendentes, em correspondência às suas expectativas de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nem sempre os métodos de ensino aplicados ao longo dos tempos levaram em consideração o aluno. Os métodos mais difundidos até hoje estão centrados na figura do professor, porém, algumas metodologias ativas vem despontando como opções para mudar esse panorama educacional, de forma especial os métodos de ensino que se utilizam de ferramentas tecnológicas e que centram o foco dos processos de ensino no aluno, tem apresentado resultados bastante satisfatórios. O modelo tradicional de

ensino, amplamente utilizado até hoje, foi concretizado em meados do século XIX na Europa Ocidental, e tem por aspectos principais ser expositivo e impositivo, desde a disposição das carteiras em sala de aula, passando pela repetição de tarefas e cumprimento de regras para chegar enfim às avaliações quantitativas, o que chega a transformar uma aula em “monólogo”.

No Brasil, por volta do século XI, o ensino por palestras foi o método adotado pelos Jesuítas e ainda tem seus reflexos na educação brasileira nos dias atuais.

Um modelo um pouco diferenciado foi realizado na Grécia Antiga, considerada uma das mais sábias civilizações de toda a história. Lá o ensino se dava por meio de diálogos, recheados de reflexões e questionamentos tanto dos mestres quanto dos discípulos.

O ensino através de palestras, centrado no professor como o único detentor do conhecimento, falando por muito tempo, mesmo que permitindo breves espaços de interações através de perguntas, é cansativo, desmotivador e pouco contribui para que o professor possa identificar deficiências ou qualidades individuais dos educandos, coloca a responsabilidade para o aprendizado apenas na figura do professor, ou seja, se o aluno aprendeu ou não foi porque o professor ensinou ou deixou de ensinar com eficiência, dentre outros problemas.

Muitos são os estudos realizados sobre a questão e vários comprovam cientificamente que uma aprendizagem ativa, de um modo geral é bem mais eficiente do que a tradicional, também são diversos os métodos e as técnicas utilizadas para se alcançar essa “aprendizagem ativa” onde na sua maioria se busca compartilhar a responsabilidade da aprendizagem, que antes era focada apenas no professor, agora passa a ser dividida com os alunos. Métodos que visem envolver projetos de vida, valores e possibilidades de interação de escolha por parte dos alunos tem despontado como as grandes apostas dos estudiosos em educação, assim as metodologias ativas, os modelos híbridos, os percursos personalizados vêm sendo aplicados com resultados animadores.

Neste contexto, Metodologias de Ensino que permitam ainda, no caso da matemática explorar tendências pedagógicas, inserir o cotidiano, o dia a dia dos discentes, despontam como possibilidades interessantes no incessante processo de busca por avanços em índices e em aprendizado significativo de Matemática.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ana Regina da Rocha *et al.* Logística reversa: óleo residual de fritura, uma proposta para os restaurantes da praça da alimentação do shopping Boulevard, Belém-Pará. **Brazilian Journal of Animal and Environmental Research**, v. 5, n. 2, p. 1517-1531, 2022. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BJAER/article/view/46070>. Acesso em: 06 abr. 2024.

BATISTA, Naioby Gabrielli dos Santos; OLIVEIRA, Jéssica Eduarda Ferreira de; SANTOS, Tiago Antonio dos. **Logística reversa: análise da reutilização do óleo de cozinha.** 2023. Disponível em: <http://ric.cps.sp.gov.br/handle/123456789/14430>. Acesso em: 04 abr. 2024.

BRASIL. Ministério do Planejamento e Orçamento. **Política de Desoneração do Biodiesel.** MPO, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/planejamento/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conselhos-e-orgaos-colegiados/cmap/politicas/2022/avaliacoes-conduzidas-pelo-cmas/politica-de-desoneracao-do-biodiesel>. Acesso em: 09 jun. 2024.

CHAVES, Gisele de Lorena Diniz; BALISTA, Wagner Cezario; COMPER, Indiana Caliman. Logística reversa: o estado da arte e perspectivas futuras. **Engenharia Sanitaria e Ambiental**, v. 24, p. 821-831, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/esa/a/fZFSqxvhVknFjZs6GpFptZC/?lang=pt>. Acesso em: 12 abr. 2024.

CRUZ, Adriana Aparecida Pavolin da *et al.* A logística reversa do óleo de cozinha como ferramenta de sustentabilidade. **Anais Sintagro**, v. 11, n. 1, 2019. Disponível em: https://www.fatecourinhos.edu.br/anais_sintagro/index.php/anais_sintagro/article/view/87. Acesso em: 07 abr. 2024.

DUARTE, Cristiane Pinheiro *et al.* **Logística reversa e a reciclagem do óleo de cozinha como biodiesel:** pesquisa exploratória em Ivinhema MS. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2022. Disponível em: <https://encurtador.com.br/gOtBi>. Acesso em: 04 abr. 2024.

FIATKOSKI, Marcelo Vitor; SILVA, Jacqueline de Oliveira Santana da; MACENO, Marcell Mariano Corrêa. Proposta de sistema de logística reversa de óleo de cozinha residual em centro urbano: estudo de caso em um bairro no município de Curitiba–PR. In: **X Congresso de Brasileiro de Engenharia de Produção, 2020.** Disponível em: <https://tinyurl.com/2y6e8v93>. Acesso em: 05 abr. 2024.

FREITAS FILHO, Catulo Rodrigues de *et al.* **Logística reversa do óleo de cozinha.** XIII FATEC – Os impactos das novas demandas pós-pandemia nos sistemas logísticos das organizações. São Paulo: Faculdade de Tecnologia de São Paulo, 2022. Disponível em: <https://fateclog.com.br/anais/2022/601-1063-1-RV.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2024.

LEAL JUNIOR, Ilton Curty *et al.* A cadeia reversa do óleo residual de cozinha para produção do biodiesel pela perspectiva de empresas coletoras. **Sistemas & Gestão**, v. 16, n. 2, 2021. Disponível em: <https://revistasg.emnuvens.com.br/sg/article/view/1732>. Acesso em: 08 abr. 2024.

MACHADO, Jones Bittencourt; GIRÃO, Mariana da Silveira; DUARTE, Patrícia Costa. Logística reversa na prática: a reciclagem do óleo residual em Pelotas/RS. **Revista CIATEC-UPF**, v. 13, n. 2, 2021. Disponível em: <https://tinyurl.com/233xcc5l>. Acesso em: 08 abr. 2024.

MORAIS, Marcos de Oliveira; LIMA, Lindalva Aparecida da Silva; SANTOS, Milena Silva. Uma alternativa para a reutilização do óleo de cozinha: aplicação da logística reversa favorecendo as questões ambientais. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 10, p. e381101019055-e381101019055, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/19055>. Acesso em: 03 abr. 2024.

NASCIMENTO, Manuella Cristine; SANTOS, Mariana Angélica dos; FERREIRA, Gabriela Souza Assis. A logística reversa e os fatores socioambientais e econômicos: um estudo de empresas do setor cosméticos e de óleo vegetal. **SITEFA**, v. 2, n. 1, p. 343-353, 2019. Disponível em: <https://tinyurl.com/27xl2c68>. Acesso em: 06 abr. 2024.

OLIVEIRA, Clarissa Maria Rodrigues de; ANDRADE, Paula Cristina de Amorim; SANTOS, Maria Socorro Ferreira dos. Revisão sistemática da logística reversa do óleo vegetal residual para a fabricação de biodiesel. **Exacta**, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/exacta/article/view/21662>. Acesso em: 03 abr. 2024.

OLIVEIRA, Clarissa Maria Rodrigues de; ANDRADE, Paula Cristina de Amorim; SANTOS, Maria do Socorro Ferreira dos. Análise dos pontos de coleta do óleo vegetal residual no Brasil para a logística reversa. **Sustentabilidade: Diálogos Interdisciplinares**, v. 3, p. 1-13, 2022. Disponível em: <https://tinyurl.com/27585xgf>. Acesso em: 07 abr. 2024.

RODRIGUES, Glaucio Oliveira *et al.* Um modelo computacional para análise da produção de biodiesel, a partir do óleo de cozinha, e uso na coleta de resíduos sólidos urbanos. **Gepros: Gestão da Produção, Operações e Sistemas**, v. 14, n. 1, p. 189, 2019. Disponível em: <https://tinyurl.com/29tdezne>. Acesso em: 07 abr. 2024.

SALTARIN, Manuel Jose *et al.* A logística inversa dos óleos de gorduras residuais na produção de um biodiesel sustentável: uma revisão. **Revista de Gestão e Secretariado**, v. 14, n. 1, p. 1170-1183, 2023. Disponível em: <https://tinyurl.com/24byvat2>. Acesso em: 03 abr. 2024.

SANTOS, Maria do Socorro Ferreira dos; OLIVEIRA, Clarissa Maria Rodrigues dos. Análise da logística reversa do óleo vegetal residual na cidade de Teresina (PI). **MIX Sustentável**, v. 8, n. 1, p. 133-143, 2022. Disponível em: <https://ojs.sites.ufsc.br/index.php/mixsustentavel/article/view/4891>. Acesso em: 08 abr. 2024.

SILVA, Joel Dias da; HECK, Mariane. Panorama da logística reversa do óleo residual de fritura no Brasil. **Revista Gestão & Sustentabilidade Ambiental**, v. 9, p. 720-739, 2020. Disponível em: <https://tinyurl.com/25jjegey>. Acesso em: 06 abr. 2024.

CAPÍTULO 6

CRITÉRIOS DE DIVISIBILIDADE UMA ABORDAGEM ALGÉBRICA

Felipe Arante Matos

Mestre em Matemática pela Universidade Federal do Amazonas- UFAM

Frankson dos Santos e Santos

Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de la Integración de las Américas- UNIDA

RESUMO

O presente artigo aborda o que os livros didáticos da Educação Básica se omitem por não possuir um público contingente de admiradores nessa fase de ensino. O objetivo deste é demonstrar todas as proposições de forma que qualquer admirador da Matemática consiga compreender as manipulações algébricas dos Critérios de divisibilidade por 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10 de maneira formal utilizando as ferramentas de divisibilidade constituinte da Teoria dos Números.

PALAVRAS-CHAVE: Álgebra, Teoria dos Números, Critério de Divisibilidade.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultado de um trabalho desenvolvido para alunos pertencentes aos 9º anos da Escola Estadual Sebastião Norões de Manaus - AM, alunos este que possuem um desenvolvimento cognitivo mais apurado, capazes de se sobressair tanto no conhecimento matemático quanto no conhecimento das outras ciências, pois tanto nos preocupamos em buscar novas metodologias para que o aluno que possui dificuldade no ensino/aprendizagem possa ter um aproveitamento melhor do que está sendo exposto, que muitas vezes findamos cometendo o pecado de esquecer dos chamados “bons alunos”, pois os alunos que possuem um déficit de ensino/aprendizagem nos levam a maior parte do nosso tempo em salas de aulas. Tal atenção é focalizada somente nesses alunos, em alguns casos, findamos desencorajando/desestimulando o estudante que possui uma maior facilidade de aprendizagem em matemática, pois tudo fica fácil de mais e nós seres humanos somos motivados por desafios. Isso nos leva a um impasse, O que fazer para continuar atendendo a classe de alunos que possuem dificuldades de aprendizado sem desmotivar os “bons alunos”. Foi com intuito de atender a essas duas classes de alunos que criamos o projeto *Matemática*

Avançada, pois não queremos correr o risco de perder/desmotivar os nossos bons alunos.

No projeto *Matemática Avançada* se   estudado t picos de matemática que não estão no seu componente curricular de sua série, mas por sua vez de grande relevância para o seu aprendizado. Os t picos abordados, alguns são de séries anteriores e outros de séries posteriores ao 9 o ano. Neste artigo apresentaremos o t pico; *Crêterios de Divisibilidade*, o objetivo deste não   simplesmente apresentar os cr terios de divisibilidade mais sim, as suas justificativas, o porquê que da certo, ou seja, toda a matemática algébrica por traz de cada cr terio.

DIVISIBILIDADE

Defini o: Dados dois números inteiros a e b , diremos que a divide b , denotaremos como $a|b$, quando existir um inteiro $k \in \mathbb{Z}$ tal que $b = k \cdot a$. Nesse caso, poderemos dizer também que a   um **divisor** ou um **fator** de b ou ainda que b   um **múltiplo** de a ou que b   **divisível** por a .

Demonstraremos a seguir algumas propriedades necessárias para a compreensão do t pico com todo rigor matemático exigido, porém utilizaremos uma linguagem bem sucinta para explicar a formalidade das demonstra es.

Proposi o 2.1. Sejam $a, b, c \in \mathbb{Z}$, tais que $a | (b \pm c)$. Então $a | b \Leftrightarrow a | c$.

Demonstra o:

\Rightarrow Suponhamos que $a | b + c \rightarrow b + c = k_1 \cdot a$, onde $k_1 \in \mathbb{Z}$ (1)

Agora se $a|b \rightarrow b = k_2 \cdot a$, onde $k_2 \in \mathbb{Z}$ (2)

Substituindo a equa o (2) na equa o (1), temos:

$b + c = k_1 \cdot a \rightarrow k_2 \cdot a + c = k_1 \cdot a \rightarrow c = k_1 \cdot a - k_2 \cdot a \rightarrow c = (k_1 - k_2) \cdot a$, como $(k_1 - k_2) = k \in \mathbb{Z}$, temos: $c = k \cdot a \rightarrow a|c$

\Leftarrow Como no caso anterior, suponhamos que $a | b + c \rightarrow b + c = k_1 \cdot a$, onde $k_1 \in \mathbb{Z}$ (3)

Agora se $a|c \rightarrow c = k_2 \cdot a$, onde $k_2 \in \mathbb{Z}$ (4)

Substituindo a equa o (4) na equa o (3), temos:

$b + c = k_1 \cdot a \rightarrow b + k_2 \cdot a = k_1 \cdot a \rightarrow b = k_1 \cdot a - k_2 \cdot a \rightarrow b = (k_1 - k_2) \cdot a$ como $(k_1 - k_2) = k \in \mathbb{Z}$, temos: $b = k \cdot a \rightarrow a|b$.

Proposi o 2.2. Dados a, b, c inteiros n o nulos, temos que: $a|b \Rightarrow a|b \cdot c$

Demonstra o: se $a|b$, $\rightarrow b = k_1 \cdot a$ onde $k_1 \in \mathbb{Z}$ (5) multiplicando ambos os membros da equa o (5) por c , temos:

$b \cdot c = k_1 \cdot a \cdot c$, como $k_1 \cdot c = k \in \mathbb{Z}$, temos que $b \cdot c = k \cdot a \rightarrow a|b \cdot c$

Proposi o 2.3. Se $a, b, c \in \mathbb{Z}$, tais que $a|b$ e $a|c$, então para todo $x, y \in \mathbb{Z}$ temos que:

$$a \mid (xb + yc).$$

Demonstração: Se $a \mid b \rightarrow b = k_1 \cdot a$, onde $k_1 \in \mathbb{Z}$ (6)

Se $a \mid c \rightarrow c = k_2 \cdot a$, onde $k_2 \in \mathbb{Z}$ (7)

substituindo a equação (6) e (7) na equação $xb + yc$, temos:

$xb + yc = x \cdot k_1 \cdot a + y \cdot k_2 \cdot a = (x \cdot k_1 + y \cdot k_2) \cdot a$, como $(x \cdot k_1 + y \cdot k_2) = k \in \mathbb{Z}$, obtemos o seguinte

$$xb + yc = k \cdot a \rightarrow a \mid (xb + yc).$$

a seguir veremos os critérios de divisibilidade por 2,3,4,5,6,7,8,9 e 10

Teorema: (Critério de divisibilidade por 2) Dado um número $a \in \mathbb{N}$, onde a tem n algarismo (com $n \geq 1$). O número a pode ser escrito como:

$a = a_n 10^n + a_{n-1} 10^{n-1} + \dots + a_2 10^2 + a_1 10^1 + a_0$ é divisível por 2 se, somente se, 2 divide a_0 .

Demonstração: Dado a temos:

$a = a_n 10^n + a_{n-1} 10^{n-1} + \dots + a_2 10^2 + a_1 10^1 + a_0 \rightarrow$ evidenciando 10, temos:

$$a = 10 \cdot [a_n 10^{n-1} + a_{n-1} 10^{n-2} + \dots + a_2 10^1 + a_1] + a_0$$

$$a = 2 \cdot 5 \cdot [a_n 10^{n-1} + a_{n-1} 10^{n-2} + \dots + a_2 10^1 + a_1] + a_0$$

Chamaremos tal expansão de $m = 5[a_n 10^{n-1} + a_{n-1} 10^{n-2} + \dots + a_2 10^1 + a_1]$, com isso :

$$a = 2m + a_0$$

\Rightarrow Suponhamos que $2 \mid a_0$, pela proposição (2.2) $2 \mid 2m$, com isso temos pela proposição (2.3) que $2 \mid 2m + a_0$, logo $2 \mid a$

\Leftarrow Suponhamos que $2 \nmid a$, reescrevendo $a_0 = a - 2m$, como $2 \mid 2m$, pela proposição (2.3) $2 \nmid a - 2m$, logo $2 \nmid a_0$.

Teorema: (Critério de divisibilidade por 3) Dado um número $a \in \mathbb{N}$, onde a tem n algarismo (com $n \geq 1$). O número a pode ser escrito como:

$a = a_n 10^n + a_{n-1} 10^{n-1} + \dots + a_2 10^2 + a_1 10^1 + a_0$ é divisível por 3 se, somente se, $3 \mid a_n + a_{n-1} + \dots + a_2 + a_1 + a_0$.

Demonstração: Dado a temos:

$$a = a_n 10^n + a_{n-1} 10^{n-1} + \dots + a_2 10^2 + a_1 10^1 + a_0$$

$$a = a_n (9 + 1)^n + a_{n-1} (9 + 1)^{n-1} + \dots + a_2 (9 + 1)^2 + a_1 (9 + 1)^1 + a_0$$

$$a = a_n (999 \dots 9 + 1) + a_{n-1} (999 \dots 9 + 1) + \dots + a_2 (99 + 1) + a_1 (9 + 1) + a_0$$

n vezes

n-1 vezes

2 vezes

1 vez

$$a = a_n \underbrace{(999 \dots 9)}_{n \text{ vezes}} + a_{n-1} \underbrace{(1)}_{n-1 \text{ vezes}} + a_{n-1} \underbrace{(999 \dots 9)}_{n-1 \text{ vezes}} + \dots + a_2 \underbrace{(99)}_{2 \text{ vezes}} + a_2(1) + a_1 \underbrace{(9)}_{1 \text{ vez}} + a_1(1) + a_0$$

Reorganizando temos:

$$a = a_n \underbrace{(999 \dots 9)}_{n \text{ vezes}} + a_{n-1} \underbrace{(999 \dots 9)}_{n-1 \text{ vezes}} + \dots + a_2 \underbrace{(99)}_{2 \text{ vezes}} + a_1 \underbrace{(9)}_{1 \text{ vez}} + (a_n + a_{n-1} + \dots + a_2 + a_1 + a_0)$$

Evidenciando o 9, temos:

$$a = 9[a_n \underbrace{(111 \dots 1)}_{n \text{ vezes}} + a_{n-1} \underbrace{(111 \dots 1)}_{n-1 \text{ vezes}} + \dots + a_2 \underbrace{(11)}_{2 \text{ vezes}} + a_1 \underbrace{(1)}_{1 \text{ vez}}] + (a_n + a_{n-1} + \dots + a_2 + a_1 + a_0)$$

$$a = 3 \cdot 3[a_n \underbrace{(111 \dots 1)}_{n \text{ vezes}} + a_{n-1} \underbrace{(111 \dots 1)}_{n-1 \text{ vezes}} + \dots + a_2 \underbrace{(11)}_{2 \text{ vezes}} + a_1 \underbrace{(1)}_{1 \text{ vez}}] + (a_n + a_{n-1} + \dots + a_2 + a_1 + a_0)$$

$M \in \mathbb{Z}$

Chamaremos de M a expansão

$$3[a_n \underbrace{(111 \dots 1)}_{n \text{ vezes}} + a_{n-1} \underbrace{(111 \dots 1)}_{n-1 \text{ vezes}} + \dots + a_2 \underbrace{(11)}_{2 \text{ vezes}} + a_1 \underbrace{(1)}_{1 \text{ vez}}], \text{ com isso}$$

$$a = 3m + (a_n + a_{n-1} + \dots + a_2 + a_1 + a_0)$$

→ Suponhamos que $3 \mid (a_n + a_{n-1} + \dots + a_2 + a_1 + a_0)$, como pela proposi o (2.2) $3 \mid 3m$, com isso temos pela proposi o (2.3) que $3 \mid 3m + (a_n + a_{n-1} + \dots + a_2 + a_1 + a_0)$, logo $3 \mid a$.

← Suponhamos que $3 \mid a$, reescrevendo $(a_n + a_{n-1} + \dots + a_2 + a_1 + a_0) = a - 3m$, como $3 \mid 3m$, pela proposi o (2.3) $3 \mid a - 3m$, logo $3 \mid (a_n + a_{n-1} + \dots + a_2 + a_1 + a_0)$

Teorema: (*Cr rio de divisibilidade por 4*) Dado um número $a \in \mathbb{N}$, onde a tem n algarismo (com $n \geq 1$). O número a pode ser escrito como: $a = a_n 10^n + a_{n-1} 10^{n-1} + \dots + a_2 10^2 + a_1 10^1 + a_0$   divisível por 4 se, somente se, $4 \mid a_1 10^1 + a_0$.

Demonstra o: Dado a temos:

$a = a_n 10^n + a_{n-1} 10^{n-1} + \dots + a_2 10^2 + a_1 10^1 + a_0 \rightarrow$ evidenciando 100, temos:

$$a = 100.[a_n 10^{n-2} + a_{n-1} 10^{n-3} + \dots + a_2] + a_1 10^1 + a_0$$

$$a = 4.25.[a_n 10^{n-2} + a_{n-1} 10^{n-3} + \dots + a_2] + a_1 10^1 + a_0$$

Chamaremos tal expansão de $m = 25.[a_n 10^{n-2} + a_{n-1} 10^{n-3} + \dots + a_2]$ com isso temos:

$$a = 4m + a_1 10^1 + a_0$$

\rightarrow Suponhamos que $4 \mid a_1 10^1 + a_0$ como pela proposição (2.2) $4 \mid 4m$, com isso temos pela proposição (2.3) que $4 \mid 4m + a_1 10^1 + a_0$, logo $4 \mid a$

\leftarrow Suponhamos que $4 \mid a$, reescrevendo $a_1 10^1 + a_0 = a - 4m$, como $4 \mid 4m$, pela proposição (2.3) $4 \mid a - 4m$, logo $4 \mid a_1 10^1 + a_0$.

Teorema:(Critério de divisibilidade por 5) Dado um número $a \in N$, onde a tem n algarismo (com $n \geq 1$). O número a pode ser escrito como: $a = a_n 10^n + a_{n-1} 10^{n-1} + \dots + a_2 10^2 + a_1 10^1 + a_0$ é divisível por 5 se, somente se, $5 \mid a_0$.

Demonstração: Dado a temos

$a = a_n 10^n + a_{n-1} 10^{n-1} + \dots + a_2 10^2 + a_1 10^1 + a_0 \rightarrow$ evidenciando 10, temos:

$$a = 10.[a_n 10^{n-1} + a_{n-1} 10^{n-2} + \dots + a_2 10^1 + a_1] + a_0$$

$$a = 5.2[a_n 10^{n-1} + a_{n-1} 10^{n-2} + \dots + a_2 10^1 + a_1] + a_0$$

Chamaremos tal expansão de $m = 2[a_n 10^{n-1} + a_{n-1} 10^{n-2} + \dots + a_2 10^1 + a_1]$, com isso:

$$a = 5m + a_0$$

\Rightarrow Suponhamos que $5 \mid a_0$, como pela proposição (2.2) $5 \mid 5m$, com isso temos pela proposição (2.3) que $5 \mid 5m + a_0$, logo $5 \mid a$

\Leftarrow Suponhamos que $5 \mid a$, reescrevendo $a_0 = a - 5m$, como $5 \mid 5m$, pela proposição (2.3) $5 \mid a - 5m$, logo $5 \mid a_0$.

Teorema: (Critério de divisibilidade por 6) Dado um número $a \in N$, onde a tem n algarismo (com $n \geq 1$). O número a pode ser escrito como: $a = a_n 10^n + a_{n-1} 10^{n-1} + \dots + a_2 10^2 + a_1 10^1 + a_0$ é divisível por 6 se, somente se, é divisível por 2 e por 3.

Demonstração: Dado a temos

$a = a_n 10^n + a_{n-1} 10^{n-1} + \dots + a_2 10^2 + a_1 10^1 + a_0$, pelo critério de divisibilidade por 2, temos que, para um número a ser divisível por 2, depende apenas de a_0 . E pelo critério de divisibilidade por 3, temos que para a ser divisível por 3, depende apenas que a soma de seus algarismos seja divisível por 3. Quando um número cumpre essas duas exigências, dizemos que esse número   divisível por 6.

Teorema: (*Cr terio de divisibilidade por 7*) Dado um número natural a , considere $a = 10n + b$, onde b   o algarismo das unidades, a   divisível por 7 se, e somente se, $n - 2b$   divisível por 7, ou seja, $7 \mid a \Leftrightarrow 7 \mid n - 2b$.

Demonstra o:

\Rightarrow Suponhamos que $n - 2b$ seja divisível por 7, ou seja, $n - 2b$   um número da forma $7k$, onde $k \in \mathbb{Z}$. com isso temos:

$n - 2b = 7k \rightarrow$ multiplicando ambos os membros da igualdade por 10, temos:

$10n - 20b = 70k \rightarrow$ adicionando $(+21b)$ a ambos os membros da igualdade, temos:

$$10n - 20b + 21b = 70k + 21b$$

$10n + b = 7(10k + 3b) \rightarrow$ como $(10k + 3b) = k_1 \in \mathbb{Z}$, temos:

$$10n + b = 7k_1 \therefore 7 \mid 10n + b$$

\Leftarrow Suponhamos agora que a seja divisível por 7, ou seja, a   da forma $7k$, onde $k_1 \in \mathbb{Z}$.

$a = 7k \rightarrow 10n + b = 7k \rightarrow$ podemos escrever $b = 21b - 20b$ para facilitar na demonstra o.

$10n + (21b - 20b) = 7k \rightarrow$ adicionaremos $(-21b)$ a ambos os membros da equa o.

$$10n + (21b - 20b) - 21b = 7k - 21b$$

$$10n - 20b = 7(k - 3b) \rightarrow \text{como } (k - 3b) = k_1 \in \mathbb{Z}$$

$10n - 20b = 7k_1 \rightarrow$ evidenciando 10, temos:

$10(n - 2b) = 7k_1 \rightarrow$ como $\text{mdc}(7, 10) = 1$, e $7 \mid 10(n - 2b)$, concluímos então que $7 \mid n - 2b$.

Teorema: (*Cr terio de divisibilidade por 8*) Dado um número $a \in \mathbb{N}$, onde a tem n algarismo (com $n \geq 1$). O número a pode ser escrito como: $a = a_n 10^n + a_{n-1} 10^{n-1} + \dots + a_2 10^2 + a_1 10^1 + a_0$   divisível por 8 se, somente se, $8 \mid a_2 10^2 + a_1 10^1 + a_0$

Demonstra o: Dado a temos:

$a = a_n 10^n + a_{n-1} 10^{n-1} + \dots + a_2 10^2 + a_1 10^1 + a_0 \rightarrow$ evidenciando 1000, temos:

$$a = 1000 \cdot [a_n 10^{n-3} + a_{n-1} 10^{n-4} + \dots + a_3] + a_2 10^2 + a_1 10^1 + a_0$$

$$a = \underbrace{8 \cdot 125 \cdot [a_n 10^{n-3} + a_{n-1} 10^{n-4} + \dots + a_3]}_m + a_2 10^2 + a_1 10^1 + a_0$$

Chamaremos tal expansão de $m = 125 \cdot [a_n 10^{n-3} + a_{n-1} 10^{n-4} + \dots + a_3]$ com isso temos:

$$a = 8m + a_2 10^2 + a_1 10^1 + a_0$$

\Rightarrow Suponhamos que $8 \mid a_2 10^2 + a_1 10^1 + a_0$, como pela proposição (2.2) $8 \mid 8m$, com isso temos pela proposição (2.3) que $8 \mid 8m + a_2 10^2 + a_1 10^1 + a_0$, logo $8 \mid a$

\Leftarrow Suponhamos que $8 \mid a$, reescrevendo $a_2 10^2 + a_1 10^1 + a_0 = a - 8m$, como $8 \mid 8m$, pela proposição (2.3) $8 \mid a - 8m$, logo $8 \mid a_2 10^2 + a_1 10^1 + a_0$.

Teorema: (Critério de divisibilidade por 9) Dado um número $a \in \mathbb{N}$, onde a tem n algarismo (com $n \geq 1$). O número a pode ser escrito como: $a = a_n 10^n + a_{n-1} 10^{n-1} + \dots + a_2 10^2 + a_1 10^1 + a_0$ é divisível por 9 se, somente se, $9 \mid a_n + a_{n-1} + \dots + a_2 + a_1 + a_0$.

Demonstração: Dado a temos:

$$a = a_n 10^n + a_{n-1} 10^{n-1} + \dots + a_2 10^2 + a_1 10^1 + a_0$$

$$a = a_n (9 + 1)^n + a_{n-1} (9 + 1)^{n-1} + \dots + a_2 (9 + 1)^2 + a_1 (9 + 1)^1 + a_0$$

$$a = a_n \underbrace{(999 \dots 9 + 1)}_n + a_{n-1} \underbrace{(999 \dots 9 + 1)}_{n-1} + \dots + a_2 \cdot \underbrace{(99 + 1)}_2 + a_1 \underbrace{(9 + 1)}_1 + a_0$$

$$a = \underbrace{a_n (999 \dots 9)}_{n \text{ vezes}} + a_{n-1} \cdot \underbrace{(1)}_{1} + \dots + a_2 \cdot \underbrace{(99)}_2 + a_1 \cdot \underbrace{(9)}_1 + a_1 \cdot \underbrace{(1)}_1 + a_0$$

$$a_{n-1} \cdot \underbrace{(999 \dots 9)}_{n \text{ vezes}} + a_{n-1} \cdot \underbrace{(1)}_{1} + \dots + a_2 \cdot \underbrace{(99)}_{n-1 \text{ vezes}} + a_2 \cdot \underbrace{(1)}_1 + a_1 \cdot \underbrace{(9)}_2 + a_1 \cdot \underbrace{(1)}_1 + a_0$$

Reorganizando temos:

$$a = a_n \underbrace{(999 \dots 9)}_{n \text{ vezes}} + a_{n-1} \underbrace{(999 \dots 9)}_{n-1 \text{ vezes}} + \dots + a_2 \cdot \underbrace{(99)}_2 + a_1 \cdot \underbrace{(9)}_1 + (a_n + a_{n-1} + \dots + a_2 + a_1 + a_0)$$

Evidenciando o 9, temos:

$$a = 9[a_n \underbrace{(111 \dots 1)}_n + a_{n-1} \underbrace{(111 \dots 1)}_{n-1} + \dots + a_2 \cdot \underbrace{(11)}_2 + a_1 \cdot \underbrace{(1)}_1] + (a_n + a_{n-1} + \dots + a_2 + a_1 + a_0)$$

$$n \text{ vezes} \qquad \qquad \qquad n-1 \text{ vezes} \qquad \qquad \qquad 2 \text{ vezes} \quad 1 \text{ vez}$$

Chamaremos tal expansão de $m =$

$$[a_n \underbrace{(111 \dots 1)}_n + a_{n-1} \underbrace{(111 \dots 1)}_{n-1} + \dots + a_2 \cdot \underbrace{(11)}_2 + a_1 \cdot \underbrace{(1)}_1], \text{ com isso temos:}$$

$$n \text{ vezes} \qquad \qquad \qquad n-1 \text{ vez} \qquad \qquad \qquad 2 \text{ vezes} \qquad \qquad \qquad 1 \text{ vez}$$

$$a = 9m + (a_n + a_{n-1} + \dots + a_2 + a_1 + a_0)$$

→ Suponhamos que $9 \mid (a_n + a_{n-1} + \dots + a_2 + a_1 + a_0)$, como pela proposi o (2.2) $9 \mid 9m$, com isso temos pela proposi o (2.3) que $9 \mid 9m + (a_n + a_{n-1} + \dots + a_2 + a_1 + a_0)$, logo $9 \mid a$.

← Suponhamos que $9 \mid a$, reescrevendo $(a_n + a_{n-1} + \dots + a_2 + a_1 + a_0) = a - 9m$, como $9 \mid 9m$, pela proposi o (2.3) $9 \mid a - 9m$, logo $9 \mid (a_n + a_{n-1} + \dots + a_2 + a_1 + a_0)$

Teorema: (*Cr terio de divisibilidade por 10*). Dado um número $a \in \mathbb{N}$, onde a tem n algarismo (com $n \geq 1$). O número a pode ser escrito como: $a = a_n 10^n + a_{n-1} 10^{n-1} + \dots + a_2 10^2 + a_1 10^1 + a_0$   divisível por 10 se, somente se, $10 \mid a_0$.

Demonstra o: Dado a temos

$a = a_n 10^n + a_{n-1} 10^{n-1} + \dots + a_2 10^2 + a_1 10^1 + a_0 \rightarrow$ evidenciando 10, temos:

$$a = 10 \cdot [a_n 10^{n-1} + a_{n-1} 10^{n-2} + \dots + a_2 10^1 + a_1] + a_0$$

Chamaremos tal expansão de $m = [a_n 10^{n-1} + a_{n-1} 10^{n-2} + \dots + a_2 10^1 + a_1]$, com isso temos:

$$a = 10m + a_0$$

⇒ Suponhamos que $10 \mid a_0$, como pela proposi o (2.2) $10 \mid 10m$, com isso temos pela proposi o (2.3) que $10 \mid 10m + a_0$, logo $10 \mid a$

⇐ Suponhamos que $10 \mid a$, reescrevendo $a_0 = a - 10m$, como $10 \mid 10m$, pela proposi o (2.3) $10 \mid a - 10m$, logo $10 \mid a_0$.

CONSIDERA ES FINAIS

Por fim, esperamos que esse trabalho seja de grande proveito para estudantes e professores da educa o básica e como também para estudante de gradua o em Matemática que estejam interessados em saber o porquê que os Crêterios de Divisibilidades funcionam

REFERÊNCIAS

MATOS, Felipe Arante. Uma abordagem para a difusão das equa es diofantinas lineares e quadráticas. 2019.

HEFEZ, Abramo. Aritmética. Rio de Janeiro: SBM, p. 42, 2014.

HEFEZ, Abramo. Elementos de aritmética. Sociedade Brasileira de Matemática, 2006.

LANDAU, Edmund. Teoria elementar dos números. Ciência Moderna, 2002.

MARTINEZ, Fabio Brochero et al. Teoria dos números: um passeio com primos e outros números familiares pelo mundo inteiro. 2010.

MUNIZ NETO, Antonio Caminha. Tópicos de Matemática Elementar: teoria dos números. 2. Ed. Rio de Janeiro: SBM, 2013.(coleção professor de matemática; 28)

SANTOS, José Plínio de Oliveira. Introdução à teoria dos números. Rio de Janeiro: IMPA, v. 3, 2000.

CAPÍTULO 7

COMORBIDADES NEUROPSICOLÓGICAS ASSOCIADAS À DEPENDÊNCIA QUÍMICA: REVISÃO DE LITERATURA

Raíla Alves dos Santos

Especialista em Saúde Mental, Dependência Química e
Neuropsicologia do Centro Universitário Uni Ateneu

RESUMO

O uso crônico de substâncias psicoativas pode causar dependência química e acarretar em consequências severas para o dependente, apresentando comorbidades que em muitos casos são irreversíveis. O presente estudo teve como objetivos descrever as principais comorbidades neuropsicológicas associadas à dependência. A presente pesquisa se refere a uma revisão sistemática da literatura, através das bases de dados, google, SciELO Brazil, PePSIC e LILACS. Sendo selecionados cerca de 200 artigos sobre a temática comorbidades causadas pelo uso de drogas, destes, apenas 11 artigos contemplaram os requisitos para esse estudo, publicados entre 2010 e 2018. Foi identificado as alterações de comportamento e a perda da memória de curto prazo, então entre as principais comorbidades neuropsicológicas. Observando a necessidade de ampliar os estudos correlacionando as comorbidades neuropsicológicas e os transtornos psiquiátricos associados ao uso de spa.

PALAVRAS-CHAVE: Comorbidades. Neuropsicológicas. Dependência química

INTRODUÇÃO

Substâncias psicoativas são utilizadas pelos seres humanos desde a mais tenra época. Diversos estudos têm apresentado recorte teórico que comprovam a utilização de substâncias psicoativas para uso medicinal e recreativo, também apresentam as consequências do uso inadequado de substâncias. Em diversos períodos é confirmado que o uso de drogas com fins medicinais utilizados de forma inadequada, causam consequência ao seu usuário, que variam de alucinações a perda da vida.

Atualmente é muito comum a utilização de drogas, sejam elas para fins medicinais ou para uso recreativo, também é comum, estudos que afirmam que algumas substâncias podem afetar negativamente o seu usuário desde o primeiro uso, causando dependência química e em casos mais severos comorbidades irreparáveis.

É importante salientar que o tipo de substância, a forma e a quantidade de uso, variam o seu poder de ação e os prejuízos ao usuário, como também a utilização de diferentes substâncias, ao mesmo tempo.

Para amenizar os danos causados pelo uso de drogas a neuropsicologia através do processo de avaliação neuropsicológica, avalia os danos causados identificando quais funções foram afetadas, como foram afetadas e quais ainda estão intactas. Posterior a avaliação neuropsicológica é realizado a reabilitação neuropsicológica uma ferramenta utilizada na construção e execução do plano de ação para desenvolver a autonomia desse sujeito, a partir de funções neurológicas preservadas.

Dessa maneira, o uso de substâncias psicoativas tem se tornado uma prática comum na sociedade e com esse aumento é evidenciado o abuso desenfreado por pessoas cada vez mais jovens, acarretando em problemas psicossociais, dependência química e comorbidades neuropsicológicas, se tornando um problema social e de saúde pública. Sendo assim se justifica a produção desse trabalho com o objetivo de descrever as principais comorbidades neuropsicológicas associadas à dependência química, como também, descrever o que é dependência química; identificar o que são comorbidades neuropsicológicas; apresentar o que são substâncias psicoativas; explanar como é feita a avaliação neuropsicológica e a reabilitação Neuropsicológica.

Contudo, compreende-se a importância desse trabalho, a fim de afunilar em apenas um texto diversos aspectos ímpares para compreender o fenômeno e as consequências associadas ao uso e abuso de spa no organismo e principalmente no cérebro do sujeito.

DESENVOLVIMENTO

Substâncias Psicoativas (spa)

A droga é definida como sendo qualquer substância capaz de alterar o funcionamento do organismo, como resultado é possível identificar mudanças fisiológicas e comportamentais, sejam elas positivas ou negativas, para o bem-estar do sujeito. Drogas capazes de alterar os estados mentais, provocando mudanças nas sensações, nos pensamentos e comportamentos de um indivíduo são denominadas psicotrópicas ou psicoativas. Vale ressaltar que as alterações referidas podem ser causadas por qualquer tipo de psicotrópico, sendo que cada substância provoca uma reação diferente no organismo. (FRANDOLOSO, 2008).

As substâncias psicoativas interferem na neuroquímica do usuário, independente de serem elas estimulantes, acelerando o funcionamento cerebral; depressoras, reduzindo o funcionamento do cérebro, deixando o usuário com sensação de sonolência; ou perturbadoras, que tem a capacidade de aumentar ou diminuir o funcionamento do Sistema Nervoso Central alterando seu funcionamento.

Essas drogas podem ser adquiridas de forma lícitas (aquelas que são vendidas e consumidas livremente de acordo com as Leis vigentes no país), ilícitas (que não podem ser vendidas ou consumidas livremente, seguindo as Leis do país) ou, controladas (caso dos fármacos, que tem desde a sua produção até sua distribuição controlada).

As substâncias podem ser naturais como plantas, fungos e organismos vivos que tenham propriedades alucinógenas; sintéticas, fabricadas em laboratório que imitam substâncias produzidas pelo corpo humano; ou, semi sintéticas, feitas em laboratório usando como base primária produtos naturais, (ARAÚJO, 2014).

As alterações neuroquímicas causadas pelo uso das substâncias psicoativas (spa) são as principais responsáveis pela alteração no comportamento e na percepção do ser humano, a forma como essas drogas são utilizadas variam a velocidade e a intensidade da resposta. Segundo Araújo (2014), para chegar ao cérebro as drogas utilizam da corrente sanguínea que costuma ser acessada por quatro vias principais: via intravenosa, via intranasal, via respiratória e via digestiva. Araújo cita ainda que o uso dessas substâncias tem alto poder de dependência e pode servir de gatilho para patologias como a dependência química e transtornos mentais, comumente associados ao uso abusivo de spa.

DEPENDÊNCIA QUÍMICA

Ao diagnosticar a Síndrome de Dependência Química um conjunto de fatores são levados em consideração. Fatores associados ao comportamento, aspectos cognitivos e fisiológicos que se desenvolvem após o uso recorrente de uma substância psicoativa.

Segundo o CID-10, essa condição está tipicamente associada (a) ao desejo intenso de consumir a droga, (b) à dificuldade de controlar o consumo, (c) à utilização persistente apesar das suas conseqüências prejudiciais, (d) a uma maior prioridade dada ao uso da droga em detrimento de outras atividades e obrigações, (e) a um aumento da tolerância pela droga e por vezes, (f) a um estado de abstinência física (CID-10; World Health Organization Geneva, 1993, p.74 e 75).

O mencionado acima refere-se aos critérios de diagnóstico para dependência de substâncias segundo a Classificação Internacional de Doenças (CID-10). A CID-10 é uma ferramenta publicada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) para padronizar a codificação de doenças e outros problemas relacionados à saúde.

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais-V (DSM-V; American Psychiatric Association, 2014) define a dependência química como a presença de um agrupamento de sintomas cognitivos, comportamentais e fisiológicos indicando que o indivíduo continua

consumindo uma substância, apesar de problemas significativos relacionados a seu uso.

Segundo Bechara et al. (2001),

O principal prejuízo nas funções executivas relacionadas à dependência química é a correta representação de ganhos e perdas em ambientes aleatórios, nos quais o indivíduo precisa comparar as consequências diretas e indiretas de suas escolhas. Aditado a este fato, diversos estudos sugerem que sujeitos dependentes de substâncias apresentam deficiência no desempenho em tarefas baseadas na inibição seletiva de uma classe de respostas predominante, como a dificuldade de eliminar respostas habituais e automáticas em prejuízo de um comportamento mais elaborado e adaptado, quando comparados a sujeitos não dependentes (p.399).

Em outras palavras, a síndrome de dependência química é considerada por meio da avaliação de fatores cognitivos, ambientais e fisiológicos. Compreendendo que a alteração das funções cognitivas está associada às mudanças ocorridas nas funções fisiológicas do corpo, subentendendo-se como uma consequência orgânica do uso das substâncias, porém o uso também apresenta consequências associadas ao comportamento e a sua capacidade de tomada de decisões, corroborando para que danos secundários, como a ocorrências de acidentes.

Adicional a esses dados o Epidemiologic Catchment Area Study, menciona que um número relevante de alcoolistas e usuários de outras substâncias químicas possuíam um outro diagnóstico psiquiátrico, associado a síndrome de dependência química, sendo 26% de transtornos de humor, 28% de ansiedade e 18% de personalidade antissocial. Os dados do National Epidemiologic Survey on Alcohol and Related Conditions, demonstram associação significativa entre transtornos de humor, ansiedade e personalidade com a dependência de álcool. Outro dado relevante, informa do risco de suicídio nesse publico que ao uso de multiplas drogas corrobora para os riscos de suicidio, apresentando fatores relevantes para avaliação de transtornos associados à dependência química (DANIELI, FERREIRA, NOGUEIRA, OLIVEIRA, CRUZ, ARAÚJO FILHO, 2017; REGIER, FARMER, RAE, LOCKE, KEITH,

Frndoloso (2008), acrescenta ainda que as consequências geradas pelo uso e abuso de spa vão além dos transtornos mentais. Em diversos casos o uso frequente de drogas tem acometido as funções cerebrais com danos por vezes irreparáveis, apresentando assim a importância de que estudos sobre as comorbidades associadas ao uso de spa sejam cada vez mais frequentes.

COMORBIDADES NEUROPSICOLÓGICAS

As comorbidades neuropsicológicas são condições que ocorrem associadas com outro transtorno neurológico primário, afetando o funcionamento cognitivo, emocional e comportamental do indivíduo. Um bom exemplo deste episódio ocorre em pacientes com o Transtorno de Déficit de Atenção Hiperatividade (TDAH), em que é comum a presença de comorbidades psiquiátricas como transtornos de uso ou abuso de substância, transtornos depressivos, transtornos ansiosos e transtornos de personalidade antissocial, delinquência e borderline.

O DSM-5 apresenta critérios objetivos para o diagnóstico diferencial dos transtornos relacionados ao uso e abuso de spa, compreende sintomas como tolerância progressiva, abstinência e os prejuízos psicológicos e sociais associados ao uso abusivo da droga os fatores mais importantes a serem considerados (GARCIA, MOREIRA, ASSUMPCÃO, 2014).

Ao avaliar o quadro do paciente é relevante seu histórico de vida, dados associados às condições de saúde orgânica, aspectos sociais, econômicos e de relacionamentos podem também apresentar informações importantes sobre o quadro geral e auxiliar no diagnóstico do transtorno e de outras comorbidades secundárias associadas a comorbidade primária, como no exemplo mencionado acima.

Garcia, et al. (2014), afirmam que os comprometimentos cognitivos são os mais diretamente associados a impedimento no exercício de funções, nos processos de aprendizagem e nas relações interpessoais. Os comprometimentos cognitivos podem dificultar o tratamento e a reinserção social dos usuários de drogas. O melhor conhecimento das alterações neuropsicológicas da dependência química aumenta a compreensão das dificuldades encontradas durante o processo de tratamento clínico e permite a melhor orientação da família e do paciente. Podemos concluir, contudo, que o uso e abuso de spc afeta diretamente a vida do usuário e das pessoas a sua volta, colaborando para danos ao seu bem-estar, sua vida econômica e relações interpessoais, fomentando para seu afastamento do trabalho, redução da capacidade de aprendizagem e desenvolvimento intelectual e profissional.

Colaborando com esse dado, estudo realizado por Hess et al. afirma que sujeitos usuários de substâncias químicas podem apresentar prejuízos cognitivos importantes, similares aos verificados em pacientes com lesão na área frontal do cérebro os quais estão relacionados com o tempo e o tipo de uso da droga, sendo, no entanto, muitas vezes, revertidos após períodos de abstinência (HESS, ALMEIDA, MORAES, 2012).

Os principais elementos para avaliar os danos causados pelo uso de drogas incluem: o tipo de substância, a duração do consumo, e a frequência de uso—classificada como aguda (uso único), ocasional (uso esporádico), subaguda (uso repetido em dias distintos) ou crônica (uso contínuo, também conhecido como dependência). A quantidade consumida também é crucial.

Esses fatores determinam o nível de comprometimento, que pode variar significativamente; contudo, os estudos ainda não chegaram a um consenso sobre essas relações.

A seguir as principais drogas consumidas no mundo e as consequências mais apresentadas pelos dependentes.

ÁLCOOL

O etanol é uma droga depressora do sistema nervoso central (SNC), fabricada por leveduras, mesmo tipo do micro-organismo do fermento usado na produção de pães (ARAUJO, 2014).

A pesquisa atual tem demonstrado um crescente interesse nos impactos prejudiciais que o consumo e o abuso de álcool podem ter sobre o cérebro. Enquanto os danos cognitivos associados às fases avançadas da dependência de álcool são amplamente reconhecidos, os estudos sobre os efeitos imediatos do abuso de álcool ainda são limitados. Durante episódios de intoxicação, indivíduos com dependência alcoólica frequentemente exibem confusão mental, redução da atenção e comprometimento em diversas funções cognitivas (CUNHA E NOVAIS, 2004).

O consumo de álcool é extremamente nocivo para os neurônios e o funcionamento do cérebro em geral, prejudicando mecanismos da aprendizagem, memória, tomada de decisões, capacidade de imaginação e em alguns casos é notada a redução do tamanho do cérebro (ARAUJO, 2014).

Apesar de alguns dependentes de álcool manterem um consumo esporádico, alterações em várias funções neurocognitivas têm sido descritas, mesmo após períodos em abstinência, o que exemplifica os efeitos a longo prazo do álcool no funcionamento geral do cérebro. De acordo com a literatura, quanto maior o padrão de uso mais graves são os déficits.

Os impactos cognitivos frequentemente ligados ao consumo excessivo de álcool abrangem um espectro que vai de leves distúrbios até danos neuropsicológicos graves, como aqueles observados na Síndrome de Korsakoff. Em adultos com dependência alcoólica, as principais disfunções cognitivas manifestam-se na forma de controle inibitório comprometido, memória episódica prejudicada, habilidades sociais reduzidas, memória de trabalho deficiente e processamento visuoespacial inadequado.

Corroborando, dados mencionam as principais alterações cognitivas encontradas em sujeitos adultos dependentes de álcool ocorrendo no controle inibitório, na memória episódica, nas habilidades sociais, na memória de trabalho e no processamento visuoespacial (GARCIA, et. al, p. 245).

Ao ser utilizado com outras substâncias os prejuízos podem ser ainda mais agravantes. Por vezes é necessário um estudo detalhado da vida do paciente a fim de encontrar o melhor tratamento para a reabilitação, com o objetivo de recuperar funções danificadas ou mesmo reaprender a fazer atividades de forma diferente para proporcionar assim qualidade de vida ao sujeito.

MACONHA

A maconha é uma droga feita das flores e folhas de plantas fêmeas da espécie *Cannabis sativa* rica em THC. Estudos apontam que a maconha tem um poder de ação baixo com relação à dependência, mas alertam que o uso crônico prejudica no armazenamento de novas memórias, como também interfere no processo de aprendizagem, visto que o uso contínuo prejudica as conexões entre as sinapses neuronais. Não é evidenciado a intoxicação dos neurônios pelo uso da *Cannabis*, porém é identificado que pessoas propensas a desenvolver distúrbios psiquiátricos como esquizofrenia, depressão e ansiedade, aumentam as chances durante o uso da maconha (ARAUJO, 2014).

A maconha é uma das substâncias ilícitas com maior índice de dependência. Estatisticamente, 10% dos indivíduos que experimentam maconha acaba desenvolvendo dependência ao longo de um período de consumo que pode durar de quatro a cinco anos com uso regular. Esse percentual de risco de dependência é mais próximo ao associado ao consumo de álcool, que é de 15%, do que ao de outras substâncias como o tabaco, com 32%, e os opióides, com 23%. (RIBEIRO et. al, 2005)

Um cigarro de cannabis, comumente conhecido como baseado, geralmente contém entre 0,3 a 1 grama de erva. A quantidade de Delta-9-THC, que é o principal componente psicoativo, pode variar significativamente dependendo da forma da cannabis — seja maconha, haxixe ou skunk — oscilando entre 1% e 15%. Isso significa que um cigarro pode ter de 2,5 miligramas a 150 miligramas de THC. Para que sejam sentidos os efeitos eufóricos, estima-se que a concentração de THC necessária seja de pelo menos 1%, equivalente a um cigarro contendo 2 a 5 miligramas de THC. Geralmente, os efeitos psicoativos são percebidos minutos após o consumo. (RIBEIRO et. al, 2005).

Pesquisas indicam que o consumo de maconha pode provocar episódios temporários de ansiedade, como crises de pânico ou sintomas psicóticos. Geralmente, esses casos têm boa resposta a técnicas de tranquilização e, frequentemente, não necessitam de tratamento medicamentoso. O uso da maconha pode agravar condições de esquizofrenia e ser um fator precipitante significativo da doença em pessoas com predisposição. Portanto, é essencial que pacientes esquizofrênicos que fazem uso da maconha, bem como seus familiares, sejam informados sobre os perigos associados. Essa orientação também é válida para indivíduos com fatores de risco ou histórico familiar da condição (UNODCCP, 2001).

Há evidência de que o uso prolongado da maconha é capaz de causar prejuízos cognitivos relacionados à organização e integração de informações complexas, envolvendo vários mecanismos de processos de atenção e memória. Tais prejuízos podem aparecer após poucos anos de consumo. Processos de aprendizagem podem apresentar déficits após períodos mais breves de tempo (BRASIL-OMS, 1993).

Ribeiro et al, acrescentam ainda.

Prejuízos da atenção podem ser detectados a partir de fenômenos tais como aumento da vulnerabilidade à distração, afrouxamento das associações, intrusão de erros em testes de memória, inabilidade em rejeitar informações irrelevantes e piora da atenção seletiva. Tais prejuízos parecem estar relacionados à duração, mas não à frequência do consumo de maconha, porém um estudo recente comparando usuários pesados de maconha com ex-usuários pesados e com usuários recreacionais constatou que os déficits cognitivos, apesar de detectáveis após sete dias de consumo pesado, são reversíveis e relacionados ao consumo recente de maconha e não estão relacionados ao uso cumulativo ao longo da vida (p.248, 2005).

Podemos compreender com tudo que é possível identificar danos na capacidade de atenção observando fenômenos como o aumento da propensão a distrações, enfraquecimento de associações mentais, erros frequentes em testes de memória, dificuldade em ignorar dados irrelevantes e declínio na atenção focada. Esses danos aparentam ter mais relação com o tempo de uso da maconha do que com a frequência. Contudo, pesquisas recentes que compararam usuários habituais de maconha, indivíduos que cessaram o uso intenso e usuários ocasionais revelaram que, embora os prejuízos cognitivos sejam notáveis após uma semana de uso intenso, eles são reversíveis e parecem estar associados ao uso recente da substância, não à exposição prolongada ao longo da vida

O uso da maconha se tornou recentemente assunto das mídias pelo mundo todo, devido a substâncias que podem ser usadas como medicamentos no tratamento de doenças como a epilepsia, por exemplo. Opiniões diversas são registradas sobre a legalização ou não dessas substâncias, mas em fatos histórias a maconha é utilizada já a tempos pelas medicinas alternativas e pelos jovens como uma das portas de entrada para o uso de drogas ilícitas, o que pode influenciar no uso de outras substâncias com poder de devastação maior, como é o caso do crack e da cocaína, por exemplo.

COCAÍNA

A cocaína é uma parte presente nas folhas de *Erythroxylum coca* ou popularmente chamada de coca, planta nativa dos Andes. A cocaína é um poderoso estimulante do SNC, graças ao seu poder de ação que permite aos usuários experiências de euforia e sensação de alerta, seu usuário apresenta ainda sensação de prazer, aumento da autoconfiança e comportamentos agressivos, e aumento do desejo sexual; fisicamente é apresentado aumento da temperatura corporal, aceleração dos batimentos cardíacos e

consequentemente aumento da pressão arterial, o que aumenta os riscos de infarto (ARAÚJO, 2014).

Segundo Araújo (2014), a cocaína possui grande poder de dependência, principalmente se for usada via intravenosa ou inalada, seu efeito começa em até cinco minutos após o uso e dura cerca de 30 a 60 minutos, deixando o usuário eufórico e nostálgico durante o pico de ação e depressivo e ansioso após passar o efeito. De imediato o usuário pode sofrer de hipertermia, convulsões, derrames, paradas cardio respiratórias, infecções e overdose.

Kolling e parceiros (2007), salientam que o abuso da cocaína pode acarretar em distúrbios psiquiátricos, como transtornos psicóticos e comorbidades psiquiátricas, ocasionando também em distúrbios neurológicos como desordens motoras, AVC, cefaléias e convulsões. Garcia et. al (SA), acrescentam ainda que em estudos realizados com dependentes de cocaína, aponta comprometimento na memória de trabalho, na atenção, no controle inibitório, na memória verbal, nas funções de aprendizagem e memória, como também na memória de curto prazo e funções psicomotoras e na capacidade de tomar decisões.

Estes autores observaram também que usuários e dependentes de cocaína e crack apresentam comorbidades neurológicas nas funções relacionadas à atenção sustentada e alternada, memória espacial, no controle inibitório e na flexibilidade cognitiva. O que indica que o uso associado dessas substâncias podem acarretar em danos ainda mais severos ao usuário ou dependente químico.

NEUROPSICOLOGIA: AVALIAÇÃO E REABILITAÇÃO

A neuropsicologia transformou-se em um campo ímpar da medicina prática, com a consequente introdução de novos métodos para agilizar o diagnóstico precoce e mais preciso de lesões cerebrais locais. Entretanto, a neuropsicologia tornou-se também uma importante ferramenta para a reavaliação de conceitos fundamentais sobre a estrutura dos conceitos psicológicos, fator ímpar para a construção de uma teoria da base cerebral da atividade humana (LURIA, 1891).

Os prejuízos do uso e abuso de substâncias no sistema nervoso deixam consequências físicas, cognitivas, comportamentais e emocionais resultantes do uso e abuso de drogas, por vezes irreparáveis. Assim, a investigação neuropsicológica sobre as alterações associadas ao uso de substâncias pode contribuir para esclarecer questões diagnósticas sobre as funções que se encontram prejudicadas bem como indicar as alternativas comportamentais para diminuir esse prejuízo (KOLLING, SILVA, CARVALHO, CUNHA E KRISTENSEN, 2007).

Segundo Luria (1981, p. 04), a neuropsicologia pode ser definida como um ramo da ciência cujo objetivo específico e peculiar é a investigação do papel de sistemas cerebrais individuais em formas complexas de atividade mental.

Segundo Pinheiro,

atualmente, podemos situá-la numa área de interface entre as neurociências (neste caso, ela também pode ser chamada de neurociência cognitiva), e as ciências do comportamento (psicologia do desenvolvimento, psicolinguística, entre outras) entendendo que o seu enfoque central é o estudo da relação sistema nervoso, comportamento, e cognição, ou seja, o estudo das capacidades mentais mais complexas como a linguagem, a memória, e a consciência (2005, p.176).

Em outras palavras, a neuropsicologia trata da relação entre cognição (e comportamento) e a atividade do sistema nervoso em condições normais e patológicas (NITRINI, 2003).

Além da descrição das alterações comportamentais, emocionais e cognitivas, a avaliação neuropsicológica prima pela realização de análise de potenciais danos neurológicos, prever o curso da recuperação e estimar o funcionamento pré-mórbido (anterior) dos usuários de substâncias psicoativas. sendo também do campo da neuropsicologia a ação de atividades que visem à recuperação ou redução dos déficits neurocognitivos como a reabilitação cognitiva (KÖLLING, et. al, 2007).

A compreensão acerca da neuropsicologia e sua importância no contexto de avaliação, diagnóstico e tratamento de síndromes e transtornos psicológicas tem fomentado os processos de reabilitação e desenvolvimento das capacidades de aprendizagem e comunicação do ser humano, visto que estudos neste campo tem ganhado espaço e com eles descobertas importantes como a utilização da neuroplasticidade para o tratamento de pacientes com transtorno de dependência química que tiveram como consequência agravos significativos em suas funções de comunicação, por exemplo.

Pensando nestes, a avaliação neuropsicológica torna-se uma ferramenta ímpar para compreender e diagnosticar psicopatologias e também dificuldades outras que interferem na qualidade do desempenho do cérebro em realizar suas funções.

AVALIAÇÃO NEUROPSICOLÓGICA

A Avaliação Neuropsicológica (ANP) é uma técnica de análise do funcionamento do cérebro, realizada por meio da observação de comportamentos. Seus principais propósitos incluem: apoiar o diagnóstico diferencial, verificar a existência de disfunções cognitivas, determinar o grau de capacidade funcional em relação às atividades profissionais, identificar mudanças sutis para o reconhecimento precoce de disfunções e auxiliar no desenvolvimento de estratégias terapêuticas. Além disso, a ANP é

fundamental no monitoramento do progresso do paciente frente a intervenções médicas, cirúrgicas e de reabilitação. (MADER, 1996).

Ramos e Hadam, acrescenta ainda que a ANP vem:

[...]clarificar o diagnóstico em casos de alterações não detectadas por neuroimagem, avaliar a evolução de condições neurodegenerativas, correlacionar o resultado dos testes com aspectos neurobiológicos e/ou dados obtidos por neuroimagem, investigar alterações cognitivas e comportamentais que possam relacionar-se a comprometimentos psiquiátricos e/ou neurológicos (2016. p. 473).

Assim o processo de ANP utiliza de recursos diversos, baseados principalmente em material desenvolvido em laboratórios de neuropsicologia, neurologia e psicometria. A aplicação de uma bateria de testes psicométricos permite observar uma determinada função cognitiva e sua manifestação comportamental, o que o difere da avaliação psicológica por tomar como ponto de partida o cérebro (RAMOS, HADAM, 2016).

Dessa forma a ANP é útil na investigação clínica de uma ampla variedade de condições neuropsiquiátricas e possibilita obter informações gerais e específicas sobre os níveis de funcionamento cognitivo de um determinado indivíduo, possibilitando obter informações sobre prejuízos no funcionamento cognitivo que não são detectados por neuroimagem (HARVEY, 2012).

Podemos compreender contudo, que a Avaliação Neuropsicológica (ANP) é de fato uma ferramenta valiosa na área da saúde mental, especialmente quando se trata de compreender e avaliar o funcionamento cognitivo e comportamental de indivíduos, sendo que a ANP se diferencia da avaliação psicológica tradicional por focar no cérebro como ponto de partida para a análise.

Os testes psicométricos aplicados durante a ANP são projetados para medir funções cognitivas específicas, como memória, atenção, linguagem e raciocínio lógico. Esses testes podem revelar disfunções cognitivas que talvez não sejam evidentes em exames de neuroimagem, como ressonância magnética ou tomografia computadorizada. Isso torna a ANP uma ferramenta complementar importante para o diagnóstico e tratamento de uma variedade de condições neuropsiquiátricas.

Além disso, a ANP pode auxiliar no diagnóstico diferencial, ajudando a distinguir entre diferentes tipos de transtornos neurológicos e psicológicos, e também pode ser usada para monitorar a progressão de doenças e a eficácia de intervenções terapêuticas. É uma área fascinante que combina métodos científicos rigorosos com uma compreensão profunda do comportamento humano e da neurologia.

Segundo Tirapu-Ustárroz (2007), os resultados obtidos por meio da ANP são o ponto de partida para o tratamento e planejamento do programa

de reabilitação, os instrumentos neuropsicológicos procuram explorar comportamentos e atividades cujas características sejam similares àquelas desenvolvidas habitualmente pelo paciente em seu meio natural, subsidiando a compreensão do seu funcionamento no mundo real, possibilitando assim a realização da Reabilitação Neuropsicológica.

REABILITAÇÃO NEUROPSICOLÓGICA

Fontes (2007), compreende por Reabilitação Neuropsicológica o processo que visa capacitar pacientes com prejuízos cognitivos, oferecendo-lhes melhor qualidade de vida nos âmbitos biopsicossocial, proporcionando sua autonomia. Esse processo também implica em educar os familiares e/ou cuidador para que esses tenham maior habilidade em lidar com as consequências físicas e psicológicas causados por lesão, doença, ou pelas comorbidades decorrentes do abuso de drogas.

Gouveia aponta que as técnicas de reabilitação podem atuar em níveis diferentes sendo eles ambiente; atividade social/participação social; estrutura do corpo ou função corporal. Porém, em sua maioria são voltadas para a estrutura do corpo.

Como citado por Gouveia et al.

As técnicas de reabilitação podem atuar em níveis diferentes: várias delas trabalham no nível da estrutura do corpo, como o treino cognitivo (restauração de função); já as estratégias compensatórias (internas ou externas) atuam no nível da atividade e da participação social, com o intuito de melhorar a funcionalidade do indivíduo (GOUVEIA, 2004, P.309).

O processo de RNP é indicado nos casos em que um indivíduo apresenta déficits no funcionamento de alguma função cognitiva (atenção, memória, linguagem, percepção, funções executivas). Ao identificar a queixa do paciente é necessário realizar uma Avaliação Neuropsicológica para identificar as funções preservadas, como também o nível de comprometimento nas funções afetadas. Sendo a Avaliação Neuropsicológica imprescindível para o processo de reabilitação (FONTES, 2007).

Fontes acrescenta ainda que após realizada a avaliação neuropsicológica, o profissional neuropsicólogo, construirá um projeto para a reabilitação do paciente. O processo de RNP deve contemplar a interação entre a personalidade, o estilo de vida e a cognição do paciente. A reabilitação neuropsicológica possui um caráter individual, voltada para as necessidades e habilidades de cada indivíduo.

Dessa forma, é possível buscar alternativas mais eficazes voltadas para a recuperação de suas funções com exercícios específicos, determinados pelo profissional a partir das habilidades do paciente. É

importante salientar que o processo de reabilitação pode contar com diversos profissionais, que atuaram com o objetivo de melhorar aspectos físicos e mentais do paciente, buscando aumentar a plasticidade neuronal (FONTES, 2007).

A plasticidade neuronal é a habilidade do cérebro de se adaptar e superar danos cognitivos ou motores utilizando neurônios intactos. Essa propriedade adaptativa é benéfica para a recuperação neuropsicológica, permitindo que o indivíduo compense suas limitações com as capacidades que ainda possui, melhorando assim sua independência e potencial de recuperação (BRUNA, 2011).

O processo de reabilitação conta com alguns tipos de atendimento que variam entre o atendimento individual, familiar ou em grupo.

Como afirma Gouveia:

É comum nos programas de reabilitação o emprego de diferentes técnicas com cada paciente. atendimento individual e em grupo, psicoterapia para ampliação da percepção e aceitação dos déficits, orientação e replanejamento vocacional _ enfim, o profissional de reabilitação tem de buscar algo que vá ao encontro das necessidades dos pacientes (2004, p.311).

Dessa forma compreende-se que o processo de RNP é um processo complexo, que varia de acordo com a demanda do paciente e o julgamento do profissional Neuropsicólogo que avalia o caso. Vale ressaltar ainda que o sucesso da reabilitação depende da adesão do paciente ao programa e precisa contar também com a participação e o apoio da família. Assim o acompanhamento psicológico tanto do paciente como da família irá contribuir para o processo, favorecendo a ambos a aceitação das limitações do paciente e o ajudando a vislumbrar novas possibilidades de recuperar sua autonomia e independência dos demais.

METODOLOGIA

Este projeto de pesquisa trata-se de uma revisão sistemática da literatura, que segundo Costa e Zoltowski (2014), é um método que prioriza a maximização da busca nas bases de dados, facilitando o acesso ao maior número de artigos sintetizados em um mesmo material de forma clara, coerente e concisa.

O levantamento dos artigos foi realizado nas bases de dados nacionais Google Acadêmico, Scientific Electronic Library Online (SciELO Brazil), Periódicos Eletrônicos de Psicologia (PePSIC) e Literatura Latino-Americana e do Caribe de Informação em Ciências da saúde (LILACS).

Para a busca, serão utilizadas as seguintes combinações de palavras-chave: Comorbidades neuropsicológicas AND Dependência química.

Para inclusão de artigos, serão levadas em conta pesquisas publicadas em revistas científicas, entre 2010 e 2018, tendo o pesquisador acesso ao material completo em sua versão disponível digitalmente.

Os estudos envolveram a participação de dependentes químicos que possuem alguma comorbidade neuropsicológica relacionada à doença, realizado no Brasil e tendo sido publicado em português, sendo excluídos materiais que fujam a essas referências.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram selecionados cerca de 200 artigos sobre a temática comorbidades causadas pelo uso de drogas, destes, apenas 11 artigos contemplaram os requisitos para esse estudo, publicados entre 2010 e 2018 com o objetivo de apresentar comorbidades neurológicas relacionadas ao uso de drogas, destes, 03 avaliaram exclusivamente o uso do crack, 02 exclusivamente as consequências do álcool e os demais avaliaram o uso de substâncias psicoativas como álcool, crack e cocaína. Apenas 1 artigo tinha como mostra mulheres usuárias de crack.

Perfil sociodemográfico dos usuários e comorbidades relacionadas ao perfil

Cerca de 7 dos 11 estudos avaliados para essa pesquisa, buscou identificar nos dados sociodemográficos, a idade, o estado civil, escolaridade, nível socioeconômico e a saúde geral da família, mas para esse estudo faz-se importante apenas identificar sexo, idade, escolaridade e histórico de saúde familiar dos participantes.

Constatou-se que há predominância em participantes do sexo masculino, com idade entre 18 e 49 anos, residentes na zona urbana, com diferentes níveis de estudo e presença do quadro clínico da dependência química no histórico de saúde da família. Como mencionado por Fernandes et. al. (2017), Danieli et. al. (2017) e Hess et. al (2012). Corroborando com o estudo realizado por Monteiro, Moreira, Albuquerque, Silva e Passamani em 2011, utilizando dados colhidos através do levantamento de informações presentes nos prontuários dos 227 sujeitos participantes, identificando que a maioria dos usuários era do sexo masculino (88,9%), com idade entre 19 e 59 anos (87,6%), solteiros (50,2%), com ensino fundamental (40%), empregados (48,6%) e católicos (42,7%) (p.90).

Em referência às comorbidades, Hess et. al (2012) identificaram comorbidades psiquiátricas da classe dos transtornos internalizantes característicos da depressão e da ansiedade. Associado a esse fato Fernandes et. al (2017), constataram que é predominante os transtornos mentais, sendo recorrentes os transtornos comportamentais, psicóticos e a síndrome da dependência. Scheffer et. al em seu estudo realizado em 2010 com 32 homens, entre 18 e 49 anos, identificou que os participantes com histórico familiar positivo para o uso e abuso de álcool e crack estavam mais

propensos a serem futuros dependentes químicos com a presença de episódios de depressão do tipo maior, com características melancólicas e maníacas.

Dessa forma compreende-se que o perfil sociodemográfico não pode ser utilizado como precursor para prevenir a dependência química ou mesmo as comorbidades causadas pelo uso, mas observa-se que sujeitos com histórico familiar de uso e abuso de drogas estão propensos não apenas a serem também dependentes químicos, como também a adquirirem algum transtorno psiquiátrico, sendo assim, faz-se importante conhecer a história de vida desses sujeitos para compreender os motivos que o levaram ao uso e assim intervir em busca de melhor qualidade de vida para esses sujeitos.

Comorbidades neuropsicológicas relacionadas ao abuso de spa

Segundo Oliveira e Azambuja (2010), a investigação neuropsicológica do uso de substâncias contribui para esclarecer questões diagnósticas sobre as funções que se encontram prejudicadas (Andrade et al. 2004), podendo assim realizar uma reabilitação cognitiva através de atividades que visem à recuperação ou amenização dos déficits cognitivos (Allen, Goldstein e Seaton, 1997).

“Matumoto e Rossine conduziram uma pesquisa em 2013 para examinar mudanças na atenção focal e flexibilidade cognitiva em indivíduos com dependência química, em comparação com um grupo controle sem uso prejudicial de substâncias psicoativas. Com aproximadamente 40 participantes, o estudo revelou, através de uma tabela, que existem diferenças significativas entre os grupos G1 (dependentes químicos) e G2 (grupo controle) em todas as categorias avaliadas. Os achados indicam que os sujeitos do grupo G1 possuem uma flexibilidade reduzida na solução de problemas e um desempenho executivo inferior em relação aos do grupo G2.

Em 2014, Ferreira e Colognese conduziram uma pesquisa para examinar as alterações neuropsicológicas em indivíduos que fazem uso de cocaína e crack. O foco era identificar danos nas funções executivas. Utilizando uma amostra de cinco pacientes, os pesquisadores aplicaram uma entrevista semiestruturada, além de testes neuropsicológicos específicos, como o Neupsilin, o WCST e o BETA III. Os resultados revelaram comprometimento na velocidade de processamento cognitivo, no raciocínio geral e em habilidades relacionadas à atenção e memória na maioria dos participantes. Esses achados estão alinhados com estudos anteriores que mostram que o uso abusivo de substâncias pode afetar negativamente a memória e reduzir a flexibilidade cognitiva, impactando a praxia. Tais prejuízos nas funções executivas sugerem que usuários de substâncias têm maior dificuldade em aderir a tratamentos e manter a abstinência. A pesquisa sugere que essas dificuldades são semelhantes entre usuários abusivos de álcool e de cocaína/crack, indicando desafios comuns na luta contra a dependência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inegável que o uso, abusivo de *spa* é um problema cada vez maior na sociedade, visto que o consumo da droga gera diversos problemas à economia pública e à saúde, pois eleva a violência e, assim, os gastos do governo, além de desencadear uma série de complicações ao organismo de seus usuários, aumentando os índices de morbidade e mortalidade populacional.

Neste contexto, podemos compreender que a dependência química é, de fato, uma questão complexa e multifacetada que afeta não apenas o indivíduo, mas também a sociedade como um todo. As comorbidades neuropsicológicas associadas à dependência química podem incluir uma variedade de transtornos psiquiátricos, como depressão, ansiedade, transtornos de conduta, déficit de atenção e hiperatividade, e esquizofrenia. Além disso, transtornos alimentares e de personalidade também são comuns entre dependentes químicos.

Como observamos ao longo deste artigo, estudos indicam que há uma maior ocorrência de psicopatologias e risco de suicídio em grupos de pacientes com histórico de consumo múltiplo de substâncias. Isso sugere a importância de avaliar outros transtornos associados à dependência química. Além disso, alterações comportamentais e emocionais significativas ocorrem na adolescência, um período crítico de maturação cerebral, que pode influenciar na vulnerabilidade à dependência química, sendo este um tema interessante para futuros estudos.

Sobremaneira é interessante notar que, apesar da relevância do tema, houve uma diminuição no número de pesquisas publicadas após 2005. Isso pode ser um indicativo de que novas abordagens e estudos são necessários para entender melhor as dinâmicas atuais da dependência química e suas comorbidades associadas.

Dessa forma e não concluído em definitivo este estudo, mas abrindo margem para outras pesquisas, o presente estudo objetivou descrever as principais comorbidades neuropsicológicas associadas à dependência química, além de alcançar o objetivo esperado, observou também uma relação íntima entre as comorbidades neuropsicológicas e os transtornos psiquiátricos causados pela dependência química, sendo uma proposta de pesquisa relevante e em aberta para um próximo estudo, visto que mesmo com uma relação tão próxima ambos têm características distintas. Observou-se também que estudos sobre o tema se apresentam em maioria entre a década de 90 e o ano 2005, indicando que atualmente houve uma baixa no interesse dos pesquisadores com o tema, servindo também como alerta já que nos dias atuais a dependência química e os danos neuropsicológicos causados pelo uso das *sps* ainda estão presentes na sociedade.

REFERÊNCIAS

- BRITES, C. Ética e uso de drogas é uma contribuição da ontologia social para o campo da saúde e redução de danos. 2006. Tese de Doutorado (Pós-Graduação), curso de Pós-Graduação para Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- BRUNA, M. H. V. Plasticidade Neuronal. Disponível em: <https://drauziovarella.uol.com.br/entrevistas-2/plasticidade-neuronal-entrevista/>. Visitado em: 23 de Maio de 2019.
- Carvalho, F. R. M. Brusamarello, T., Guimarães, A. N., Paes, M. R., Maftum, M. A. (2011). Causas de recaída e de busca por tratamento referidas por dependentes químicos em uma unidade de reabilitação. *Colombia Médica*, 42(1), 57-62.
- CUNHA, P. J.; NOVAES, M. A. Avaliação neurocognitiva no abuso e dependência do álcool: implicações para o tratamento. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 2004. 26(Supl I), 23-27
- DANIELI, R. V. FERREIRA, M. B. M.; NOGUEIRA, J. M.; OLIVEIRA, L. N. C.; CRUZ, E. M. T. N. ARAÚJO FILHO, G. M. (2017) Perfil sociodemográfico e Comorbidades psiquiátricas em Dependentes Químicos acompanhados em Comunidades Terapêuticas. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 66(3). p. 139-149.
- FERREIRA, V. R. T.; COLOGNESE, B, T. Prejuízos de funções executivas em usuários de cocaína e crack. *Aval. psicol. vol.13 no.2 Itatiba*. 2014
- FONTES, M. A. Reabilitação Neuropsicológica. Disponível em : <http://plenamente.com.br/artigo.php?FhIdArtigo=75>. Acesso em 22 de Março de 2019.
- FRANDOLOSO, F. Dependência química: uma abordagem logoterapêutica. 2008. Monografia (Graduação) Curso de Psicologia, Universidade do Vale do Itajaí.
- Feldens, A. C. M. Silva, J. G. Oliveira, M. S. (2011). Avaliação das funções executivas em alcoolistas. *Cadernos de Saúde Coletiva*, 19, 164-171.
- GOUVEIA, P. A. R. Reabilitação neuropsicológica em lesão cerebral adquirida. 2004, Editora Artes Médicas, p. 307-317.
- HESS, A. R. B.; ALMEIDA, R. M. M.; MORAES, A. L.. Comorbidades psiquiátricas em dependentes químicos em abstinência em ambiente protegido. *Estudos de Psicologia*, 17(1), 2012. P. 171-178.
- HARVEY, P. D. (2012). Clinical applications of neuropsychological assessment. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 14(1), 91-99. Disponível em:

<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3341654/>. Acesso em 22 de Janeiro de 2019.

OMS-Organização Mundial da Saúde. F10- F19 Transtornos Mentais Decorrentes do uso de Substâncias Psicoativas. Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10. Porto Alegre: ARTMED; 1993. p.69-82. -Artigo completo

OLIVEIRA, C. L. AZAMBUJA, L. S. Os danos neurológicos causados pelo uso crônico do crack. *Psicologia PT*. 2010

PASA, M. S. G. G.; ALMEIDA, R. M. M. Dependência de álcool, cocaína e crack e transtornos psiquiátricos. *Psicologia, Teoria e Pesquisa*. vol.26 no.3 Brasília. 2010

PINHEIRO, M. Aspectos Históricos da Neuropsicologia: subsídios para a formação de educadores. *Educar*, Curitiba, Editora UFPR, 2005.n. 25, p. 175-196.

POPE, H.G. Jr, GRUBER, A. J, HUDSON, J. I., HUESTIS, M. A., YURGEL-TODD, D. Neuropsychological performance in long-term cannabis users. *Arch Gen Psychiatry* 2001;58:909-15.

RIGONI, M. S. (2009). Desempenho cognitivo em alcoolistas e prontidão para mudança. (Tese de doutorado não publicada). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil

REGIER, D. A, FARMER M. E., ERA, D. S. LOCKE, B. Z. KEITH, S. J., JUDD, L. L., et al. Comorbidity of mental disorders with alcohol and other drug abuse. Results from the Epidemiologic Catchment Area (ECA) Study. *JAMA*. 1990;264(19):2511-8. RAMOS, A. A. HAMDAN, A. C. O crescimento da avaliação neuropsicológica no Brasil: uma revisão sistemática. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 2016.36(1): 471-485.

SALGADO, J.V., MALLOY-DINIZ, L. F. CAMPOS, V. R. ABRANTES, S. S. C., FUENTES, D., BECHARA, A., CORREA, H. Neuropsychological assessment of impulsive behavior in abstinent alcohol-dependent subjects. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 2009. 31(1), 4-9.

SILVEIRA, D. X., & DOERING-SILVEIRA, E. (2010). Avaliação neuropsicológica da dependência ao álcool e outras substâncias psicoativas. Em S. D. Seibel. *Dependência de drogas*. (pp. 367-406). São Paulo: Atheneu.

UNODC- United Nations Office for Drug Control and Crime Prevention Global illicit drug trends 2001. Disponível em: http://www.undcp.org/adhoc/report_2001-06-26_1/report_2001-06-26_1.pdf. visitado em 03 de Fevereiro de 2019.

TIRAPU-USTÁRROZ, J. (2007). La evaluación neuropsicológica. *Intervenção Psicossocial*, 16(2), 189-211. Disponível em:

http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext & pid=S1132-05592007000200005.

Acesso em 20 de Janeiro de 2019.

VIOLA, T. W., CARDOSO, C. O. FRANCKE, I. A., GONÇALVES, H. A., PEZZI, J. C., ARAÚJO, R. B. GRASSI-OLIVEIRA, R. (2012). Tomada de decisão em dependentes de crack: um estudo com o Iowa Gambling Task. *Estudos em Psicologia*, 17(1), 99-106.

CAPÍTULO 8

O PAPEL DO CONSELHO MUNICIPAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA GARANTIA DOS DIREITOS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS NO MUNICÍPIO DE DAVINÓPOLIS – MA¹

Ires Pereira Carvalho

Acadêmica do Curso de Direito da Faculdade de Educação Santa Teresinha (FEST).

Leticia de Jesus Pereira

Mestre em Direito (UNIMAR).

Mestre em Formação Docente em Práticas Educativas (UFMA).

Especialista em Direito Penal e Processo Penal (FDDJ).

Graduação em Direito. Advogada.

Assessora Jurídica (PGE/MA). Professora (FEST).

RESUMO

O presente artigo analisou o papel do conselho municipal da pessoa com deficiência na garantia dos direitos sociais e políticas públicas no município de Davinópolis – Ma. Buscando analisar o papel do conselho municipal da pessoa com deficiência, a pesquisa demonstrou relevância para encaminhar seu resultado a sociedade e ao poder público local, bem como contribuiu para despertar a importância da efetividade dos conselhos municipais. A pesquisa analisou o conceito, características, identificou as atribuições e competências do conselho municipal da pessoa com deficiência. Caracterizou o contexto local e analisou o conselho municipal da pessoa com deficiência com base na lei municipal de criação, regimento interno, calendário de reunião, principais pautas e o legado já alcançado. Os procedimentos metodológicos quanto a abordagem é qualitativa, quanto aos fins é descritiva, quanto ao método empregado é pesquisa bibliográfica, usando como técnica a análise de documentos. Quanto ao universo de 19 (dezenove) conselhos municipais, foi realizado a amostra com apenas o conselho municipal da pessoa com deficiência. Como resultados foi possível constatar a importância do conselho na garantia dos direitos sociais e políticas públicas. Sob o olhar do pesquisador, a pesquisa demonstrou relevância para encaminhar seu resultado a sociedade e ao poder público local, despertando a importância da efetividade dos conselhos municipais. Constatou-se ainda que a Administração Pública propicia meios de participação, controle, transparência e fiscalização popular, capazes de acompanhar e contribuir com os rumos

¹ Artigo apresentado ao Curso de Direito da Faculdade de Educação Santa Teresinha (FEST) como requisito parcial para a obtenção da Graduação em Direito.

dos recursos públicos e políticas. Identificou-se que o conselho realiza reuniões e audiências públicas como instrumentos de participação social e que a participação popular na gestão pública, através do conselho da pessoa com deficiência, garante ao cidadão discutir e opinar sobre as necessidades mais prementes para sua comunidade.

PALAVRAS-CHAVE: Conselho Municipal. Participação Popular. Controle social. Pessoa com deficiência.

INTRODUÇÃO

A Administração Pública, de um modo geral, necessita da participação e do controle social para assegurar o pleno exercício da cidadania, a garantia dos direitos sociais e políticas públicas.

Assim, esta pesquisa procura encaminhar seus resultados à sociedade e ao poder público, sobre o papel do conselho municipal das pessoas com deficiência para a garantia dos direitos sociais e políticas públicas no município de Davinópolis- MA.

Primeiramente, o tema escolhido se fundamentou em anseios pessoais, mas de acordo com os desejos coletivos da comunidade, em especial da Sociedade Civil organizada de Davinópolis. Vale dizer que fatores teóricos, práticos, políticos, sociais e a atuação no meio público, através dos instrumentos de participação já existentes, influenciaram significativamente a escolha deste tema para estudos acadêmicos.

O desejo de estudar esse assunto adveio da experiência, vivência e da participação social, tanto na sociedade civil quanto no poder público local ao longo dos anos no município de Davinópolis.

Além disso, os conselhos municipais, entidades, associações, sindicato, fóruns de debates e conferências junto à administração local também reforçou a escolha deste tema e o anseio de pesquisar e/ou estudar o papel dos conselhos municipais para a garantia dos direitos sociais e políticas públicas no município de Davinópolis.

Esse estudo por sua vez, também, contribuiu para despertar a importância da efetividade dos conselhos municipais e as dificuldades para a garantia dos direitos sociais e políticas públicas através do acompanhamento, controle e fiscalização dos atos administrativos do Poder Executivo Municipal, que, por sua vez, deve atender às pretensões e perspectivas da sociedade em geral, com base nos princípios éticos, morais, probos e legais de acordo com os princípios constitucionais.

OS CONSELHOS MUNICIPAIS E O CONTROLE SOCIAL

A participação e o controle social na Administração Pública contribuem para assegurar o pleno exercício da cidadania, almejando alcançar os princípios da legalidade, impessoalidade, moralidade, probidade e eficiência na Gestão Pública. Assim, busca-se contribuir para o debate

sobre a efetividade dos conselhos municipais e identificar as vantagens do controle social para a garantia dos direitos sociais e políticas públicas no município.

Nos ditames da Constituição Federal de 1988, são fundamentos do Estado Democrático de Direito:

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

I - a soberania;

II - a cidadania;

III - a dignidade da pessoa humana;

IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;

V - o pluralismo político.

Parágrafo único. Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, a participação e o controle social, através dos conselhos municipais, junto a Administração Pública, é fundamental para assegurar um Estado Democrático de Direito que tem como fundamentos a cidadania, a dignidade da pessoa humana, visando contribuir com a garantia dos direitos sociais e políticas públicas aos cidadãos e a todos que buscarem.

Nessa mesma linha de pensamento, pode-se entender que:

A participação popular enquanto princípio constitucional ocorre quando o cidadão, sem interesse individual imediato, tem como objetivo o interesse comum, buscando algo por vias administrativas ou judiciais. Ou seja, é o direito de participação política, de decidir junto, de compartilhar a administração, opinar sobre as prioridades e fiscalizar a aplicação dos recursos públicos, confirmar, reformar ou anular atos públicos (LOK, 2004, p. 123).

Com a participação e o controle social em um processo decisório, o cidadão passa a exigir a efetividade dos seus direitos políticos, sendo uma das nuances do exercício da cidadania. No âmbito da Gestão Pública, a participação e o controle será toda a forma de interferência de terceiros na função administrativa (gestão, governo) do Estado, buscando alcançar garantia dos direitos sociais e políticas públicas, já positivados na Carta Magna.

Diante desse contexto, é importante buscar o conceito e quais as funções e o devido amparo legal dos conselhos municipais para a efetividade

de suas competências na concretização dos direitos sociais e políticas públicas aos cidadãos.

Desse modo, o Estado Democrático de Direito busca, através das garantias dos direitos fundamentais, previstos na Constituição de 1988, por meio de diversos artigos, definir a participação social como elemento necessário em algumas políticas específicas, e abriu espaço para a reivindicação da partilha de poder nas mais diferentes áreas (AVRITZER E PEREIRA, 2005 apud IPEA, 2013).

Os conselhos são criados com a finalidade de permitir a participação da sociedade na definição de prioridades para a agenda política, bem como na formulação, no acompanhamento e no controle das políticas públicas. Nesse sentido, estes espaços permitem a inserção de novos temas e atores sociais na agenda política. Além disso, podemos dizer que são órgãos híbridos, pois são paritários entre o Estado e sociedade civil, compartilhando o poder de decisão. Assim, essas instituições são captadoras de demandas e pactuam interesses específicos de diversos grupos envolvidos em determinada área de política (AVRITZER E PEREIRA, 2005 apud IPEA, 2013).

No que diz respeito aos conselhos, é válido ressaltar que são mecanismos de participação populares importantes para deliberação de políticas públicas em uma gestão democrática e participativa. Estes mecanismos – os conselhos – podem ser compreendidos como espaços públicos de articulação entre o governo e a sociedade civil, que pode ser encontrada nas três instâncias de governo (federal, estadual e municipal) (AVRITZER E PEREIRA, 2005 apud IPEA, 2013, p. 9).

Nesse sentido, afirma Salles que:

Os conselhos são responsáveis pela democratização das políticas sociais contribuíram para o resgate da “dívida social”, um dos compromissos da redemocratização. Entre elas destacamos: a da saúde (Lei Orgânica da Saúde), a da Assistência Social (Lei Orgânica da Assistência Social), a da proteção à criança e ao adolescente (Estatuto da Criança e do Adolescente) e, mais recentemente, a da política urbana (Estatuto da Cidade). Em todas essas políticas estava prevista a participação popular, e o modelo dos conselhos originais, alguns obrigatórios, foi o adotado no subsequente processo de criação de outros, sobre as mais variadas temáticas (SALLES, 2010 p. 49-50).

É importante frisar que os conselhos normalmente constituem-se em órgãos públicos de composição entre a sociedade e o governo, criados por lei, regidos por regulamento aprovado por seu plenário, tendo caráter obrigatório, uma vez que os repasses de recursos ficam condicionados à sua

existência, e que assumem atribuições consultivas, deliberativas e/ou de controle.

Dito isto, ao longo do processo de redemocratização do Estado brasileiro, a partir da Constituição de 1988, pode-se afirmar que:

A finalidade do controle é a de assegurar que a Administração atue em consonância com os princípios que lhe são impostos pelo ordenamento jurídico, como os da legalidade, moralidade, finalidade pública, publicidade, motivação, impessoalidade; em determinadas circunstâncias, abrange também o controle chamado de mérito e que diz respeito aos aspectos discricionários da atuação administrativa. Embora o controle seja atribuição estatal, o administrado participa dele à medida que pode e deve provocar o procedimento de controle, não apenas na defesa de seus interesses individuais, mas também na proteção do interesse coletivo. A Constituição outorga ao particular determinados instrumentos de ação a serem utilizados com essa finalidade. É esse, provavelmente, o mais eficaz meio de controle da Administração Pública: o controle popular (DI PIETRO, 2016, p. 881).

Assim, Di Pietro entende que o controle popular, ou seja, o controle social, pode ser realizado com a participação dos administrados, através dos mecanismos de participação, a partir da provocação de procedimentos na defesa dos interesses individuais e coletivos. Nesse sentido, a Constituição outorga ao particular determinados instrumentos de ação a serem utilizados com essa finalidade.

Sendo assim, apresenta-se a seguir alguns fundamentos e instrumentos de controle social garantidos na Carta Magna, como, por exemplo, o direito de cooperação das associações representativas no planejamento municipal, a importância da participação da comunidade nas ações e serviços públicos da saúde, assistência social e educação, por meio de organizações representativas, tanto na formulação das políticas quanto no controle em todos os níveis (COVAS, 2013).

Além disso, também prevê a organização da seguridade social e o caráter democrático e descentralizado da administração, mediante gestão quadripartite, com participação de trabalhadores, empregadores, aposentados e do Governo nos órgãos colegiados. Nesse sentido, encontra-se positivado também que o Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança e do adolescente, admitida a participação de entidades não governamentais (COVAS, 2013, p. 1-2).

Diante dos fundamentos e instrumentos de controle social, criados a partir da Constituição Federal e de leis esparsas, pode-se compreender a importância dos conselhos de direitos ou conselhos de políticas públicas na

garantia dos direitos, bem como no processo de implementação e controle (fiscalização) das políticas públicas.

Dito isto, além da Constituição Federal, a Lei de Responsabilidade Fiscal – LRF nº 101/2000, traz alguns instrumentos de transparência da gestão fiscal, como: os planos, orçamentos e leis de diretrizes orçamentárias; as prestações de contas, que os órgãos de controle social como os conselhos municipais podem atuar e contribuir diretamente. Desse modo, é assegurada a transparência através de incentivo à participação popular e realização de audiências públicas durante os processos de elaboração e discussão dos planos, lei de diretrizes orçamentárias e orçamentos.

Com essa lei, pode-se dizer que o princípio constitucional da participação popular tem mecanismos de efetividade e concretização na esfera municipal, o que muitas vezes pode ser através de conselheiros municipais de políticas públicas ou diretamente pelo cidadão, nos momentos previstos legalmente. Assim, a Lei de Responsabilidade Fiscal – LRF, assegura à população o acesso à prestação de contas, aos planos e diretrizes orçamentárias e demais instrumentos de transparência vinculados à gestão fiscal.

Ao lado disso, deve haver a participação popular, efetivando o controle social em cada etapa mencionada, seja através da participação direta do cidadão ou por meio dos conselhos municipais para a garantia dos direitos sociais e políticas públicas no município.

Nesse sentido, a Cartilha “Controle Social” da Controladoria Geral da União diz que:

O controle social pode ser entendido como a participação do cidadão na gestão pública, na fiscalização, no monitoramento e controle da administração pública. Trata-se de importante mecanismo de prevenção da corrupção e de fortalecimento da cidadania. (Controladoria Geral da União Controle Social, 2012, p. 16).

O controle social pode ser entendido como a capacidade que a sociedade ou o cidadão tem de intervir nas políticas públicas, interagindo com o Estado na definição de prioridades e na elaboração dos planos de ação do ente federado que pode ser a União, Estados, Distrito Federal e Municípios, acompanhando a verificação das ações da gestão pública na execução das políticas públicas.

Segundo Di Pietro:

Políticas públicas são metas e instrumentos de ação que o Poder Público define para a consecução de interesses públicos que lhe incumbe proteger. [...] A definição das políticas públicas implica opções a serem feitas pelo Poder Público. Essas opções são externadas por

variados instrumentos, como a Constituição, as emendas à Constituição, os atos normativos do Poder Legislativo, do Poder Executivo e de órgãos e entidades da Administração Pública. [...] Outras vezes, a Constituição distribui entre as três esferas de Governo a competência para definir as políticas públicas [...] (DI PIETRO, 2016, p. 902).

Essas políticas públicas podem ser entendidas como o conjunto de ações coletivas voltadas para a garantia dos direitos sociais, configurando um compromisso público que visa dar conta de determinada demanda, em diversas áreas. Isso tudo expressa a transformação daquilo que é do âmbito privado em ações coletivas no espaço público.

Sobre o tema entende-se que o próprio rol dos direitos sociais e a contrapartida dos deveres a serem assumidos pelo Estado, dependem de leis e medidas administrativas para serem concretizadas. Nesse contexto, surge a necessidade e importância das políticas públicas: dentre tantas metas postas pela Constituição, as políticas públicas definem as que devem ser atendidas prioritariamente. Sendo assim, o cumprimento das metas exige planejamento e recursos orçamentários, e que muitas vezes não existem em montante suficiente para atender a todas as aspirações individuais e a satisfazer a todos os direitos sociais (DI PIETRO, 2016, p. 903).

Sendo assim, os conselhos têm papel fundamental para acompanhar, através do controle social, e contribuir para a efetividade dos direitos sociais estabelecidos no art. 6º, da Constituição Federal, quais sejam: “[...] a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (CRFB/88).

Nesse contexto, pode-se dizer que:

O processo de alargamento da democracia na sociedade contemporânea não ocorre apenas através da integração da democracia representativa com a democracia direta, mas também, e sobretudo, através da extensão da democratização — entendida como instituição e exercício de procedimentos que permitem a participação dos interessados nas deliberações de um corpo coletivo — a corpos diferentes daqueles propriamente políticos. (BOBBIO, 1987, p. 155).

Assim, entende-se que o Estado, ao garantir essas instituições, ou seja, mecanismos como conselhos e outros meios como audiências públicas, conferências, orçamento participativo, estará garantindo o exercício de procedimentos que permitem a participação dos interessados nas deliberações de um corpo coletivo.

Nesse aspecto, buscando contribuir com o debate, é importante a classificação e definições que os conselhos podem ser alocados em quatro áreas temáticas como: políticas sociais; garantia de direitos; desenvolvimento econômico; infraestrutura e recursos naturais. Dessa forma, pode-se verificar que os conselhos de políticas sociais são aqueles vinculados às políticas sociais de ampla abrangência e às políticas que trabalham diretamente com proteção social. A ênfase no papel protetor do Estado, seja ao prover cuidados aos mais vulneráveis, seja ao prevenir que os cidadãos cheguem ou permaneçam na situação de risco social (IPEA, 2010).

Sendo assim, para se alcançar os interesses coletivos, deve entender o papel dos municípios, cabendo dizer que:

[...] Eles têm um papel claro na órbita federativa. Este papel, muito importante para os sistemas nacional de governo, desempenha-se pela partilha de recursos e obrigações, em que as localidades atendem a serviços de profunda importância para as suas populações, tais como os de saúde, educação, controle do solo e meio ambiente, além de terem poderes e deveres tais outros organismos da federação. [...] (CARNEIRO, 2018, p. 33-34).

Dito isto, Carneiro traz a reflexão sobre a importância do ente municipal para dentro de suas competências e atribuições legais, atender aos anseios da população na oferta e garantia de políticas públicas.

O CONSELHO MUNICIPAL DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA DE DAVINÓPOLIS

É importante apresentar uma caracterização do espaço temporal, histórica e geopolítica do município de Davinópolis para contribuir com o debate e análise dos órgãos de participação e controle social, em especial do Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência, visando analisar sua efetividade frente ao controle social para a garantia dos direitos sociais e das políticas públicas.

Assim, remete-se aos primeiros anos da década de 1980 que começaram com vários acontecimentos ou movimentos do MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terras, com ocupações a latifúndios improdutivos da região, bem como em todo o país. Na época, um candidato a deputado estadual, o senhor Davi Alves Silva, vendo a situação dos sem teto e sem-terra, se propôs a ajudar aquele povo. Então, após as eleições de 1982, o então já eleito deputado Davi Alves Silva começou a convocar as famílias em meados de julho de 1983 para receberem seus lotes, fundando, com isso, a Vila Davi (CARVALHO, 2012).

A Vila Davi, ao longo dos seus 13 primeiros anos, passou por muitas mudanças enquanto o seu fundador estava vivo, pois a vila ganhou asfalto,

começou a desenvolver o comércio, surgiram às escolas, posto médico, posto telefônico, mercado municipal e posto policial (CARVALHO, 2012).

A partir desse desenvolvimento, começou-se a sonhar com uma possível emancipação, pois naquela época, em 1994, a Assembleia Legislativa do Estado do Maranhão aprovou as leis para criação de 81 novos municípios no estado. No mesmo ano foi criado o Município que levaria o nome de seu fundador Davi Alves Silva, passando a se chamar Davinópolis, criado pela Lei Nº. 6.191, de 10 de novembro de 1994. Com essa lei, Davinópolis passou a ter sede no povoado de Davinópolis que foi desmembrado da cidade de Imperatriz, porém ficou subordinado a Comarca de Imperatriz, tendo como data de instalação 1º de janeiro de 1997 (CARVALHO, 2012).

Segundo o IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Davinópolis possui uma área territorial de 332,249km². A cidade encontra-se na mesorregião oeste maranhense e microrregião de Imperatriz, com uma altitude de 180m e está localizada acerca de 640 km de distância de São Luís, capital maranhense. A população de Davinópolis, segundo o IBGE, de acordo com o censo de 2023, é de 14.404, com uma densidade demográfica de 43,35 habitantes por quilometro quadrado (IBGE, 2024).

Segundo a Constituição Federal, o município pode ser definido como pessoa jurídica de direito público interno e autônoma, desse modo, tem a Lei Orgânica Municipal que além de reger o município em todos os comandos constitucionais, também contribui prevendo os mecanismos de participação e controle social para a garantia dos direitos fundamentais e sociais previstos na Carta Magna (BRASIL, 1988).

Desse modo, a Constituição Federal de 1988, define que:

Art. 29. O Município reger-se-á por lei orgânica, votada em dois turnos, com o interstício mínimo de dez dias, e aprovada por dois terços dos membros da Câmara Municipal, que a promulgará, atendidos os princípios estabelecidos nesta Constituição, na Constituição do respectivo Estado e os seguintes preceitos:

[...] XII - cooperação das associações representativas no planejamento municipal;

XIII - iniciativa popular de projetos de lei de interesse específico do Município, da cidade ou de bairros, através de manifestação de, pelo menos, cinco por cento do eleitorado [...]. (BRASIL, 1988)

Seguindo o comando constitucional, depreende-se que a administração pública municipal deve obedecer ao princípio de participação popular, bem como que o processo de planejamento das atividades municipais será desenvolvido mediante processo permanente de planejamento, assegurada a participação de todos e de associações representativas (DAVINÓPOLIS, 1997).

Nesse sentido, a participação popular e de suas associações representativas, será garantida nas fases de elaboração, implementação, fiscalização e avaliação dos planos municipais, a participação de entidades especializadas na elaboração, implementação e controle de políticas, programas e atividades relativas à saúde pública (DAVINÓPOLIS, 1997).

Diante do contexto, a partir da garantia e princípios constitucionais e orgânicos locais, é que o município tem a competência de criar seus conselhos municipais, como órgãos colegiados, permanentes, paritários, tendo por incumbência formular, supervisionar e avaliar as políticas públicas nas esferas federal, estadual e municipal. Ainda, com previsão legislativa, é considerado um serviço público relevante e submetem-se à fiscalização pelos Tribunais de Contas (COVAS, 2013).

Desse modo, de acordo com os ensinamentos de Covas (2013, p. 3), os conselhos possuem as principais funções:

[...] fiscalizatória, no acompanhamento e controle dos atos praticados pelos governantes; mobilizadora, no estímulo à participação popular na gestão pública e às contribuições para a formulação e disseminação de estratégias de informação para a sociedade sobre políticas públicas; deliberativa, sobre autoridade e competência para intervir, formular, propor alterações, acompanhar e avaliar as políticas públicas e, ainda, incentivar e/ou propor, junto aos poderes e autoridades competentes, a realização de ações e a criação de fundos especiais em sua instância política-administrativa e consultiva, na emissão de opiniões e sugestões sobre assuntos que lhes são correlatos. Não possui caráter executivo.

Nesse sentido, é importante, dependendo do que prevê a legislação local, identificar o objetivo do conselho municipal, suas funções e amparo legal como lei de criação, regimento interno e validade do mandato, de acordo com o ato de nomeação para que sejam efetivadas suas competências.

A partir do comando da CRFB/88 e da Lei Orgânica Municipal de Davinópolis, com a respectiva competência, o ente municipal, através da Lei nº 202/2013 de 03 de dezembro de 2013, criou o Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência, cuja sigla é COMDEPEDAVI/MA, vinculado à Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, sendo um órgão paritário, de caráter permanente, articulador, normativo, deliberador e consultivo de valorização, atendimento, defesa e preservação dos direitos individuais e coletivos da pessoa com deficiência (DAVINÓPOLIS, 2013).

Foi realizada uma revisão da Lei municipal nº 202/2013, através da Lei Municipal nº 260/2016 de 19 de dezembro de 2016 que alterou a terminologia do termo "pessoa portadora de deficiência" para "pessoa com

deficiência" bem como alteração da nomenclatura do conselho municipal pertinente no âmbito do município de Davinópolis, como pode-se verificar:

[...] Art. 2º compete estabelecer diretrizes que visem a implementação dos planos e programas de apoio às pessoas com deficiência, propondo medidas de defesa dos seus direitos, articulação e fiscalização de Políticas Públicas. Art. 3º - O Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência será paritariamente composto por 10 (dez) membros, sendo 05 (cinco) representantes dos órgãos governamentais municipais e 05 (cinco) representantes da sociedade civil, indicados e/ou eleitos pelos respectivos segmentos [...] (DAVINÓPOLIS – MA, 2016).

Sendo assim, verifica-se que o Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência de Davinópolis, é um órgão paritário entre sociedade civil e poder público, com suas competências legais estabelecidas na lei e regimento interno, sendo um espaço de controle social para a garantia dos direitos sociais e das políticas públicas.

A ATUAÇÃO DO CONSELHO MUNICIPAL DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

A atuação do Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência de Davinópolis é definida na legislação municipal, nos termos do grifo da Lei nº 260/2016, com aproximadamente treze competências e atribuições legais (DAVINÓPOLIS – MA, 2016).

Nesse sentido, o órgão colegiado elabora seu Regimento Interno, definindo a sua natureza, finalidade, competências, composição, organização interna e administrativa, definindo o seu calendário de reuniões ordinárias de forma bimestral, na terceira quarta-feira do mês, as 14h (quatorze horas) na Sede da Casa dos Conselhos a Rua Davi Michel nº 86 – Centro de Davinópolis.

Ao longo dos últimos 11 (onze) anos, buscando seguir as normativas instituídas na Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei nº 13.146/15, percebe-se algumas políticas públicas alcançadas no município. Nesse sentido, com o objetivo de assegurar e promover em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania, o município de Davinópolis – MA, por meio da Lei Municipal nº 256/2016 instituiu políticas municipais de atendimento a alunos público alvo da educação especial na rede municipal de ensino na perspectiva inclusiva, e através da Lei nº 262/2017 implantou o Departamento de Educação Inclusiva Gusmão.

Com a implantação do Departamento de Educação Inclusiva Gusmão - DEMEI, aos vinte e sete dias do mês de abril de 2017, iniciaram os trabalhos voltados para o atendimento das pessoas com deficiência em escolarização, ofertando acompanhamentos psicológicos, fonoaudiológicos, psicopedagógicos, assistência social e atendimentos nas salas de recursos multifuncionais, com 32 alunos matriculados inicialmente.

Nesse contexto, foi desenvolvido pelo Departamento de Educação Inclusiva Gusmão – DEMEI, o trabalho de acompanhamento e oficinas didáticas voltadas para as práxis pedagógicas inclusivas com os professores da sala de aula regular e auxiliares de alunos com deficiência. Isto se deu com a finalidade de ressignificar o fazer pedagógico e orientações na elaboração do PEI – Plano de Ensino Individualizado que busca assegurar ao aluno com deficiência os mesmos direitos de aprendizagem garantidos a todos, com estratégias adaptadas respeitando as especificidades de cada um.

Em 2018 houve mais um alcance de políticas públicas, quando o município de Davinópolis ofertou formação continuada para os servidores da educação, disponibilizando 5% das vagas ofertadas para a comunidade nos cursos de Libras nos níveis básico e intermediário, com o objetivo de favorecer a comunicação entre surdos e ouvintes. Assim, foi importante para evidenciar as potencialidades e mostrar para a população que as pessoas com deficiência, apesar de seus comprometimentos cognitivos, sociais e/ou afetivos, apresentam habilidades e são capazes de criar e recriar.

Em 2019 foi possível, através de várias mobilizações na busca de garantia de direitos, no sentido de promover a equidade e o respeito às diversidades, a criação da Lei Municipal nº307/2019 que torna obrigatório o uso do símbolo mundial do Espectro Autista nas placas de atendimentos prioritários nos órgãos públicos do município.

Também foi uma conquista, no ano de 2019, a implementação do componente curricular de LIBRAS na rede de ensino do município, através da Lei nº 308/2019 que autoriza a implantação do Componente Curricular da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS nas escolas do município.

Ao longo dos anos, observou-se várias articulações buscando cada vez mais a garantia de direitos para as pessoas com deficiência, e através do Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência junto a Câmara de Vereadores e Prefeitura foi aprovada a LEI nº 411/2023 de 27 de setembro 2023 que garantiu o acesso gratuito das pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) incluindo 1 (um) acompanhante/responsável em locais públicos e privados, clubes, estabelecimentos culturais, eventos esportivos, espaços recreativos e lazer esportivos, no âmbito do município de Davinópolis/MA.

Mesmo após vários anos de existência, participação e efetiva atuação junto a Administração Pública Municipal, somente em 2023, foi possível a realização da 1ª Conferência Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência, conforme ato convocatório através do Decreto nº 058/2023 de 26

de outubro de 2023. Tal dinâmica participativa teve como objetivo promover a mobilização social e analisar os obstáculos e avanços da Política em prol da integração da Pessoa com deficiência e a chegar nas propostas que possibilitem a inclusão dessas pessoas em todos os âmbitos da sociedade.

A 1ª Conferência Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Município de Davinópolis – Maranhão ocorreu no dia 21 de novembro no prédio da Igreja Vida, situado à rua Mensageiro da Paz, 171 – Centro, tendo como tema central dos discursos “Cenário atual e futuro na Implementação dos Direitos da Pessoa com Deficiência: Construindo um Brasil Mais Inclusivo”, conforme indicado e orientado pelo Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – CONADE. O evento contou com 145 participantes de diversos segmentos e setores do município tais como, professores, cuidadores da rede pública, estudantes, representantes do poder público, da sociedade civil organizada, sindicatos, igrejas, associações, poder legislativo, secretários, gestor municipal.

A partir da conferência, como ápice da participação e controle social, realizada pelo Conselho e Prefeitura municipal, pode-se extrair do Relatório da 1ª Conferência Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Município de Davinópolis, algumas pautas municipais propostas:

[...] PROPOSTAS APROVADAS DURANTE A PLENÁRIA FINAL. EIXO TEMÁTICO I - ESTRATÉGIAS PARA MANTER E APRIMORAR O CONTROLE SOCIAL ASSEGURANDO A PARTICIPAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA. ÂMBITO MUNICIPAL 1. Propiciar Formação Continuada e Permanente dos profissionais que atuam em todas as instâncias públicas e privadas.

[...] EIXO TEMÁTICO II - GARANTIA DO ACESSO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO BIOPSISSOCIAL UNIFICADA: ÂMBITO MUNICIPAL 1. Que o Município possa fornecer um transporte adaptado exclusivo para atender as necessidades das pessoas com deficiência.

[...] EIXO TEMÁTICO III - FINANCIAMENTO DA PROMOÇÃO DE DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA. ÂMBITO MUNICIPAL 1. Propõem-se a criação de um Fundo Municipal de Inclusão, destinado exclusivamente ao financiamento de projetos e programas que promovam os direitos das pessoas com deficiência no âmbito local. Onde este Fundo seria alimentado por recursos provenientes de doações, parcerias com empresas locais e destinação de uma parcela deste orçamento municipal para a promoção de inclusão.

[...] EIXO TEMÁTICO IV - CIDADANIA E ACESSIBILIDADE: ÂMBITO MUNICIPAL 1. Viabilizar junto ao Poder Público e parcerias um **veículo adaptado** direcionado ao DEMEI (Departamento Municipal de Educação Inclusiva) e ao Centro de Referência à Pessoa

com Deficiência de Davinópolis para transportar as pessoas com deficiências para as terapias, consultas e outros locais. [...] **EIXO TEMÁTICO V - OS DESAFIOS PARA A COMUNICAÇÃO UNIVERSAL: ÂMBITO MUNICIPAL** 1. Promover campanhas educativas de conscientização de vida diária das pessoas com deficiência, mostrando a capacidade delas de aprenderem de acordo com suas limitações. (DAVINÓPOLIS -MA, 2023).

Desse modo, as proposições aprovadas são pautas importantes a serem encaminhadas ao Poder Público para inclusão no plano de ação, nos instrumentos orçamentários, bem como buscar os devidos encaminhamentos com parcerias com demais entes federados, dentro de cada competência.

Como fruto de articulação entre o Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência e a Administração Municipal, foi aprovada a Lei Complementar nº 09/2023 de 07 de dezembro de 2023, que criou o Centro Municipal de Referência da Pessoa com Deficiência, tendo como função atender, orientar e identificar as demandas relacionadas às Pessoas com Deficiência e a sua família, avaliando as demandas e encaminhando-as para os serviços nas diversas áreas como saúde, educação, assistência social, cultura, entre outras.

CONCLUSÃO

A partir dos resultados obtidos com a pesquisa bibliográfica e documental acerca do conselho municipal da pessoa com deficiência, foi possível analisar o papel do conselho na garantia dos direitos sociais e políticas públicas no município de Davinópolis – MA. Nesse sentido, a pesquisa demonstrou relevância para encaminhar seu resultado à sociedade e ao poder público local, bem como contribuiu para despertar a importância da efetividade dos conselhos municipais.

A partir do conceito, características, identificação das atribuições e competências do conselho municipal da pessoa com deficiência, observou-se que possui atuação e efetividade na elaboração e garantia dos direitos sociais e políticas públicas no espaço local.

Desse modo, com base na caracterização do contexto local, o conselho municipal da pessoa com deficiência, com base na lei municipal de criação, regimento interno, calendário de reunião e suas principais pautas, foi constatado que existe a atuação do órgão, buscando a garantia dos direitos sociais e políticas públicas.

Foi analisado que a Administração Pública propicia meios de participação, controle, transparência e fiscalização popular, para que o cidadão possa sentir-se sujeito de fato e de direito, capaz de acompanhar e contribuir com os rumos dos recursos públicos e políticas. Diante do exposto, identificou-se que o conselho realiza reuniões e audiências públicas como

instrumentos de real participação social da Administração Pública municipal de Davinópolis e que existe realmente participação social na esfera pública.

Dentro desse contexto, entende-se que o conselho municipal da pessoa com deficiência, atuando dentro de suas competências, contribuindo para o desenvolvimento do controle social, deve ser estimulado e discutido, com o intuito de derrubar obstáculos e encontrar caminhos a ser seguido, e isso se faz junto à sociedade civil organizada e os gestores públicos.

Seguindo essa análise, verificou-se que é de grande importância que essa participação ativa seja difundida a todos os órgãos públicos, sendo um meio de se ter transparência no uso dos recursos públicos. E por fim, através da participação popular e das sugestões da população, a cidadania coletiva deixa de ser apenas um meio de gestão pública, passando a ser uma maneira onde realmente a população é quem detém do poder.

Portanto, a participação popular na gestão pública através do conselho da pessoa com deficiência, garante ao cidadão discutir e opinar sobre as necessidades mais prementes para sua comunidade. Nesse sentido, o governo local pode elaborar e implantar políticas públicas mais coerentes com a realidade local. Pelo exposto, conclui-se que o cidadão tem um papel muito importante na promoção de uma gestão pública eficaz na garantia dos direitos sociais e políticas públicas para pessoa com deficiência, a partir da ação do conselho municipal no município de Davinópolis – Ma.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRINO, Marcelo. PAULO, Vicente. *Direito administrativo descomplicado*. 22 ed. Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: Método, 2014.

BOBBIO, Norberto. *ESTADO, GOVERNO, SOCIEDADE: Para uma teoria geral da política*. 15ª Edição Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. (Pensamento Crítico, 69). Tradução: Marco Aurélio Nogueira.

BRASIL, *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 13 de outubro de 2023.

BRASIL. *Lei Complementar no 101, de 04 de maio de 2000. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências*. Brasília: 2000. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp101.htm. Acesso em 17 de outubro de 2023.

BRASIL. *Estatuto da Pessoa com Deficiência*. Disponível em https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/554329/estatuto_da_pessoa_com_deficiencia_3ed.pdf acesso em 03 de março de 2024.

CARNEIRO, Isaac Newton. *Manual de direito municipal brasileiro*. 2 ed. Amp. E ver. Salvador: Edição do autor, 2018.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. *Íntegra do discurso presidente da Assembleia Nacional Constituinte, Dr. Ulysses Guimarães (10'23")*, 2006. Disponível em: < <https://www.camara.leg.br/radio/programas/277285-integra-do-discurso-presidente-da-assembly-nacional-constituente-dr-ulysses-guimaraes-10-23/> >. Acesso em 15 de outubro de 2023.

CARVALHO, Ires Pereira. *Gestão democrática e participativa: a participação popular para o desenvolvimento de políticas públicas junto à gestão pública municipal como o caminho para cidades socialmente sustentáveis e justas, uma abordagem a partir de Davinópolis-MA*. Monografia (Especialização em Gestão Municipal) – Curso de Gestão Pública Municipal, Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2011.

CARVALHO, Ires Pereira. *Gestão pública e políticas públicas urbanas para cidades sustentáveis: a participação popular na administração pública municipal de Davinópolis – MA*. Monografia do Curso de Administração de Empresas, FACIMP: Imperatriz, 2009.

CARVALHO, Ires Pereira. *A realidade Geopolítica do município de Davinópolis - Maranhão a partir da década de 1990*. Monografia do Curso de Geografia, UEMA: Imperatriz, 2012.

CONTROLADORIA-GERAL DA UNIÃO – CGU. *Controle Social Orientações aos cidadãos para participação na gestão pública e exercício do controle social Cartilha de Controle Social - Segunda edição*. Disponível em < <https://www.gov.br/cgu/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/control-social/arquivos/controlsocial2012.pdf> >. Acesso em 10 de outubro de 2023.

COVAS, Fabíola Sucasas Negrão. *Conselhos de políticas públicas*. Disponível em < http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao_civel/acoes_afirmativas/texto%20Conselhos%20de%20Pol%C3%ADticas%20P%C3%BAblicas_1.pdf > . Acesso em 10 de outubro de 2023.

DAVINÓPOLIS, Município de. *Lei Orgânica*. 1997. Disponível em: https://www.davinopolis.ma.gov.br/upload/lei_organica/30954.pdf . Acesso em 17 de outubro de 2023.

DAVINÓPOLIS-MA. *Lei nº 202/2013 dispõe da criação Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência*. Disponível em <https://www.davinopolis.ma.gov.br/upload/leis/18395.pdf> . Acesso em Acesso em 03 de março de 2024.

DAVINÓPOLIS – MA. Lei nº 260/2019 dispõe sobre a revisão da lei municipal nº. 20212013, alterando a terminologia do termo "pessoa portadora de deficiência" para "pessoa com deficiência" bem como alteração da nomenclatura do conselho municipal pertinente no âmbito do município de Davinópolis, Estado do Maranhão e dá outras providências. Disponível em <https://www.davinopolis.ma.gov.br/upload/leis/30712.PDF> . Acesso em 03 de março de 2024.

DAVINÓPOLIS – MA, *Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência Regimento Interno.* Disponível em: https://www.davinopolis.ma.gov.br/upload/conselhos_municipais_arquivos/54924.pdf . Acesso em 03 de março de 2024.

DAVINÓPOLIS – MA. *Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência Calendário de reuniões ordinárias de 2024.* Disponível em: https://www.davinopolis.ma.gov.br/upload/conselhos_municipais_arquivos/76914.pdf. Acesso em 03 de março de 2024.

DAVINÓPOLIS – MA. *Dispõe da alteração de data de realização da I Conferência Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência de Davinópolis-MA.* Disponível em <https://www.davinopolis.ma.gov.br/upload/decretos/99835.pdf>. Acesso em 03 de março de 2024.

DAVINÓPOLIS – MA. *Relatório final da I Conferência Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência de Davinópolis – MA realizada em 21 de novembro de 2023.* Disponível em https://www.davinopolis.ma.gov.br/upload/conselhos_municipais_arquivos/56031.pdf. Acesso em 03 de março de 2024.

DAVINÓPOLIS – MA. *Lei Complementar nº 09/2023 que cria o Centro Municipal de Referência da Pessoa com Deficiência.* Disponível em <https://www.davinopolis.ma.gov.br/upload/leis/69161.pdf> . Acesso em 03 de março de 2024.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. *Direito Administrativo*. 29ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 2016.

IBAM, Instituto. *Orçamento público e desenvolvimento local*. Rio de Janeiro: IBAM/DES/NEL, 2002.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/davinopolis/pesquisa/23/23612?detalhe_s=true . Acesso em 03 de março de 2024.

IPEA - INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. (2013). *Conselhos nacionais: perfil e atuação dos conselheiros*. Brasília: IPEA. Disponível em:

<https://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/relatoriofinal_perfil_conselhosnacionais.pdf > . Acesso em 14 de outubro de 2023.

IPEA - INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. *Perspectivas da política social no Brasil*. Brasília: Ipea, 2010. Disponível em: < https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/3270/1/livro08_perspectivasdapolitica.pdf>. Acesso em 17 de outubro de 2023.

LAKATOS, Eva Maria.; MARCONI, Marina de Andrade. *Metodologia Científica*. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LEITE, Harrison. *Manual de Direito Financeiro*. 5ª ed. rev. amp. e atual. Salvador: JusPODIVM, 2016.

LOCK, Fernando do Nascimento. *Participação popular no controle da administração pública: um estudo exploratório*. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/contabilidade/article/view/122/3530>>. Acesso em 11 de outubro de 2023.

SALLES, Helena da Motta. *Gestão democrática e participativa*. – Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC; [Brasília]: CAPES: UAB, 2010.

VERGARA, Sylvia Constant. *Projetos e relatórios de pesquisa em Administração*. 12 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

CAPÍTULO 9

A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DO 8º E 9º ANO DA ESCOLA MUNICIPAL DAVI ALVES SILVA EM DAVINÓPOLIS – MA, ATENDIDOS PELO PROJETO DIREITO NA ESCOLA, SOBRE OS RESULTADOS DO PROJETO, APÓS IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO DE DIREITO EM SALA DE AULA

Ires Pereira Carvalho

Acadêmica do Curso de Direito da Faculdade de Educação Santa Teresinha (FEST).

RESUMO

Este artigo analisou a proposta de ensino de Direito através do projeto Direito na Escola, aplicado aos alunos do 8º e 9º ano da Escola Municipal Davi Alves Silva, localizada em Davinópolis – MA. A pesquisa teve como objetivo refletir sobre essa iniciativa, identificando seus fundamentos legais e a percepção dos alunos em relação ao ensino de Direito na escola. Quanto à abordagem, o estudo adotou uma pesquisa qualitativa com fins explicativos. Em relação aos meios, caracterizou-se como uma pesquisa documental com intenção interventiva, configurando-se como uma pesquisa-ação. Os procedimentos metodológicos envolveram uma amostra de duas turmas de uma escola, escolhidas a partir de um universo de oito escolas. As técnicas de coleta de dados incluíram questionários, pesquisa documental e revisão bibliográfica. Os resultados revelaram que os alunos apreciaram a aula experimental, destacando o conteúdo apresentado, a condução das aulas por advogados e a forma de comunicação destes. A análise das respostas indicou que a maioria dos entrevistados acredita que os conteúdos sobre Direito devem ser incorporados ao currículo escolar de maneira regular. Os estudantes expressaram a opinião de que o ensino de Direito deveria ser oferecido como uma disciplina semanal. Conclui-se, a partir dessa análise, que os alunos apoiam a implementação da disciplina de Direito na Escola e que essa proposta contribui de forma positiva para a transformação nas vidas dos educandos e da sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino do Direito na Escola. Educação. Proposta de ensino. Regulamentação do ensino de direito na escola.

INTRODUÇÃO

A busca pelo conhecimento sempre foi impulsionada por curiosidades, dúvidas, questionamentos e hipóteses. Conforme Severino (2006), ao longo da história da humanidade, desenvolveu-se o processo

educacional para permitir que o homem alcançasse a liberdade, capacitando-se a fazer escolhas conscientes e tornando-se um agente transformador de sua própria vida e da sociedade.

Nesse contexto, a presente pesquisa tem como motivação examinar a implementação do ensino do Direito nas escolas, a partir da realidade local no município de Davinópolis. A temática é relevante e atual, dado que há mobilizações em andamento para sua implementação na rede escolar. Portanto, a pesquisa contribui academicamente e socialmente, investigando a perspectiva dos alunos em relação à possibilidade de terem o ensino de Direito na escola.

O objetivo deste trabalho é analisar a proposta de ensino de Direito através do projeto “Direito na Escola”, aplicado aos alunos do 8º e 9º ano da Escola Municipal Davi Alves Silva em Davinópolis – MA. Realizou-se uma reflexão sobre a proposta de ensino do Direito na escola, buscando identificar o fundamento legal que regulamenta o ensino de Direito nas escolas públicas e a percepção dos alunos sobre essa proposta.

O artigo está dividido em seções que refletem sobre a proposta de ensino de Direito na escola através do projeto Direito na Escola, desenvolvido pela Comissão Direito na Escola da OAB. Outra seção apresenta o processo de legalização para regulamentar o ensino de Direito nas escolas públicas, discutindo alguns projetos de lei em tramitação no Congresso Nacional que visam a implementação do ensino de Direito na escola.

A competência municipal para incluir no currículo municipal, na parte diversificada, o ensino de Direito na escola também foi abordada. O contexto da pesquisa revelou a mobilização para a implantação do ensino de Direito na escola em Davinópolis – MA, inicialmente por meio de uma aula experimental do programa Direito na Escola.

Por fim, o artigo apresenta uma pesquisa-ação sobre a percepção dos alunos em relação à proposta de ensino de Direito na escola, descrevendo a metodologia utilizada, apresentando os resultados e discutindo e interpretando os resultados obtidos.

A PROPOSTA DE ENSINO DE DIREITO NA ESCOLA A PARTIR DO PROJETO DIREITO NA ESCOLA

O ensino de Direito na educação básica, passa pelo contexto da formação e implantação de uma educação em direitos humanos, e que é um campo recente no contexto brasileiro, principalmente a partir da redemocratização e das garantias fundamentais na Constituição Cidadã de 1988.

Assim, falar em ensinar Direito nas escolas, é também falar que

Educação em Direitos Humanos parte de três pontos essenciais: primeiro, é uma educação de natureza permanente, continuada e global. Segundo, é uma

educação necessariamente voltada para a mudança, e terceiro, é uma inculcação de valores, para atingir corações e mentes e não apenas instrução, meramente transmissora de conhecimentos. Acrescente-se, ainda, e não menos importante, que ou esta educação é compartilhada por aqueles que estão envolvidos no processo educacional – os educadores e os educandos - ou ela não será educação e muito menos educação em direitos humanos. Tais pontos são premissas: a educação continuada, a educação para a mudança e a educação compreensiva, no sentido de ser compartilhada e de atingir tanto a razão quanto a emoção (Benevides, 2000, p. 1).

Nesses termos, surge o desafio persistente em todas as esferas dos ambientes escolares para implementar o ensino do Direito. Este desafio, por sua vez, oferece a oportunidade de sensibilizar e conscientizar as pessoas sobre a importância do respeito ao ser humano, aos seus direitos, e de reconhecer a violação desses direitos. Atualmente, essa abordagem se apresenta como uma ferramenta crucial na construção da formação cidadã, bem como na promoção da dignidade da pessoa humana. Com essa perspectiva, é importante dizer que

Ter acesso às informações jurídicas é de vital importância para o cidadão, pois o Estado Juiz não permite alegar desconhecimento da lei ou do próprio direito, haja vista que, quando uma norma é legalmente positivada no ordenamento jurídico, é, de fato, do conhecimento de todos, porque foi publicada no diário oficial. [...] As informações jurídicas devem ser repassadas desde logo, nas escolas públicas e privadas de ensino fundamental e de ensino médio, para um melhor exercício da cidadania. Em longo prazo, há de se ter uma formação cultural jurídica, o que seria de suma importância para um país que busca crescimento em escalas internacionais. Levar o ensinamento básico do Direito aos alunos do ensino regular também é uma forma de garantir justiça. Portanto, seria extremamente relevante, coerente e adequado incluir noções básicas de direito na grade curricular de ensino regular (Dias e Oliveira, 2015, p.4 apud Rodrigues e Andrade, 2022, p.165).

Diante desse contexto, o ensino do Direito desempenha um papel crucial na formação integral da pessoa, especialmente em crianças e adolescentes em idade escolar. Essa abordagem visa contribuir para o desenvolvimento de sua condição de cidadão e cidadã, capacitando-os a serem ativos na defesa de seus direitos, no cumprimento de seus deveres e no fortalecimento de sua humanidade.

É essencial destacar que essa formação tem o potencial de moldar indivíduos como agentes sociais capazes de promover transformações em seu ambiente local. O ensino do Direito, fundamentado no arcabouço constitucional e nas leis, proporciona a compreensão de que as leis orientam e regem a sociedade, servindo como diretriz e estabelecendo deveres vinculantes que impõem responsabilidades (Bento *et al.*, 2018, *apud* Rodrigues e Andrade, 2022, p.165).

O PROGRAMA DIREITO NA ESCOLA

O Programa Direito na Escola originou-se das atividades da Comissão de Direito na Escola em colaboração com a OAB/MG. Esta parceria, reconhecida pela comunidade jurídica e escolar, resultou na aprovação do Projeto de Lei 879 de 2019 pela Assembleia Legislativa de Minas Gerais, estabelecendo o Programa Estadual de Direito na Escola para as escolas estaduais. Esse marco é considerado um avanço significativo na formação da cidadania dos jovens alunos (Rodrigues e Andrade, 2022, p.173).

O PROCESSO DE REGULAMENTAR O ENSINO DE DIREITO NAS ESCOLAS PÚBLICAS.

O ensino do Direito na Escola emerge como uma ferramenta aliada ao processo educacional, sendo indispensável como um instrumento que a sociedade utiliza para cumprir o papel de formar e desenvolver os indivíduos, permitindo-lhes crescer e dar continuidade ao seu desenvolvimento social e econômico (Oliveira, 2019, p. 7).

No entanto, o ensino de conteúdos relacionados ao Direito nas escolas ainda não é legalmente disciplinado no país. Vale ressaltar que existem apenas projetos de lei em tramitação no Congresso. Nesse contexto, enquanto isso não é formalizado, são os projetos sociais acadêmicos e filantrópicos que ganham destaque na implementação da aplicação do estudo sobre o tema (David, 2021, p. 2).

PROJETOS DE LEI EM TRAMITAÇÃO NO CONGRESSO NACIONAL

Algumas mobilizações em andamento no Congresso, visando a implantação do ensino do Direito nas escolas, como o Projeto de Lei do Senado Federal nº 70 de 2015 de autoria do Senador Romário de Sousa Faria que:

“Art. 32.II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, do exercício da cidadania, da tecnologia, das artes e dos valores morais e cívicos em que se fundamenta a

sociedade;§ 5º O currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, a disciplina Constitucional, além de conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), observada a produção e distribuição de material didático adequado.”(NR) “Art. 36. IV – serão incluídas a disciplina Constitucional, a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio.” (NR) (Brasil, 2015).

Através do projeto de lei que propõe alterações nos artigos 32 e 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), visando incluir novas disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino fundamental e médio, pode-se alcançar a regulamentação do ensino do Direito nas escolas.

Nesse mesmo contexto, destaca-se o Projeto de Lei - PL 403/2015, de autoria do Deputado Fernando Torres, que

Art. 1º - Torna-se obrigatória a inclusão na base do currículo do ensino fundamental e médio as disciplinas Direito Administrativo, Direito Constitucional e Direito do Consumidor nas instituições públicas e privadas de ensino em todo o território nacional. Art. 2º - Altera o artigo 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, incluindo o § 10 com a seguinte redação: “Art. 26..... 10§ º Os currículos de ensino fundamental e médio deverão conter as disciplinas “Direito Administrativo, Direito Constitucional e Direito do Consumidor”. Art. 3º - O Poder Executivo regulamentará esta lei no prazo de 180 (cento e Oitenta) dias, contados a partir da data de sua publicação.

Ambos os projetos pretendem alterar a Lei nº 9.394/96 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sendo esse o caminho legislativo para a implementação na matriz curricular das escolas, como componente obrigatório e/ou diversificado.

A COMPETÊNCIA MUNICIPAL PARA INCLUIR NO CURRÍCULO MUNICIPAL NA PARTE DIVERSIFICADA O ENSINO DE DIREITO NA ESCOLA

A constituição apresenta alguns trechos de artigos que elucidam algumas competências dos municípios no que tange ao assunto em tela.

[...] Art. 30. Compete aos Municípios: I - legislar sobre assuntos de interesse local; II - suplementar a legislação

federal e a estadual no que couber; [...] VI - manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental; [...] Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. [...] Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino (BRASIL, 1988).

A partir disso, compreende-se que os municípios possuem competência para manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental, suplementando a legislação federal e estadual naquilo que for aplicável. Nesse contexto, a Constituição Federal permite à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ao organizarem seus sistemas de ensino, a definição de formas de colaboração, garantindo assim a universalização, qualidade e equidade do ensino obrigatório. Nesse contexto, entende-se que a Lei de Diretrizes e Base da Educação traz que

[...] Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. [...] Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; [...] Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade (Brasil, 1996).

A Lei de Diretrizes Básicas da Educação proporciona respaldo legal para a implementação do ensino do Direito na Escola, permitindo que o currículo da educação básica seja complementado, tanto no sistema de ensino quanto em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, adaptada às características regionais e locais da sociedade. Além disso, a

legislação educacional determina que os conteúdos curriculares da educação básica devem promover a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, ao respeito ao bem comum e à ordem democrática.

Por fim, a legislação educacional abrange o ensino fundamental, de competência municipal, com o objetivo de contribuir para a formação básica do cidadão, proporcionando a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político e dos valores que fundamentam a sociedade. Assim, a Lei Municipal nº 281/20188 do Plano Municipal de Educação, traz que

[...] A escola em uma sociedade democrática é aquela que possibilita às classes populares o acesso ao conhecimento sistematizado, através dele, a participação ativa no processo de decisão político-cultural, o que leva diretamente à valorização da escola pública. [...] Estratégia através da participação comunitária, da criatividade e da ação transformadora, se chegará à sociedade ideal, democrática, justa, participativa, consciente, igualitária e autêntica, na qual todos tenham acesso às decisões e sejam integrantes ativos e transformadores do meio social. A contribuição do homem para uma sociedade mais humana e mais justa, somente ocorrerá no momento em que ele se conscientizar dos problemas sociais, conhecer os princípios sociais, fazer a reflexão e criar situações para que o bem-estar coletivo se desenvolva de forma plena. [...]

Dessa maneira, o planejamento macro da educação pública municipal estabelece a necessidade da oferta de educação básica por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares. Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. A BNCC também determina que cabe aos sistemas e redes de ensino incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que impactam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de maneira transversal e integradora.

A MOBILIZAÇÃO DE IMPLANTAÇÃO DO DIREITO NA ESCOLA EM DAVINÓPOLIS

O Programa Direito na Escola, promovido pela comissão da OAB da subseção de Imperatriz - MA, realizou uma reunião em maio de 2023 em parceria com a Prefeitura de Davinópolis e a Secretaria Municipal de Educação. O encontro teve como objetivo apresentar o projeto, buscando mobilizar e sensibilizar para o processo de implementação.

Nesse contexto, a Prefeitura de Davinópolis participou, em 15 de maio de 2023, de uma palestra vinculada ao Direito na Escola, oferecida às subseções e seccionais da OAB de todo o Brasil. O tema da palestra foi "A carreira do advogado como professor de Direito e sua contribuição na formação para a cidadania nas escolas". O propósito da palestra é garantir acesso e promover a capacitação de qualidade a todos os advogados que desejam atuar como professores (Davinópolis – MA, 2023).

Acompanhando o desenvolvimento da agenda do Programa Direito na Escola, é importante destacar que foram observadas diversas tratativas para a elaboração de um projeto de lei que versa sobre a inclusão da ciência do Direito como tema complementar nas atividades escolares da rede pública de ensino de Davinópolis, como o seguinte

Davinópolis: Nesta terça-feira (14) Prefeitura de Davinópolis, através da Secretaria de Educação, Gabinete Civil, vereadores municipais (Josué, Juliano Abreu e Eltin do Povo) e Procuradoria Geral debatem com Comissão do Programa Direito na Escola da Subseção da OAB de Imperatriz a inclusão do componente curricular ciência do direito como tema complementar nas atividades escolares da rede pública de ensino no município de Davinópolis. (Davinópolis, 2023).

Dessa forma, constatou-se a realização da reunião intersetorial em 14 de novembro de 2023 para debater a inclusão do componente curricular "Ciência do Direito" como tema complementar nas atividades escolares da rede pública.

Em 16 de novembro de 2023, os vereadores Juliano Abreu, Eltin do Povo e Josué Alves, ocupantes dos cargos de Presidente, Vice-presidente e Secretário da Câmara Municipal, apresentaram uma indicação ao Chefe do Executivo para incluir o componente curricular "Ciência do Direito" como tema complementar nas atividades escolares da rede pública.

Vale destacar que diversas tratativas ocorreram e, finalmente, em 24 de novembro de 2023, o Poder Executivo Municipal encaminhou à Câmara Municipal o Projeto de Lei nº 026/2023, que trata da inclusão do componente curricular "Direito" como tema complementar nas atividades escolares da rede pública de ensino em Davinópolis/MA e estabelece outras providências.

Seguindo a tramitação no processo legislativo, em 30 de novembro de 2023, ocorreu a votação na Câmara Municipal de Vereadores referente ao Projeto de Lei nº 026/2023, ressaltando que Davinópolis tornou-se a primeira cidade no Maranhão a aprovar um projeto nesse contexto.

Por fim, o prefeito sancionou a Lei Municipal nº 415/2023, originária do Projeto de Lei nº 026/2023, de autoria do Poder Executivo Municipal, cujo conteúdo foi publicado na edição nº 792, página 3, no Diário Oficial do Município em 01 de dezembro de 2023.

AULA EXPERIMENTAL DO PROGRAMA DIREITO NA ESCOLA

Na perspectiva de mobilização, o Programa Direito na Escola promoveu uma aula experimental de Ciências do Direito para a turma do nono ano da Escola Municipal Davi Alves Silva em 25 de maio de 2023. Essa iniciativa é parte do projeto desenvolvido pela Comissão de Direito na Escola, da subseção da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) de Imperatriz, em colaboração com a Secretaria Municipal de Educação de Davinópolis (Davinópolis, 2023).

Durante a aula experimental, o programa adotou uma abordagem por meio de palestras ministradas por advogados, explorando temas como "O que é o Direito?", "Direitos e Deveres: por que são tão importantes?", "Crime e Ato Infracional", "Um adolescente pode ser algemado?", "Um adolescente pode celebrar um contrato?", e "Violência contra o menor". A reflexão abrangeu a importância de ensinar Direito para crianças e adolescentes. Diante do exposto, é importante o que Andrade (2021) diz:

O contato real com a ciência do Direito ainda está muito restrito a escolas de ponta, pois na maioria das escolas os estudantes não têm essa oportunidade. O contato com a disciplina consegue transformar os indivíduos em pessoas que conhecem melhor as estruturas da sociedade, não ficando reféns de reduções enviesadas. Logo, os alunos com acesso a este conteúdo percebem muito rapidamente a importância e, além de participar muito, melhoram muito seu comportamento e postura perante a sociedade (Andrade, 2021, p. 1 apud Rodrigues e Andrade, 2022, p.175-176)

Dessa forma, desenvolve-se uma visão significativa e crucial para despertar nos alunos a importância de introduzir propostas na escola que envolvam a educação cidadã. Isso visa auxiliar as escolas e professores no enfrentamento dos desafios cotidianos no ambiente escolar, como crimes cibernéticos, *ciber-racismo*, *bullying*, crimes virtuais e sexuais, uso de drogas, práticas de pichação, e outras situações que acarretam desdobramentos jurídicos.

A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS SOBRE A PROPOSTA DE ENSINO DE DIREITO NA ESCOLA

METODOLOGIA

A pesquisa, que teve como objetivo analisar a proposta de ensino de Direito, adotou uma abordagem qualitativa e explicativa em sua metodologia. No que diz respeito aos meios, a pesquisa foi documental, baseada em leis e

bibliografia, com uma intenção interventiva, configurando-se como uma pesquisa-ação.

Nessa perspectiva, foram definidos os procedimentos metodológicos, com um universo de oito escolas do 6º ao 9º ano, sendo realizada uma amostra com os alunos do 8º e 9º ano que participaram da aula experimental na Escola Municipal Davi Alves Silva.

A partir da amostra estabelecida, as técnicas de coleta de dados incluíram a aplicação de um questionário com onze questões, oferecendo opções de respostas objetivas. O questionário abordou a temática trabalhada em sala de aula e buscou analisar a percepção dos alunos sobre a implementação do ensino de Direito na escola.

RESULTADOS

A partir dos dados coletados por meio do questionário aplicado à amostra selecionada, encontram-se os seguintes resultados: na primeira questão, "Você assistiu à aula experimental do Programa Direito na Escola em 25/05/2023?" com opção de resposta objetiva de sim ou não, 100% (cem por cento) dos alunos entrevistados responderam que assistiram à aula experimental. Na segunda pergunta, foi questionado se os alunos gostaram da aula experimental do Programa Direito na Escola, com opção de resposta objetiva de sim ou não. Sendo assim, 100% (cem por cento) dos alunos entrevistados afirmaram que gostaram da aula experimental.

Em relação à terceira questão, foi perguntado o que chamou a atenção na aula experimental do Programa Direito na Escola. Como resposta, 46% (quarenta e seis por cento) dos entrevistados destacaram os conteúdos, 39% (trinta e nove por cento) mencionaram a aula com advogados e 15% (quinze por cento) responderam que a forma de falar dos professores que ministraram a aula experimental foi o que mais chamou a atenção.

Na quarta questão, foi perguntado qual dos conteúdos da aula experimental do Programa Direito na Escola os alunos acharam mais interessante. Sendo assim, 32% (trinta e dois por cento) responderam que o conteúdo que mais acharam interessante foi "Direitos e Deveres: porquê são tão importantes". Além disso, 18% (dezoito por cento) dos alunos entrevistados responderam que o conteúdo mais interessante foi "O que é o Direito". Também, 18% (dezoito por cento) dos alunos responderam que o conteúdo mais interessante foi "Por que ensinar Direito para crianças e adolescentes". Quatorze por cento (14%) dos alunos entrevistados indicaram que o conteúdo mais interessante foi "Um adolescente pode ser algemado". Nove por cento (9%) dos alunos responderam que o conteúdo mais interessante foi sobre "Violência contra o menor". Da mesma forma, 9% (nove por cento) dos alunos entrevistados mencionaram que o conteúdo mais interessante foi sobre "Crime e ato infracional".

Em relação à quinta questão, foi perguntado se esses conteúdos da aula experimental do Programa Direito na Escola são importantes. Obteve-se como resposta que 79% (setenta e nove por cento) dos alunos entrevistados

responderam que os conteúdos são importantes para ser cidadão conhecedor dos direitos e deveres. Dos alunos entrevistados, 7% (sete por cento) respectivamente responderam que os conteúdos são importantes para a vida, para ser sujeito social com ações transformadoras da sua realidade e para ganhar conhecimento sobre o assunto.

Na sexta pergunta, foi indagado aos estudantes se acham que os conteúdos sobre Direito devem ser ensinados na escola. Como resposta, 92% (noventa e dois por cento) dos alunos entrevistados responderam que sim, enquanto apenas 8% (oito por cento) dos entrevistados afirmaram que os conteúdos sobre Direito não devem ser ensinados na escola.

Na sétima questão, foi perguntado se o estudante acha que os conteúdos sobre Direito devem ser ensinados na escola apenas como projeto, anualmente. Constatou-se que 69% (sessenta e nove por cento) dos alunos entrevistados responderam que os conteúdos sobre Direito devem ser ensinados na escola apenas como projeto, anualmente, sendo que 31% (trinta e um por cento) acham que não.

Enquanto que na oitava questão, foi perguntado se o estudante acha que os conteúdos sobre Direito devem ser ensinados na escola como uma disciplina, semanalmente. Foi constatado que 85% (oitenta e cinco por cento) acham que os conteúdos sobre Direito devem ser ensinados na escola como uma disciplina semanalmente e que apenas 15% (quinze por cento) não concordam.

Na nona questão, foi perguntado se o estudante apoia a implantação da disciplina de Direito na Escola. Em resposta, 84% (oitenta e quatro por cento) apoiam, enquanto 8% (oito por cento) respectivamente responderam que não e em parte apoiam a implantação da disciplina de Direito na Escola.

Na décima questão, foi pedido aos alunos para avaliarem, na escala de zero a dez, uma nota para a aula experimental do Programa Direito na Escola. Sendo que 46% (quarenta e seis por cento) deram a nota 10 (dez), 23% (vinte e três por cento) deram respectivamente as notas 8 (oito) e 9 (nove), e apenas 8% (oito por cento) deram a nota 5 (cinco) para a aula experimental do Programa Direito na Escola.

A última questão foi para avaliar a satisfação dos alunos entrevistados. Foi pedido aos alunos para avaliarem, na escala de zero a dez, sua satisfação em participar dessa pesquisa. Em resposta, 54% (cinquenta e quatro por cento) deram nota 10 (dez), 31% (trinta e um por cento) deram a nota 8 (oito), 8% (oito por cento) deram a nota 9 (nove), e apenas 7% (sete por cento) deram a nota 7 (sete).

DISCUSSÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

A pesquisa com uma abordagem interventiva, como a pesquisa-ação, revela-se relevante, pois vai além da compreensão da situação, buscando intervenção e modificações efetivas. Na análise da proposta de ensino de Direito por meio do projeto Direito na Escola, os resultados indicam que os alunos entrevistados não apenas gostaram da aula experimental, mas

também destacaram elementos específicos que capturaram sua atenção, como os conteúdos abordados, a presença de advogados como instrutores e a forma de comunicação destes.

De forma geral, os alunos expressaram interesse nos conteúdos apresentados, reconhecendo a importância de tais informações para se tornarem cidadãos conhecedores de direitos e deveres. Além disso, percebe-se que os conteúdos contribuem para a vida dos estudantes, capacitando-os a serem sujeitos sociais capazes de realizar transformações em sua realidade e adquirir conhecimento sobre o assunto.

Os dados coletados revelam que a maioria dos alunos entrevistados acredita que os conteúdos relacionados ao Direito devem ser integrados ao currículo escolar. Especificamente, a preferência é por uma abordagem regular, com os conteúdos sendo ensinados como uma disciplina semanal. Esta visão é consistente com o apoio à implantação da disciplina de Direito na escola, demonstrando um interesse substantivo por parte dos estudantes.

Dessa forma, a pesquisa fornece uma perspectiva favorável à introdução do ensino de Direito na escola, com evidências de aceitação e reconhecimento da importância dos conteúdos propostos pelo projeto Direito na Escola. Essa avaliação positiva dos alunos pode ser valiosa para fundamentar futuras decisões e implementações no âmbito educacional.

CONCLUSÃO

Com base nos resultados obtidos por meio da pesquisa bibliográfica e do campo, através de questionários aplicados aos alunos, pode-se concluir que a proposta de ensino de Direito na Escola, com uma abordagem pedagógica e adaptação dos conteúdos escolares à idade e à realidade dos alunos, contribui de maneira positiva para a transformação nas vidas dos educandos e da sociedade.

Os próprios alunos, ao participarem da pesquisa, expressaram a visão de que todos os conteúdos são importantes para ser um cidadão conhecedor dos direitos e deveres, contribuindo para a vida e tornando-se sujeitos sociais capazes de promover ações transformadoras em sua realidade, além de adquirirem conhecimento sobre o assunto.

Nesse contexto, espera-se demonstrar que a proposta de ensino de Direito na escola, através do projeto Direito na Escola, aplicada com os alunos, juntamente com a identificação das mobilizações encontradas e a construção do fundamento legal municipal, são fundamentais para a implementação bem-sucedida do ensino de direito nas escolas públicas.

A fundamentação teórica, aliada à pesquisa-ação com os alunos, evidencia a necessidade da inclusão do Direito na Escola, destacando seu potencial significativo para a transformação social e educacional dos alunos, da comunidade escolar e de toda a sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 30 de outubro de 2023.

_____, Senado Federal. PROJETO DE LEI DO SENADO Nº 70, DE 2015 - Altera a redação dos arts. 32 e 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para inserir novas disciplinas obrigatórias nos currículos dos ensinos fundamental e médio. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=4542639&ts=1630408536208&disposition=inline&_gl=1*fvq11q*_ga*MTY5NjgwODM3LjE2OTk3OTAwMTI.*_ga_CW3ZH25XMK*MTY5OTc5MDAxMS4xLjE1uMTY5OTgwNTA4OC4wLjAuMA>. Acesso em: 01 de novembro de 2023.

_____, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996; 175º da Independência e 108º da República. DOU de 23.12.1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 11 de novembro de 2023.

_____, Câmara dos Deputados. PROJETO DE LEI 403/2015 Torna-se Obrigatória a inclusão no Currículo Oficial de Ensino fundamental e médio as disciplinas Direito Administrativo, Direito Constitucional e Direito do Consumidor. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichade_tramitacao?idProposicao=947708>. Acesso em: 03 de novembro de 2023.

BENEVIDES, Maria Victoria. **Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos**. São Paulo, 18/02/2000. Disponível em: <http://www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm>. Acesso em 12 de novembro de 2023.

DAVID, Jonathan. CONSTITUIÇÃO NAS ESCOLAS: O ENSINO DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 NAS MODALIDADES PRESENCIAL E REMOTA. Disponível em <<https://periodicos.uniarp.edu.br/index.php/juridico/article/view/2713/1362>>. Acesso em 05 de novembro de 2023.

DAVINÓPOLIS – MA. LEI Nº 281/2018 - Dispõe sobre alteração da Lei Municipal nº 231/2015 e aprova o Plano Municipal de Educação – PME 2017/2026 e dá outras providências. Disponível em <https://www.davinopolis.ma.gov.br/upload/plano_municipal_educacao/96024.pdf> Acesso em: 22 de outubro de 2023.

_____. **Prefeitura de Davinópolis participa de palestra relacionada ao Direito na Escola**. Disponível em <<https://www.davinopolis>>.

A Percepção dos alunos do 8º e 9º ano da Escola Municipal Davi Alves Silva em Davinópolis – MA, atendidos pelo projeto direito na escola, sobre os resultados do projeto, após implementação do ensino de direito em sala de aula

ma.gov.br/noticia/prefeitura-de-davinopolis-participa-de-palestra-relacionada-ao-direito-na-escola. Acesso em 12 de novembro de 2023.

_____. **Estudantes participam de aula experimental de Ciências do Direito em Davinópolis.** Disponível em < <https://www.davinopolis.ma.gov.br/noticia/estudantes-participam-de-aula-experimental-de-ciencias-do-direito-em-davinopolis>>. Acesso em 12 de novembro de 2023.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos metodologia científica.** 4.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

OLIVEIRA, Gisele Santos de. **O Despertar de Um Cidadão: Uma Proposta de Ensino de Direito Constitucional Nas Escolas.** Disponível em: <<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/565864/2/PRODUTO%20INDIVIDUAL%20PDF%20LICENCIADO.pdf>>. Acesso em: 03 de novembro de 2023.

RODRIGUES, Claudia e ANDRADE, Lucas. **Importância do Conhecimento Básico do Direito: Possibilidade do Programa Direito Na Escola e da OAB/MG Na Formação da Cidadania. Educação jurídica: tecnologia e práticas inovadoras.** Santo Ângelo: Metrics, 2022. Disponível em: < <https://editorametrics.com.br/livro/educacao-juridica>>. Acesso em: 10 de novembro de 2023.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo, SP: Cortez, 2017.

SILVA, Anair Araújo de Freitas. OLIVEIRA, Guilherme Saramago de. ATAÍDES, Fernanda Barros. **Pesquisa-Ação: Princípios e Fundamentos.** Revista Prisma. Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 2-15, 2021. Disponível em: < <https://revistaprisma.emnuvens.com.br/prisma/article/view/39/30>>. Acesso em: 24 de outubro de 2023.

TANAJURA, Laudelino Luiz Castro. BEZERRA, Ada Augusta Celestino. **Pesquisa-ação sob a ótica de René Barbier e Michel Thiollent: aproximações e especificidades metodológicas.** Revista Eletrônica Pesquisa educa. Santos, SP, vol. 07, n. 13, p. 10 - 23, jan./jun., 2015. Disponível em: < <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/408/pdf>>. Acesso em: 24 de outubro de 2023.

CAPÍTULO 10

ATUAÇÃO DA EQUIPE PEDAGÓGICA NA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS E DIMINUIÇÃO DA VIOLÊNCIA FÍSICA E PSICOLÓGICA NO AMBIENTE ESCOLAR NO CONTEXTO DA ESCOLA FREI MENANDRO KAMPS, EM TRÊS BARRAS-SC

Adão Lourenço

Mestrando em educação, especialista em formação de professores da Universidad Europea del Atlántico-Funiber

Vilmar Alves Pereira

Professor Orientador

RESUMO

A pesquisa abordou a atuação da equipe pedagógica na mediação de conflitos e na redução da violência física e psicológica no ambiente escolar, com foco na Escola de Educação Básica Frei Menandro Kamps, em Três Barras – SC. O objetivo foi compreender as percepções, desafios e estratégias adotadas pelos educadores para enfrentar essas questões. O objetivo geral da pesquisa foi propor um projeto de intervenção pedagógica destinado a aprimorar as ações estratégicas da equipe pedagógica da Escola Frei Menandro Kamps na mediação de conflitos e na diminuição da violência física e psicológica no ambiente escolar, especialmente para os alunos do Ensino Fundamental e Médio. As abordagens teóricas que fundamentaram o estudo incluíram conceitos da psicologia educacional, teorias de resolução de conflitos, e elementos da educação socioemocional. A compreensão dos fatores psicológicos que contribuem para conflitos escolares e as estratégias eficazes de mediação foram essenciais para embasar a proposta de intervenção. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, empregando a aplicação de questionários junto à equipe pedagógica para compreender suas percepções. Além disso, foi desenvolvido um projeto de intervenção pedagógica que consiste em workshops, cursos de formação, e a implementação de programas de educação socioemocional no currículo escolar. A metodologia visa fornecer uma visão abrangente e estratégica para a promoção de um ambiente escolar mais seguro. Os resultados indicaram uma compreensão profunda por parte da equipe pedagógica sobre a importância da mediação de conflitos na prevenção da violência escolar. A proposta de intervenção pedagógica busca fortalecer as competências dos educadores nesse sentido, além de incorporar elementos de educação socioemocional para prevenir conflitos e promover uma cultura de paz. As

conclusões destacam a necessidade de ações integradas, envolvendo professores, alunos, pais e comunidade, para efetivamente construir um ambiente escolar seguro e propício ao desenvolvimento integral dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Mediação de Conflitos, Violência Escolar, Educação Socioemocional, Intervenção Pedagógica, Escola Frei Menandro Kamps.

INTRODUÇÃO

A escola é um ambiente onde a diversidade de personalidades, origens e experiências se reúne, criando um terreno fértil para conflitos. A mediação de conflitos e a promoção de um ambiente escolar seguro são funções cruciais da equipe pedagógica.

Conflitos são inevitáveis, mas nem todos são prejudiciais. Alguns conflitos podem promover o crescimento e a aprendizagem, enquanto outros podem resultar em violência física e psicológica. A equipe pedagógica precisa entender as causas e os tipos de conflitos que surgem no ambiente escolar.

É essencial que a equipe pedagógica esteja atenta aos sinais de violência física e psicológica. Isso inclui observar mudanças de comportamento nos alunos, registrar incidentes, ouvir relatos e criar um ambiente onde os alunos se sintam à vontade para compartilhar preocupações.

Uma comunicação aberta e eficaz é fundamental para resolver conflitos. A equipe pedagógica deve criar um ambiente onde os alunos sintam que podem expressar suas preocupações e onde as queixas são tratadas com seriedade.

A mediação de conflitos é uma técnica eficaz para resolver disputas entre alunos e até mesmo entre alunos e professores. A equipe pedagógica pode ser treinada em técnicas de mediação e facilitação de diálogos construtivos.

A prevenção é um componente importante na redução da violência escolar. Programas de educação em resolução de conflitos, empatia e respeito podem ajudar a criar um ambiente escolar mais harmonioso.

A atuação da equipe pedagógica não deve ser isolada. A colaboração entre professores, psicólogos escolares, diretores e outros profissionais é essencial para lidar com a complexidade dos conflitos e da violência escolar.

Para lidar com a violência psicológica, é importante oferecer apoio psicológico e social para os alunos. Ter psicólogos e orientadores escolares disponíveis pode ajudar a tratar traumas e problemas emocionais decorrentes da violência.

A equipe pedagógica deve trabalhar em conjunto para implementar políticas e regulamentos escolares que desestimulem a violência e estabeleçam consequências claras para comportamentos violentos.

A parceria com os pais é fundamental. A equipe pedagógica pode informar os pais sobre o que está acontecendo na escola e trabalhar em conjunto para resolver problemas.

Avaliar a eficácia das estratégias de mediação de conflitos e de prevenção da violência é fundamental. A equipe pedagógica deve estar disposta a ajustar suas abordagens conforme necessário.

A atuação da equipe pedagógica desempenha um papel crucial na mediação de conflitos e na diminuição da violência no ambiente escolar. Compreender a natureza dos conflitos, identificar sinais de violência, promover a comunicação aberta, adotar estratégias de mediação, prevenção e educação, trabalhar em equipe, oferecer apoio psicológico e social, estabelecer políticas escolares eficazes e envolver os pais são aspectos-chave para criar um ambiente escolar seguro e acolhedor. O comprometimento contínuo e a avaliação constante são fundamentais para o sucesso na promoção da paz e resolução de conflitos nas escolas.

A mediação de conflitos desempenha um papel fundamental na promoção de um ambiente escolar seguro e saudável, contribuindo para a diminuição da violência física e psicológica entre os alunos.

A promoção de um ambiente escolar onde a mediação é valorizada cria uma cultura de respeito mútuo e cooperação, onde os alunos se sentem seguros para expressar suas preocupações sem o medo de retaliação.

Essa cultura de respeito é um poderoso fator na redução da violência e no aumento do bem-estar emocional dos alunos, portanto, é importante propor ações estratégicas da equipe pedagógica que atua na Escola de Educação Básica Frei Menandro Kamps, em Três Barras – SC, na mediação de conflitos e diminuição da violência física e psicológica no ambiente escolar para alunos do Ensino Fundamental e Médio.

A mediação de conflitos no ambiente escolar desempenha um papel crucial na diminuição da violência física e psicológica entre os alunos. Ao promover o diálogo, a empatia e a busca por soluções construtivas, a mediação contribui para um ambiente escolar mais harmonioso, onde os conflitos são resolvidos de maneira saudável e as relações interpessoais são fortalecidas.

Investir em programas de mediação e na promoção de habilidades sociais e emocionais dos alunos não só cria um espaço seguro para o aprendizado, mas também prepara os jovens para uma vida adulta mais empática e responsável.

Neste sentido, a justificativa para essa pesquisa se constitui em um construto básico de informações e ações que visem a elaboração de um projeto de intervenção, objetivando melhorias e inovações nas práticas de mediações de conflitos e diminuição da violência no ambiente escolar.

Para que assim seja possível construir um espaço escolar mais propício ao desenvolvimento de perspectivas futuras eficazes, relacionadas ao respeito mútuo, tolerância ao diferente e promoção de uma cultura menos violenta.

O objetivo foi propor um projeto de intervenção pedagógica para melhorar as ações estratégicas da equipe pedagógica que atua na Escola de Educação Básica Frei Menandro Kamps, em Três Barras – SC, na mediação de conflitos e diminuição da violência física e psicológica no ambiente escolar para os alunos do Ensino Fundamental e Médio.

Em resposta ao objetivo proposto pergunta-se: Como a equipe pedagógica da Escola Frei Menandro Kamps, localizada em Três Barras – SC, tem desempenhado seu papel na mediação de conflitos e na redução da violência física e psicológica no ambiente escolar?

O estudo sobre as ações estratégicas da equipe pedagógica da Escola de Educação Básica Frei Menandro Kamps, localizada em Três Barras - SC, na mediação de conflitos e diminuição da violência física e psicológica no ambiente escolar é de extrema importância devido aos desafios crescentes que as instituições de ensino enfrentam para garantir um ambiente seguro e propício ao aprendizado. A violência física e psicológica afeta negativamente o bem-estar dos alunos e prejudica seu desenvolvimento acadêmico e emocional.

A equipe pedagógica tem um papel crucial na criação e implementação de estratégias que visem à prevenção e gestão de conflitos, bem como à redução da violência no ambiente escolar. Este estudo buscará compreender quais ações específicas estão sendo adotadas pela equipe da Escola Frei Menandro Kamps para lidar com essas questões sensíveis.

A partir da análise dessas ações, será possível avaliar a eficácia das estratégias em lidar com conflitos e promover um ambiente escolar mais seguro e saudável. Além disso, a justificativa do estudo reside na possibilidade de compartilhar as melhores práticas e aprendizados obtidos com outras escolas e profissionais da área, contribuindo para a construção de um repertório de abordagens eficazes na promoção da convivência pacífica e no combate à violência nas escolas. Ao investigar as ações adotadas pela equipe pedagógica da Escola Frei Menandro Kamps, este estudo visa contribuir para um ambiente escolar mais positivo, onde os alunos possam se desenvolver de maneira saudável e construtiva.

DEFINIÇÃO DA VIOLÊNCIA

A compreensão sobre o tema se apoia de diferentes formas devido à dificuldade de se chegar a um consenso sobre o que é a violência, por sua multiplicidade de sentidos e do conceito, tornando-se um fenômeno de difícil definição. Dada sua amplitude é uma das principais causas de mortalidade no mundo e considerado problema de saúde pública. A violência é um fenômeno que afeta sobremaneira a sociedade atual, se expressando tanto em atitudes, quanto por atos violentos ocorridos no espaço público ou no doméstico (Moraes, Ribeiro, 2012, p.29).

A palavra violência pode ser entendida, também, como comportamentos transgressores dos valores sociais, culturais, econômicos, políticos e morais de uma sociedade. Entre estes, destaca-se o desrespeito

às leis, a prepotência, as crises de raiva causadas por fracassos e frustrações, as mentais, como nas diversas anomalias patológicas, e a desigualdade social. A violência não compreende apenas os crimes, mas todos os efeitos que provoca sobre as pessoas e as regras de convívio social. Ela interfere no tecido social, prejudica a qualidade das relações sociais e corrói a qualidade de vida das pessoas (Miller, 1999, p.55).

Segundo Bastos, atualmente o termo violência está no centro do dia a dia e ocupa as manchetes dos jornais. É assunto de especial interesse da mídia, pois mais que tudo, assombra as consciências de tal forma que é ameaçadora, recorrente e geradora de um profundo sentimento de insegurança (Bastos, 2015, p.35).

A Organização Mundial da Saúde OMS (2002) buscou definir a violência como uso intencional de força ou poder, através de ameaça ou agressão real, contra si mesmo, outra pessoa ou contra um grupo ou comunidade, que resulta ou tem grande probabilidade de resultar em ferimentos, morte, prejuízos psicológicos e problemas de desenvolvimento ou privação.

A violência está dividida em dois polos: o agressor e a vítima, onde um deles consegue exercer o poder sobre o outro gerando uma relação ligada a atos intensos ou coercitivos praticados sempre que se haja uma necessidade de satisfação de quem detém o poder, ocorrendo uma relação de dominação, sendo sustentada pelo fato de o polo dominador deter formas que a garantam (Bijos, 2004, p.111).

A violência pode se encontrar em situações consideradas socialmente positivas como na expressão “vou lutar para alcançar meu objetivo”, ou no esporte quando falam “aquele zagueiro deveria ter entrado mais duro no outro jogador”, onde se demonstra várias formas de manifestação de atos violentos que, em alguns casos, não são percebidos (Bastos, 2015, p.3).

MEDIAÇÃO ENTRE PARES E EDUCAÇÃO PARA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS

Técnicas alternativas de resolução de disputas (ADR) foram introduzidas no sistema jurídico durante a década de 1960 (Garrard & Lipsey, 2007). A crescente preocupação nacional com a violência juvenil durante a década de 1970 levou a duas respostas paralelas populares das escolas do país que envolviam a instituição de educação para resolução de conflitos (CRE), que envolvia o ensino sobre resolução de conflitos e a adoção de programas de mediação entre pares, onde a resolução de conflitos e estratégias foram postas em prática (Johnson & Johnson, 1996; Van Slyck & Stern, 1991; Winkelspecht, 2007). Ambos os desenvolvimentos de intervenção foram considerados exemplos de uma

abordagem positiva de desenvolvimento juvenil (Garrard & Lipsey, 2007). Educação para resolução de conflitos normalmente envolvia a incorporação de lições sobre conflitos, habilidades de resolução de disputas,

e material relacionado em alguma parte do currículo escolar (Garrard & Lipsey, 2007). Iniciativas para o ensino de estratégias de cooperação e resolução de disputas nas escolas teve origem em um programa de não violência iniciado pelos Quaker em 1972 nas escolas da cidade de Nova York (Winkelspecht, 2007).

Mediação entre pares foi basicamente uma mediação realizada por estudantes para estudantes. Envolveu estudantes atuando como terceiro neutro para ajudar seus colegas estudantes a chegar a um acordo mutuamente aceitável para sua disputa discutindo questões e explorando opções de acordo. Como mediação comunitária centros se multiplicaram durante a década de 1980, as escolas recorreram cada vez mais a esses centros para ensinar aos alunos gerenciar conflitos sem depender de adultos. E assim, a mediação entre pares foi introduzida em escolas. Em 2004, os programas de mediação entre pares eram os mais prevacentes, bem como os mais pesquisados os 15.000 a 20.000 programas de resolução de conflitos baseados em escolas que operam na nação (Winkelspecht, 2007).

Instâncias de envolvimento do governo em programas de mediação entre pares surgiram em 1985. São Francisco e Nova Iorque foram exemplos proeminentes de diferentes formas de estruturar a relação entre escolas e apoio governamental à mediação entre pares (Van Slyck & Stern, 1991). O Programa do Conselho Comunitário de São Francisco adotou uma abordagem consultiva, onde a assistência de treinamento e implementação foi fornecida pela equipe do Programa do Conselho Comunitário, enquanto a administração do programa de mediação entre pares foi deixada a cargo das escolas. Cidade de Nova York, por outro lado, empregou uma abordagem centralizada e sistêmica, com administração e monitoramento de todos programas de mediação entre pares escolares realizados pela SMART – sua Alternativa de Mediadores Escolares Unidade da equipe de resolução (Van Slyck & Stern, 1991). Em 1989, Massachusetts iniciou uma terceira abordagem, que envolveu financiamento de agências governamentais para escolas individuais e parcerias de centros de mediação para executar programas de mediação entre pares.

Durante 20 anos, o Gabinete do Procurador-Geral de Massachusetts, através do seu Centro de Conflitos Estudantis e Programa de Especialistas em Resolução (SCORE), parcerias financiadas entre escolas individuais e locais e centros comunitários para implementar e manter programas escolares de mediação entre pares, onde os alunos receberam treinamento de mediador de centros e depois mediou disputas entre seus colegas estudantes (Haft & Weiss, 1998).

Desde o seu início modesto com dois programas em 1989, Massachusetts a mediação entre pares expandiu-se para vinte e sete programas nos seis anos seguintes. Desde o início, mais de 5.000 estudantes foram treinados por centros de mediação comunitária e mediados mais de 25.000 disputas, alcançando uma taxa de acordo de 97% (iBerkshires.com, 2007, 27 de julho).

Assim, de acordo com pesquisa realizada por DuRant, Barkin e Krowchuk (2001), que usaram um desenho pré-teste-pós-teste, a violência foi reduzida entre os 292 alunos minoritários da sexta série que aprenderam sobre o desenvolvimento de habilidades para comunicação, resolução de conflitos, resolução de problemas, expressão pacífica de raiva, etc. do Conflito Pacífico Currículo de Resolução e Prevenção da Violência e aumentado entre o grupo de controle de 412 estudantes (Jones, 2004).

Embora um programa norueguês de prevenção do bullying envolvendo crianças de oito a dezesseis anos, avaliado por Olweus (1991), diminuiu comportamentos negativos de bullying, brigas, vandalismo, evasão escolar e abuso de álcool na Noruega, um programa americano – Bullying Eliminated do Schools Together (BEST), que incluía módulos sobre empatia e resolução de problemas não foi encontrado por Kaiser-Ulrey (2004) para impactar positivamente a auto-estima, o envolvimento dos pais ou frequência de bullying, vitimização e comportamentos pró-sociais. Evidências fornecidas por vários estudos apoiaram o impacto positivo das intervenções de mediação entre pares em resultados de CRE como aumentar o conhecimento sobre conflitos, as competências de gestão de conflitos e a tomada de perspectivas; reduzindo a incidência de conflitos e comportamentos negativos; e melhorar o clima escolar (Jones, 2004).

A revisão de Jones ressalta a necessidade de pesquisas rigorosas para avaliar o sucesso da variedade de projetos curriculares CRE disponíveis para alcançar seus objetivos em relação a conflitos estudantis e segurança escolar.

Contudo, qualquer avaliação da eficácia do CRE deve ser temperada por advertências relativas à aplicabilidade da intervenção a outras faixas etárias e ambientes institucionais: um aluno e estágio de desenvolvimento pode influenciar sua capacidade de compreender e lidar com conflitos, e o tamanho, estrutura organizacional e cultura da escola podem afetar sua compatibilidade com o programa proposto (Jones, 2004).

A MEDIAÇÃO ENTRE PARES – RESOLUÇÃO DE CONFLITOS E AQUISIÇÃO DE COMPETÊNCIAS DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS

A caracterização da mediação entre pares como educação para a resolução de conflitos por pesquisadores como Jones (2004) e Garrard e Lipsey (2007) baseia-se, em parte, em recursos instrucionais associados à mediação, incluindo mediação entre pares. A formação de mediadores é uma pré-condição para mediação e “programas de mediação entre pares treinam os alunos como terceiros neutros a intervir e auxiliar outros alunos na resolução e gestão de problemas interpessoais e disputas” (Burrell, Zirbel, & Allen, 2003, p. 7).

A mediação entre pares é distinguível de outras Intervenções CRE na medida em que aprender sobre gestão de conflitos é considerado auxiliar

para o objetivo explicitamente identificado da mediação de resolução de conflitos por meio de disputas geradas de acordos (Harris, 2005).

Se o CRE visa adquirir conhecimento sobre a resolução de conflitos, os pares a mediação consiste principalmente na aplicação de tal conhecimento para resolver conflitos juvenis (Van Slyck & Stern, 1991).

A mediação, em geral, é um processo voluntário de resolução de conflitos em que um terceiro imparcial – o mediador – ajuda os disputantes a discutir suas questões e a explorar opções para um acordo mútuo de acordo aceitável (Wilkinson, 2001).

Como os disputantes são os tomadores de decisão e os acordos são consensuais, a mediação constitui uma alternativa não adversarial e não autoritária para lidar com conflitos que oferecem benefícios como a resolução de disputas (em nível nacional taxa de acordo de 85%), satisfação substancial das partes e menos danos no relacionamento entre partidos (Wilkinson, 2001; Wissler, 1995).

A mediação entre pares é um subconjunto de mediação baseado na idade em que tanto os disputantes quanto os mediadores são jovens. Eles tendem, em sua maioria, também a ser estudantes uma vez que a mediação entre pares é predominantemente usada em ambientes educacionais. Embora alguns pesquisadores caracterizaram a mediação entre pares em termos de certos tipos de resultados, como não violência ou soluções integrativas, o objetivo expresso da mediação entre pares não difere daquele da mediação geralmente, que é que “o objetivo declarado da mediação é alcançar a resolução do conflito” (Harris, 2005, p. 144).

O componente de aprendizagem da mediação entre pares reside na instrução direta do mediador, treinamento, a experiência de resolução de problemas através da participação na mediação e observação de modelagem de mediadores de comportamentos de resolução de conflitos. Apesar das diferenças entre a definição propósitos de mediação entre pares (resolver conflitos) e CRE (aprender sobre conflitos), expectativas para o sucesso da mediação entre pares identificada por investigadores (por exemplo, Burrell, et al., 2003; Casella, 2000; Haft & Weiss, 1998; Winkelspecht, 2007) e expresso por decisores políticos, escolas e funcionários e outras partes interessadas abrangem resultados educacionais e de redução de conflitos. Em uma escola primária de Massachusetts, por exemplo, “[o] objetivo da mediação entre pares é reduzir conflitos e fornecer às crianças habilidades de resolução de problemas” (Davies, 2004).

Defensores dos pares, a mediação combina este objetivo manifesto com um objetivo adicional: a aquisição da resolução de conflitos e habilidades por meio de treinamento de mediação e aprendizagem observacional. Segundo os pesquisadores, “o objetivo das intervenções entre pares é gerar acordos aceitáveis para todos e desenvolver uma estratégia para lidar com problemas semelhantes no futuro” (Burrell et al., 2003, p. 8).

PROMOVENDO RESULTADOS ESCOLARES: DIRETORES COMO LIMITES

A violência escolar é uma questão importante para toda a organização escolar, incluindo professores, funcionários e alunos (Povedono et al., 2015).

A violência escolar refere-se a vários tipos de violência e comportamento perturbador entre os alunos. A violência escolar também se refere a comportamentos como abuso verbal, bem como intimidação e ameaças do tipo que pode prejudicar emocionalmente e ferir os sentimentos dos outros (Blaya, 2003).

É indispensável que diretores e professores sejam preparados para lidar com os “diferentes”- quer no ensino, quer na avaliação, quer na relação; que sejam instrumentalizados para identificar o conflito antes do seu surgimento e preparados para mediar o conflito quando de seu estabelecimento. A mediação de conflito seria semelhante à figura da “terceira pessoa” que é capaz de entender os dois lados conflitados e conduzir a discussão para que percebam um o entendimento do outro (Chrispino e Chrispino, 2002).

A violência escolar pode afetar as escolas de diversas maneiras. Em primeiro lugar, a violência escolar pode ser prejudicial ao desempenho dos alunos e ao clima escolar geral, reduzindo a motivação dos alunos e causando um aumento no absentismo dos alunos (Olweus e Breivik, 2014).

Segundo a violência escolar pode reduzir o bem-estar dos alunos, tornando mais difícil fornecer um ensino coerente (Valois et al., 2012).

A investigação demonstrou que o próprio sistema escolar pode fornecer recursos importantes para lidar com a violência escolar (Espelage e Swearer, 2011). Portanto, partindo do pressuposto de que a escola a violência escolar é um problema sistêmico que exige uma abordagem mais holística à segurança escolar, o principal argumento deste estudo é que a extensão do trabalho eficaz ao nível da equipa de gestão tem um impacto significativo na redução da violência escolar. Os SMTs, que geralmente incluem diretores, vice-diretores e outros funcionários-chave, geralmente são responsáveis pelo desempenho geral da escola (Bush e Glover, 2014). Os SMTs são ainda mais importantes para os diretores à luz do aumento ênfase na melhoria das práticas gerenciais e pedagógicas em um ambiente educacional altamente focado no desempenho dos alunos (Leithwood, 2016).

Os SMTs são responsáveis por uma ampla variedade de assuntos, incluindo currículo, programação, alocação de recursos humanos e coordenação de intervenções estudantis envolvendo questões emocionais, cognitivas, comportamentais e outras (Benoliel, 2017; Wallace, 2002).

MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NO AMBIENTE ESCOLAR

A mediação de conflitos e diminuição da violência no ambiente escolar, nem sempre foi ou é uma tarefa fácil. Na atualidade, com o aumento de diversos tipos de intolerâncias, preconceitos, desinformação, *fakenews*; um tanto quanto já superadas; o desafio de projetar e desenvolver ações estratégicas melhores e mais eficazes, para a mediação de conflitos e diminuição da violência no ambiente escolar, parece ser uma tarefa árdua, mas de suma importância para a volta de uma escola e de uma educação que promova um ambiente de ensino e aprendizagem mais harmônico, tolerante, colaborativo e cooperativo (Fernandes, 2017).

É de extrema relevância construir pontes consensuais mínimas, para uma boa convivência escolar. Faz-se necessário a construção e constituição de ações individuais e coletivas que auxiliem a escola a diminuir os vários tipos de violências que assolam esse importante espaço de ensino e aprendizagem e de relações de convivência social. De acordo Rosenberg (2019) os profissionais da educação; juntamente com os organismos da escola e conselhos comunitários clamam por ajuda e formas que ajudem amenizar ou solucionar toda essa problemática.

A Educação e a Escola, ainda são um dos poucos caminhos e lugares que é possível vislumbrar uma sociedade melhor, mais fraterna e humana. Entretanto, parece um pouco assustador o aumento de violências emocionais, psicológicas e físicas no ambiente escolar ao longo dos últimos anos (Dias, 2012).

Planejar ações, elaborar projetos de intervenção, criar procedimentos diferenciados, inovar e melhorar ações estratégicas; a luz de referenciais teóricos e boas práticas educativas, ainda são uma das melhores formas de ajudar a escola e os profissionais que nela atuam, a construir melhores maneiras de mediar os conflitos e diminuir a violência no ambiente escolar (Pimenta & Incrocci, 2018).

METODOLOGIA

O enfoque metodológico adotado neste estudo é o qualitativo. A escolha por esta abordagem se baseia em autores renomados de metodologia de pesquisa, como Gerhardt & Silveira (2009), que destacam a adequação desse enfoque quando o objetivo é explorar fenômenos complexos, compreender perspectivas subjetivas e contextualizar o significado das experiências humanas.

O enfoque metodológico adotado para esta pesquisa será qualitativo. A pesquisa qualitativa é apropriada para explorar questões complexas e compreender fenômenos em profundidade, o que é essencial para investigar a mediação de conflitos e a diminuição da violência física e psicológica no ambiente escolar.

A justificação para a escolha do enfoque qualitativo se baseia nos processos e natureza do tema em questão. No contexto da Escola de Educação Básica Frei Menandro Kamps, a compreensão das dinâmicas dos conflitos, das interações entre os alunos e da manifestação da violência requer uma abordagem que vá além dos números e estatísticas. A pesquisa qualitativa permitirá explorar os sentimentos, as percepções e os contextos subjacentes que influenciam as ações da equipe pedagógica e dos alunos.

Dentro dessa abordagem, serão realizadas observações participantes, entrevistas com professores. Esses métodos permitirão capturar as narrativas e as perspectivas dos participantes, assim como compreender as práticas atuais de mediação de conflitos e ações de prevenção da violência. A análise dos dados qualitativos seguirá uma abordagem interpretativa, buscando identificar padrões, tendências e insights relevantes que possam informar a proposta de intervenção pedagógica.

O projeto de pesquisa-ação-participação proposto é de natureza aplicada, com objetivos exploratórios e descritivos, abordagem qualitativa e uma combinação de métodos, incluindo observações participantes, entrevistas e análise de documentos. A estratégia central será a pesquisa-ação, visando à melhoria das ações pedagógicas de mediação de conflitos e prevenção da violência na escola.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conhecimento das professoras sobre a temática apresentada

Das cinco professoras entrevistadas na Escola de Educação Básica Frei Menandro Kamps, todas demonstraram um profundo entendimento dos desafios enfrentados na mediação de conflitos entre os alunos na escola. Elas destacaram a diversidade de personalidades e backgrounds dos alunos como um dos principais obstáculos nesse processo. No entanto, todas enfatizaram a importância de estratégias eficazes, como a promoção da empatia, comunicação aberta e ensino de habilidades de resolução de conflitos, para lidar com esses desafios de maneira eficaz.

Quanto à cultura escolar em relação à prevenção da violência, todas as professoras reconheceram sua importância fundamental na criação de um ambiente mais seguro. Elas apontaram que políticas mais abrangentes e práticas que promovam a conscientização, como palestras e atividades extracurriculares focadas em valores, podem ser aprimoradas para alcançar esse objetivo.

Principais desafios enfrentados na mediação de conflitos entre alunos na escola:

Dos desafios relatados pelos professores, destaca-se a diversidade de personalidades e backgrounds dos alunos, que pode tornar a mediação de conflitos complexa. Estratégias eficazes incluem a promoção da empatia, comunicação aberta e o ensino de habilidades de resolução de conflitos.

Há uma fala de uma das professoras entrevistadas neste sentido:

Como professora, considero que os principais desafios na mediação de conflitos entre alunos na escola envolvem a diversidade de personalidades e backgrounds. Estratégias eficazes incluem a promoção de um ambiente aberto à comunicação, incentivo ao diálogo e ensino de habilidades de resolução de conflitos. Implementar programas de educação emocional também pode ser benéfico (Professora 1, 2024).

A mediação de conflitos entre alunos na escola representa um dos desafios mais significativos enfrentados pelos professores em seu dia a dia. Uma das questões mais marcantes é a diversidade de personalidades e backgrounds dos alunos, que pode tornar essa mediação uma tarefa complexa e multifacetada. Cada aluno traz consigo suas próprias experiências, valores, e formas de expressão, o que pode resultar em conflitos originados por mal-entendidos, diferenças culturais, ou simplesmente divergências de opinião.

Na opinião de outra professora entrevistada:

Na minha perspectiva como professora, os principais desafios na mediação de conflitos entre alunos na escola envolvem a diversidade de personalidades e a falta de habilidades sociais. Para lidar com esses desafios, considero fundamental promover a empatia e a comunicação eficaz. Estratégias como círculos de diálogo e projetos colaborativos podem ser eficazes na construção de um ambiente mais harmonioso (Professora 2, 2024).

Nesse contexto, estratégias eficazes de mediação se mostram essenciais para promover um ambiente escolar harmonioso e produtivo. A promoção da empatia emerge como uma abordagem fundamental, permitindo que os alunos compreendam e se coloquem no lugar do outro, desenvolvendo assim a capacidade de considerar perspectivas diversas. Além disso, a comunicação aberta e honesta é uma ferramenta poderosa na resolução de conflitos, pois permite que os alunos expressem seus sentimentos e preocupações de forma construtiva, facilitando o entendimento mútuo e a busca por soluções colaborativas.

A escola pode ajudar a prevenir conflitos ao investir em programas de educação socioemocional, promovendo a cultura da paz e realizando atividades que fortaleçam os laços entre os alunos. Estratégias preventivas, como a resolução colaborativa de problemas, também são eficazes (Professora 3, 2024).

Outro aspecto crucial na mediação de conflitos é o ensino de habilidades de resolução de conflitos. Isso envolve capacitar os alunos a identificar as causas subjacentes dos conflitos, a comunicar suas necessidades de forma clara e assertiva, e a buscar soluções que levem em consideração o bem-estar de todos os envolvidos. Ao fornecer aos alunos as ferramentas necessárias para lidar com os conflitos de maneira construtiva, os professores contribuem não apenas para a resolução imediata dos problemas, mas também para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais fundamentais para a vida adulta.

Outra professora entrevistada mencionou:

Acredito que os alunos desempenham um papel crucial na promoção da segurança escolar. Incentivar a formação de grupos de alunos mediadores, promover atividades de construção de equipe e dar-lhes responsabilidades na criação de um ambiente escolar positivo são estratégias eficazes (Professora 4, 2024).

Diante desses desafios, é importante que os professores adotem uma abordagem proativa e holística na mediação de conflitos. Isso significa não apenas intervir quando os conflitos surgem, mas também trabalhar preventivamente para criar um ambiente escolar que promova a compreensão, o respeito mútuo, e a resolução pacífica de conflitos. Essa abordagem envolve a implementação de programas de educação socioemocional, a promoção de atividades que incentivem a cooperação e o trabalho em equipe, e a criação de oportunidades para discussões abertas sobre valores e ética.

Ao enfrentar os desafios da mediação de conflitos na escola, os professores desempenham um papel fundamental na promoção de um ambiente escolar seguro, inclusivo, e propício ao aprendizado. Com estratégias eficazes de mediação e um compromisso firme com o desenvolvimento socioemocional dos alunos, é possível transformar os conflitos em oportunidades de crescimento e aprendizado, preparando assim os alunos para enfrentar os desafios do mundo real com resiliência e empatia.

Estratégias que são eficazes para lidar com esses desafios:

As estratégias eficazes destacadas pelas professoras envolvem a promoção da empatia, comunicação aberta e ensino de habilidades de resolução de conflitos. Além disso, programas de formação em mediação de conflitos e prevenção da violência foram considerados valiosos para capacitar os educadores a lidar com situações delicadas.

Para lidar com os desafios da mediação de conflitos entre alunos na escola, as professoras destacaram uma série de estratégias eficazes, fundamentais para promover um ambiente escolar mais harmonioso e colaborativo. Entre essas estratégias, a promoção da empatia emerge como

uma das mais importantes. Ao incentivar os alunos a se colocarem no lugar do outro e a considerarem as perspectivas alheias, os professores criam uma cultura de compreensão e respeito mútuo, reduzindo assim a incidência de conflitos decorrentes de mal-entendidos ou preconceitos.

Outra estratégia fundamental é a promoção da comunicação aberta e honesta. Ao encorajar os alunos a expressarem seus sentimentos e preocupações de forma construtiva, os professores facilitam o diálogo e a busca por soluções colaborativas para os conflitos. Essa abordagem não apenas ajuda a resolver os conflitos existentes, mas também fortalece as habilidades de comunicação dos alunos, preparando-os para enfrentar desafios futuros de maneira mais eficaz.

Diante do contexto outra professora menciona que:

A cultura escolar em relação à prevenção da violência é um aspecto crucial. Acredito que políticas mais abrangentes e práticas que promovam a conscientização, como palestras e atividades extracurriculares focadas em valores, podem ser aprimoradas para criar um ambiente mais seguro e respeitoso (Professora 2, 2024).

Além disso, o ensino de habilidades de resolução de conflitos é uma estratégia essencial para lidar com os desafios da mediação escolar. Ao fornecer aos alunos as ferramentas necessárias para identificar as causas dos conflitos, comunicar suas necessidades de forma clara e buscar soluções mutuamente satisfatórias, os professores capacitam os alunos a resolverem os conflitos de forma independente e construtiva.

Um recurso adicional mencionado pelas professoras são os programas de formação em mediação de conflitos e prevenção da violência. Participar desses programas proporciona aos educadores as habilidades e conhecimentos necessários para lidar com situações delicadas de forma eficaz, além de oferecer estratégias e recursos para promover um ambiente escolar seguro e acolhedor.

Como educadora, percebo que a mediação de conflitos entre alunos na escola enfrenta desafios decorrentes da diversidade de personalidades e experiências. Estratégias eficazes envolvem a promoção de um ambiente empático, a implementação de programas de resolução de conflitos e o incentivo à comunicação aberta para construir relacionamentos saudáveis entre os estudantes (Professora 5, 2024).

A combinação de promoção da empatia, comunicação aberta, ensino de habilidades de resolução de conflitos e participação em programas de formação em mediação e prevenção da violência

A cultura escolar em relação à prevenção da violência:

A cultura escolar em relação à prevenção da violência é fundamental para criar um ambiente mais seguro. Políticas mais abrangentes e práticas que promovam a conscientização, como palestras e atividades extracurriculares focadas em valores, podem ser aprimoradas para criar um ambiente mais seguro e respeitoso.

A cultura escolar em relação à prevenção da violência desempenha um papel fundamental na criação de um ambiente escolar seguro e acolhedor. É essencial que as escolas adotem políticas e práticas abrangentes que promovam a conscientização e o respeito mútuo entre os alunos, bem como estratégias específicas para prevenir a ocorrência de violência.

Das professoras entrevistadas observou-se a seguinte fala:

Percebo a cultura escolar em relação à prevenção da violência como um aspecto fundamental. Para melhorar, acredito que é necessário fortalecer a supervisão em áreas críticas, implementar medidas preventivas, como campanhas educativas, e envolver os alunos em discussões abertas sobre respeito e convivência pacífica (Professora 3, 2024).

Um aspecto crucial para promover uma cultura escolar de prevenção da violência é o desenvolvimento e implementação de políticas claras e abrangentes que estabeleçam normas de conduta e delineiem as consequências para comportamentos violentos ou prejudiciais. Essas políticas devem ser comunicadas de forma clara e consistente a toda a comunidade escolar, garantindo que todos os alunos, professores e funcionários compreendam as expectativas de comportamento e saibam como agir em caso de violação dessas normas.

Além das políticas formais, é importante que as escolas promovam a conscientização sobre questões relacionadas à violência, por meio de palestras, workshops e atividades extracurriculares focadas em valores como respeito, tolerância e empatia. Essas iniciativas não apenas educam os alunos sobre os impactos negativos da violência, mas também os capacitam a reconhecer e intervir em situações de conflito de forma construtiva. Diante deste contexto, uma das cinco professoras entrevistadas cita que:

Percebo a cultura escolar em relação à prevenção da violência como um componente crucial do ambiente educacional. Para aprimorar essa cultura, proponho a implementação de programas educativos sobre prevenção, a criação de comitês de prevenção e a inclusão de temas relacionados ao respeito e à tolerância no currículo escolar (Professora 4, 2024).

Outro aspecto importante da cultura escolar em relação à prevenção da violência é a criação de um ambiente escolar que promova o diálogo aberto e o apoio mútuo entre os alunos. Isso pode ser alcançado por meio da implementação de programas de mentoria entre alunos, grupos de apoio e atividades que incentivem a cooperação e o trabalho em equipe. Ao promover um senso de comunidade e pertencimento, as escolas podem reduzir a incidência de comportamentos violentos e criar um ambiente onde todos se sintam seguros e respeitados.

A cultura escolar em relação à prevenção da violência desempenha um papel crucial na criação de um ambiente escolar seguro e positivo. Ao desenvolver políticas e práticas que promovam a conscientização, o respeito mútuo e o apoio entre os alunos, as escolas podem criar um ambiente propício ao aprendizado e ao desenvolvimento pessoal, onde todos os alunos tenham a oportunidade de prosperar e alcançar seu pleno potencial.

Políticas ou práticas específicas podem ser melhoradas para criar um ambiente mais seguro:

Políticas mais abrangentes e práticas que promovam a conscientização, como palestras e atividades extracurriculares focadas em valores, podem ser aprimoradas para criar um ambiente mais seguro e respeitoso.

Na fala da segunda professora entrevistada:

A escola pode contribuir para prevenir conflitos por meio da implementação de programas de educação socioemocional, incentivando a comunicação aberta, e promovendo atividades que fortaleçam os laços entre os alunos, criando um ambiente mais cooperativo e harmonioso (Professora 3, 2024).

Para criar um ambiente escolar mais seguro e respeitoso, algumas políticas ou práticas específicas podem ser aprimoradas. Embora as palestras e atividades extracurriculares focadas em valores sejam passos positivos, há várias maneiras de melhorar ainda mais essas iniciativas:

Implementação de programas de mentoria: Estabelecer programas de mentoria entre alunos mais velhos e mais novos pode promover um senso de responsabilidade e apoio mútuo. Alunos mais experientes podem orientar seus colegas mais jovens, ajudando a prevenir situações de bullying e oferecendo apoio emocional quando necessário.

Criação de um sistema de suporte emocional: Oferecer recursos de apoio emocional, como conselheiros escolares ou grupos de apoio, pode ajudar os alunos a lidar com problemas pessoais que podem levar a comportamentos violentos. Garantir que os alunos tenham acesso a assistência quando precisarem pode ser fundamental para criar um ambiente escolar mais seguro e acolhedor.

Desenvolvimento de programas de resolução de conflitos: Implementar programas estruturados de resolução de conflitos, como mediação entre pares ou círculos de diálogo, pode fornecer aos alunos as habilidades necessárias para resolverem disputas de forma construtiva e pacífica. Essas iniciativas não apenas ajudam a prevenir a violência, mas também promovem um senso de comunidade e compreensão mútua entre os alunos.

Fortalecimento da parceria escola-comunidade: Envolver ativamente pais, membros da comunidade e outras partes interessadas na promoção de um ambiente escolar seguro pode ser crucial. Organizar eventos, workshops e atividades que envolvam a comunidade pode aumentar o apoio à escola e fornecer recursos adicionais para promover a segurança e o bem-estar dos alunos.

Avaliação e revisão contínuas: É importante que as políticas e práticas de segurança da escola sejam revisadas e atualizadas regularmente com base no feedback dos alunos, pais e funcionários. Uma abordagem contínua de avaliação e melhoria pode garantir que a escola esteja sempre adaptando suas estratégias para atender às necessidades em constante mudança da comunidade escolar.

Neste sentido a fala de uma das professoras:

A escola pode contribuir para a prevenção de conflitos através da implementação de programas de mediação entre alunos, promoção de atividades que incentivem a cooperação, e estabelecimento de canais de comunicação abertos para abordar preocupações dos estudantes (Professora 1, 2024).

Ao implementar essas políticas e práticas aprimoradas, as escolas podem criar um ambiente mais seguro e acolhedor, onde os alunos se sintam protegidos, apoiados e capazes de prosperar acadêmica e emocionalmente.

Participação de programas de formação ou treinamento em mediação de conflitos e prevenção da violência:

A participação em programas de formação em mediação de conflitos e prevenção da violência foi considerada uma experiência enriquecedora pelos professores. Tais programas são essenciais para aprimorar as habilidades dos professores na gestão de conflitos, proporcionando um ambiente escolar mais saudável.

A participação em programas de formação em mediação de conflitos e prevenção da violência foi uma experiência altamente valorizada pelos professores. Estes programas foram considerados essenciais para o aprimoramento das habilidades necessárias para gerir conflitos de forma eficaz, contribuindo assim para a promoção de um ambiente escolar mais

saudável e harmonioso. Nas palavras de uma das cinco professoras entrevistadas:

Particpei de programas de prevenção da violência na escola e considero que foram experiências enriquecedoras. Esses programas são essenciais para criar uma consciência coletiva sobre a importância da segurança escolar e para fornecer ferramentas práticas aos educadores (Professora 2, 2024).

Durante esses programas de formação, os professores tiveram a oportunidade de adquirir conhecimentos teóricos e práticos sobre estratégias de mediação de conflitos, técnicas de resolução pacífica de disputas e métodos de prevenção da violência. Além disso, puderam compartilhar experiências e melhores práticas com outros educadores, enriquecendo assim seu repertório de habilidades e recursos para lidar com situações desafiadoras no ambiente escolar.

Neste contexto outra pessoa cita que:

Particpei de programas de prevenção da violência na escola e considero que foram experiências enriquecedoras. Esses programas são fundamentais para sensibilizar os educadores sobre questões de segurança e promover um ambiente escolar mais consciente (Professora 5, 2024).

Um aspecto especialmente valorizado pelos professores foi a ênfase na abordagem proativa e preventiva da violência. Ao invés de simplesmente reagir a incidentes após sua ocorrência, os programas de formação enfatizaram a importância de identificar e intervir precocemente em situações de conflito, promovendo assim um clima escolar mais seguro e acolhedor para todos os alunos e membros da comunidade escolar.

Além disso, os programas de formação também abordaram questões relacionadas à promoção da cultura da paz, da empatia e do respeito mútuo no ambiente escolar. Os professores foram capacitados a desenvolver atividades e iniciativas que promovam valores positivos e comportamentos propositivos entre os alunos, contribuindo para a construção de uma comunidade escolar mais coesa e solidária.

Outro aspecto valorizado pelos professores foi a oportunidade de receber feedback e orientação personalizados durante os programas de formação. Através de sessões de coaching e supervisão, os educadores puderam refletir sobre suas práticas pedagógicas, identificar áreas de melhoria e desenvolver planos de ação específicos para promover um ambiente escolar mais seguro e inclusivo.

A participação em programas de formação em mediação de conflitos e prevenção da violência foi uma experiência extremamente positiva para os

professores. Esses programas não apenas capacitaram os educadores com as habilidades e conhecimentos necessários para lidar eficazmente com situações desafiadoras no ambiente escolar, mas também promoveram uma cultura de paz, empatia e respeito mútuo entre todos os membros da comunidade escolar.

Experiência:

A experiência de participar de programas de formação em mediação de conflitos e prevenção da violência foi positiva, proporcionando ferramentas valiosas para lidar com situações delicadas.

A experiência de participar de programas de formação em mediação de conflitos e prevenção da violência foi extremamente positiva para os professores. Esses programas proporcionaram uma série de ferramentas valiosas que contribuíram significativamente para lidar com situações delicadas no ambiente escolar.

Durante os programas de formação, os professores tiveram a oportunidade de adquirir conhecimentos teóricos sólidos sobre os princípios da mediação de conflitos e as melhores práticas para prevenir e intervir em situações de violência. Eles também foram expostos a uma variedade de estratégias e técnicas práticas que os capacitaram a abordar eficazmente os conflitos e promover um clima de paz e respeito na escola.

Observou-se em uma das falas:

Particpei de programas de prevenção da violência na escola e considero que foram experiências enriquecedoras. Esses programas são essenciais para criar uma consciência coletiva sobre a importância da segurança escolar e para fornecer ferramentas práticas aos educadores (Professora 4, 2024).

Além disso, os programas de formação forneceram aos professores um espaço seguro e colaborativo para compartilhar experiências, desafios e sucessos uns com os outros. Essa troca de conhecimento e experiência foi enriquecedora e permitiu que os educadores se sentissem apoiados e capacitados para enfrentar os desafios do ambiente escolar.

Outro aspecto positivo da experiência foi a oportunidade de receber feedback e orientação de facilitadores experientes e especialistas no campo da mediação de conflitos e prevenção da violência. Esse suporte individualizado ajudou os professores a refletir sobre suas práticas pedagógicas, identificar áreas de melhoria e desenvolver planos de ação concretos para promover um ambiente escolar mais seguro e inclusivo.

Além disso, os programas de formação também enfatizaram a importância da autorreflexão e do desenvolvimento profissional contínuo. Os professores foram incentivados a continuar aprendendo e aprimorando suas habilidades ao longo do tempo, garantindo assim que pudessem permanecer

eficazes e atualizados em suas práticas de mediação de conflitos e prevenção da violência.

Outra professora menciona sua formação:

Particpei de programas de formação em mediação de conflitos e prevenção da violência, e a experiência foi enriquecedora. Tais programas são essenciais para aprimorar as habilidades dos professores na gestão de conflitos, proporcionando um ambiente escolar mais seguro e colaborativo (Professora 1, 2024).

A experiência de participar de programas de formação em mediação de conflitos e prevenção da violência foi extremamente valiosa para os professores. Esses programas não apenas os capacitaram com as ferramentas e conhecimentos necessários para lidar eficazmente com situações delicadas no ambiente escolar, mas também os incentivaram a continuar crescendo e se desenvolvendo como educadores comprometidos com a criação de um ambiente escolar seguro, acolhedor e inclusivo para todos.

Como a escola pode promover uma maior participação dos pais na prevenção da violência e na mediação de conflitos:

Para promover a participação dos pais na prevenção da violência, a escola pode realizar reuniões regulares, oferecer workshops sobre estratégias parentais eficazes e criar espaços para o diálogo aberto entre pais, professores e alunos.

Observa-se na fala de uma das professoras:

O envolvimento dos pais é crucial na prevenção da violência. Sugeriria a criação de grupos de pais para discutir estratégias de prevenção, a realização de eventos educativos para os pais e a promoção de uma comunicação aberta para garantir uma colaboração construtiva entre escola e família (Professora 4, 2024).

Para promover uma maior participação dos pais na prevenção da violência e na mediação de conflitos, a escola pode implementar uma série de estratégias que visem envolver ativamente os pais na comunidade escolar e incentivá-los a desempenhar um papel ativo na promoção de um ambiente escolar seguro e acolhedor.

Na fala de uma das professoras:

A escola pode ajudar a prevenir conflitos ao investir em programas de educação socioemocional, promovendo a empatia e oferecendo recursos para lidar com questões emocionais. Além disso, a criação de um código de

conduta claro e a implementação de práticas de resolução de conflitos são fundamentais (Professora 2, 2024).

Uma das formas mais eficazes de promover a participação dos pais é através da realização de reuniões regulares, onde questões relacionadas à segurança escolar e prevenção da violência possam ser discutidas abertamente. Essas reuniões proporcionam um espaço para os pais expressarem suas preocupações, compartilharem suas ideias e colaborarem com os professores e administradores escolares na identificação de estratégias e soluções eficazes para lidar com questões de segurança.

Além disso, a escola pode oferecer workshops e sessões de capacitação para os pais sobre estratégias parentais eficazes para prevenir a violência e promover um ambiente de respeito e colaboração entre os alunos. Esses workshops podem abordar temas como comunicação positiva, resolução de conflitos e o papel dos pais na promoção de comportamentos saudáveis e respeitosos entre os filhos.

Neste sentido, outra professora cita que:

Enxergo o envolvimento dos pais na escola como vital para a prevenção da violência. Sugiro a criação de fóruns de discussão, a promoção de atividades educativas para os pais, e o estímulo à participação ativa em iniciativas escolares que visem à criação de um ambiente seguro e acolhedor (Professora 4, 2024).

Outra maneira importante de envolver os pais é criar espaços para o diálogo aberto e a colaboração entre pais, professores e alunos. Isso pode incluir a organização de eventos familiares, como cafés da manhã ou noites de jogos, onde os pais possam interagir informalmente com os educadores e outros pais para discutir questões relacionadas à segurança escolar e prevenção da violência.

Outra professora entrevistada apresenta sua fala:

O envolvimento dos pais é crucial para a prevenção da violência. Sugiro a criação de comitês de pais para discutir estratégias de prevenção, a organização de eventos educativos e a promoção de uma parceria ativa entre escola e família para garantir um ambiente seguro e saudável (Professora 2, 2024).

Além disso, a escola pode estabelecer canais de comunicação abertos e acessíveis para os pais, como grupos de discussão online ou páginas de mídia social dedicadas à comunidade escolar. Isso permite que os pais se mantenham informados sobre as iniciativas e programas de

prevenção da violência da escola e ofereçam feedback e sugestões para melhorar essas iniciativas.

É importante que a escola reconheça e valorize o papel dos pais como parceiros essenciais na promoção de um ambiente escolar seguro e acolhedor. Ao criar oportunidades significativas para a participação dos pais e envolvê-los ativamente no processo de prevenção da violência e mediação de conflitos, a escola pode fortalecer sua comunidade escolar e garantir que todos os alunos se sintam seguros, respeitados e apoiados em seu ambiente de aprendizagem.

Ações específicas recomendadas:

Recomenda-se estabelecer parcerias através de reuniões regulares, oferecer workshops sobre estratégias parentais eficazes e criar espaços para o diálogo aberto entre pais, professores e alunos.

Algumas ações específicas recomendadas para promover uma maior participação dos pais na prevenção da violência e na mediação de conflitos:

Realização de Reuniões Regulares: Agendar reuniões periódicas com os pais para discutir questões relacionadas à segurança escolar, prevenção da violência e estratégias de mediação de conflitos. Essas reuniões proporcionam um espaço para os pais expressarem suas preocupações, compartilharem experiências e colaborarem com os educadores na busca de soluções eficazes.

Oferta de Workshops sobre Estratégias Parentais: Organizar workshops e sessões de capacitação para os pais, abordando temas como comunicação positiva, resolução de conflitos e o papel dos pais na promoção de um ambiente escolar seguro e respeitoso. Esses workshops fornecem aos pais as ferramentas e habilidades necessárias para lidar com situações desafiadoras e apoiar seus filhos de maneira eficaz.

Uma das professoras menciona que:

Acredito no papel ativo dos alunos na mediação de conflitos. Incentivar a formação de líderes estudantis responsáveis pela promoção de valores e resolução pacífica de disputas contribui para criar uma comunidade escolar mais coesa (Professora 1, 2024).

Criação de Espaços para o Diálogo Aberto: Estabelecer espaços para o diálogo aberto e a colaboração entre pais, professores e alunos, como cafés da manhã familiares, noites de jogos ou fóruns online. Esses espaços permitem que os pais se envolvam ativamente na comunidade escolar, compartilhem ideias e ofereçam suporte mútuo na promoção de um ambiente escolar seguro e acolhedor.

Estabelecimento de Canais de Comunicação: Criar canais de comunicação abertos e acessíveis para os pais, como grupos de discussão

online, páginas de mídia social ou boletins informativos da escola. Esses canais permitem que os pais se mantenham informados sobre as iniciativas e programas de prevenção da violência da escola e ofereçam feedback e sugestões para melhorar essas iniciativas.

Uma das professoras expôs em sua fala que:

Acredito que os alunos desempenham um papel significativo na mediação de conflitos. Incentivar a criação de comitês estudantis para discutir questões de convivência, promover a empatia e a diversidade, e oferecer ferramentas para a resolução pacífica de disputas são estratégias valiosas (Professora 2, 2024).

Ao implementar essas ações específicas, a escola pode promover uma maior participação dos pais na prevenção da violência e na mediação de conflitos, fortalecendo assim a comunidade escolar e garantindo um ambiente seguro e acolhedor para todos os alunos.

O papel dos alunos no combate à violência e na promoção de um ambiente escolar mais seguro:

Os alunos desempenham um papel crucial na promoção de um ambiente escolar seguro. Incentivar a formação de grupos de alunos mediadores, promover atividades de construção de equipe e dar-lhes responsabilidades na criação de um ambiente escolar positivo são estratégias eficazes.

Uma das cinco professoras ressaltou que:

Acredito no papel ativo dos alunos na promoção de um ambiente escolar seguro. Incentivar a formação de clubes ou grupos de alunos focados na resolução pacífica de conflitos, além de envolvê-los em iniciativas educativas e de conscientização, pode empoderar os estudantes como agentes de mudança positiva (Professora 3, 2024).

Os alunos desempenham um papel fundamental no combate à violência e na promoção de um ambiente escolar seguro. Sua participação ativa é essencial para criar uma comunidade escolar coesa e harmoniosa.

Formação de Grupos de Alunos Mediadores: Incentivar a formação de grupos de alunos mediadores, compostos por estudantes engajados e comprometidos com a promoção da paz e da resolução pacífica de conflitos. Esses grupos podem ser treinados em técnicas de mediação e comunicação eficaz, e podem atuar como intermediários em situações de conflito entre os colegas.

Neste sentido, uma das professoras cita que:

Acredito no papel ativo dos alunos na mediação de conflitos. Incentivar a formação de conselhos estudantis, onde os alunos possam expressar suas preocupações e propor soluções, é uma maneira eficaz de envolvê-los na construção de um ambiente escolar mais harmonioso (Professora 1, 2024).

Promoção de Atividades de Construção de Equipe: Organizar atividades extracurriculares e eventos escolares que promovam a construção de equipe, o respeito mútuo e a colaboração entre os alunos. Isso inclui atividades esportivas, projetos de voluntariado, clubes estudantis e iniciativas artísticas que incentivem a cooperação e o trabalho em equipe.

Responsabilidades na Criação de um Ambiente Escolar Positivo: Dar aos alunos responsabilidades na criação e manutenção de um ambiente escolar positivo e acolhedor. Isso pode incluir liderança em campanhas de conscientização sobre bullying, participação ativa em comitês escolares dedicados à segurança e ao bem-estar dos alunos, e colaboração na elaboração de políticas escolares que promovam a inclusão e o respeito.

Envolvimento em Programas de Mentoria: Estabelecer programas de mentoria entre os próprios alunos, onde estudantes mais velhos orientam e apoiam os mais novos. Essa prática não apenas promove a solidariedade e o apoio entre os colegas, mas também oferece uma oportunidade para os alunos desenvolverem habilidades de liderança e empatia.

Participação em Iniciativas de Conscientização: Envolver os alunos em iniciativas de conscientização sobre temas relevantes, como prevenção do bullying, promoção da diversidade e inclusão, e respeito pelos direitos humanos. Os alunos podem liderar campanhas, eventos ou projetos que abordem essas questões de maneira educativa e impactante.

De acordo com uma das cinco professoras entrevistadas:

Acredito que os alunos têm um papel ativo na promoção de um ambiente escolar seguro. Encorajo a criação de clubes estudantis focados em valores como respeito, diversidade e empatia. Além disso, estratégias de mentoreamento entre alunos podem ser implementadas para fortalecer os laços entre os estudantes (Professora 4, 2024).

Ao incentivar e capacitar os alunos a desempenharem um papel ativo no combate à violência e na promoção de um ambiente escolar mais seguro, a escola não apenas fortalece a comunidade estudantil, mas também cultiva valores fundamentais de cidadania, respeito e responsabilidade mútua.

Como os alunos podem ser envolvidos ativamente nesse processo:

Os alunos podem ser envolvidos ativamente na promoção de um ambiente escolar seguro através da formação de grupos de alunos mediadores, participação em atividades de construção de equipe e assumindo responsabilidades na criação de um ambiente escolar positivo.

Para envolver os alunos ativamente no processo de promoção de um ambiente escolar seguro, é essencial oferecer oportunidades significativas de participação e liderança.

Formação de Grupos de Alunos Mediadores: Incentivar a formação de grupos de alunos mediadores, onde os próprios estudantes recebem treinamento em habilidades de resolução de conflitos e mediação. Esses grupos podem ajudar a resolver disputas entre colegas, promover a comunicação positiva e criar um clima de respeito e colaboração na escola.

Em relação à segurança e ao ambiente escolar, busco criar um espaço onde os alunos se sintam protegidos. Embora tenha testemunhado situações de conflito, busco abordá-las com empatia, oferecendo suporte emocional e implementando estratégias preventivas (Professora 5, 2024).

Participação em Atividades de Construção de Equipe: Organizar atividades de construção de equipe, como projetos colaborativos, jogos cooperativos e eventos esportivos, que incentivem os alunos a trabalhar juntos, desenvolver habilidades de trabalho em equipe e construir relacionamentos positivos.

Responsabilidades na Criação de um Ambiente Escolar Positivo: Conceder aos alunos responsabilidades tangíveis na criação de um ambiente escolar positivo, como liderança em clubes estudantis, representação em conselhos estudantis ou participação em iniciativas de serviço à comunidade. Isso não apenas empodera os alunos, mas também os torna parte ativa na construção de uma cultura escolar segura e inclusiva.

PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: CONSTRUINDO UM AMBIENTE ESCOLAR PACÍFICO NA ESCOLA FREI MENANDRO KAMPS, TRÊS BARRAS – SC

Introdução:

O projeto de intervenção pedagógica proposto tem como objetivo aprimorar as ações estratégicas da equipe pedagógica da Escola de Educação Básica Frei Menandro Kamps na mediação de conflitos e na redução da violência física e psicológica no ambiente escolar, com foco nos alunos do Ensino Fundamental e Médio. A proposta busca fortalecer a cultura de paz, promover a resolução construtiva de conflitos e criar um ambiente propício ao aprendizado e ao bem-estar dos estudantes.

Resultados do projeto

Durante uma semana intensiva de implementação do projeto de intervenção pedagógica na Escola Frei Menandro Kamps, os professores foram imersos em uma série de atividades e formações voltadas para o desenvolvimento de competências em mediação de conflitos, a introdução de programas de educação socioemocional nos currículos e o fortalecimento do envolvimento dos pais.

No início da semana, os professores participaram de workshops e cursos de formação em mediação de conflitos, ministrados por profissionais especializados na área. Esses workshops não apenas forneceram conceitos teóricos, mas também oportunidades práticas para simulação de casos e discussão de estratégias eficazes de resolução de conflitos. A formação contínua visava capacitar os professores a identificar, intervir e resolver situações conflituosas de maneira construtiva, fortalecendo assim sua capacidade de criar um ambiente escolar pacífico.

Paralelamente, foram desenvolvidos módulos de educação socioemocional integrados ao currículo, com atividades práticas e estratégias pedagógicas específicas para cada nível de ensino. Os professores receberam orientações sobre como incorporar esses módulos em suas aulas, promovendo o desenvolvimento de habilidades emocionais e sociais nos alunos.

Além disso, foram organizadas reuniões periódicas com os pais, onde foram compartilhadas informações sobre o projeto, discutidas estratégias de prevenção da violência e fortalecida a parceria entre escola e família. Essas reuniões proporcionaram um espaço para os pais se envolverem ativamente no processo educacional de seus filhos e entenderem como podem contribuir para criar um ambiente escolar mais seguro e acolhedor.

Por fim, os professores foram envolvidos no processo de seleção e treinamento de alunos interessados em participar dos comitês de mediação estudantil. Eles orientaram os alunos selecionados, compartilharam suas experiências e conhecimentos em mediação de conflitos e supervisionaram suas atividades ao longo da semana.

No decorrer dessa semana intensiva, os professores não apenas adquiriram novos conhecimentos e habilidades, mas também se engajaram ativamente no processo de transformação do ambiente escolar. Sua participação e comprometimento foram fundamentais para o sucesso inicial do projeto, criando uma base sólida para a continuidade das ações e o alcance dos objetivos propostos.

CONCLUSÕES

O objetivo geral do projeto foi integralmente contemplado na pesquisa. A intervenção pedagógica proposta visava melhorar a mediação de conflitos e reduzir a violência física e psicológica na Escola Frei Menandro

Kamps, focando nos alunos do Ensino Fundamental e Médio. Durante a implementação do projeto, houve uma análise detalhada da abordagem da equipe pedagógica, desenvolvimento de estratégias para promover um ambiente escolar seguro e harmonioso, e avaliação da eficácia das ações.

O projeto de intervenção pedagógica na Escola Frei Menandro Kamps foi bem-sucedido em atender aos seus objetivos, promovendo melhorias na mediação de conflitos, prevenção da violência e promoção de um ambiente escolar mais seguro e harmonioso. No entanto, algumas limitações e discordâncias identificadas durante a pesquisa destacam a importância de um processo contínuo de revisão e ajuste das estratégias adotadas, visando sempre o aprimoramento constante da qualidade educacional e do bem-estar dos alunos.

A abordagem qualitativa adotada para explorar a percepção de conflitos, violência, desafios e experiências no ambiente escolar na Escola de Educação Básica Frei Menandro Kamps através de entrevistas individuais com professores proporcionou uma visão rica e aprofundada das dinâmicas internas da instituição. Os resultados dessas entrevistas revelam nuances significativas sobre como os educadores percebem e enfrentam os desafios relacionados ao ambiente escolar.

As respostas dos professores destacaram a importância de uma cultura escolar fundamentada no respeito mútuo e na promoção de habilidades socioemocionais entre os alunos. A formação contínua em mediação de conflitos e prevenção da violência foi identificada como um fator crucial para capacitar os educadores a lidar eficazmente com situações desafiadoras. Além disso, a criação de espaços para o diálogo aberto e estratégias para envolver ativamente os pais foram ressaltadas como práticas eficazes na promoção de um ambiente escolar seguro e positivo.

A análise qualitativa dos dados revelou padrões recorrentes em relação às experiências positivas e desafios enfrentados pelos professores. A triangulação de dados com outras fontes, como observações e documentos escolares, fortaleceu a validade e a confiabilidade dos resultados. Essa abordagem multidimensional proporcionou uma compreensão abrangente das percepções dos professores na Escola de Educação Básica Frei Menandro Kamps.

Diante desses resultados, é evidente que estratégias focadas na promoção de uma cultura escolar inclusiva, no fortalecimento da formação dos educadores e no envolvimento ativo dos pais podem ser pilares fundamentais para a construção de um ambiente escolar mais seguro e saudável. A implementação de programas de educação socioemocional, a criação de comitês de mediação estudantil e o estabelecimento de parcerias com a comunidade podem representar iniciativas práticas que derivam diretamente das percepções e experiências dos professores.

Ao final, a implementação dessas estratégias não apenas aborda os desafios atuais, mas também cria uma base sólida para o futuro. Uma escola que prioriza a mediação construtiva de conflitos e a prevenção da

violência não apenas proporciona um ambiente seguro para os estudantes, mas também os prepara para serem cidadãos responsáveis e resilientes em uma sociedade diversificada e dinâmica. O comprometimento contínuo com a melhoria constante, aliado à cooperação efetiva de todos os envolvidos, molda a Escola Frei Menandro Kamps como uma instituição exemplar na promoção de uma educação integral e centrada no bem-estar de seus membros.

REFERÊNCIAS

Alavi BS and McCormick J (2004) A cross-cultural analysis of the effectiveness of the learning organization model in school contexts. **International Journal of Educational Management** 18(7): 408–416.

Alper S, Tjosvold D and Law KS (1998) Interdependence and controversy in group decision making: Antecedents to effective self-managing teams. **Organizational Behavior and Human Decision Processes** 74: 33–52.

Ancona D and Bresman H (2007) X-Teams: How to Build Teams that Lead, Innovate, and Succeed. Brighton, MA: **Harvard Business Review Press**.

Avolio BJ, Yammarino FJ and Bass BM (1991) Identifying common methods variance with data collected from a single source: An unresolved sticky issue. **Journal of Management** 17(3): 571–587.

Barnett K and McCormick J (2012) Leadership and team dynamics in Senior Executive Leadership Teams. **Educational Management Administration and Leadership** 40(6): 653–671.

Benoliel P (2017) Managing school management team boundaries and school improvement: An investigation of the school leader role. **International Journal of Leadership in Education** 20(1): 57–86

Bell, S. K., Coleman, J. K., Anderson, A., Whelan, J. P., & Wilder, C. (2000). The effectiveness of peer mediation in a low-SES rural elementary school. **Psychology in the Schools**, 37:6, 505- 516.

Benton, B. L. (2012). The effects of a peer training and mediation program on student mediators' emotional intelligence and generalization of conflict resolution skills. **Dissertation**. Athens, GA: University of Georgia.

Bickmore, K. (2002). Good training is not enough: Research on peer mediation program implementation. *Journal of Social Alternatives*, 21:1, 33-38. e O. K. (2012). Bullying – violência entre pares no contexto escolar. In: **Psicologia na prática jurídica – a criança em foco**. São Paulo: Saraiva.

Fernandes, P. (2017). **Meios consensuais de resolução de conflitos no novo Código de Processo Civil**: a conciliação e a mediação. Recuperado

de: <https://jus.com.br/artigos/59938/meios-consensuais-de-resolucao-de-conflitos-no-novo-codigo-de-processo-civil-a-conciliacao-e-a-mediacao>.

Garrard, W. M. & Lipsey, M. W. (2007). Conflict resolution education and antisocial behavior in U.S. schools: A meta-analysis. **Conflict Resolution Quarterly**, 25:1, 9-38, DOI:10.1002/crq.

Gil, A.C. (2010). **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo. Atlas.

Haft, W. S. & Weiss, E. R. (1998). Peer mediation in schools: Expectations and evaluations. *Harvard Negotiation Law Review*, 3, 213-270. Harris, R. D. (2005). Unlocking the learning potential in peer mediation: An evaluation of peer mediator modeling and disputant learning. **Conflict Resolution Quarterly**, 23:2, 141-164.

Hart, J. & Gunty, M. (1997). The impact of a peer mediation program on an elementary school environment. **Peace & Change**, 22:1, 76-92

Pimenta, C. A. M.; Incrocci, L. M. de M. C. (2018). O lugar dos processos de mediação e resolução de conflitos escolares: como nos vemos? **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 4, nº 10, fev.

Rodríguez, C. L.; Pueyo, S. (2014). *Metodología de la Investigación Científica*. Barcelona: **FUNIBER**. Recuperado de: <https://campus2.funiber.org/course/view.php?name=FP092>

Rosenberg, M. B. (2019). **A linguagem da paz em um mundo de conflitos**: sua próxima fala mudará seu mundo. Trad. Grace Patricia Close Deckers. São Paulo: Palas Athena.

Schellenberg, R. C., Parks-Savage, A., & Rehfuss, M. (2007). Reducing levels of elementary school violence with peer mediation. **Professional School Counseling**, 10:5, 475-481.

Schmidt, F. L. (1996). Statistical significance testing and cumulative knowledge in psychology: Implication for training of researchers. **Psychological Methods**, 1:2, 115-129.

Sellman, E. M. (2003, September). **The processes and outcomes of implementing peer mediation services in schools**: A cultural-historical activity theory approach. School of Education, University of Birmingham. (PhD thesis).

CAPÍTULO 11

DIÁLOGO COM AS INTERFACES DE *O MENINO MALUQUINHO*, DE ZIRALDO: ENTRE LITERATURA, ESTÉTICA E SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

Simone de Cássia Soares da Silva

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso. Professora efetiva da rede Municipal de Primavera do Leste, Mato Grosso na Educação básica. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa Linguagem Oral, Leitura e Escrita na Infância – GEPOLEI.

Gilvane Reinki

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso/ CUR e professora efetiva das redes municipais e estaduais de ensino em Mato Grosso.

Marlon Dantas Trevisan

Doutor em Educação (2011) pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Marília/SP, Brasil. Pós-doutorado em Educação (2020) pela Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação (FAAC). Professor Associado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Jataí, Goiás.

RESUMO

A obra *O menino maluquinho*, de Ziraldo, um clássico da Literatura Infanto-Juvenil brasileira, com mais de 40 anos de sucesso entre os leitores, desde sua primeira publicação, sugere, pela qualidade reconhecida, um campo de reflexões relativas à literatura, estética, sociologia da infância, dentre outras interfaces, que se inscrevem nos estudos sobre educação, apresentando rompimentos com a normatividade disciplinadora, incentivando a criatividade, liberdade e autonomia da criança. A obra de Ziraldo (1980) dialoga com seu leitor, no sentido de lhe conferir protagonismo social, sobretudo ao construir uma personagem que espelha a grandeza das meninas, traquinagens, invencionices, e em grande medida se aproxima do que Corsaro (2011) denominou reprodução interpretativa. Ao se discutirem questões literárias, tais como enredo, argumento, diegese, inerentes à produção analisada, verificam-se os nexos que mantêm com conceitos estéticos tais como a *mimesis* aristotélica, ou mesmo as linhas de força que atuam sobre o objeto artístico, na concepção deleuzeana, e que, de modo instigante, coincidem com as proposições das culturas da infância, nos termos da sociologia contemporânea, em especial as formas de resistência ao governo adulto. O presente artigo busca sublinhar tais conexões teóricas, eminentemente lúdicas e poéticas, de modo a contribuir para os estudos de linguagem,

sobretudo pelo que a personagem de Ziraldo representa para a leitura e o deleite das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Infância. Literatura infantil. Sociologia da infância. Estética. Linguagem.

DIÁLOGOS INICIAIS

A leitura de Ziraldo Alves Pinto¹, em *O menino maluquinho*, escrita em 1980 é até hoje grande sucesso entre jovens e crianças, por provocar um jogo de empatias, resgate da inocência e estímulo à autonomia e criatividade. Com mais de 40 anos de sucesso, mesmo entre os leitores dessa nova geração, constituídos na era da tecnologia, da informação e da cultura de redes sociais, o livro resgata sorrisos, inspira a tenacidade, sugere uma poética um tanto estranha às tradicionais produções, moralizantes, num respeito estético profundo pela criatividade e espontaneidade inerente ao mundo infantil. É apreciado pelo público de jovens, crianças e até adultos, evocando ecos de um resgate das meninices saudáveis da infância. Num olhar semiótico, o personagem deixa indícios de que essa liberdade de ser criança, as ações espontâneas e alegres, acrescidas do gosto por experiências estéticas, constituiu-se forma de resistir ao sistema conteudista e fragmentário de educação, ao qual se submete a infância, e manter-se coerente com as linguagens que naturalmente caracterizam suas expressões.

Além do resgate da alegria, do deleite de uma leitura impactante, é possível identificarmos interfaces entre contextos discursivos diversos: literatura, arte, estética, sociologia da infância, que são características inerentes à produção do autor. Nestes aspectos, encontramos um diálogo da obra de Ziraldo com as concepções de Gilles Deleuze ao refletir sobre a educação contemporânea e a arte, a necessidade de repensar os saberes, num enraizamento entre pensamento e significado, fazendo através da brincadeira as interconexões com o todo em sua significação individual. O Menino Maluquinho, embora vivenciasse um modelo de escola tradicional, conseguia superar as fragmentações do pensamento, criar vínculos significativos e estéticos e superar as normatizações adultas, denunciadas por Willian A. Corsaro como “governança adultocêntrica” (CORSARO,2011), para brincar com os conteúdos de forma a conectar-se com suas manifestações estéticas e criativas.

Dessa forma, é possível inferir que o Menino Maluquinho representa uma infância plena de sentidos, pelas próprias habilidades do menino de driblar a rigidez escolar e promover significados ao seu próprio contexto. Um misto entre vivências sociais, ato criador e busca pela produção de sentidos.

¹ Ziraldo Alves Pinto, autor do livro “O Menino Maluquinho”, nasceu em 1932 no Estado de Minas Gerais, jornalista, teatrólogo, cartunista, publicitário, cartazista, criador multimídia, contista, foi fundador do Pasquim, jornal que, por meio do humor contestava a censura imposta pela ditadura militar brasileira nos anos 60/70, escreveu e ilustrou mais de cento e vinte obras.

O Menino Maluquinho e as interfaces com a escola

Se a criança, na Idade Média, já fora considerada um adulto em miniatura, a partir da segunda metade do século XVIII, frente ao mundo capitalista, ela passa a ser objeto de políticas públicas que objetivavam preservá-la e prepará-la para a vida adulta e para o trabalho. Esse modelo de escola foi inspirado nos ideais da Revolução Industrial, com objetivos que atendiam às necessidades do mercado de trabalho. Embora sua expansão maior tenha sido no século XIX, ainda se faz presente em muitas práticas perpetuadas ao longo dos séculos. A escola tradicional pensada a partir de um modelo cartesiano, onde os conteúdos possuem uma organização linear e encadeada, faz a divisão em disciplinas que se apresentam como fragmentos isolados da composição com o todo e são apresentados aos alunos com uma participação vertical do professor como o centro da aprendizagem, relegando aos estudantes um papel passivo de receptores de conhecimentos.

Desse modo, “As crianças foram marginalizadas na sociologia devido a sua posição subordinada nas sociedades e às concepções teóricas de infância e de socialização.” (CORSARO, 2011, p.18). Nos modelos de escola tradicionais as crianças são vistas como agentes passivos e mesmo a ciência sociológica clássica as marginalizou, por sua menor importância no contexto social. Para Chris Jenks (2002), essas fronteiras existentes entre a maneira como o adulto enxerga o mundo e a criança, e as peculiaridades de como a criança sente e age, são fronteiras que soaram como estranhas, o que levou a perspectiva adulta a julgá-las inferior. Entretanto, com o avanço de estudos da teoria do desenvolvimento, sociologia, psicologia e antropologia, foram permitindo esculpir as concepções de criança e a infância passa a ganhar status de categoria geracional.

Essa dicotomia entre o olhar adulto para a criança e a cultura da infância, com suas diferenças e características, ainda são tensionadas nos espaços escolares. Em contrapartida a esse descompasso entre os interesses da escola e os dos estudantes, surge, na literatura de Ziraldo, uma forma de resistência às concepções tradicionais de infância, denunciadas pelo autor quando apresenta uma criança, e depois adolescente, que em sua trajetória escolar enfrenta o abismo entre os conteúdos da escola e os significados para a vida. Criativamente consegue contextualizar em seu poder de fantasiar e imitar, criando uma rede de contextos entre informação, estética, ludicidade e aprendizagem, o que fez dele um aluno bem-sucedido na escola.

²“Para Aristóteles, a imitação é o lugar da semelhança e da verossimilhança, o lugar do reconhecimento e da representação.” (SANTORO, 2007) Desse modo, as características do personagem da obra de Ziraldo ganham a empatia dos leitores, quando se identificam com as situações vividas ainda hoje por eles nas escolas. Apresenta-se uma

² · Fernando Santoro /Viso · Cadernos de estética aplicada n. 2 mai-a g o/2 0 0 7

conotação de liberdade e protagonismo pela maneira como o Menino Maluquinho encontrava soluções criativas para vivenciar as lições escolares e articulava sua criatividade e expressões por linguagens estéticas, que num sentido aristotélico produziam prazer comparado ao ato de brincar e seduziam os pares na produção de cultura infantil, provocando seu sucesso social. Assim, faz-se a infância protagonista de sua aprendizagem, apesar das fortes expressões de governança adulta (CORSARO,2011) pelas quais passam, resistem e buscam superar.

Sobre essas fronteiras entre a participação social da criança na sociedade e a tendência autocêntrica de tentar invisibilizar o protagonismo da criança, Corsaro (2011) ainda acrescenta:

as teorias sociológicas da infância devem se libertar da doutrina individualista que considera o desenvolvimento social infantil unicamente como internalização isolada dos conhecimentos e habilidades de adultos pela criança. Numa perspectiva sociológica, a socialização não é só uma questão de adaptação e internalização, mas também um processo de apropriação, reinvenção e reprodução.[...] O termo reprodução inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudança culturais. (CORSARO,1992; JAMES, JENKS E PROUT,1998, apud CORSARO,2011, p.31)

Ao considerarmos a sociologia da infância refletida na literatura em análise, encontramos um personagem com sua maneira peculiar de se apropriar do conhecimento e se tornar bem-sucedido na escola. Temos como indício desse sucesso, mesmo em meio ao apagamento que o modelo de escola tenta impor à educação do Menino, por exemplo, o trecho: “Só tem um zerinho aí. Num tal de comportamento!” (ZIRALDO,1980, p.37).

Também percebemos como as linguagens em potencial dialogavam entre si na apropriação do conhecimento, na brincadeira com o algarismo (“zerinho”) e a semântica do termo “comportamento”. Isto nos leva a refletir, que mesmo se tratando de um modelo de escola da década de 80, auge das concepções tradicionalistas, cujo aspecto organizacional se assemelha a dos operários em fábricas, as disciplinas escolares fragmentadas, o professor era o agente do saber e o processo de ensino circundava em torno de sua figura e o comportamento da criança seguiam padrões de educação militar.

No entanto, mesmo sobre essas condições, exemplificadas em muitos momentos no livro, o Menino Maluquinho apresenta tarefas e devaneios em que ele consegue fazer as interligações entre as linguagens formais e as potencialmente estéticas que demonstram que ele pode produzir sentidos entre uma e outra disciplina de modo a utilizá-las como potencial de aprendizagem, de maneira a conjugar-las na pluralidade da sua constituição

integral e não mais isoladamente dando ênfase a uma ou duas linguagens, marginalizando as demais.

É claro que estamos nos referindo a referência de Ziraldo sobre a interação escolar do menino Maluquinho na escola, contudo, a autor apresenta as significações sobre os conteúdos em dialética com o desenho e o lúdico, que são inerentes as comunicações sociais da criança. No entanto, frente as repreensões adultas, que ficam em oculto, mas que sugerem o mal comportamento da criança que é ativa e protagonista de sua aprendizagem, podemos também levantar a hipótese de ser o Menino Maluquinho vítima, como tantas outras crianças, de um sistema escolar onde corpos não podem falar legitimamente como parte do processo de aprendizagem, e a agitação incontrolada das crianças, que fogem do modelo disciplinar, pode ser interpretada como “mal comportamento”. No contexto, temos a clara percepção, que para aquele modelo de escola, as diversas linguagens que a compõem são desautorizadas de manifestar-se em sala de aula.

Neste sentido, indagamos: Como desconsiderar a manifestação da linguagem corporal como processo natural de manifestação infantil? O Menino Maluquinho não calava o gosto pelas manifestações naturais de sua personalidade: “com olho maior que a barriga, tinha fogo no rabo, tinha vento nos pés, ele era um menino impossível!” “(...) ele sabia de tudo, a única coisa que não sabia era ficar quieto” (ZIRALDO, 1980, p.8 a14). Esses trechos da obra nos remetem a pensar em como era esperto o menino, saudável em suas brincadeiras e preciosas suas manifestações artística, corporal e social. As linguagens que se manifestavam de forma natural, revelando a interligação das mesmas, na expansão de seus potenciais de aprendizagem. Brincando, imitando, fantasiando e reproduzindo, ele apresentava seu repertório de conteúdos assimilados na escola. Ele era feliz, mas taxado de “maluquinho”, por permitir-se expressar com toda a sua potencialidade: corporal, verbal, estética, emocional, ética e social. O menino cresceu e tornou-se um indivíduo íntegro, fruto também de suas vivências na escola e das relações sociais que criou e interações com a perspectiva de aprendizagem ao qual ele criou resistências, construiu ajustes secundários (CORSARO, 2011) e significou a sua infância.

Embora a obra tenha sido originalmente lançada em 1980, imprime as impressões de Ziraldo, que alguns ousam dizer ter retratado sua própria infância nas aventuras do Menino Maluquinho e, apresenta um dos grandes problemas estruturais, organizacional e de concepção que ainda hoje perdura nas escolas, Brasil afora. Os silenciamentos dos corpos, da criatividade e do protagonismo da criança, ainda fazem vítimas no sistema educacional brasileiro. Em contrapartida, buscamos por uma escola que vença o estático, o mecânico, o imposto o repetitivo e possa dar voz e protagonismo à criança.

Quatro décadas após o fenômeno de leitura dessa obra de Ziraldo, ainda nos questionamos: quantos meninos maluquinhos são diariamente interditados em suas manifestações espontâneas, rotulados como maus

alunos, desobedientes, ou simplesmente que não gostam de estudar, por não se adequarem à passividade exigida por escolas tradicionais, onde o professor continua sendo o centro da aprendizagem?

Um dos grandes desafios atuais para se pensar na escola contemporânea é: Como conferir protagonismo à infância em seu processo de aprendizagem escolar? É preciso que nós adultos possamos abrir mão da nossa condição de mando, da míope ideia de superioridade e aprendamos a produzir conhecimentos com as crianças e não para elas. Neste sentido, embora Deleuze não tenha sido um educador, suas provocações literárias e filosóficas evocam um repensar profundo da educação que precisamos conceber na contemporaneidade, produzindo um elo entre a educação e a arte, de forma a permitir o prazer estético no protagonismo da ação de educar-se e permitir um devir infinito do ser em formação (DELEUZE, 1974). Precisamos buscar linhas de fuga que sinalizam para o inusitado, imprevisto, não narrado. A instituição precisa mirar novos campos de existência, tal como os concebeu o filósofo, para enfim se reinventar.

Deleuze denuncia a inspiração dicotômica a qual se sujeita a escola nesse modelo tradicional e inspira a reflexão de desconstruir o pensamento de aluno como agente passivo de um processo de aprendizagem, apenas receptor de informações desconectadas da necessária ramificação de ligações entre pensamento e saber na construção da noção do todo em sua própria vida. (DELEUZE, 1997), o que é perceptível na integração que o Menino Maluquinho faz entre a escola e suas produções artísticas e artesanais.

Para Antônio Cândido (2023), crítico literário brasileiro, a estética é definida como uma ciência da percepção. Dewey (2010) nos diz que, a grosso modo, a estética está relacionada com a manifestação do belo, no sentido mais amplo da palavra, porém nos lembra que a definição de belo é parte subjetiva de cada um. Também nos lembra a íntima relação entre estética e arte, que juntas compõem um fenômeno de manifestação subjetiva apreciativa. Neste aspecto sintetizamos a estética (percepção, sensação) como um produto imaterial; contudo a arte é a manifestação já materializada dessa percepção (SILVA, 2021)

Compreender as questões superadas pelo Menino Maluquinho nas lições de escola faz da obra hoje um terreno fértil para a discussão contemporânea de educação, estratégias de ensino e análise de concepções de escola, de criança e de ser humano em formação, mas principalmente da presença da manifestação estética na expressão da criança.

A infância encarna a dimensão do acontecimento deleuzeano, conceito que se alinha, a nosso ver, com a produção de culturas infantis, conforme o fragmento abaixo:

As crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações.

(THORNE,1993,P.3-6; JAMES,JENK E PROUT,1998 P.22-26 apud CORSARO,2011,p. 31)

Dessa forma, o Menino Maluquinho rompe com as regras, comandos adultocêntricos e consegue produzir sua própria cultura, seus significados, encontrar meios internos de resolver os próprios problemas e fazer de suas vivências escolares meios de confirmar seu protagonismo em conquistas escolares e sociais.

As interfaces entre infância, estética e linguagem em *O Menino Maluquinho*:

A leitura de Ziraldo nos dias atuais provoca a inspiração, reflexão e resgata a expressão do brincar e a liberdade de ser e sentir da criança. Quando analisamos a complexidade inerente às ações: jogar bola, fazer versinhos, escrever cartas às namoradas, correr, brincar, desenhar, cantar e inventar mapas de um tesouro perdido, encontramos indícios característicos de uma infância saudável. Apesar do convívio com os adultos, compreende-se que o personagem era protagonista de suas escolhas, sujeito no processo de aquisição e manifestação de suas linguagens.

As questões literárias como enredo, argumento, diegese, inerentes à obra analisada, mantêm nexos com conceitos estéticos tais como a *mimesis* aristotélica, ou mesmo as linhas de força que atuam sobre o objeto artístico, na concepção deleuzeana. Essa proposição de fantasia e interpretação vividas pelo personagem e instigadas no leitor coincidem com as produções culturais da infância, nos termos da sociologia contemporânea, em especial as formas de resistência ao governo adulto e resgate do protagonismo da infância.

Essas características de manifestações das crianças hoje tendem a perder em expressão para uma geração essencialmente tecnológica, porém percebem-se contrastes com a maneira de ser e ver o mundo de muitos leitores. Apesar das diferenças existentes entre o leitor de hoje e as meninices vivenciadas pelo personagem de Ziraldo, nota-se que há um processo de identificação daqueles que, como o Menino Maluquinho, desejam muito ser bem-sucedidos na escola e socialmente entre os pares, e, principalmente ter na relação com os adultos a “traquinagem” como processo natural de expressão e crescimento da criança sem a influência doutrinadora de “modelo de bom comportamento social” como denuncia Corsaro (2011).

Nesta reflexão cabe ressaltar a importância que a imaginação assume para a constituição da identidade da criança e o papel desta como sujeito produtor de cultura. É possível constatar isso no trecho: Era um bom aluno, “[...] seu caderno era assim: *um dever e um desenho, uma lição e um versinho, um mapa e um passarinho*” (ZIRALDO,p.24 a 27) o que nos revela que o menino se apropriava dos saberes e brincava com ele em sua vida de criança ativa e criativa. A poesia e o desenho, suas brincadeiras e expressões

corporais eram forças artísticas expressivas que redirecionavam sua maneira de ver o mundo, como produtor de cultura entre os pares.

O Maluquinho representa a criança ativa, que busca a plenitude da infância. É preciso reconhecer sua agência, bem como a infância como categoria estrutural da sociedade (CORSARO, 2011). Tal personagem se revela uma pessoa bem-sucedida socialmente, e até em suas frustrações vem a identificação com as dos leitores, deixando índices de que criou uma maneira de resolver seus problemas com uma forma criativa de brincar com as situações. Também era uma criança afetuosa, que gostava de brincar, mas não dispensava um carinho e um afeto com que se relacionava com os pais e adultos a sua volta.

Essa relação do Menino Maluquinho com as manifestações poéticas, pictóricas, musicais, da comédia, imaginação, corporalidade, compõem a *mimesis* como índice de uma infância repleta de expressividade, em um movimento vital de buscar o sentido e prazer, plenitude de experiência que produz cultura infantil. Sobre mimética, temos as concepções de que,

[...] *mimesis* designa a inclinação do homem a representar as coisas tal como poderiam ou deveriam ser e não como são. Ela é portanto, tão criativa quanto imitativa, ou seja, ela nos remete a uma ação ocorrida que é, no entanto. Retomada e recomposta pela ótica inventiva do poeta mimético. [...] Não se trata da reprodução imitativa de um modelo, mas de um *modus operandi* determinado para reunir, dispor ou compor as ações e acontecimentos trágicos³ “ocorridos” (ARISTÓTELES, 2017.p. 9)

[...]a função mimética, em Aristóteles, nem é uma exclusividade das artes poéticas, ela se apresenta também, por exemplo, na linguagem humana em sua função sobre a estética de Aristóteles de representar as coisas. Tal função, a de adequar o nome ou signo em geral à coisa significada, é a função mimética ou representativa da linguagem, lugar em que pode acontecer o verdadeiro ou o falso. Esta compreensão da *mimesis* mais afinada com as ideias de representação, linguagem e educação resgata o valor tradicional da poesia grega: educadora e formadora da cultura tradicional.” (SANTORO,2007 Rev. N° 2)

Ao compreendermos as vivências do Maluquinho como apropriações de saberes em que ele (re)produz o cotidiano da escola a seu modo de ver e compreender a vida, apresenta uma (re)significação mimética do contexto expressa deliciosamente por suas manifestações poéticas e artísticas. A

³ Quando Aristóteles remete o seu público a exemplos de tragédia, refere-se a situações “em que personagens e ações são inteiramente inventados” (ver poética, 1451b20)

maneira como imita um modo de relações e interações (sociais e com a escola), imprime sua maneira espontânea de reproduzir situações sociais e dar o tom de sua imitação, ou leitura interpretativa dos fatos e delinea-las ao seu modo artístico e brincante de ser.

Para Deleuze, a arte perpassa o sentido da comunicação, juntando fragmentos compostos por percepções e afetos, que exprimem sentidos que se libertam da matéria e tornam-se expressivos. Essas criações são qualidades sensíveis puras que produzem o devir, mas não no sentido de ordenança, a que Deleuze também critica veementemente, mas afirma a horizontalidade do papel do professor e da escola, na construção de um devir interminável do sujeito em ambos os lados do processo ensino/aprendizagem. “assim a arte pode ser categorizada como manifestação livre, espontânea do sentir, do agir, do pensar, que se exprime por meio de linguagens (SILVA, 2021. P. 36)”.

As linguagens para o Menino Maluquinho discursavam com toda a sua potencialidade expressiva nas inúmeras demonstrações retratadas nas páginas da obra, evidenciando que ele era um ser integral em formação e pleno de vigor infantil. As linguagens não podiam ser caladas, nem marginalizadas, mas estavam ali presentes em cada discurso produzido, compondo sua identidade, reafirmando sua cultura e produzindo significado em toda a plenitude de ser e existir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O protagonista da obra de Ziraldo, *O Menino Maluquinho*, é um garoto travesso, brincalhão e esperto, recebe carinho da família que lhe permite dar asas à imaginação e desfrutar das diversões da infância, em meio às brincadeiras criativas que permanecem para sempre na memória. Passa por alguns apertos e prega alguns sustos em seus familiares com suas artes, tudo faz parte da trajetória do desenvolvimento de uma criança.

O menino encara a separação dos pais com tranquilidade compreendendo que isso seria pra toda a vida. Mesmo cheio de namoradas e querido por todos, chorava quando tinha tristezas, nas suas brincadeiras solitárias restituía a alegria que contagiava todos em sua volta, chamado de “maluquinho” era líder nas brincadeiras e protagonista de sua história e de seu modo peculiar de reinterpretar sua aprendizagem.

Na perspectiva de Aristóteles, consideramos que é um autêntico imitador e recriador de situações cotidianas que formam o significado global do que se aprende, resgatando as interconexões com as linguagens que lhe são inerentes, indo para além da estética, produzindo sentido, prazer e vida a ele mesmo, para seu próprio deleite nas criações e invenções. Fazia de sua personalidade marcante e criativa a chave da autonomia para o rompimento com os modelos adultizados de Infância tão denunciados hoje por Corsaro (2011) em *Sociologia da Infância*.

Ziraldo criou, com este personagem, um menino, que é a mais pura tradução da infância, que ensina ao leitor ter atitudes positivas e a agir com

espontaneidade e autonomia; nas entrelinhas do enredo, Ziraldo nos diz: Viva a plenitude da infância!

Foi impossível para o personagem fazer o tempo parar, pois o menino cresceu, mas virou um “cara legal” e foi aí que todos perceberam que ele não era maluquinho, mas sim, era feliz, vivenciou experiências do mundo infantil e viveu verdadeiramente sua infância.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Poética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

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

DELEUZE, Gilles. D39L **Lógica do Sentido**; tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo, Perspectiva, Ed. da Universidade de São Paulo, 1974. (Estudos, 35)

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. 1997. 1730. **Devir-intenso, devir-animal, devir-imperceptível**. (trad. Suely Rolnik) In: Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. Vol.4. São Paulo: Ed.34, pp.

DELEUZE, Gilles. **Kafka, por uma literatura menor**. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

PINTO, Ziraldo Alves. **O menino maluquinho**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1980.

SILVA, Simone de Cássia S. da. **Vem brincar comigo! A arte na creche produzindo encantamentos e expandindo linguagens**/ Simone de Cássia Soares da Silva. -1.ed.- Curitiba: Appris, 2021.

Artigos e periódicos:

JENKS, Chris. Construindo a criança. Educação, Sociedade e Cultura nº 17. 2002. 185 – 216 - PDF

SANTORO, Fernando. Viso · **Cadernos de estética aplicada Revista eletrônica de estética** ISSN 1981-4062 N° 2, mai-ago/2007
<http://www.revistaviso.com.br/>

Site:

<https://sociologiassociativa.wordpress.com/2012/02/14/lembrancas-a-um-espinosista-i-deleuze-e-guattari-1997>

http://www.ufjf.br/grupar/files/2014/09/deleuze_e_a_educacao_parte_um.pdf

CAPÍTULO 12

PROBLEMAS JURÍDICOS DE LOS GRUPOS ECONÓMICOS: ORDEN ECONÓMICO Y LIBRE COMPETENCIA

Tiago Silva Brito

Estudiante brasileño del programa de doctorado en Derecho en la UCES.

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo analizar cómo el Sistema Brasileño de Defensa de la Competencia (SBDC), a través de sus órganos como el Consejo Administrativo de Defensa Económica (CADE) y la Secretaría de Seguimiento Económico (SEAE), actúa en la prevención y represión de prácticas que amenacen la libre competencia y perjudiquen a los consumidores. Se realizó una investigación bibliográfica en libros, artículos y en la legislación brasileña. A pesar de los avances legislativos e institucionales, como la ley n.º 12.529/2011 que reestructuró el SBDC, aún persisten desafíos, incluyendo la lentitud en el análisis de los casos y la necesidad de mejorar las estrategias de combate a las prácticas anticompetitivas. Por lo tanto, es esencial que el Estado siga perfeccionando sus mecanismos de regulación y fiscalización, con el fin de garantizar un ambiente económico equilibrado, donde prevalezca la competencia justa, promoviendo así el desarrollo sostenible y la protección de los intereses de los consumidores.

PALABRAS CLAVE: Orden Económica. Libre Competencia. Grupo Económico.

INTRODUCCIÓN

La ascendencia de los grupos económicos ha sido una característica notable del escenario empresarial contemporáneo, trayendo consigo una serie de desafíos y complejidades jurídicas. En el contexto de la economía globalizada, estos conglomerados ejercen una considerable influencia sobre los mercados, pudiendo impactar significativamente la competencia y el funcionamiento saludable de la libre iniciativa.

En este sentido, surge la necesidad apremiante de investigar y comprender los problemas jurídicos inherentes a los grupos económicos, especialmente en lo que respecta al orden económico y a la preservación de la libre competencia. Al analizar los fundamentos del orden económico y los principios de la libre competencia, se busca arrojar luz sobre las

complejidades jurídicas que surgen cuando se trata de la regulación y control de estos poderosos conglomerados empresariales.

A partir de esto, se planteó la siguiente pregunta: ¿Cómo enfrenta el Sistema Brasileño de Defensa de la Competencia (SBDC), representado por entidades como el Consejo Administrativo de Defensa Económica (CADE) y la Secretaría de Acompañamiento Económico (SEAE), los desafíos jurídicos asociados a la regulación y control de los grupos económicos en Brasil, considerando su impacto en la preservación de la libre competencia y en la protección de los consumidores?

Como hipótesis, se cree que el SBDC, a través de sus órganos como el CADE y la SEAE, desempeña un papel fundamental en la prevención y represión de prácticas anticompetitivas adoptadas por grupos económicos, contribuyendo a mantener un entorno empresarial saludable y competitivo en Brasil. Sin embargo, es posible que existan lagunas en la legislación o limitaciones prácticas que impidan una actuación eficaz, especialmente frente a la complejidad e influencia de estos conglomerados en el mercado nacional.

El presente estudio tiene como objetivo analizar cómo el Sistema Brasileño de Defensa de la Competencia (SBDC), a través de sus órganos como el Consejo Administrativo de Defensa Económica (CADE) y la Secretaría de Acompañamiento Económico (SEAE), actúa en la prevención y represión de prácticas que amenacen la libre competencia y perjudiquen a los consumidores.

Para alcanzar el objetivo propuesto, este estudio adoptó un enfoque cualitativo, con énfasis en el análisis documental y en la revisión de la literatura jurídica pertinente. Se recopilaron y examinaron documentos legales, decisiones judiciales, informes anuales del CADE y la SEAE, así como artículos académicos y otras fuentes relevantes que abordan la regulación y control de grupos económicos en el contexto brasileño.

ORDEN ECONÓMICA Y LIBRE COMPETENCIA

La orden económica ha tenido sus principios y normas consignados por primera vez en la Constitución brasileña de 1934, aunque antes, en la Constitución Imperial brasileña de 1824, aunque no se utilizaba la expresión "orden económica", su artículo 179, inciso XXII establecía: "Se garantiza el Derecho de Propiedad en toda su plenitud. Si el bien público legalmente verificado exige el uso y empleo de la propiedad del ciudadano, este será previamente indemnizado por su valor". En la primera Constitución Republicana de 1891, su artículo 72, § 24, ya garantizaba la libertad para cualquier tipo de profesión moral, intelectual e industrial.

En el Derecho brasileño, la orden económica se utiliza para expresar una parte del orden jurídico (GRAU, 2007). En la Carta Magna, la orden económica se encuentra en un título específico, VII, capítulo, en el que se consignan sus principios y límites. En este sentido, la orden económica asume un papel normativo, con el objetivo de disciplinar jurídicamente el fenómeno económico.

Según Eros Grau (2007), la orden económica se define como un conjunto de normas que institucionalizan un determinado modo de producción económica. En este contexto, la orden económica, representando el "mundo del deber ser", consiste en las normas que rigen y organizan la actividad económica. Estos principios están establecidos en el artículo 170 de la Constitución de la República, que preconiza la valorización del trabajo humano y de la libre

4

iniciativa, con el objetivo de garantizar a todos una existencia digna. Grau destaca que en dicho artículo, la expresión "orden económica" no se utiliza en sentido normativo, sino que se refiere al modo de funcionamiento de la economía brasileña, es decir, como un hecho.

A partir de la Constitución brasileña de 1988, la orden económica pasó a ser una reafirmación de los derechos fundamentales de los ciudadanos, con el fin de promover una democracia sustancial, mediante programas de intervención en dicha orden, lo que conlleva a la justicia social. Es necesario destacar que el papel del Estado en la orden económica de la Carta Magna está basado en la constitución de la República Federativa de Brasil como un Estado Democrático de Derecho fundamentado en la ciudadanía, la dignidad de la persona humana, los valores sociales y la libre iniciativa (SOARES, 2008).

Volviendo al artículo 170, se establece que la orden económica se basa en el principio de la valorización del trabajo humano y de la libre iniciativa, pero junto a estos, se encuentran un grupo extenso de principios de orden económica: la libertad de ejercicio de la actividad económica, la soberanía nacional económica, la propiedad privada, la función social de la propiedad, la libre competencia, la defensa del consumidor, la defensa del medio ambiente, la reducción de las desigualdades regionales y sociales, la búsqueda del pleno empleo y el tratamiento favorecido para las empresas de pequeño tamaño (SOARES, 2008).

Hay un conflicto en el campo de la principiología de la orden constitucional económica, que busca favorecer a las empresas con la libre iniciativa al mismo tiempo que procura garantizar los derechos del consumidor. Por lo tanto, se tiene una lucha de fuerzas entre las demandas populares de justicia social en el mercado capitalista y las fuerzas políticas liberales (GRAU, 2007).

En los artículos 193 a 232 de la Constitución Federal de 1988, la orden económica adquirió un aspecto más amplio, abarcando la seguridad social, la educación, la cultura, el deporte, la ciencia y la tecnología, la comunicación social, el medio ambiente, la familia, el niño, el adolescente, el anciano y los indígenas. Pedro Lenza (2008, p. 709) explica la siguiente cuestión:

El artículo 193 de la Carta Magna, al establecer que la orden social tiene como base el primado del trabajo y como objetivos el bienestar y la justicia sociales, revela

una perfecta armonía con la orden económica, que también se basa, según el artículo 170, en la valorización del trabajo humano y en la libre iniciativa, garantizando a todos una existencia digna, de acuerdo con los dictámenes de la justicia social, alejando así la idea liberal clásica para consagrar una perspectiva de Estado Social de Derecho y una concepción humanizada del mercado capitalista.

A partir de la década de 1990, se produjeron varios cambios en la orden económica de la Constitución brasileña de 1988 después de diversas reformas constitucionales, promoviendo la privatización de diversos sectores públicos y la apertura de la economía nacional a inversiones de capital extranjero.

DEPARTAMENTO NACIONAL DE REGISTRO MERCANTIL (DNRM)

El Departamento Nacional de Registro Mercantil (DNRM) es el órgano central del Sistema de Registro Mercantil (SINREM), adscrito al Ministerio de Desarrollo, Industria y Comercio Exterior, cuya función es ejecutar el programa finalístico que trata sobre la mejora del ambiente de negocios, simplificando y modernizando los procedimientos para la apertura, modificación y cierre de empresas (BRASIL, 2011). Según el SINREM (2012), este departamento tiene entre sus atribuciones la supervisión, orientación, coordinación y normatización en el plano técnico y administrativo en lo que respecta a la suplicencia.

El DNRM se encuentra en la cima del Sistema de Registro Mercantil, siendo de alcance federal, y todos los órganos locales, las llamadas Juntas Comerciales responsables de los registros públicos de empresas mercantiles y actividades relacionadas, deben rendirle cuentas. Es importante destacar que, según Wachowicz (2011), las Juntas Comerciales solo están subordinadas al DNRM en lo que respecta al Derecho Comercial, dejando claro que este no puede invadir en absoluto la competencia de los estados en el caso de las Juntas Comerciales, salvo para la emisión de actos normativos que uniformicen las interpretaciones legales. La actuación del DNRM abarca:

Todo el territorio nacional junto con los órganos de las esferas federal, estatal o municipal, encargados de la ejecución de los servicios de Registro Público de Empresas Mercantiles y Actividades Relacionadas, con el objetivo de promover o proporcionar, de forma supletoria, medidas tendientes a suplir o corregir las ausencias, fallas o deficiencias de los servicios de Registro Público de Empresas Mercantiles y Actividades Relacionadas, así como brindar colaboración técnica y financiera a las Juntas Comerciales para la mejora de los servicios pertinentes al Registro Público de Empresas

Mercantiles y Actividades Relacionadas, entre otros.
(BRASIL, 2011 p. 1)

Wachowicz (2011) describe que el Departamento Nacional de Registro del Comercio (DNRM) tiene diversas funciones complementarias. Entre ellas, destaca la supervisión y coordinación del registro de empresas, mediante la emisión de normas e instrucciones dirigidas a las Juntas Comerciales de todo el país. El DNRM orienta y fiscaliza las Juntas Comerciales, garantizando la regularidad de los registros empresariales. El departamento también es responsable de promover medidas correctivas en el registro de empresas, con el poder de intervenir en los servicios de las Juntas Comerciales. Por último, organiza y mantiene actualizado el Registro Nacional de Empresas Mercantiles, una base de datos estadísticos que sirve de apoyo para la política económica federal. Así, a través del DNRM es que las empresas realizan sus registros, siendo responsable de aprobar una actividad empresarial, acompañando y corrigiendo distorsiones junto a las Juntas Comerciales, destacando que no tiene función ejecutiva.

ACTOS DE CONCENTRACIÓN Y LA LIBRE COMPETENCIA

La economía de mercado y el régimen capitalista tienen en la competencia uno de sus pilares fundamentales, constituyéndose además como uno de los mejores caminos para proteger tanto a los grupos económicos como a la colectividad. En este sentido, la competencia entre empresas genera una lucha por dominar el mercado, otorgando poder de elección a los consumidores, quienes pueden optar por el mejor precio, la mayor calidad o el servicio de su preferencia.

Este poder de elección obliga a las empresas a competir entre sí, reduciendo precios, mejorando la calidad de los productos o servicios, innovando y buscando concentrar el mercado a su favor, como menciona Possas (1996), ya que el proceso de competencia puede llevar a la búsqueda de un monopolio.

El monopolio se refiere a una estructura de mercado en la que una sola empresa es responsable de abastecerlo por completo. Salomón Filho (1998) destaca que la teoría del monopolio no solo se aplica a los mercados donde una empresa posee el 100% de participación, sino también a aquellos donde una sola empresa tiene una parte sustancial del mercado, con competidores atomizados que no tienen ningún poder de fijación de precios en el mercado donde operan. El monopolio deja a los consumidores a merced de las empresas, haciéndolos vulnerables a pérdidas, lo que lleva al surgimiento del Derecho de la Competencia para evitar este tipo de situación.

El crecimiento de los actos de concentración empresarial se ha observado con frecuencia a lo largo de los años, con el objetivo de fortalecer la cadena de suministro de las empresas involucradas y obtener un fácil acceso al mercado distribuidor y a los insumos, entre otros. Aunque los procesos de fusión e incorporación pueden beneficiar a las empresas

involucradas, también pueden causar daños a la colectividad. Además, es importante destacar el interés del Estado en regular estas operaciones. Una vez que se produce la concentración de empresas, se domina el mercado y, como consecuencia, se elimina la competencia.

La competencia implica una disputa en la que un gran número de empresas actúa libremente en el mercado ofreciendo productos similares, lo que permite a los consumidores elegir la empresa de acuerdo con sus necesidades. Petter (2011) señala que la competencia permite que la oferta y la demanda sean determinadas por compradores o vendedores, sin que ninguno de ellos tenga un poder duradero para influir en el precio de los bienes y/o servicios. Por lo tanto, la competencia es una de las características principales del sistema capitalista, basado en la ley de la oferta y la demanda.

En cuanto a la libre competencia, se trata de la competencia entre empresas que operan libremente en un mercado dado, sin obstáculos legales. Por lo tanto, la libre competencia es un principio constitucional, establecido en el Título VI de la Constitución Federal brasileña, en su Capítulo I, Principios Generales de la Actividad Económica, artículo 170, inciso IV, Libre Competencia, que garantiza en su único párrafo el libre ejercicio de cualquier actividad económica, sin necesidad de autorización de organismos públicos, excepto en los casos previstos por ley. Este principio busca garantizar que las empresas puedan producir, comercializar y ofrecer bienes y servicios.

Petter (2011) considera que la libre competencia no debe perseguirse como un fin en sí mismo, y puede ser sacrificada en casos en los que sea necesario garantizar una vida digna para las personas, de acuerdo con los dictados de la vida social, y puede ser autorizada, aunque sea perjudicial para la libre competencia, siempre que traiga algún beneficio. En este sentido, el Estado establece un conjunto de reglas para garantizar la competencia entre empresas, evitando prácticas abusivas.

Aunque la competencia perfecta puede ser difícil de lograr, se deben respetar los límites establecidos en el ordenamiento jurídico para evitar perjudicar a los consumidores, y el Estado debe intervenir para prevenir el abuso del poder económico.

SISTEMA BRASILEIRO DE DEFESA DA CONCORRÊNCIA (SBDC)

El Sistema Brasileño de Defensa de la Competencia (SBDC) tiene como objetivo evitar que los grupos económicos obtengan el dominio del mercado, lo que podría perjudicar a los consumidores. Está compuesto por tres órganos responsables de intervenir en casos de concentración en el mercado: el Consejo Administrativo de Defensa Económica (CADE), la Secretaría de Seguimiento Económico (SEAE) y la Secretaría de Derecho Económico (SDE). Sampaio y Pereira Neto (2008, p. 8) explican esta estructura tripartita del sistema:

"Esa estructura tripartita del sistema confiere transparencia y pluralidad al análisis de actos de concentración y procesos administrativos. Por otro lado, el sistema ha sido acusado de ineficiencia, ya que la pluralidad de órganos y autoridades competentes en materia antimonopolio termina generando retrasos en la resolución de los casos que se les presentan. Dicho retraso es incompatible con el desarrollo de un entorno competitivo saludable, ya que, desde una perspectiva preventiva, la demora en el análisis de actos de concentración aumenta los costos para las empresas y genera incertidumbre en el mercado afectado."

Así, la estructura mantenida por el Sistema Brasileño de Defensa de la Competencia es criticada por los autores, quienes señalan una lentitud en la resolución de los casos debido a la pluralidad de órganos. A partir de la Ley No 8.884, del 11 de junio de 1994, el CADE se convirtió en una autarquía federal adscrita al Ministerio de Justicia, con personalidad jurídica. Es un tribunal administrativo encargado de juzgar infracciones contra la competencia y tiene el poder de sancionar a los infractores. El CADE está compuesto por seis miembros y un presidente.

Cabe destacar que el texto que establece las responsabilidades del pleno del CADE fue modificado por la Ley No 9.069, del 29 de junio de 1995. Así, los análisis sobre la conducta y los casos de concentración son realizados por uno de los consejeros, quien actúa como Consejero-Relator y es elegido de manera aleatoria entre los seis miembros del CADE después de recibir el informe de la SDE.

Una vez analizado el caso en cuestión, el Consejero-Relator es responsable de elaborar un informe y un voto por escrito, que luego se somete al Pleno, que debe decidir sobre la base de la mayoría de los votos. Es importante tener en cuenta que la decisión se toma por mayoría simple y no es susceptible de recurso en instancia administrativa, solo judicial. En cuanto a la Secretaría de Seguimiento Económico (SEAE), esta está vinculada al Ministerio de Hacienda, y según Barbosa (2006, p. 23):

"Su función es emitir dictámenes económicos sobre procesos de conducta y control de la concentración de mercados. La elaboración de estos dictámenes no es vinculante, solo ayuda a la institución de análisis en cuestiones económicas relevantes para los procesos que serán juzgados por el CADE."

Por lo tanto, la SEAE es responsable de los procedimientos previos al análisis económico de la operación, evaluando los impactos en la competencia y basándose en la Guía para el Análisis Económico de Actos de Concentración. A partir de esto, esta Secretaría puede recomendar o no la imposición del CADE sobre el caso. Es importante destacar que la Guía

mencionada fue publicada por las Secretarías de Seguimiento Económico y de Derecho Económico para facilitar el análisis de los actos de concentración, aunque también puede utilizarse para otros casos que puedan restringir o dañar la competencia libre.

En cuanto a la Secretaría de Derecho Económico (SDE), está vinculada al Ministerio de Justicia y, a su vez, está dividida en dos departamentos: el Departamento de Protección y Defensa del Consumidor y el Departamento de Defensa Económica, este último es responsable de los asuntos relacionados con el antimonopolio. La competencia de la SDE es de naturaleza investigativa y opinativa en relación con la existencia de infracciones contra el orden económico, pudiendo emitir dictámenes sobre la posibilidad de aprobación de actos de concentración.

Se destaca que se han realizado avances en el Sistema Brasileño de Defensa de la Competencia, uno de ellos en 2003, cuando se eliminó la superposición de funciones. A partir de entonces, la SDE se centraría en los acuerdos anticompetitivos y las conductas unilaterales, mientras que la SEAE se centraría en el análisis de los actos de concentración. Sin embargo, a partir de 2004, se decidió que ambas Secretarías debían analizar las fusiones notificadas simultáneamente, y a partir del análisis, enviar un informe conjunto al CADE, sin necesidad de que el CADE elabore un informe propio. Las decisiones se toman a partir del informe enviado por las Secretarías.

Finalmente, cabe destacar la ley más reciente que afecta al Sistema Brasileño de Defensa de la Competencia, la Ley No 12.529, del 30 de noviembre de 2011, que estructura el Sistema Brasileño de Defensa de la Competencia y establece la prevención y represión de las infracciones contra el orden económico. A partir de esta ley, la SDE deja de existir y la Secretaría de Seguimiento Económico del Ministerio de Hacienda pasa a funcionar, y el CADE pasa a estar constituido por tres órganos: el Tribunal Administrativo de Defensa Económica, la Superintendencia General y el Departamento de Estudios Económicos.

CONCLUSIÓN

Ante los desafíos enfrentados en la concreción de los principios constitucionales del orden económico y la libre competencia, se vuelve fundamental la actuación del Sistema Brasileño de Defensa de la Competencia (SBDC). A través de órganos como el Consejo Administrativo de Defensa Económica (CADE) y la Secretaría de Seguimiento Económico (SEAE), se busca prevenir y reprimir prácticas que amenacen la competitividad del mercado y perjudiquen a los consumidores, enfrentando así los dilemas derivados de los actos de concentración empresarial y la búsqueda del dominio económico.

A pesar de los avances legislativos e institucionales, como la ley No 12.529/2011 que reestructuró el SBDC, aún persisten desafíos, incluida la morosidad en el análisis de los casos y la necesidad de mejorar las estrategias de combate a las prácticas anticompetitivas. Por lo tanto, es

esencial que el Estado continúe mejorando sus mecanismos de regulación y fiscalización, con el fin de garantizar un ambiente económico equilibrado, donde prevalezca una competencia justa, promoviendo así el desarrollo sostenible y la protección de los intereses de los consumidores.

Al analizar los resultados expuestos, la hipótesis inicial de que el SBDC, a través de sus órganos como el CADE y la SEAE, desempeña un papel fundamental en la prevención y represión de prácticas anticompetitivas adoptadas por grupos económicos, parece estar respaldada en parte por los datos presentados. La estructura tripartita del SBDC, compuesta por el CADE, la SEAE y, anteriormente, por la SDE, aunque tiene como objetivo promover un análisis plural y transparente, ha sido criticada por su lentitud en la resolución de los casos, lo que puede perjudicar el ambiente competitivo del mercado. Además, la falta de claridad en ciertas áreas de la legislación, como la permisión de monopolios en ciertas circunstancias, puede socavar los esfuerzos del SBDC en la garantía de la libre competencia. Por lo tanto, aunque el SBDC tiene un papel crucial en la defensa de la competencia en Brasil, es necesario mejorar sus procesos y regulaciones para garantizar una actuación más eficaz en la prevención y represión de prácticas anticompetitivas, asegurando así la protección de los consumidores y el funcionamiento saludable de la economía.

Este estudio contribuye al campo del derecho al investigar los desafíos jurídicos asociados con los grupos económicos y el mantenimiento de la libre competencia en Brasil. Al examinar el papel del SBDC, incluido el CADE y la SEAE, se identifican lagunas y oportunidades de mejora en las prácticas regulatorias. Estos hallazgos no solo aumentan la comprensión académica sobre el tema, sino que también informan sobre posibles reformas legislativas y políticas para promover un ambiente económico más equitativo y justo.

REFERÊNCIAS

ABREU, Rogério Roberto Gonçalves de. Livre iniciativa, livre concorrência e intervenção do estado no domínio econômico. São Paulo: **Revista dos Tribunais**, v. 97, n. 874, p. 70-100, ago. 2008.

BARBOSA, C. **Investigação econômica sobre o sistema brasileiro de defesa da concorrência**. 2006. 205 f. Tese (Doutorado – Economia Aplicada) – Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, Piracicaba, 2006.

BRASIL. **Lei no 12.529, de 30 de novembro de 2011**. Brasília, 2011.

COMPARATO, Fabio Konder. Concorrência Desleal. **Revista dos Tribunais**, n. 375, 1967.

FONSECA, João Bosco Leopoldino da. **Lei de Proteção da Concorrência: Comentários à Legislação Antitruste**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2001.

GRAU, Eros Roberto. **A Ordem Econômica na Constituição de 1988 (interpretação e crítica)**. 8. ed. São Paulo: Malheiros, 1997.

LENZA, Pedro. **Direito Constitucional esquematizado**. 12. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

PETTER, Lafayete Josué. **Direito econômico**. 5. ed. atual. ampl. Porto Alegre: Verbo Jurídico, 2011.

NUSDEO, Fábio. **Fundamentos para uma Codificação do Direito Econômico**, São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1995.

POSSAS, M.L. **Os conceitos de mercado relevante e de poder de mercado no âmbito da defesa da concorrência**. Revista do IBRAC, v. 1, 1996.

SALOMÃO FILHO, Calixto. **Direito Concorrencial – as estruturas**. 2. ed. São Paulo: Malheiros, 2002

SAMPAIO, P. R. P.; PEREIRA NETO, C. M. S. (Org.). **Sistema brasileiro de defesa da concorrência**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008. Disponível em: <www.fgvsp.br/institucional/biblioteca/pe/SP000404539.pdf>. Acesso em: fev.2024.

SIMREM, Sistema Nacional de Registro Mercantil. **Funções do DNRC como Órgão Central**. 2012. Disponível em: <http://www.dnrc.gov.br/Sinrem/DNR1000.HTM> Acesso em: fev.2024.

SOARES, Ricardo Maurício Freire. **A ordem constitucional econômica: Balanço dos 20 anos de vigência da Constituição brasileira de 1988**. 2008. IN.: NOVELINO, Marcelo (org.). **Leituras complementares de constitucional: direitos humanos e direitos fundamentais**. Cap. VII, p. 283. Salvador: Juspodivm: 2010.

WACHOWICZ, Marcos. Pressupostos constitucionais do direito empresarial: análise dos registros empresariais e do sistema de defesa da concorrência. **Revista do Direito UNISC**. Santa Cruz do Sul, no 35, 2011. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/direito/article/viewFile/2449/1723> Acesso: fev.2024.

CAPÍTULO 13

A PROPRIEDADE INTELECTUAL E OS DESAFIOS DAS EMPRESAS AMAZÔNICAS

Diego Rodrigues Gomes

Graduado em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Oeste do Pará -UFOPA - Campus Santarém-PA.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar a importância da Propriedade Intelectual (PI) para as empresas localizadas na região amazônica, destacando os desafios enfrentados na implementação de políticas eficazes de PI e propondo estratégias para o fortalecimento dessas práticas. Analisaremos a Zona Franca de Manaus por ser o principal polo econômico da Amazônia e suas contribuições para atrair empresas locais, nacionais e multinacionais, cuja competitividade está cada vez mais vinculada à proteção de inovações e marcas. No entanto, a adoção de PI enfrenta obstáculos significativos, incluindo burocracia, infraestrutura inadequada e a necessidade de proteger a biodiversidade e os conhecimentos tradicionais da região. O estudo revela que, apesar desses desafios, a PI é fundamental para o desenvolvimento sustentável e a competitividade das empresas na Amazônia. A partir dessa análise, propõem-se estratégias voltadas para a conscientização, educação e simplificação dos processos de registro de PI, que são essenciais para maximizar os benefícios econômicos e sociais da ZFM, além de valorizar os recursos naturais e culturais da Amazônia. As conclusões indicam que a PI não só protege os ativos intangíveis das empresas, mas também promove o desenvolvimento regional sustentável. As referências bibliográficas utilizadas incluem legislações brasileiras, relatórios de sustentabilidade de grandes empresas operando na Amazônia, e estudos acadêmicos que abordam a relação entre PI, desenvolvimento econômico e sustentabilidade na região.

PALAVRAS-CHAVE: Propriedade Intelectual. Empresas. Região Amazônica. Estratégias

INTRODUÇÃO

A propriedade intelectual (PI) desempenha um papel crucial no desenvolvimento econômico e tecnológico, especialmente em regiões que possuem características e desafios únicos, como a Amazônia. A Zona Franca

de Manaus (ZFM), criada em 1967 com o objetivo de promover o desenvolvimento econômico da região Norte do Brasil, tem sido um modelo de política de incentivo fiscal e industrial. A ZFM oferece isenções de impostos e outros benefícios para atrair investimentos, promovendo o crescimento de diversas indústrias na Amazônia. Desde sua criação, a ZFM tem sido um pilar fundamental da economia regional, abrigando grandes empresas multinacionais, como a Honda e a Samsung, e contribuindo significativamente para o emprego e a produção industrial da região (BRASIL, 1967).

Este estudo tem como objetivo analisar a relevância da Propriedade Intelectual (PI) para as empresas situadas na Amazônia, avaliando os desafios enfrentados na implementação de políticas eficazes de PI e propondo estratégias para o fortalecimento dessas práticas na região. A Zona Franca de Manaus é um dos principais pilares econômicos da Amazônia, responsável por atrair investimentos significativos e impulsionar o desenvolvimento industrial na região. No entanto, a competitividade das empresas locais, nacionais e multinacionais que operam na ZFM depende fortemente da proteção de suas inovações e marcas. Diante da crescente globalização e das pressões ambientais, é crucial compreender e aprimorar as práticas de PI na Amazônia para garantir que os benefícios econômicos e sociais sejam maximamente aproveitados, além de assegurar a preservação dos recursos naturais e culturais da região.

A relevância da PI para as empresas na Amazônia é evidente na proteção de inovações tecnológicas e na preservação de marcas e designs exclusivos. As empresas que operam na ZFM enfrentam um ambiente competitivo global, onde a proteção de suas invenções e marcas é vital para assegurar vantagens no mercado e proteger seus investimentos em pesquisa e desenvolvimento. No contexto da Amazônia, a PI não apenas contribui para a proteção dos ativos intangíveis das empresas, mas também desempenha um papel crucial na preservação e valorização da biodiversidade e dos conhecimentos tradicionais da região (CARVALHO, 2020).

A Propriedade Intelectual emerge como um elemento estratégico para o desenvolvimento das empresas na Amazônia, especialmente na ZFM, onde a proteção de inovações e marcas é essencial para manter a competitividade no mercado global. No entanto, a implementação eficaz de políticas de PI enfrenta desafios significativos, incluindo a burocracia, a falta de conscientização e as questões relacionadas à proteção da biodiversidade e dos conhecimentos tradicionais.

Para superar esses desafios e fortalecer a PI na região, são necessárias estratégias focadas em educação, fortalecimento de parcerias e simplificação do processo de registro de PI. A PI não apenas protege os ativos intangíveis das empresas, mas também valoriza os recursos naturais e culturais da Amazônia, contribuindo para o desenvolvimento sustentável e a competitividade das empresas locais, nacionais e multinacionais.

CONCEITO DE PROPRIEDADE INTELECTUAL

A propriedade intelectual refere-se aos direitos legais concedidos sobre criações do intelecto humano, que podem incluir invenções, marcas, obras literárias e artísticas, e segredos industriais. Esses direitos são fundamentais para incentivar a inovação, permitindo que os criadores e inventores controlem e se beneficiem de suas criações.

Patentes

As patentes são direitos concedidos para invenções e processos industriais, permitindo que os inventores tenham exclusividade sobre o uso e a comercialização de suas invenções por um período determinado. No Brasil, a Lei nº 9.279, de 14 de maio de 1996, regula os direitos e obrigações relacionados às patentes (BRASIL, 1996). Empresas na ZFM, como a Moto Honda da Amazônia, utilizam patentes para proteger suas inovações tecnológicas, como novos modelos de motocicletas e componentes eletrônicos, garantindo exclusividade e evitando que concorrentes utilizem suas invenções sem autorização (HONDA, 2022).

Marcas

O registro de marcas permite que empresas protejam seus nomes e logotipos, diferenciando seus produtos e serviços no mercado. No Brasil, o Instituto Nacional da Propriedade Industrial (INPI) é responsável pelo registro e proteção de marcas (INPI, 2022). Marcas registradas são essenciais para empresas da ZFM, como a Samsung e a LG, que utilizam essas proteções para manter a integridade de sua identidade e combater falsificações no mercado (SAMSUNG, 2022).

Direitos Autorais

Os direitos autorais protegem obras literárias, artísticas e científicas, garantindo aos autores o controle sobre a reprodução e a distribuição de suas criações. No contexto da Amazônia, os direitos autorais são importantes para proteger trabalhos que envolvem a biodiversidade e o conhecimento tradicional (BRASIL, 1998). Por exemplo, obras que documentam o uso tradicional de plantas medicinais pela população local podem ser protegidas por direitos autorais, garantindo que o conhecimento não seja utilizado sem reconhecimento e compensação adequados (SEBRAE, 2020).

Segredos Industriais

Os segredos industriais referem-se a informações confidenciais que conferem uma vantagem competitiva, como fórmulas, processos e técnicas de fabricação. Protegê-los é crucial para empresas que desenvolvem tecnologias exclusivas na ZFM (ABDI, 2020). A proteção de segredos industriais permite que empresas como a Coca-Cola mantenham a fórmula

secreta de seus produtos, garantindo uma vantagem competitiva no mercado global (COCA-COLA, 2021).

CONTEXTO ECONÔMICO E EMPRESARIAL DA ZONA FRANCA DE MANAUS

A Zona Franca de Manaus desempenha um papel vital na economia da Amazônia, servindo como um hub industrial que atrai investimentos e promove o desenvolvimento econômico na região. Com mais de 600 empresas estabelecidas, a ZFM contribui significativamente para o PIB do Amazonas e do Brasil, representando uma parte crucial da base industrial da região (SUFRAMA, 2023).

A ZFM é responsável por uma parcela significativa do PIB do Amazonas. Em 2022, a ZFM gerou aproximadamente R\$ 50 bilhões em receita, representando cerca de 40% do PIB do estado (IBGE, 2022). Esse impacto econômico é substancial, destacando a importância da ZFM para o desenvolvimento regional e nacional.

A ZFM abriga uma variedade de setores industriais, incluindo eletroeletrônicos, duas rodas, e indústria química. Empresas multinacionais como Sony e Yamaha têm operações significativas na ZFM, aproveitando os incentivos fiscais e a proximidade com recursos naturais e infraestrutura (SUFRAMA, 2023). A diversidade de setores contribui para a economia regional e oferece uma base sólida para a inovação e o crescimento econômico.

A Amazônia possui aproximadamente 1.200 empresas formais. Dessas, cerca de 50% são locais, 35% são nacionais e 15% são multinacionais (IBGE, 2022). A ZFM concentra a maior parte das empresas multinacionais, enquanto as empresas locais e nacionais estão predominantemente envolvidas em setores como agroindústria e extrativismo. Essa diversidade reflete a complexidade econômica da região e a importância da ZFM como um motor de crescimento para empresas de diferentes origens (OLIVEIRA, 2021).

Apesar dos benefícios, a economia do Amazonas enfrenta desafios significativos, como a dependência da ZFM e a infraestrutura deficiente. O transporte de mercadorias é um problema crítico, com a região dependendo em grande parte dos rios e de um sistema rodoviário limitado. Além disso, a dependência da ZFM torna a economia vulnerável a mudanças nas políticas fiscais e na concorrência global (SANTOS, 2022). A diversificação econômica é uma necessidade urgente para garantir um crescimento sustentável e reduzir a vulnerabilidade da região.

IMPORTÂNCIA DA PROPRIEDADE INTELECTUAL PARA AS EMPRESAS

A PI é uma ferramenta estratégica para empresas na ZFM, permitindo a proteção de inovações, marcas e designs que são essenciais para sua competitividade e sucesso no mercado global. A proteção de PI

oferece vantagens significativas para as empresas, contribuindo para a inovação, a segurança e o valor agregado de seus produtos e serviços.

Empresas como a Samsung e a Moto Honda da Amazônia utilizam patentes para proteger suas inovações tecnológicas, como novos modelos de motocicletas e componentes eletrônicos. A proteção por patentes garante exclusividade no uso e na comercialização dessas invenções, evitando que concorrentes copiem ou utilizem essas tecnologias sem autorização (HONDA, 2022; SAMSUNG, 2022). Isso não apenas protege os investimentos em pesquisa e desenvolvimento, mas também assegura uma vantagem competitiva no mercado global.

O registro de marcas é crucial para empresas na ZFM, permitindo que elas protejam seus nomes e logotipos e criem uma identidade forte no mercado. Empresas como Natura e Ypióca, que utilizam ingredientes amazônicos em seus produtos, registram suas marcas para diferenciar seus produtos e combater a falsificação (NATURA, 2020). A proteção da marca fortalece a presença no mercado e contribui para o valor percebido pelos consumidores.

A proteção de segredos industriais é fundamental para manter a exclusividade de processos e formulações que oferecem uma vantagem competitiva. Empresas na ZFM que desenvolvem tecnologias exclusivas utilizam segredos industriais para proteger informações confidenciais, garantindo que sua vantagem competitiva seja mantida (ABDI, 2020). Além disso, a proteção do conhecimento tradicional e dos recursos naturais da Amazônia por meio da PI é crucial para assegurar que esses ativos sejam valorizados e utilizados de forma justa (SEBRAE, 2020).

O sucesso de empresas na ZFM, como a Honda e a Samsung, demonstra a importância da PI para a competitividade e o crescimento econômico. A Moto Honda da Amazônia, por exemplo, tem utilizado patentes para proteger suas inovações em motocicletas, o que a ajudou a se manter competitiva no mercado global e a expandir suas operações (HONDA, 2022). Da mesma forma, a Samsung protege suas tecnologias avançadas com patentes, o que é crucial para sua posição de liderança no setor de eletrônicos (SAMSUNG, 2022).

DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS DE PI NA AMAZÔNIA

Apesar das vantagens que a PI oferece, a implementação eficaz de políticas de PI na Amazônia enfrenta vários desafios. Esses desafios estão relacionados à burocracia, falta de conscientização e questões específicas da região, como a proteção da biodiversidade e dos conhecimentos tradicionais.

A burocracia envolvida no processo de registro de PI no Brasil é um dos principais desafios para as empresas na Amazônia. O processo é complexo e pode ser desmotivador para empresas que não têm os recursos para lidar com a documentação e os requisitos legais (INPI, 2022). A lentidão

no processamento de pedidos e a falta de clareza na legislação também contribuem para a dificuldade em obter proteção adequada para inovações e criações.

Muitas empresas na Amazônia, especialmente as menores, não estão plenamente cientes da importância da PI ou dos benefícios que ela oferece. A falta de conhecimento pode resultar em uma baixa taxa de registros de patentes e marcas, deixando essas empresas vulneráveis à concorrência desleal e à exploração indevida de suas inovações (SEBRAE, 2020). Programas de educação e conscientização são necessários para ajudar as empresas a entender e utilizar a PI de forma eficaz.

A Amazônia é rica em biodiversidade, e a proteção de recursos genéticos e conhecimentos tradicionais é um desafio significativo. A legislação atual não fornece uma proteção adequada para os conhecimentos tradicionais das comunidades locais, o que pode levar à exploração injusta desses recursos por empresas externas (CARVALHO, 2020). Há uma necessidade urgente de políticas que garantam que os benefícios da utilização dos recursos amazônicos sejam compartilhados de maneira justa com as comunidades locais.

A infraestrutura limitada na Amazônia representa um desafio adicional para a implementação de políticas de PI. O transporte de mercadorias e a comunicação entre empresas e órgãos reguladores são afetados por problemas logísticos, o que pode atrasar o processo de registro e aplicação de PI (SANTOS, 2022). Melhorias na infraestrutura são essenciais para apoiar a implementação eficaz de políticas de PI e facilitar o desenvolvimento econômico na região.

ESTRATÉGIAS PARA FORTALECER A PROPRIEDADE INTELECTUAL NAS EMPRESAS AMAZÔNICAS

Para enfrentar os desafios e fortalecer a proteção da PI nas empresas amazônicas, várias estratégias podem ser implementadas. Essas estratégias incluem a capacitação e educação, o fortalecimento das parcerias e a simplificação do processo de registro de PI.

Programas de capacitação e educação são fundamentais para aumentar a conscientização sobre a PI e ensinar as empresas a proteger suas inovações. Parcerias com universidades e instituições de pesquisa, como a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), podem oferecer treinamentos e workshops sobre o uso e a proteção de PI (UFAM, 2021). Essas iniciativas podem ajudar as empresas a entender melhor os benefícios da PI e a implementar práticas eficazes de proteção.

O fortalecimento das parcerias entre empresas, instituições de pesquisa e órgãos governamentais é essencial para promover a inovação e a proteção da PI. A colaboração entre empresas da ZFM e instituições acadêmicas pode resultar em inovações protegidas por PI, aumentando a competitividade da região e incentivando o desenvolvimento sustentável (FINEP, 2021). A criação de centros de inovação e incubadoras de empresas

pode apoiar startups e empresas emergentes na proteção de suas invenções e no desenvolvimento de novos produtos.

A simplificação do processo de registro de PI e a redução da burocracia são necessárias para facilitar o acesso das empresas à proteção de suas inovações. Reformas na legislação e melhorias no sistema de registro podem ajudar a acelerar o processo e reduzir os custos associados ao registro de patentes e marcas (INPI, 2022). Incentivos fiscais e subsídios para empresas que investem em inovação também podem ajudar a promover o uso da PI na região.

Políticas públicas que incentivem o investimento em pesquisa e desenvolvimento e a proteção da PI são essenciais para apoiar o crescimento econômico na Amazônia. Programas como o Inova Amazônia, que oferece financiamento e apoio para projetos de inovação, podem desempenhar um papel crucial no fortalecimento da PI na região (BRASIL, 2021). A implementação de políticas que garantam a proteção e o uso justo dos conhecimentos tradicionais também é importante para assegurar que as comunidades locais se beneficiem da exploração de seus recursos naturais e culturais.

DESENHO INDUSTRIAL E SUA RELEVÂNCIA PARA AS EMPRESAS DA AMAZÔNIA

O desenho industrial refere-se à proteção da forma estética e funcional dos produtos. No Brasil, o desenho industrial é regulamentado pela Lei nº 9.279, de 14 de maio de 1996 (BRASIL, 1996). A proteção de desenhos industriais é crucial para empresas que buscam diferenciar seus produtos e agregar valor à marca.

Para as empresas da Amazônia, o desenho industrial oferece uma maneira de se destacar no mercado com produtos visualmente únicos. Empresas como a Arte Amazônia utilizam desenhos industriais para proteger designs exclusivos que incorporam elementos culturais e naturais da região (ARTE AMAZÔNIA, 2023). Isso permite que a empresa mantenha uma vantagem competitiva e fortaleça sua marca.

O uso de desenhos industriais tem sido uma estratégia eficaz para diferenciar produtos e agregar valor. A empresa Arte Amazônia protege seus designs exclusivos de móveis e artesanato utilizando a proteção de desenho industrial, garantindo exclusividade e evitando imitações (ARTE AMAZÔNIA, 2023).

A proteção de desenhos industriais proporciona uma identidade de marca forte e proteção contra concorrência desleal. No entanto, enfrentar desafios como a necessidade de comprovar novidade e originalidade do design e o custo do registro é crucial para a eficácia da proteção (INPI, 2022). As empresas devem investir em pesquisa e desenvolvimento e buscar orientação legal para proteger seus direitos.

Empresas da Amazônia podem adotar estratégias para aproveitar a proteção de desenhos industriais, como investir em designs inovadores e

colaborar com designers locais. Buscar orientação legal e garantir proteção adequada são passos importantes para fortalecer a marca e manter a competitividade (SEBRAE, 2020).

A proteção de desenhos industriais será cada vez mais importante para empresas da Amazônia. Proteger criações visuais únicas pode proporcionar uma vantagem significativa no mercado e contribuir para o desenvolvimento sustentável da região, promovendo o uso responsável dos recursos naturais e culturais (CARVALHO, 2020).

CONCLUSÃO

A propriedade intelectual é uma ferramenta crucial para o desenvolvimento das empresas na Amazônia, especialmente na Zona Franca de Manaus. A proteção das inovações, marcas e segredos industriais é essencial para garantir a competitividade e o sucesso das empresas no mercado global. No entanto, para que as empresas possam se beneficiar plenamente da PI, é necessário enfrentar desafios como a burocracia, a falta de conscientização e a proteção da biodiversidade e dos conhecimentos tradicionais.

A implementação de estratégias eficazes, como a capacitação e educação, o fortalecimento das parcerias e a simplificação do processo de registro, pode fortalecer o uso da PI na Amazônia e contribuir para o desenvolvimento sustentável da região. A PI não apenas protege os ativos intangíveis das empresas, mas também valoriza os recursos naturais e culturais da Amazônia, promovendo o crescimento econômico e a competitividade das empresas locais, nacionais e multinacionais. Em última análise, a PI é um elemento fundamental para assegurar que a Amazônia possa se desenvolver de maneira sustentável e proteger suas riquezas para as futuras gerações.

REFERÊNCIAS

ABDI. *Relatório sobre Segredos Industriais*. Brasília: ABDI, 2020.

ARTE AMAZÔNIA. *Catálogo de Produtos*. Manaus: Arte Amazônia, 2023.

BRASIL. *Lei nº 9.279, de 14 de maio de 1996*. Regula direitos e obrigações relativos à propriedade industrial. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 mai. 1996.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 288, de 28 de fevereiro de 1967*. Dispõe sobre a Zona Franca de Manaus. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 fev. 1967.

BRASIL. *Programa Inova Amazônia*. Brasília: Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações, 2021.

CARVALHO, S. Diversificação econômica e desenvolvimento sustentável na Amazônia. *Revista de Desenvolvimento Regional*, v. 15, n. 2, p. 45-59, 2020.

- Coca-Cola. *Relatório Anual 2021*. Atlanta: The Coca-Cola Company, 2021.
- FINEP. *Inovação na Amazônia: Perspectivas e Desafios*. Brasília: FINEP, 2021.
- HONDA. *Relatório de Inovação 2022*. Manaus: Moto Honda da Amazônia, 2022.
- IBGE. *Estatísticas Econômicas da Amazônia*. Brasília: IBGE, 2022.
- INPI. *Relatório Anual de Patentes*. Brasília: INPI, 2022.
- NATURA. *Relatório de Sustentabilidade 2020*. São Paulo: Natura Cosméticos S.A., 2020.
- OLIVEIRA, M. M. A economia do Amazonas e a Zona Franca de Manaus. *Jornal da Economia Amazônica*, v. 5, p. 22-29, 2021.
- SAMSUNG. *Relatório de Inovação e Sustentabilidade 2022*. Manaus: Samsung da Amazônia, 2022.
- SEBRAE. *Guia de Propriedade Intelectual para Micro e Pequenas Empresas*. Brasília: SEBRAE, 2020.
- SUFRAMA. *Relatório Anual da Zona Franca de Manaus 2023*. Manaus: SUFRAMA, 2023.
- SANTOS, R. A. Desafios Econômicos na Amazônia: Uma Análise Crítica. *Revista Brasileira de Economia Regional*, v. 20, n. 1, p. 10-25, 2022.
- UFAM. *Centro de Inovação e Pesquisa*. Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2021.

CAPÍTULO 14

COMO A SÍNDROME DE BURNOUT TEM REFLETIDO NOS PROFISSIONAIS DA ENFERMAGEM, NO CONTEXTO PANDÊMICO?

Ana Paula Ferreira Mesquita de Moraes

Acadêmica do Curso de Bacharelado em Psicologia do
Centro Universitário do Vale do Araguaia

Stella Rico Ribeiro

Orientadora Prof. Esp. Stella Rico Ribeiro, Psicóloga, Especialista em Psicologia
escolar, Centro Universitário do Vale do Araguaia

RESUMO

A presente pesquisa discorrerá acerca da Síndrome de Burnout nos profissionais de enfermagem, no contexto pandêmico da Unidade de Pronto Atendimento – UPA, em Barra do Garças-MT, enfatizando como a Síndrome de Burnout tem refletido nos profissionais da enfermagem, na atualidade. É uma pesquisa Descritiva-Exploratória, por meio do método quanti-qualitativo, utilizando-se da técnica de aplicação de questionário. O objetivo é colher dados, compreender a atuação, desmistificar, otimizar, dar visibilidade, para que haja o aumento e visualização da qualidade de vida, bem-estar e saúde mental, nos processos de prevenção e promoção da saúde, dos profissionais da enfermagem, a fim de entender como a Síndrome de Burnout pode afetar a vida profissional, social e psicológica dos enfermeiros.

PALAVRAS-CHAVE: Enfermeiros, esgotamento físico e mental, saúde mental.

INTRODUÇÃO

A síndrome de Burnout é considerada complexa, podendo, por sua vez, ser investigada em diversos graus, como, por exemplo, na organização, em que se pode analisá-la sob o aspecto da individualidade, como também organizacional.

Consiste numa explicação ao estresse laboral crônico, sendo que, nessa situação, o trabalhador se consome e demite-se, ao ponto de sentir-se triste e desmotivado no trabalho. As situações que ocasionam o aparecimento da doença no profissional são: falta de profissionais preparados, morosas jornadas de trabalho, exposição do profissional a riscos químicos e físicos, a escassez de reconhecimento profissional, tal como o contato incansável com o sofrimento, a dor e muitas vezes a morte. Sendo assim, os trabalhadores

da saúde devem se atentar a estes fatores e a sua saúde mental e emocional (KOVALESKI e BRESSAN, 2012).

Os profissionais da saúde, ou seja, enfermeiros e técnicos, estão sempre em contato com as demandas do paciente e como resultado surgem momentos tensos de crise e frustrações. Não é fácil para eles ter que lidar com a doença, dor, sofrimento, e morte, mas ele mesmo e a sociedade esperam que esse profissional esteja sempre bem e cuide de seus pacientes, como também se espera qualidades como integridade, respeito e compaixão para com os enfermos ou debilitados (ARNOLD, POVAR, HOWELL, 1987).

A Síndrome de Burnout nos profissionais da saúde está relacionada com a fadiga profissional, e tem como características: o esgotamento emocional, a despersonalização e a diminuição da realização profissional (TUCUNDUVA et al., 2006). A qualidade de vida dos trabalhadores da saúde, por sua vez, está correlacionada aos diversos estressores ocupacionais. Pesquisas acerca da Síndrome de Burnout em enfermeiros apresentaram que o fato de eles passarem muito tempo com os pacientes está ligado ao fato de a doença acometê-los.

Ela prejudica enfermeiros e profissionais de saúde em toda parte do mundo, nos múltiplos conjuntos de trabalho, fazendo com que sejam desenvolvidos sentimentos de frieza, frustração e indiferença em relação às necessidades e ao sofrimento dos doentes. Sendo assim, há a necessidade de desenvolver programas de prevenção, promoção e tratamento frente a esse sofrimento (TEIXEIRA, 2007).

Como principais sintomas dessa síndrome, o Burnout apresenta, de início, um esgotamento físico e emocional, em que o indivíduo tem a sensação de não conseguir dar mais nada de si, desenvolvendo sentimentos e atitudes negativas, tais como: cinismo na relação com seus colegas de trabalho e superficial indiferença afetiva. Resultam disso sentimento de falta de realização pessoal no trabalho, prejudicando, desta forma, sua capacidade e predisposição para execução de tarefas e de adaptar-se à organização (BALLONE, 2005).

Os profissionais de enfermagem são os mais acometidos e estão diretamente ligados ao excesso de trabalho em turnos, aos riscos inerentes à profissão, à falta de reconhecimento, às relações e à constante ligação entre a vida e a morte (OLIVEIRA; COSTA; SANTOS, 2013).

Em dezembro de 2019, uma nova síndrome respiratória aguda, altamente contagiosa, causada por uma corona vírus (SARS-COV-2) foi detectada na província de Wuhan, na China. A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou isso um surto de novas infecções em janeiro de 2020. Em março de 2020, a OMS declarou o COVID-19 uma pandemia. (LANA et al, 2020).

Destaca-se o foco contínuo nas equipes de atendimento em saúde durante esta pandemia, por serem mais vulneráveis à contaminação e por terem mais contato com os pacientes, são as que correm maior risco. (SOUSA; SOUSA, 2020).

De acordo com dados divulgados pelo Ministério da Saúde, em 4 de outubro de 2021, o Brasil confirmou 21.478.546 casos de infecção por SARS-CoV-2. Conforme o Boletim Epidemiológico Especial do Ministério da Saúde (BE 82-Boletim COE Corona vírus), até 29 de setembro de 2021, os profissionais de saúde relataram 601.652 casos suspeitos de SG de Covid-19 nas notificações do e-SUS. Destes, 146.685 (24,38%) foram confirmados. As profissões de saúde com mais casos confirmados são técnicos e auxiliares de enfermagem (43.577-29,70%), enfermeiros (24.719-16,85%) e médicos (15.809-10,78%) (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2021).

Com esses dados, o foco nas categorias de cuidado parte de dois pontos: primeiro, a saúde mental das equipes que trabalham com pacientes contaminados e, segundo, quando os próprios profissionais são acometidos pela COVID-19 e se tornam pacientes. Em 29 de setembro de 2021, os profissionais de saúde registraram 749 mortes por Síndrome Respiratória Aguda Grave (SARS), conforme mostram os dados. Os maiores registros vêm de São Paulo (153), Minas Gerais (98) e Rio de Janeiro (79) (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2021).

Os profissionais de enfermagem constituem a maior categoria profissional na área da saúde e, assim, desempenham um papel importante na prestação de cuidados integrais aos acometidos pela COVID-19. A pandemia também provocou uma enorme demanda de trabalho para esses profissionais, gerando maior cansaço e desgaste do trabalho. Outros impactos também foram destacados, como a dor, a insegurança, a incerteza diante do adoecimento e o medo e angústia diante da perda contínua de vidas dentro e fora do ambiente hospitalar (SOUZA; SOUZA, 2020).

Em Cuiabá-MT, atualmente, segundo dados (população geral), há 130.271 casos confirmados, (93 confirmados em 24 horas), 126.388 recuperados, (97,02% recuperado) e 2,82% taxa de letalidade. Total de casos: 374 (27 de março a 9 de abril). Em Barra do Garças-MT (06/04/2022), geral, 13.924, recuperados, 13.517 (97,09% recuperados), 06 casos ativos, 401 óbitos.

Portanto, o trabalho atual refletiu criticamente o impacto da pandemia de COVID-19 na saúde mental das equipes de atendimento, que vêm trabalhando no cuidado direto e continuado. A presente pesquisa nasceu a partir do interesse e da necessidade de se compreender como ocorre o processo do adoecimento do profissional da saúde, ou seja, dos enfermeiros e técnicos, e como a Síndrome de Burnout acomete essa classe.

A partir desse pressuposto, analisou-se, observou-se, e estudou-se como este campo de estudo contribuiu e poderá contribuir positiva e consideravelmente para novos indicadores, alcançar visibilidade e desmistificar a questão dos estereótipos de como a sociedade vê o papel dos enfermeiros e técnicos da enfermagem, podendo, desta forma, elucidar quão importante e necessário é a valorização e boa remuneração dos enfermeiros e técnicos, como também a qualidade de vida, bem-estar e saúde mental dentro e fora do seu local de trabalho.

A partir do exposto, buscou-se compreender sobre como a Síndrome de Burnout afetou a vida profissional, social e psicológica dos enfermeiros; identificaram-se os índices da Síndrome de Burnout nos profissionais de enfermagem e verificou-se como está a saúde mental dos profissionais no contexto pandêmico. Foi possível analisar como os profissionais de enfermagem passaram e passam por estresse no âmbito hospitalar e compreender como os profissionais procuraram por ajuda profissional com relação à sua saúde mental.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa aplicada, uma vez que objetiva gerar conhecimento acerca da realidade específica da situação de Síndrome de Burnout na equipe de enfermagem da UPA de Barra do Garças - MT.

Segundo Gil (2011, p.27), esse tipo de pesquisa:

(...) apresenta muitos pontos de contato com a pesquisa pura, pois depende de suas descobertas e se enriquece com o seu desenvolvimento; todavia, tem como característica fundamental o interesse na aplicação, utilização e consequências práticas dos conhecimentos.

A pesquisa, quanto aos objetivos, classifica-se como descritiva. De acordo com Gil (2011, p.28), esse tipo de estudo tem como principal objetivo explicar as características de uma determinada população ou fenômeno, ou estabelecer relações entre variáveis. Há uma infinidade de estudos que podem ser categorizados sob este título, e uma de suas características mais importantes é o uso de técnicas padronizadas de aquisição de dados.

Quanto aos objetivos, é uma pesquisa de cunho descritivo, pois visa descrever os fenômenos acerca de Síndrome de Burnout a partir da Pandemia de Covid-19, em profissionais de enfermagem, estabelecendo relações entre as variáveis.

Segundo Gil (2011), pesquisa descritiva objetiva descrever as características de uma população, fenômeno, ou estabelecimento de relações entre variáveis. Tem como características peculiares o uso de técnicas padrões de coleta de dados.

É também um estudo de caso, pois foi analisado um fenômeno atual em um contexto de trabalho (serviços de enfermagem) em um período determinado (Pandemia de Covid-19) e as variáveis que influenciaram a Síndrome de Burnout. “Gil, 2009, conceitua Estudo de Caso como uma categoria de investigação aplicada no ramo do conhecimento das ciências naturais e humanas.

Foram adotados os seguintes passos: realização de leituras de literaturas acerca do tema em livros e artigos científicos; visita de campo à Unidade de Pronto-Atendimento - UPA, com documento de apresentação e autorização da acadêmica. Realizou-se entrevista com a senhora Herica

Ambrosio, diretora administrativa da UPA. Foi elaborado e aplicado um questionário fechado, ou seja, de múltipla escolha, via google forms, através de link fornecido por meio de Whatzapp, direcionado aos participantes da pesquisa (enfermeiros e técnicos da enfermagem que trabalharam na rede de frente na pandemia).

Questionário disponibilizado para aplicação do mês de maio a junho de 2022. Contendo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com 14 questões fechadas, no qual 32 pessoas responderam. Foi realizada observação do questionário como também das respostas, correlação dos dados detectados com os referenciais teóricos que serão inseridos no item a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa foi aplicada na equipe de enfermagem da Unidade de Pronto Atendimento, UPA de Barra do Garças MT, uma vez que objetiva gerar conhecimento acerca da realidade específica, e pesquisar por meio de questionário, se há incidência de Síndrome de Burnout (esgotamento físico e mental) na equipe de enfermagem.

O instrumento utilizado foi o google forms, para coletar as informações dos participantes, tendo 14 questões fechadas que, de acordo com o Moran (2000), menciona que a tecnologia é um meio que o acadêmico utiliza para realizar suas pesquisas, de uma forma gratuita para que consiga interagir entre os conhecimentos adquiridos, suas perguntas relacionadas a temática e pela plataforma do Google. Sendo assim, os acadêmicos ou indivíduos conseguem ter acesso flexível para proporcionar entrevistas através do google forms.

Dentre a colaboração dos entrevistados, responderam online 32 participantes, sendo enfermeiros e técnicos em enfermagem, objetivando essa pesquisa de campo, proporcionar o conhecimento e a reflexão se a síndrome de Burnout, tem ocorrido, e como tem refletido nos profissionais da enfermagem no contexto pandêmico.

Em vista disso, obtendo a contribuição dos enfermeiros e técnicos de enfermagem sobre a pesquisa da síndrome de Burnout no contexto hospitalar. O primeiro gráfico apresenta a questão relacionada ao público-alvo de enfermeiros e técnicos em enfermagem, com participantes entre 22 a 55 anos, com 90,6%, sendo do sexo feminino e masculino, nos quais 56,3% são técnicos em enfermagem, 25% enfermeiros, e 6,2% graduados em diversas áreas de atuação. Percebe-se de acordo com o segundo gráfico, entre os participantes entrevistados, 75% deles responderam que sempre quiseram ser enfermeiros, enquanto 15,6% disseram que não, ao passo que 9,4% não souberam responder.

Haja vista que, no terceiro gráfico, 34,4% dos entrevistados afirmaram que são enfermeiros entre 6 e 10 anos; 31,3% menos de 5 anos; 28,1% entre 11 a 20 anos; 3,1% de 21 a 30 anos e 3,1% de 31 a 40 anos. A terceira pergunta corresponde ao quarto gráfico, que questiona quantas horas

trabalham por dia, sendo: 12,5% 6 horas; 4,65% 8 horas; 4,65% 10 horas; 31,3% 12 horas; 46,9% 12/36 horas. No quinto gráfico como podemos observar, foi questionado aos participantes em relação ao seu ambiente de trabalho, como eles profissionais da enfermagem se viam neste cenário atípico à sua prática, eles responderam: 18,8% com medo, 9,4% em pânico, 46,9% desafiados e 25% normal.

Na sexta pergunta ou sexto gráfico, foi realizada uma indagação a cerca do tema pertinente a essa pesquisa, isto é, se conheciam sobre a síndrome de Burnout e do que se trata, segundo eles: 71,9% disseram conhecer, 28,1% não conhecer sobre essa síndrome; No sétimo gráfico, por sua vez, foram questionados há quanto tempo não tiram férias, ou seja, 31,3% há 5 anos ou mais; 25% não costumam tirar férias; 3% estão precisando urgentemente de férias; 21,9% tiraram férias nos últimos 2 meses; 18,8% outros.

Para Maslach e Jackson, (1981, p.21), a síndrome de Burnout é definida:

como uma reação à tensão emocional crônica gerada a partir do contato direto e excessivo com outros seres humanos, particularmente quando estes estão preocupados ou com problemas. Cuidar exige tensão emocional constante, atenção perene; grandes responsabilidades espreitam o profissional a cada gesto no trabalho. O trabalhador se envolve efetivamente com os seus “clientes”, se desgasta e, num extremo, desiste, não aguenta mais, entra em Burnout.

Aos entrevistados foi questionado no oitavo gráfico, com que frequência se sentem cansados e esgotados fisicamente e emocionalmente em seu ambiente de trabalho, eles responderam que: 40,6% constantemente; 3,15% raramente; 3,15% nunca; e 53,1% às vezes. A respeito de quais reações a pandemia provocou neles no seu ambiente de trabalho e fora dele, no nono gráfico responderam: 34,4% estresse, medo de contaminação, da morte e pânico; 15,0% dificuldades de concentração, irritabilidade, apatia e tristeza; 34,4% isolamento social, distanciamento e vontade de ficar em casa; 15,6% outros.

Há mais de um ano trabalhando na linha de frente contra o Covid-19, os profissionais da saúde estão exaustos, e esse esgotamento advém não só da proximidade com o elevado número de casos e óbitos de doentes, colegas e familiares, mas também das mudanças significativas que a pandemia provocou no seu bem-estar pessoal e na sua vida profissional. De acordo com os resultados da enquete realizada pela Fiocruz sobre as condições de trabalho dos profissionais de saúde no contexto da Covid-19 em todo o país, a epidemia mudou significativamente a vida de 95 % desses funcionários. Os dados também revelam que quase 50 % admitiram trabalhar demais durante esta crise global de saúde, com jornadas de trabalho superiores a 40 horas

semanais e uma alta proporção (45%) deles precisando de mais de um emprego para sobreviver.

Foi questionado, como ilustra no décimo gráfico, como os enfermeiros e técnicos enxergam a profissão da enfermagem no Brasil, responderam que: 84,4% desvalorizados; 5,2% em processo de mudança; 5,2% pouco reconhecida; 5,2% não souberam responder. Como último questionamento no décimo quarto gráfico, aos entrevistados foi perguntado acerca do seu dia a dia, o que costumam fazer, os mesmos responderam: 5,16% escrever em um diário pessoal; 5,16% ler; 18,8% ouvir músicas; 9,4% fazer exercícios físicos, 9,4% fazer caminhada; 5,16% ler em voz alta para crianças, filhos, sobrinhos; 21,9% usar agenda para marcar compromissos; 12,5% dormir; 5,16% copiar ou anotar receitas.

A Organização Mundial de Saúde (OMS) afirma que o conceito de saúde é amplo, ou seja, é um completo estado de bem-estar físico, mental e social e, portanto, todos os aspectos devem ser cuidados. Assim como a saúde física, a saúde mental é parte integrante e complementar da manutenção da função corporal. Nesse contexto, a promoção da saúde mental é essencial para garantir que os indivíduos tenham as competências necessárias para realizar seu potencial pessoal e profissional. Em resumo, um bom estado mental permite que as pessoas exerçam plenamente seus direitos sociais e civis. Garante também condições de convívio social para uma vida familiar mais harmoniosa e segura. É por isso fundamental compreender a importância do bem-estar mental e a sua forte relação com o bem-estar. Assim, podemos apreciar a importância de avaliar a capacidade de um indivíduo para reconhecer os valores e virtudes inerentes à construção de um grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que esta pesquisa abordou questões de relevância para o sistema hospitalar, e comprovou a necessidade do trabalho com grupos de profissionais visando favorecer estratégias que abordem as temáticas mais evidenciadas como causa do estresse nos enfermeiros e técnicos em enfermagem na UPA de Barra do Garças, MT. Os profissionais da enfermagem se viam neste cenário atípico à sua prática, 18,8% com medo, 9,4% em pânico, 46,9% desafiados e 25% normal. Uma das alternativas propostas, é constituir com os profissionais da saúde, um espaço para que os membros da equipe possam discutir e refletir sobre os temas pautados, com horário previamente definido, com a participação da direção, direção auxiliar, bem como os envolvidos na pesquisa para estudo, reflexão e discussão de textos pertinentes aos assuntos, recortes de filmes, dinâmicas de sensibilização, entre outras, com o compromisso e a disponibilidade da direção e/ou direção auxiliar, para que através destes encontros, sejam tomadas medidas que minimizem o ambiente de estresse na UPA, e desta forma melhorar a qualidade da vida profissional destes enfermeiros e técnicos em enfermagem, conseqüentemente à qualidade no trabalho. O objetivo

deste não foi em momento algum de estabelecer um diagnóstico, mas alertar para a presença real dessa síndrome. O diagnóstico da Burnout somente poderá ser realizado por médico ou psicoterapeuta, levando-se em consideração as características peculiares das três dimensões da doença: o esgotamento emocional; a despersonalização e o envolvimento pessoal no trabalho. Nesse estudo, percebe-se, que grande parte, ou seja, 71,9% dos enfermeiros e técnicos em enfermagem, disseram ter conhecimento sobre a síndrome de Burnout, afirmando ter sentido desafiados frente ao contexto pandêmico e ao cenário atípico à sua profissão, que foi a pandemia. Relataram ainda, às vezes sentir-se cansados e esgotados, física e emocionalmente, dentro e fora de seu ambiente de trabalho, passando por reações como estresse, medo de contaminação, distanciamento e vontade de ficar em casa, levando-nos a conclusão de que os mesmos foram acometidos pela síndrome de Burnout, no período pandêmico, em seu ambiente de trabalho.

REFERÊNCIAS

GIL, Antonio Carlos, **Métodos e técnicas de pesquisa social/** Antonio Carlos Gil. – 6. ed. – 4. reimpr. – São PAULO: Atlas, 2011.

GIL, Antonio Carlos, **Como elaborar projetos de pesquisa/** Antonio Carlos Gil. – . ed. – 12. reimpr. – São PAULO: Atlas, 2009.

KOVALESKI, Douglas Francisco; BRESSAN, Adriana. **A síndrome de Burnout em profissionais de saúde** Saúde & Transformação Social / Health & Social Change, vol. 3, núm. 2, 2012, pp. 107-113 Universidade Federal de Santa Catarina Santa Catarina, Brasil Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2653/265323670015.pdf>

LANA, Raquel Martins *et al.* **Emergência do novo coronavírus (SARS-CoV-2) e o papel de uma vigilância nacional em saúde oportuna e efetiva.** [S. l.], 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/sHYgrSsxqKTZNK6rJVpRxQL/?lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2022.

LEITE DE ABREU, Klayne *et al.* **Estresse ocupacional e Síndrome de Burnout no exercício profissional da psicologia.** Brasília - DF, Jun 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/nHqtFFWQX4h3yHBdrmmSbBN/?lang=pt>. Acesso em: 8 abr. 2022.

MALACH, C. & JACKSON, S. E. Maslach Burnout Inventory. 2 ed., Palo Alto: Consulting Psychologists.

MELLO-Filho, Julio de. **Psicossomática hoje/** Julio de Melo- Filho.../et al./ - 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MONTEIRO, Janine Kieling *et al.* **Adoecimento psíquico de trabalhadores de unidades de terapia intensiva.** Brasília - DF, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/HCssm4VmvHb4Svwxmg69fVs/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2022.

PREFEITURA DE BARRA DO GARÇAS MT. **Boletim Epidemiológico Covid-19.** Nr 421. Disponível em: https://www.barradogarcas.mt.gov.br/fotos_downloads/1600.pdf. Acesso em: 08 abr. 2022.

PREFEITURA DE CUIABÁ. Painel COVID-19 em Cuiabá – Residentes. Disponível em <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrjoiYzgyOTIjNmMtYzBjMi00OWQwLThiNzYtNjRhY2ExYzJmMwI3liwidCI6ImMwY2I2MzdjLTBkN2QtNGU5OC04MDJLTRIOTE4YmVhZWU3ZCJ9>. Acesso em: 18 abr. 2022.

SILVA Janine Mota. **Utilização do Google Forms na pesquisa acadêmica.** Revista vol. 6, n.12,2009, Maranhão. Disponível no <<file:///C:/Users/USER/Downloads/1106-Texto%20do%20artigo-5581-3-10-20191011.pdf>>. Acesso em: 24/05/2022

SILVA, Jorge Luiz Lima *et al.* **Discussão sobre as causas da Síndrome de Burnout e suasmt implicações à saúde do profissional de enfermagem.** Universidad de La Sabana Cundinamarca, Colombia, 1 ago. 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/741/74124103006.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2022.

TEIXEIRA, Carmen Fontes de Souza *et al.* **A saúde dos profissionais de saúde no enfrentamento da pandemia de Covid-19.** Rio de Janeiro - RJ, Set 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/6J6vP5KJZyy7Nn45m3Vfypx/?lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2022.

TRIGO, Telma Ramos *et al.* **Síndrome de burnout ou estafa profissional e os transtornos psiquiátricos:** Burnout syndrome and psychiatric disorders. [S. l.], 17 jan. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/nHqtFfWQX4h3yHBdrmmSbBN/?lang=pt>. Acesso em: 8 abr. 2022.

UNIVAR - **Elaborando Trabalhos Científicos** – Normas para apresentação e elaboração/UNIVAR – Faculdades Unidas do Vale do Araguaia. Barra do Garças (MT): Editora ABEC, 2015.

VIEIRA, Isabela. **Conceito(s) de burnout: questões atuais da pesquisa e a contribuição da clínica.** Rio de Janeiro - RJ, 10 abr. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbso/a/KTtx79ktPdtVSxwrVrkkNyD/abstract/?lang=pt> Acesso em: 10 fev. 2022.

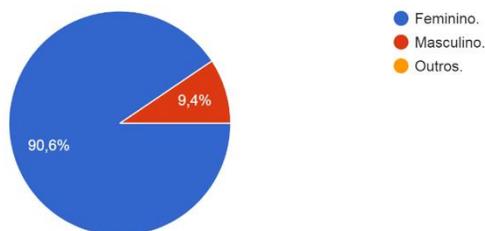
<https://www.gov.br/saude/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/boletins/boletins-epidemiologicos/covid-19/2022/boletim-epidemiologico-no-109-boletim-coe-coronavirus.pdf/view> Acesso: 10 abr. 2022.

<https://www.apcd.org.br/index.php/noticias/311/13-10-2016/saude-mental-depende-de-bem-estar-fisico-e-social-diz-oms-em-dia-mundial>. Acesso: 22 de set. 2022.

ANEXOS

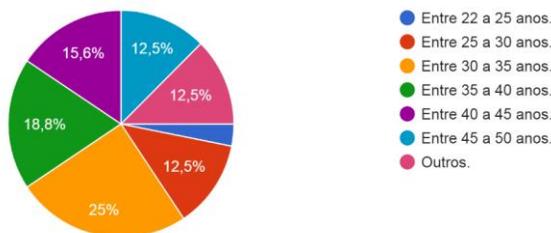
1. Indique a alternativa que corresponda ao gênero com o qual você se identifica:

32 respostas



2. Indique a alternativa que corresponda a sua idade atual:

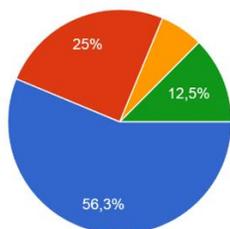
32 respostas



Como a síndrome de burnout tem refletido nos profissionais da enfermagem, no contexto pandêmico?

3. Indique a alternativa que corresponde a sua escolaridade:

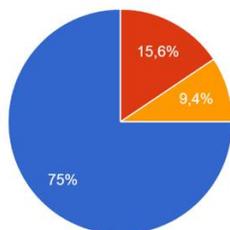
32 respostas



- Técnico em enfermagem.
- Enfermeiro(a).
- Graduado(a).
- Pós-graduado(a).
- Doutor.
- Mestre.
- Outros.

4. Sempre quis ser enfermeiro (a)?:

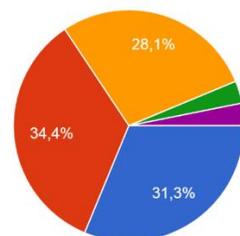
32 respostas



- Sim.
- Não.
- Não sei responder.

5. É enfermeiro(a) há quanto tempo?

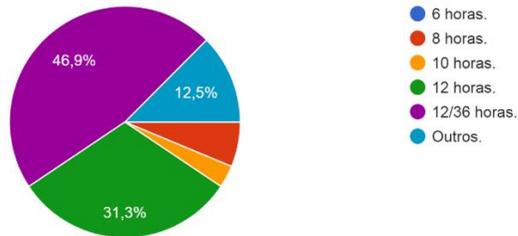
32 respostas



- Menos de 5 anos.
- De 6 a 10 anos.
- De 11 a 20 anos.
- De 21 a 30 anos.
- De 31 a 40 anos.

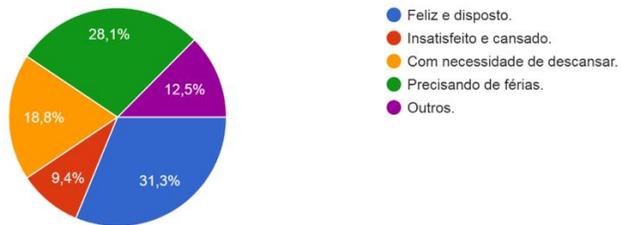
6. Ao todo, quantas horas trabalha por dia?

32 respostas



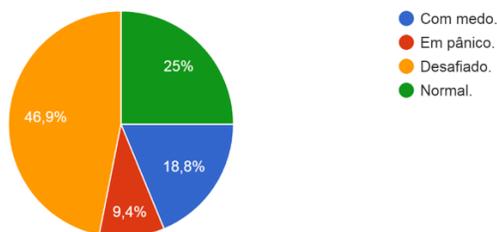
7. Como você profissional da saúde se define hoje em relação ao seu ambiente de trabalho?

32 respostas



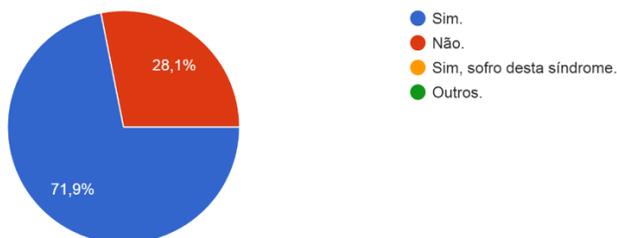
8. Levando em consideração o contexto pandêmico, como você profissional da enfermagem se viu neste cenário atípico à sua prática?

32 respostas



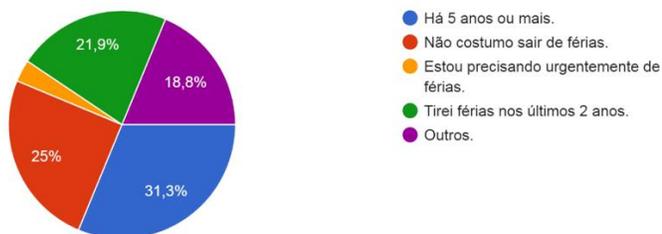
9. Você conhece ou já ouviu falar sobre a Síndrome de Burnout?

32 respostas



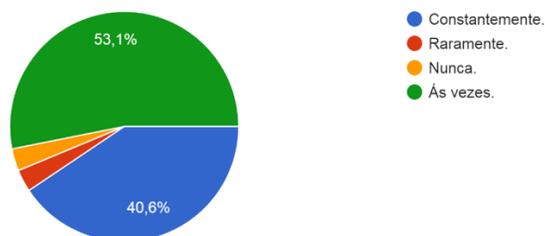
10. Há quanto tempo você não tira férias?

32 respostas

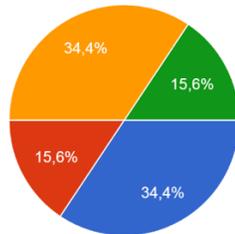


11. Com que frequência você se sente cansado e esgotado, fisicamente e emocionalmente, em seu ambiente de trabalho e fora dele?

32 respostas

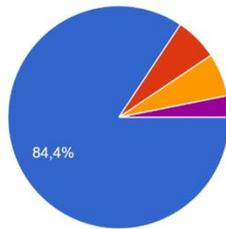


12. Quais reações a pandemia provocou em você, em seu ambiente de trabalho e fora dele?
32 respostas



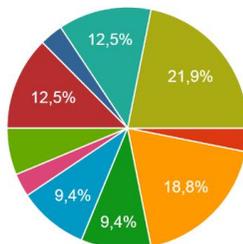
- Estresse, medo de contaminação, da morte e pânico.
- Dificuldades de concentração, irritabilidade, apatia e tristeza.
- Isolamento social, distanciamento e vontade de ficar em casa.
- Outros.

13. Como você enxerga a profissão de enfermagem no Brasil?
32 respostas



- Desvalorizada.
- Em processo de mudança.
- Pouco reconhecida socialmente.
- Não sei responder.
- Outros.

14. No dia-a-dia, você costuma:
32 respostas



- Escrever diário pessoal.
- Ler.
- Ouvir músicas.
- Fazer exercícios físicos.
- Passear na praça.
- Fazer caminhada.
- Ler em voz alta para crianças (filhos,...)
- Usar agenda para marcar compromissos...

▲ 1/2 ▼

CAPÍTULO 15

MENOR INFRATOR E A EFICÁCIA DAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS: UMA ANÁLISE DO SISTEMA NACIONAL DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO (SINASE)

Paulo Honorato da Silva

Bacharelado em Direito da Universidade do
Estado do Mato Grosso

RESUMO

O presente trabalho teve como proposta central realizar uma análise das medidas socioeducativas, verificando se os procedimentos de implementação, o desenvolvimento do processo, sua aplicação e a eficácia de cada medida conforme parecer de estudiosos da área. Para desenvolvimento da pesquisa, foi adotado o método de abordagem dedutivo e com pesquisa teórica, bibliográfica e de campo. No primeiro capítulo, é descrito uma abordagem histórica e social dos direitos da criança e do adolescente. No segundo capítulo, estuda-se ato infracional. No terceiro capítulo analisa os diferentes aspectos das medidas socioeducativas aplicadas aos adolescentes em conflito com a lei, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente, como: advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, inserção em regime de semiliberdade e internação em estabelecimento educacional. Depois, no quarto capítulo, estuda-se a origem do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE e realiza-se uma análise da Lei que o instituiu juridicamente, abordando seus principais aspectos e como ocorre a implementação do SINASE nos diferentes entes federados, para isso, é realizada uma pesquisa de campo, junto às unidades de acompanhamento das medidas socioeducativa de meio aberto como CREAS (Centro de Referência Especializada em Assistência Social); e as medidas socioeducativas de meio fechado com a Secretaria de Segurança Pública (SESP). Diante de toda análise da pesquisa, apresentou-se conclusão acerca da aplicação das medidas socioeducativas, com constatações distintas acerca daquelas que são cumpridas em meio aberto e das que têm caráter privativo de liberdade.

PALAVRAS-CHAVE: Medidas Socioeducativas. Ato Infracional. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo.

INTRODUÇÃO

Inicialmente, cumpre destacar que esta pesquisa busca analisar as medidas socioeducativas aplicadas ao menor infrator com base na implementação do Sistema Nacional de atendimento Socioeducativo implantado pela lei nº. 12.594/2012.

No ano de 2020 o Estatuto da Criança e Adolescente completa 30 anos, no entanto, a realidade das crianças e adolescentes no país demonstra ainda um descaso com suas necessidades e direitos, sendo muitos os problemas e situações indignas enfrentadas pela infância e juventude.

Como exemplo dessa realidade, em uma recente decisão a Segunda Turma do Supremo Tribunal Federal (Habeas Corpus coletivo 143988) determinou que as unidades de execução de medida socioeducativa de internação de adolescentes em todo o país não ultrapassem a sua capacidade projetada, pois segundo informações dos autos, há superlotação em algumas unidades da federação, o que justifica a necessidade de atuação reparadora do Poder Judiciário. O supracitado julgado demonstra que as medidas socioeducativas que deveriam ser executadas de forma a ressocializar o jovem infrator, estão sendo negligenciadas.

O presente estudo é dividido em quatro capítulos. No primeiro capítulo, procura-se descrever a evolução histórica e social dos direitos da criança e do adolescente que passa da total e irrestrita desproteção, à proteção integral e absolutamente prioritária. Consequente no segundo capítulo estuda-se a conceituação do ato infracional.

No Terceiro capítulo é feita uma análise das medidas socioeducativas aplicadas aos adolescentes em conflito com a lei e sua eficácia segundo estudiosos da área. Nesse sentido o Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece as seguintes medidas socioeducativas: advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, inserção em regime de semiliberdade e internação em estabelecimento educacional.

Por fim, no quarto capítulo, estuda-se a origem do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE e realiza-se uma análise da Lei que o instituiu juridicamente, abordando seus principais aspectos e como ocorre a implementação do SINASE nos entes federados, município com a medidas de meio aberto e estado com as medidas de meios fechado. O objetivo geral do estudo é analisar as medidas socioeducativas aplicadas ao menor infrator e a implementação do Sistema Nacional de atendimento Socioeducativo advindo pela promulgação da lei nº. 12.594/2012.

Quando aos objetivos específicos busca-se analisar a evolução histórica do direito menorista na legislação brasileira, a eficácia do atual sistema de medidas socioeducativas e as principais dificuldades de implementação do Sistema Nacional de atendimento Socioeducativo (SINASE).

O método de pesquisa utilizado para o presente trabalho é o dedutivo,

com técnicas de pesquisa teórica, bibliográfica e de campo. Para a pesquisa teórica e bibliográfica fora utilizado artigos jurídicos, doutrina, revistas jurídicas, jurisprudência, documentos fornecidos por órgãos competentes, que elucidem e exemplifiquem a temática pesquisada.

Para complementar o estudo, foi realizado uma pesquisa de campo (questionário) junto às unidades de acompanhamento das medidas socioeducativa: As de meio aberto com o CREAS (Centro de Referência Especializada em Assistência Social); As de meio fechado com a Secretaria de Segurança Pública (SESP).

Enfim, cabe destacar, que o presente trabalho realiza uma reflexão sobre o adolescente infrator e as medidas socioeducativas, um tema pertinente que envolve os direitos fundamentais de uma parcela considerável da sociedade brasileira.

EVOLUÇÃO HISTÓRICA DO DIREITO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

No direito brasileiro a legislação penal destinada as crianças e adolescentes no período colonial e imperial tinha como marco legal as Ordenações Filipinas (de origem Portuguesa) que considerava inimputável até os 7 anos, a partir dessa idade até os 17 anos o menor era tratado similar ao adulto.

Por volta de 1830 com o advento do Código Penal do Império, passou a ser considerado inimputável os menores de 14 anos, no entanto se fosse averiguado discernimento, havia a possibilidade de prisão. O código Penal Imperial inseriu no ordenamento brasileiro o critério de discernimento, trazendo uma reflexão sobre a capacidade de entendimento e maturidade dos menores infratores.

Com o fim do império e a proclamação da República, durante o século vinte o Brasil vai desenvolver um direito menorista baseado no binômio carência/delinquência, inicia a fase da criminalização da infância pobre, onde a proteção dada pelo estado deveria ocorrer mesmo com o suprimento de garantias.

O primeiro código de Menores, Decreto nº 5.083 de 1926 visava cuidar dos infantes expostos e todos os menores abandonados. No entanto, um ano após a sua promulgação, foi promulgado o Decreto 17.943-A, que apresentou um novo código conhecido como Código Mello Mattos, no campo da punição o código previa que até aos 14 anos os jovens eram passíveis de punição com pena atenuada.

Nesse sentido, o código Mello Mattos Oficializou o conceito estigmatizante de “menor” ao inaugurar a doutrina da situação irregular. Com base nesta, o Código dava ao juiz de menores competências para suprimir garantias e através da centralização de poderes poderia controlar a infância pobre, presumidamente perigosa (ROSA, 2019)

Nos anos 70, foi instituída no Código Penal a redução da idade penal para 16 anos, desde que fosse comprovada a capacidade de entender o ilícito

cometido, hipótese que poderia ser reduzida de um terço a metade a pena do infrator. Contudo, a lei 6.016 de 1973 restabeleceu a idade penal em 18 anos.

Em 1979 foi publicado o Código de Menores (Lei 6.697/ 1979), que adotou a doutrina de Proteção ao Menor em Situação Irregular, sobre a luz dos tratados internacionais, proclamava a dignidade da pessoa humana desde a infância, o código trouxe a concepção higienista do binômio carência/delinquência.

Nesse código a Teoria da situação Irregular estava prevista em seu artigo 2º, considerando menor em situação irregular aquele que estivesse em qualquer situação que o privasse de condições essenciais à sua subsistência, saúde ou instrução obrigatória por falta ou omissão dos pais ou responsáveis, bem como a criança estivesse em perigo moral ou em ambiente ou em atividade contrários aos bons costumes ou mesmo quando fosse autor de ato infracional (ROSA, 2019).

Dessa forma, o Código de Menores, oficializou a cultura da internação na medida em que bastava o “menor” se encontrar em uma ou algumas das hipóteses de situação irregular, para que fosse apreendido para a execução de qualquer das medidas denominadas de assistência e proteção. Foi durante a vigência deste código que ocorreu uma propagação da medida de internação, grande parte dos menores eram submetidos ao recolhimento em estabelecimentos, mais conhecidos como FEBEMS.

Com a promulgação da Constituição de 1988, teve início uma nova etapa do direito menorista intitulada Garantista, que adota de forma clara e taxativa um sistema especial de proteção aos direitos fundamentais de crianças e adolescentes. Nesse contexto, veio a doutrina da absoluta prioridade, a lógica da criança e do adolescente como sujeitos de direito, sendo dever da Família, da sociedade e do estado assegurar direitos sociais que garantam a dignidade da criança e do adolescente.

Assim, através da sistemática constitucional é promulgada a Lei 8.609 de 1990, que modifica o paradigma da doutrina da situação irregular. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) já no seu artigo 1º disciplina a doutrina da Proteção Integral.

Por proteção integral entende-se como a doutrina que têm por finalidade proteger integralmente as crianças e os adolescentes em suas necessidades específicas, decorrentes da idade, de seu desenvolvimento e de circunstâncias materiais (SPOSATO, 2013).

Nesse sentido, a ação jurídica estatal voltada ao jovem em conflito com a lei deve seguir os princípios constitucionais norteadores das ações dirigidas à infância e, ao mesmo tempo, limites objetivos ao poder punitivo sobre os adolescentes autores de infração penal.

Assim reconhece a importância da proteção familiar, que deverá proporcionar ao menor apoio psicológico, social, educacional e biológico,

como é estabelecido no artigo 227¹¹ da referida Carta Magna.

Nesse sentido, a criança e o adolescente passam independentemente de sua condição social, econômica ou familiar, a ser sujeitos de direitos em desenvolvimento, obtendo dessa forma proteção e garantias jurídicas antes inexistentes a esta classe.

O Estatuto da Criança e Adolescente institui no Brasil, um sistema tríplice de garantias em 3 eixos principais:

O Sistema Primário de Garantias Universais, que assegura políticas públicas de atendimento em caráter preventivo, sendo os artigos 86 e seguintes do ECA. O Sistema ou Proteção Especial, trata de medidas de proteção destinadas às crianças e adolescentes em situação de risco pessoal ou social, não autores de atos infracionais disposto entre os artigos 98 a 101 do ECA. Por fim o Sistema Terciário de Garantias há a proteção aos adolescentes em conflito com a lei, trata das medidas socioeducativas e suas aplicações aos adolescentes que cometam ato infracionais (ROSA, 2019).

No tocante aos avanços no direito menorista, foi promulgado a Lei Federal 12.594/2012 que instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) que regulamenta a execução das medidas destinadas a adolescentes que pratiquem ato infracional.

A referida lei inaugura nova fase da proteção dos direitos dos adolescentes em conflito com a lei em cumprimento de medida socioeducativa ao apresentar direitos e princípios que reforçam a tricotomia (Proteção integral, absoluta prioridade e superior interesse) do direito da infância, também em matéria das medidas socioeducativas.

DOS ATOS INFRACIONAIS

O percurso de um adolescente até a prática de um ato infracional é marcado muitas vezes, por um histórico de desorganização familiar, evasão escolar, e deficiências do atendimento do poder público nos direitos básicos do infante, envolvimento com drogas e demais fatores que envolvem o desenvolvimento de sua personalidade.

Tudo isso caracteriza a omissão dos direitos fundamentais da criança e do adolescente, que coloca tais pessoas em situação de risco, criando condições num processo complexo que envolve múltiplos fatores que se agregam até o resultado final: o ato infracional.

O termo ato infracional foi criado pelos legisladores na elaboração do ECA. O mesmo corresponde a um fato típico e antijurídico, previamente descrito como crime ou contravenção penal. Impõe a prática de uma ação ou omissão e a presença da ilicitude para sua caracterização (SPOSATO, 2013).

¹ Art. 227 É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

O Estatuto da Criança e do Adolescente neste tema não reconhece um modelo de sistema puro, fato é que o supracitado dispositivo normativo disciplina entre os Artigos 103 a 128, o Ato Infracional como sendo “a conduta descrita como crime ou contravenção penal”.

O conceito de crime pode ser entendido como o que o direito vigente definir como tal, ou seja, será uma conduta proibida por lei, com previsão de pena. Por outro lado a contravenção é uma infração penal de menor gravidade.

Portanto, é importante saber sobre os “conceitos” de crime e seus elementos de fato, em matéria infracional, poder-se aplicá-lo na íntegra, bem como a utilização das diversas espécies de excludentes na defesa do adolescente processado, nunca devendo esquecer que adolescente não é autor de crime ou contravenção, mas de ato infracional análogo àqueles (ROSA, 2019).

Vale ressaltar que apesar da analogia de crime/contravenção para definir o que seja ato infracional, tem-se a preocupação de afastar das demais características penais próprias do Código Penal, Código Processual Penal e da Lei de Execuções Penais, salvo na definição de crimes e na aplicação dos direitos e garantias gerais.

Verifica-se assim que o menor de 18 anos de idade que comete conduta delitiva é considerado um agente imputável e, por conseguinte, tem-se a exclusão de sua culpabilidade penal, ficando sujeito às normas da legislação especial.

Assim, presume-se que os menores de 18 anos não possuem maturidade para entender a gravidade do ato criminoso, bem como as consequências que este ato pode gerar para a sociedade, pois possuem o desenvolvimento mental incompleto (ROSA, 2019).

Assim, o Estatuto da Criança e Adolescente estabelece que o ato infracional praticado por criança caiba aplicação de medida de proteção, e ao adolescente serão aplicadas as medidas socioeducativas, uma vez que as medidas de proteção têm como alvo principal os menores de dezoito anos com direitos ameaçados ou violados em face de situações elencadas no artigo 98 do ECA. Por outro lado, os sujeitos de medidas socioeducativas são os adolescentes aos quais se atribui ato infracional.

DAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS

Das medidas socioeducativas consideradas em si mesmas

O adolescente (pessoa entre 12 e 18 anos de idade) quando autor de uma conduta contrária à lei penal deverá ser responsabilizado e receber um procedimento para apuração do ato infracional, e se comprovada a autoria deverá ser aplicada uma medida socioeducativa contida no Estatuto da Criança e Adolescente, que são: Medidas de advertência, Obrigação de reparar o dano, Prestação de serviço a Comunidade, Liberdade Assistida, Inserção em Regime de Semiliberdade e Internação em estabelecimento

Educacional.

A Medida de **Advertência** é a medida menos severa e está prevista no Artigo 115 do ECA, consiste numa admoestação verbal a ser aplicada judicialmente em audiência especificamente destinada para tal desiderato. Ela é aplicada unilateralmente ao adolescente, não se pode aplicá-la caso não haja prova efetiva da autoria.

No Artigo 116 do ECA, consta a medida socioeducativa que determina a **Obrigação de reparar o dano**, a mesma estabelece que o adolescente deverá restituir a coisa, senão de acordo com a sua capacidade financeira promover o ressarcimento do dano, caso não seja possível poderá ser substituída por outra adequada.

A **prestação de serviços a comunidade** constitui-se numa medida que visa a realização de tarefas gratuitas de interesse geral junto a entidades assistenciais e outras congêneres, por período que não seja superior a 6 meses. Sendo que as tarefas atribuídas ao adolescente deverão ser conformadas as suas aptidões físicas, morais intelectuais ou sociais, não pode ser a jornada semanal superior a 8 horas.

A **liberdade assistida** está contida no Artigo 118 do ECA e consiste no acompanhamento, auxílio e orientação do adolescente que praticou o ato infracional. Para isso, deverá ser designada pessoa capacitada, a qual ficará encarregada de promover socialmente o adolescente e sua família, acompanhar a frequência escolar, e atuar para a inserção do jovem no mercado de trabalho e apresentar relatório do caso.

A eficácia de tal medida depende da construção permanente de comunicação entre equipes técnicas e o poder judiciário nos termos do Artigo 150 e 151 do Estatuto da Criança e Adolescente. Para o êxito da medida de liberdade assistida, assim como as demais medidas em meio aberto, depende, entretanto, que seja montada uma estrutura de profissionais capacitados e comprometidos, que bem acompanhem o adolescente e sua família no cumprimento da medida.

A medida socioeducativa de **semiliberdade** prevista no Artigo 127 do ECA, deve ser adotada como uma estratégia para evitar a total privação de liberdade, por isso a regra estatutária assevera que pode ser cumprida desde o início e não somente como transição para o regime aberto.

Assim, o regime de semiliberdade é possível a realização de atividades externas, sendo obrigatório a escolarização e a profissionalização. O referido regime deverá ser avaliado a cada 6 meses em nenhuma hipótese poderá exceder o período de 3 anos.

E por fim, temos a medida socioeducativa da **internação**, sendo uma espécie diferenciada de privação de liberdade, orientada pelos princípios da brevidade, excepcionalidade e respeito à condição humana peculiar do adolescente. Durante o período que estiver internado o adolescente poderá exercer atividade como escolarização e profissionalização.

Para adotar-se a medida de internação é preciso estar presente alguns pressupostos, quais sejam: A apuração da materialidade e da autoria,

mediante sentença, não podendo ser aplicada em cumulação a remissão, possibilidade física e mental do adolescente; somente poderá ser aplicada se não existir outra medida adequada a ressocialização, somente poderá ser aplicada nas hipóteses taxativamente contidas na lei; Infração cometida (com) violência ou grave ameaça a pessoa; Reiteração em cometimento de infrações graves; sujeito a prazo indeterminado, mas limitado a três anos; proibida a incomunicabilidade e atividades externas poderão ser proibidas pela autoridade judicial (ROSSATO et al, 2010).

A reavaliação da medida de internação deve ocorrer no período de 6 meses e nenhuma hipótese poderá ultrapassar o prazo de 3 anos. Atingir o prazo o órgão competente deve determinar a libertação do adolescente ou quando o mesmo completar 21 anos de idade.

Tais medidas estão expostas no Estatuto da Criança e do Adolescente, elas têm um caráter preponderantemente pedagógico, onde o intuito final e primordial deve ser a educação, inserção ou reinserção social, evitando-se a reincidência, inclusive com a proteção ao adolescente egresso.

Por isso, a condenação por ato infracional considerado socialmente grave pode receber medida socioeducativa em aberto, conforme estabelece a Súmula 492 do Supremo Tribunal de Justiça, "O ato infracional análogo ao tráfico de drogas, por si só, não conduz obrigatoriamente à imposição de medida socioeducativa de internação do adolescente"

1.1 Do Processo Socioeducativo.

No que concerne às medidas socioeducativas, a apuração do ato infracional caso o adolescente seja apreendido por ordem judicial ou em flagrante será, desde logo, encaminhado à autoridade policial.

Com o comparecimento dos responsáveis, o menor infrator será liberado, sob termo de compromisso de apresentação ao representante do Ministério Público no mesmo dia ou diante da impossibilidade no primeiro dia útil. Caso o ato infracional seja de grande gravidade e repercussão social, haverá necessidade de internação provisória, deve-se encaminhar o adolescente ao representante do Ministério Público e posteriormente conduzi-lo para entidade de atendimento.

Na situação descrita, caso ocorra em comarcas do interior, onde não existem entidades ou delegacias especializadas, o adolescente em conflito com a lei poderá aguardar a apresentação, junto ao Ministério Público, em delegacias comuns em dependências separadas dos maiores, não podendo, exceder o prazo de 24 horas.

Inexistindo, entidades apropriadas, que obedeça a rigorosa separação por critérios de idade, compleição física e gravidade da infração, o adolescente deverá ser imediatamente transferido para a localidade mais próxima ou, em caso de impossibilidade de transferência deverá ficar em repartição adequada para sua faixa etária e que não ultrapasse o prazo de 5 dias, sob pena de responsabilidade.

Sendo apresentado o adolescente, o Ministério Público, com os

devidos documentos do caso, procederá à oitiva do adolescente e dos responsáveis, vítima e testemunhas. Em seguida o MP pode; promover o arquivamento dos autos, conceder remissão ou representar à autoridade judiciária para aplicação de medida socioeducativa.

Na última das hipóteses, o Ministério Público irá propor a instauração de procedimento para aplicação de medida socioeducativa que se afigure a mais adequada. Nesse caso, será feita a Representação, peça acusatória oferecida por petição contendo breve resumo dos fatos, classificação do ato infracional, rol de testemunhas, não existindo vedação para que seja deduzida oralmente.

Se o adolescente não for localizado, após a representação, a autoridade judiciária deverá expedir mandado de busca e apreensão, determinando o sobrestamento do feito, até a efetiva apresentação.

Comparecendo o adolescente, ou responsáveis, será procedida pela autoridade judiciária a oitiva, podendo nesta etapa solicitar a opinião de profissional qualificado, nesta audiência caso o magistrado entenda adequada a remissão ouvirá o MP. Caso o fato seja grave, passível de medidas de internação ou colocação em regime de semiliberdade, será designada audiência de continuação, determinando diligência e estudo de caso.

Na audiência de continuação, serão colhidas as provas orais e outras documentais que se façam necessárias para o julgamento, como oitiva de testemunhas, juntada de relatório interprofissional e apresentação de memoriais orais, tanto da acusação quanto da defesa.

Vale ressaltar, que estados da federação tem implantado as audiências de custódia para adolescentes apreendidos em flagrante por cometimento de ato infracional, nos moldes do Artigo 7^o²², da Convenção Americana Sobre Direitos Humanos:

Assim, tem a possibilidade do magistrado, com competência na área da infância, determinar de modo imediato, quando ausente os requisitos para internação provisória determinar judicialmente a desinternação de modo imediato.

Nesse sentido, é preciso mencionar a importância da necessidade e obrigatoriedade da especialização do sistema de justiça da infância e juventude, quando em conflito com a lei, que vem previsto no Artigo 145³³ do ECA:

² Artigo 7°. Toda pessoa detida ou retida deve ser conduzida, sem demora, a presença de um juiz ou outra autoridade pela lei a exercer funções judiciais e tem direito a ser julgada dentro de um prazo razoável ou a ser posta em liberdade, sem prejuízo de que prossiga o processo. Sua liberdade pode ser condicionada a garantias que assegurem o seu comparecimento em juízo.

³ Artigo 145. Os estados e o Distrito Federal poderão criar varas especializadas e exclusivas da infância e da juventude, cabendo ao poder judiciário estabelecer sua proporcionalidade por número de habitantes, dotá-las de infraestrutura e dispor sobre o atendimento, inclusive plantões.

Dentre as competências exclusivas das Varas de Infância estão às matérias que envolvem questões atinentes à apuração de julgamento de atos infracionais e aplicação de medidas socioeducativas cabíveis, estando contidas a análises de apreensão em flagrante, desinternação e internação provisória.

No que concerne as garantias processuais, o adolescente processado por ato infracional deve ser aplicado todos os direitos constitucionais e demais instrumentos normativos, como o direito a ampla defesa, a legalidade e a anterioridade, o respeito a dignidade física e moral dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, e a vedação de condutas vexatórias e cruéis ou de trabalho forçado.

Dentre estas garantias, vale a pena mencionar aquelas pertinentes à proteção do jovem que cometeu conduta delitiva. Dessa forma, destaca-se o princípio da legalidade, o qual garante que nenhum adolescente poderá ser privado de praticar algum ato ou deixar de fazê-lo, exceto se este for proibido pela lei.

Nesse contexto, temos o princípio constitucional do devido processo legal, o mesmo estabelece que a internação não possa ocorrer até que se finalize o processo com sentença condenatória (com exceção dos atos infracionais de flagrante delito ou por ato de extrema necessidade), que deverá ocorrer perante ordem escrita e fundamentada da autoridade judiciária competente e baseada em indícios suficientes de autoria e materialidade.

Nota-se que, após a formação do processo, o adolescente deverá ser devidamente citado, para que possa tomar pleno e formal conhecimento do ato infracional atribuído a este e, assim, possa formular sua defesa, pois ninguém poderá ser processado sem ter conhecimento da imputação que lhe é feita.

Conforme preceitua o Artigo 207 do ECA nenhum adolescente a quem se atribua a prática de ato infracional, ainda que ausente ou foragido, será processado sem defensor, assim o jovem terá o direito à defesa técnica por advogado como instrumento da ampla defesa. Além dessa, o menor terá direito a defesa pessoal.

O menor não terá prejuízo, da defesa técnica por seu advogado, a defesa pessoal do imputado, a partir da defesa própria que dá ao fato, se constitui em garantia de ampla defesa, sem prejuízo de optar pelo silêncio, na medida em que o ser ouvido se constitui em direito seu de defesa. (SARAIVA, 2010).

Em relação à publicidade dos atos processuais, com o objetivo de garantir a inviolabilidade física e moral do adolescente, é assegurado o segredo de justiça nos processos. Tal proibição se estende a todos os meios de vinculação, como demonstra o artigo 143⁴⁴ do ECA:

⁴ Artigo 143. É vedada à divulgação de atos judiciais, policiais e administrativos que digam respeito a crianças e adolescentes a que se atribua autoria de ato infracional. Parágrafo único. Qualquer notícia a respeito do fato não poderá identificar a criança ou adolescente, vedando-

É importante mencionar que as ações judiciais de competência da Vara da Infância e Juventude, são isentas de pagamento de custas processuais e emolumentos. Sendo que o menor infrator também deverá ter acesso à assistência judiciária gratuita e integral.

O Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece previsão de condições especiais e garantias específicas à condição peculiar de adolescente como pessoa em desenvolvimento. O Artigo 106 a 109 estabelece as garantias específicas aos adolescentes, estabelecendo os direitos individuais e os Artigos 110 e 111 tratam de garantias processuais asseguradas aos adolescentes que respondem por atos infracionais.

Por fim, todas as garantias processuais analisadas, deverão ocorrer em sintonia com uma última garantia, a da celeridade do processo. Uma vez que espera da Justiça da Infância e da Juventude, uma resposta rápida, pois está associada às possibilidades de recuperação do adolescente em conflito com a lei.

Em relação a sentença para fixação de medida socioeducativa, o magistrado precisa observar os princípios da proteção integral, da prioridade absoluta e do superior interesse. Uma vez que a sentença deve fixar uma medida socioeducativa que seja mais proporcional as circunstâncias, gravidade e a que atenda melhor os interesses do adolescente em conflito com a lei bem como a capacidade em cumpri-la e entendê-la.

Nesse sentido, são as seguintes decisões do Supremo Tribunal Federal:

EMENTA: ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. HABEAS CORPUS INCIDENCIADA SÚMULA 691/STF. ATO INFRACIONAL ANÁLOGO AO TRÁFICO DE DROGAS. MEDIDA DE INTERNAÇÃO. ORDEM CONCEDIDA DE OFÍCIO. 2.A conduta praticada pelo paciente não envolveu violência ou grave ameaça à pessoa. Ademais, não se comprovou o cometimento de outras infrações graves ou mesmo o descumprimento de medida anteriormente imposta. Interpretação do art. 122 do Estatuto da Criança e do Adolescente. 3.Habeas corpus não conhecido. Ordem concedida de ofício, com relação ao paciente, para que seja fixada medida socioeducativa diversa da internação. (STF, 2016, on-line).

Pelo exposto, pode-se depreender que o magistrado da infância e juventude deve ter sempre sob a ótica de que a medida socioeducativa não corresponde exclusivamente a resposta/retribuição do Estado-Juiz pelo ato infracional realizado, mas como instrumento excepcional utilizado como

se fotografia, referência a nome, apelido, filiação, parentesco, residência e, inclusive, iniciais do nome e sobrenome.

mecanismo de envolvimento direto do próprio adolescente e da família em seu “resgate”, através da educação, capacitação profissional e socialização, objetivando a não reincidência.

Dessa forma, a sentença deve ser a mais adequada e proporcional ao adolescente, enquanto sujeito de direitos e pessoa em desenvolvimento, assim observar a melhor medida a ser aplicada, não aquela que satisfaça aos anseios da ideia de pena, mas sim o caráter pedagógico e capacidade pessoal do adolescente de cumprir a medida deve ser observado.

É preciso citar que a fixação das medidas socioeducativas devem fortalecer os laços familiares do adolescente, é fato que o fortalecimento dos vínculos afetivos-familiares princípios expressos na legislação e insito ao próprio processo de resgate socioeducativo do adolescente, tal princípio não deve ser inobservado pelo magistrado da infância.

Por isso, é mais adequado a condenação à medida de semiliberdade ou liberdade assistida em detrimento de internação quando não houver unidade adequada no local de domicílio dos pais ou familiares.

A EXECUÇÃO DAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS E O SINASE (SISTEMA NACIONAL DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO)

Do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo

A Constituição Federal de 1988 trouxe consigo a Teoria da Proteção Integral, dessa forma com o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente houve a consolidação da supracitada teoria. O citado estatuto em seus 267 artigos dedica a conceituar o ato infracional e seu processo de apuração.

Ocorre, que o ECA deixou um vácuo ao disciplinar muito pouco sobre o pós-sentença, a forma e o procedimento de execução das medidas socioeducativas. Assim, ao não definir um procedimento uniforme e os objetivos das medidas socioeducativas e a execução e ao não tratar diretamente sobre a competência dos entes da federação na organização e manutenção dos programas de execução de medidas em meio aberto e fechado, devido a isso surgiu celeumas quanto ao caráter retributivo-penalizador ou pedagógico das medidas e a quem cabia a competência de organização e manutenção destas.

Neste contexto, houve a necessidade da criação de uma política nacional de atendimento socioeducativo, com a fixação de critérios e objetivos claros quanto a competência de cada ente, definição da natureza pedagógica das medidas e a finalidade a ser alcançada com a sua execução, dessa forma após um longo processo de discussão é promulgada a lei 12.594/2012.

O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo é um conjunto ordenado de princípios, regras e critérios que envolvem a execução de medidas socioeducativas. Ele é uma política pública que tem como escopo o reordenamento e a implementação das medidas socioeducativas, dentro do sistema de proteção e garantias de direitos.

Produto de um intenso debate sobre a necessidade de implementação de regras, princípios e critérios que pudessem ordenar o modo de execução das medidas socioeducativas, o SINASE trouxe a possibilidade de inclusão do adolescente em conflito com a lei.

Nota-se que a lei 12.594/12 preencheu as lacunas que existiam no que concerne no cumprimento de medidas socioeducativas por adolescentes que em razão de sua própria conduta ou omissão do poder público precisam ser reafirmados como cidadãos e incluídos no convívio social.

O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo sedimentou, através de conceitos, definições de estratégias e princípios, assentados na humanização do atendimento, a proatividade do adolescente e da família e o resgate pedagógico e social realizado através de atendimento especializado por equipe multidisciplinar.

A Lei 12.594/12 definiu a obrigação de confecção e implementação, nos entes federados, dos chamados planos de atendimento socioeducativo, com abrangência decenal.

Nos supracitados planos devem conter programas destinados ao cumprimento e execução de medidas socioeducativas em privação de liberdade de responsabilidade dos estados, e em meio aberto de responsabilidade dos municípios.

Composto por 3 (três) títulos e um total de 15 (quinze) capítulos a lei 12.594/12 instituiu o sistema de atendimento socioeducativo, regulamentou a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescentes que foram condenados judicialmente pela prática de atos infracionais.

A lei do SINASE não contemplou a aplicação da Medida Socioeducativa de advertência e obrigação de reparar o dano, mas será aplicada a medida de prestação de serviços a comunidade, liberdade assistida, semiliberdade e internação.

Um importante aspecto vem descrito no § 1º do Artigo 1º da Lei nº 12.594/2012, que estabelece o conjunto ordenado, que inclui os sistemas estaduais e municipais e todos as demais políticas e planos e programas no atendimento do menor. Para isso, há a necessidade de um trabalho conjunto, integrado e convergente em prol do adolescente.

Visando tal objetivo é preciso que os subsistemas, de proteção, promoção e defesa na qual insere as políticas de assistência social, educação, cultura, esporte e lazer, saúde e trabalho, não podem ser falhos ou inexistentes, pois o SINASE precisa do funcionamento deles para garantir a própria existência.

Dentre as Inter-relações do SINASE destaca-se o Plano Nacional de Educação; Plano Nacional de Enfrentamento a Violência Sexual Infanto-Juvenil, Programa Nacional de Direitos Humanos, etc.

O sistema Nacional de atendimento socioeducativo concebe as medidas socioeducativas como meios de responsabilização do adolescente

quanto a consequência lesivas do ato infracional, sempre que possível incentivando a sua reparação, a garantia dos direitos individuais e sociais com a integração social do jovem, através do cumprimento de seu plano individual de atendimento e a desaprovação da conduta infracional, efetivando a sentença observando os limites previstos em lei.

Em relação as entidades de atendimento, as mesmas compreende toda a pessoa jurídica de direito público ou privado, que mantém e instala as unidades e recursos humanos necessários a aplicação do plano de atendimento.

Em contrapartida, a unidade corresponde ao espaço físico, para a organização e funcionamento de programa de atendimento. Sendo o local onde o adolescente irá cumprir as medidas socioeducativas.

Nesse sentido, cada unidade deverá ter um programa para assegurar e garantir todos os direitos do jovem além de propiciar meios para que as medidas sejam cumpridas em sua plenitude.

Em suma, o SINASE compreende o programa de atendimento como a organização e o funcionamento, por unidade, das condições necessárias para o cumprimento das medidas socioeducativas.

O capítulo I da lei 12.594 determina que o SINASE será coordenado pela União, Estados e Municípios responsáveis pela implementação dos seus respectivos programas de atendimento socioeducativos.

Na manutenção dos sistemas socioeducativos, deve-se seguir diretrizes que protejam o jovem privado de liberdade, compatíveis com os direitos humanos e liberdades, visando o combate aos efeitos nocivos de qualquer tipo de detenção e promover a integração em sociedade.

Seguindo esses princípios as Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da justiça da Infância e Juventude estabelece que o sistema deverá enfatizar o bem estar do jovem e garantirá que qualquer decisão em relação ao jovem infrator será sempre proporcional as circunstâncias do infrator e da infração.

Dessa forma, o SINASE procura desenvolver um caráter sociopedagógico das medidas ao fixar como objetivos a serem alcançados durante a execução e cumprimento da medida imposta, a responsabilização, a integração social e a desaprovação da conduta. Esses são os pilares de sustentação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo.

Por responsabilidade, visa, gerar no atendido a consciência do mal realizado, as consequências para si e para a vítima e familiares, devendo sempre que possível ser aplicados processos restaurativos e de reparação do dano, vide Artigo 35⁵⁵ da Lei 12.594/12.

⁵ Art. 35. A execução das medidas socioeducativas reger-se-á pelos seguintes princípios: I - legalidade, não podendo o adolescente receber tratamento mais gravoso do que o conferido ao adulto; II - excepcionalidade da intervenção judicial e da imposição de medidas, favorecendo-se meios de autocomposição de conflitos; III - prioridade a práticas ou medidas que sejam restaurativas e, sempre que possível, atendam às necessidades das vítimas; IV -

Pode-se dizer, que para a construção destes princípios e para a integração social do adolescente, pode ser necessário o trabalho conjunto e organizado por uma equipe multidisciplinar que atenda o jovem no processo socioeducativo.

Nesse sentido, a integração social visa que o adolescente possa através dos princípios ressocializadores e restaurativos resgatar sua dignidade, autonomia, esperança, tornando protagonista de seu destino.

Assim, a responsabilização do adolescente não assenta apenas no caráter sancionador, mas também no caminho a ser traçado pela equipe multidisciplinar para oferecer ao adolescente a possibilidade de entender e se conscientizar dos efeitos negativos de sua conduta.

Seguindo tal entendimento dos objetivos sociopedagógicos da medidas, o STJ manifestou em um dos seus acórdãos a impossibilidade de reprovação de jovem em concurso público, por antecedentes enquanto adolescente:

ADMINISTRATIVO. CONSTITUCIONAL. PROCESSUAL CIVIL. CONCURSO PÚBLICO. INSPETOR DE SEGURANÇA. PENITENCIÁRIA. INVESTIGAÇÃO SOCIAL. DIREITO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. REPROVAÇÃO COM BASE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA COM MAIS DE QUINZE ANOS. PROPORCIONALIDADE. VIOLAÇÃO. DESCABIMENTO. PRECEDENTE. LONGO LAPSO TEMPORAL. PRECEDENTE DESVITUAMENTO DO CONCEITO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA EXISTENCIA DE DIREITO LÍQUIDO E CERTO. Recurso ordinário interposto contra acórdão que denegou a ordem ao pleito mandamental de anulação da exclusão de concurso público de candidato, havida em 2014 (fls. 10-11 e 121-128) em fase de investigação social, pela consideração de aplicação de medida socioeducativa, quando aquele era menor em 1997-1999 (fls. 25-27) seria legítima.
2. É certo que existe previsão no edital para a fase de investigação social (fls. 99- 101; fl. 103) e no ordenamento jurídico estadual, Decreto 40.013/2006 (fl. 101); contudo, a motivação da exclusão do certame deve

proporcionalidade em relação à ofensa cometida; V - brevidade da medida em resposta ao ato cometido, em especial o respeito ao que dispõe o art. 122 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente); VI - individualização, considerando-se a idade, capacidades e circunstâncias pessoais do adolescente; VII - mínima intervenção, restrita ao necessário para a realização dos objetivos da medida; VIII - não discriminação do adolescente, notadamente em razão de etnia, gênero, nacionalidade, classe social, orientação religiosa, política ou sexual, ou associação ou pertencimento a qualquer minoria ou **status**; e IX - fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários no processo socioeducativo.

se pautar por critérios objetivos, sendo que tais atos podem ser apreciados judicialmente para identificar se não há desbordo da autoridade em relação a Constituição Federal e a legislação federal. 3. Em caso bastante similar, já houve apreciação de tal controvérsia pela quinta turma para firmar que a utilização de medida socioeducativa para excluir candidato ressocializado seria excessiva, afrontando a Constituição Federal e a Lei 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente. Precedente: RMS 18.613/MG, Rel. Minsitra Laurita Vaz, DJ 7.11.2005 p. 312). 4. O longo lapso temporal entre o fato que motivou a reprovação (medida socioeducativa em 1997/1999) e a exclusão do certame (2014) também se amolda aos precedentes do Supremo Tribunal de Justiça que não aceitam a manutenção dessa situação, uma vez que isto configuraria aplicação de pena perpétua. Precedente: REsp 817.540/ 19.10.2009. 5. **A exclusão do caso concreto evidencia o desvirtuar dos objetivos conceituais das medidas socioeducativas, tal como estão descritos no § 2º do artigo 1º da lei 12.594/2012 (Sistema Nacional de atendimento socioeducativo), a qual pugna por dar concretização às disposições do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.609/90).** (STJ, 2015, on-line).

Assim os objetivos sociopedagógicos do SINASE não devem ser portanto analisados isoladamente, mas sistematicamente em conjunto com outras normas extravagantes para cumprir as garantias inseridas no Artigo 35 da lei 12.594/2012.

Sabe-se que na aplicação das medidas socioeducativas levará em conta a capacidade do adolescente cumpri-la, as circunstâncias e a gravidade da infração, não sendo permitida em hipótese alguma e sob pretexto algum, a prestação de trabalhos forçados.

O SINASE, estabelece em seus incisos II e III do Artigo 35ª excepcionalidade da intervenção judicial e da imposição de medidas, favorecendo-se meios de autocomposição de conflitos e a prioridade a práticas ou medidas que sejam restaurativas e, sempre que possível, atendam a necessidades da vítima.

Da Execução das Medidas Socioeducativas

No que concerne a execução das medidas socioeducativas, a primeira a ser analisada é a Prestação de Serviços a Comunidade, na qual as tarefas a serem atribuídas deverão ser conforme as aptidões do adolescente, durante jornada máxima de oito horas, por período de tempo não excedente há seis meses, junto a entidades assistenciais, hospitais, escolas, dentre outros de modo que não prejudique a frequência escolar.

Esta medida visa a integração e a capacitação social do adolescente,

vem sendo utilizada muitas vezes de modo equivocado, pois algumas entidades recebem o adolescente sem qualquer acuidade, muitas vezes dispensando da prestação de serviços, sem autorização judicial, informando ao final um cumprimento que efetivamente não existiu.

Outro equívoco, não raro, é a prestação de serviço ocorrer em locais em que o jovem fica exposto a trabalhos inócuos na sua integração ou mesmo que os expõem a trabalhos vexatórios, como passarem o dia lavando carros de funcionário de entidades públicas (ROSA, 2019).

Vale apenas salientar que a medida de prestação de serviços à comunidade conforme preceitua o Artigo 5º, III, da Lei 12.594/12 é de competência dos municípios criar e manter programas de atendimento para a execução das medidas socioeducativas.

É necessário a inscrição de determinada entidade ou programa de atendimento ao adolescente que estejam em meio aberto, para que seja elaborado um programa socioeducativo que contemple uma proposta pedagógica específica com deveres e metas estabelecidas não apenas para o adolescente mas, também para entidade onde irá realizar a prestação de serviço.

De acordo com o Artigo 39 da lei 12.594/12 para a aplicação das medidas de prestação de serviços a comunidade, liberdade assistida, semiliberdade ou internação, será constituído processo de execução para cada adolescente, seguindo os preceitos dos Artigos 143 e 144 do ECA, constando os documentos de caráter pessoal do jovem infrator no processo de conhecimento, os indicados pela autoridade judiciária, tais como a cópia da representação, cópia da certidão de antecedentes, cópia de sentença o acórdão, cópia de estudos técnicos realizados durante a fase de conhecimento.

Um importante tema a ser levantado relativo a medida de Prestação de serviço a comunidade, é a morosidade entre o reconhecimento da representação e sentença ou mesmo início de cumprimento da Medida Socioeducativa, após decisão judicial. Caso isso ocorra, essa demora não pode ser computada em desfavor do adolescente conforme consolidação de entendimento dos tribunais, veja:

APELAÇÃO CÍVEL. ECA. ATO INFRACIONAL. LESÃO CORPORAL. MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS À COMUNIDADE. PRESCRIÇÃO OCORRÊNCIA. 1. Na espécie, a decisão que impôs à representada medida socioeducativa de prestação de serviços à comunidade pelo prazo de um mês transitou em julgado para o Ministério Público. 2. Por se de três anos o prazo prescricional previsto (art. 109, VI, CP), aplicando-se o redutor do art. 115 do CP, a prescrição se dá em um ano e seis meses, lapso aqui já transcorrido entre as datas do recebimento da representação e da publicação da sentença

condenatória. 3. Pretensão socioeducativa do Estado Fulminada pela prescrição. Preliminar Acolhida. Extinção do Feito. (TJ-RS, 2015, on-line).

Se o adolescente não estiver cumprindo a prestação de serviço a comunidade, existe a possibilidade de reavaliação para que seja conduzido para outra entidade, ou outra medida mais branda ou gravosa, sempre seguindo a exigência legal do parecer técnico da audiência prévia de justificação.

Vale ressaltar que pelo SINASE caso haja a oferta irregular de programas de atendimento socioeducativo em meio aberto não poderá ser invocada como motivo para aplicação ou manutenção de medida de privação de liberdade.

Por fim, o Artigo 14 da lei 12.594/12 define que a direção do programa de medida de prestação de serviços a comunidade deverá selecionar e credenciar as entidades beneficiárias da medida, bem como os programas comunitários de acordo com o perfil do socioeducando e o ambiente em que a medida será cumprida. Podendo o Ministério Público ou o Judiciário impugnar o credenciamento que considerar inadequado.

A liberdade assistida deverá ser adotada sempre que se afigurar a medida mais adequada para o fim de acompanhar, auxiliar e orientar o adolescente, sendo um importante instrumento socioeducador. O SINASE trata da medidas em seu Artigo 136⁶

A liberdade assistida consiste em uma verdadeira e efetiva intervenção na vida cotidiana do adolescente, como alternativa a Medida Socioeducativa mais grave e como forma de influenciar na reconstrução familiar e social e até mesmo econômica do adolescente. Diante disso, há a necessidade de elaboração de programa específico de atendimento que deverá selecionar e capacitar as pessoas encarregadas de realizá-la.

A liberdade assistida deverá estabelecer metas a serem atingidas pelo adolescente e pela entidade nos termos do artigo 52 da Lei n° 12.594/2012, com a proatividade do adolescente e familiares ou responsáveis. A referida medida tem um prazo de 6 meses podendo ser prorrogada, revogada ou substituída por outra medida, ouvido o orientador, o Ministério Público e o seu defensor, tal reavaliação deverá deveser ser

⁶ Artigo 13. Compete à direção do programa de prestação de serviços à comunidade ou de liberdade assistida: I – Selecionar e credenciar orientadores, designando-os, caso a caso, para acompanhar e avaliar o cumprimento da medida; II – Receber o adolescente e seus pais ou responsável e orientá-los sobre a finalidade da medida e a organização e funcionamento do programa, III – encaminhar o adolescente para o orientador credenciado; IV – Supervisionar o desenvolvimento da medida; e V – avaliar, com o orientador, a evolução do cumprimento da medida e, se necessário, propor à autoridade judiciária a sua substituição, suspensão ou extinção.

disciplinado pelos princípios do artigo 35 Da Lei nº 12.594/2012.

Em relação a medida socioeducativa de semiliberdade o Estatuto da Criança e do Adolescente define como sendo o regime que poderá ser determinado desde o início, ou como forma de transição para o meio aberto, possibilitada a realização de atividades externas, independentemente de autorização judicial. Para o cumprimento da medida de semiliberdade é obrigatório a escolarização e a profissionalização, devendo ser usados os recursos disponíveis na comunidade.

A semiliberdade não comporta prazo determinado de cumprimento, deve-se observar o prazo máximo de 3 anos. Assim conforme preceitua o artigo 4º, inciso III do SINASE, cabe aos estados criar e desenvolver e manter programas para a execução das medidas socioeducativas de semiliberdade e internação.

O artigo 15 da Lei nº 12.594/2012 traz os requisitos para inscrição dos programas de privação de liberdade, sendo que deverá haver a comprovação da existência de estabelecimento educacional adequado, previsão do processo e dos requisitos para a escolha de dirigentes, apresentação de atividades de natureza coletiva e definição de estratégias para gestão de conflito, sendo vedado o isolamento cautelar.

Por fim, temos a medida de Internação que está disciplinada nos artigos 121 e 125 do ECA, a mesma constitui medida de privação de liberdade, sujeita aos princípios da brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento. Ela deve ser aplicada por período mais breve possível, jamais sendo admissível havendo outra medida mais adequada.

Nela é permitida a realização de atividades externas independente de prévia autorização judicial, sendo um critério técnico da equipe técnica da entidade, é possível a saída, monitorada, do adolescente nos casos de tratamento médico, doença grave o falecimento de parente próximo.

A medida de internação não comporta prazo determinado, mas é limitada pelo período máximo de três anos, sua manutenção deve ser reavaliados, a cada seis meses por decisão fundamentada.

Transcorrido o prazo máximo de internação o adolescente deverá ser liberado para o regime de semiliberdade ou de liberdade assistida, nos termos do artigo 121, § 4º, devendo ser compulsória a libertação aos 21 anos.

As hipóteses de cabimento da medida de internação são: Ato Infracional cometido mediante grave ameaça ou violência a pessoa, b) quando houver reiteração no cometimento de outra infração graves e c) quando houver descumprimento reiterado e injustificável da medida anteriormente imposta. Fora isso, é dever do estado zelar pela integridade física e mental dos internos, cabendo-lhe adotar as medidas adequadas de contenção e segurança.

Nesse contexto, há três formas de internação que são: Internação Provisória, sendo aquela decidida pelo juízo competente no curso do processo de apuração de ato infracional (45 dias de prazo, previsão Artigo 108 ECA); Internação Sanção modalidade em que o interno cumpre em razão

do descumprimento injustificado ou justificativa não acolhida no processo de execução (90 dias de prazo, previsão inciso III, do Artigo 122 do ECA); Internação por Prazo Indeterminado, como sendo aquela fixada em sentença condenatória no processo de apuração de ato infracional (máximo 3 anos de prazo, inciso I e II do Artigo 122 do ECA).

Em relação ao jovem que cumprir medida socioeducativa a lei do SINASE, orienta sobre a necessidade e previsão do processo disciplinar, se o interno descumprir as regras internas da unidade, conforme preceitua os artigos 71 e 75 da referida lei.

O supracitado processo disciplinar deve obrigatoriamente obedecer ao devido processo legal, seus desdobramentos, com exercício da ampla defesa, nos termos do artigo 71⁷ da Lei n° 12.594/2012, vide abaixo:

Sendo, proibida a participação no processo disciplinar do menor que está em cumprimento da Medida Socioeducativa, deve haver possibilidade de recurso da decisão administrativa, sendo proibida a exclusão da reapreciação pelo judiciário. Após proferidas as decisões devem ser comunicadas ao adolescente, defensor e seu responsável, deve o regime disciplinar ser aplicado independente da responsabilidade civil ou penal que advenha.

Nesse contexto, o artigo 48 do SINASE determina que o defensor, Ministério Público, o jovem e os responsáveis poderão solicitar a revisão judicial a qualquer sanção disciplinar aplicada, pode a autoridade judiciária suspender a execução da sanção.

É importante frisar que deve ser seguidos os pressupostos previstos na Lei 8.784/1999 que regulamenta os processos administrativos no âmbito da administração pública, porque deve obedecer os princípios da legalidade, finalidade, proporcionalidade, razoabilidade, ampla defesa e contraditório.

Fora isso, é importante mencionar que não pode haver condenação a qualquer sanção administrativa que se assente exclusivamente na confissão, em provas ilícitas, ausências de provas e nos casos previstos no artigo 397 do Código de Processo Penal, como excludente de ilicitude, culpabilidade. Desse modo, qualquer vício, ilegalidade ou inobservância legal que exista no processo administrativo caberá revisão judicial pelo magistrado

⁷ Artigo 71. Todas as entidades de atendimento socioeducativo deverão, em seus respectivos regimentos, realizar a previsão de regime disciplinar que obedeça aos seguintes princípios: I - tipificação explícita das infrações como leves, médias e graves e determinação das correspondentes sanções; II - exigência da instauração formal de processo disciplinar para a aplicação de qualquer sanção, garantidos a ampla defesa e o contraditório; III - obrigatoriedade de audiência do socioeducando nos casos em que seja necessária a instauração de processo disciplinar; IV - sanção de duração determinada; V - enumeração das causas ou circunstâncias que eximam, atenuem ou agravem a sanção a ser imposta ao socioeducando, bem como os requisitos para a extinção dessa; VI - enumeração explícita das garantias de defesa; VII - garantia de solicitação e rito de apreciação dos recursos cabíveis; e VIII - apuração da falta disciplinar por comissão composta por, no mínimo, 3 (três) integrantes, sendo 1 (um), obrigatoriamente, oriundo da equipe **técnica**

competente pela execução da medida socioeducativa.

Outro ponto importante previsto na lei do SINASE em seu artigo 16 é sobre a estrutura dos ambientes físicos dos alojamentos, que devem seguir um padrão de qualidade que vise a plenitude da implementação das medidas e garanta um ambiente propício para sua execução, sendo proibida a edificação de unidade socioeducacionais em espaços contíguos, anexos, ou de qualquer forma integrados a estabelecimentos penais.

Dentre as ações que as unidades de atendimento devem realizar, está as medidas de proteção do interno em casos de risco à sua integridade física, à sua vida, ou à de outrem, comunicando o Ministério Público e o seu defensor.

No que concerne as medidas socioeducativas, a medida de internação é a mais grave por constituir medida privativa de liberdade, sujeita-se assim aos princípios da brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar da pessoa em desenvolvimento.

Em relação ao interno as Regras de Beijing em seu artigo 19.1 estabelecem que a colocação do menor em instituição é sempre uma medida de último recurso e sua duração deve ser tão breve quando possível.

O referido tratado internacional estabelece em seu artigo 26.1 que a formação e o tratamento dos menores colocados em instituição tem por objetivo assegurar-lhes assistência, proteção, educação e formação profissional, a fim de ajudá-los a desempenhar um papel construtivo e produtivo na sociedade.

Assim sendo, a internação embora tenha caráter de cerceamento de liberdade, ou viés punitivo, deverá ter, sobretudo, caráter socializador, sendo que os interesses diretos e necessidades do jovem em conflito com a lei devem ser sobrepor ao caráter meramente retributivo ou punitivo da medida. Nessa ótica, o adolescente privado de liberdade terá direito a instalações e serviços que preencham todos os requisitos de saúde e dignidade humana e a equipe técnica poderá autorizar, salvo expressa determinação judicial, a realização de atividades externas.

É preciso ressaltar que não cabe a restrição de visitas, pois as medidas visam também o fortalecimento dos vínculos familiares, salvo em casos excepcionais e visando o bem do próprio adolescente. As referidas visitas deverão observar dias e horários próprios definidos pela direção do programa de atendimento, sendo assegurado o direito a visita íntima ao adolescente casado ou em união estável.

A Lei 12.594/2012 nos seus artigos 49 e 124 traçam os direitos do adolescente privado de liberdade tais, como o de ser acompanhado por seus pais ou responsável e por seu defensor, em qualquer fase do procedimento administrativo ou judicial; ser incluído em programa de meio aberto quando inexistir vaga para o cumprimento de medida socioeducativa de privação de liberdade (excluí dessa hipótese os atos cometidos por grave ameaça ou violência contra a pessoa); o adolescente deverá sempre ser internado na unidade mais próxima de sua residência e de ser informado sobre as normas

de organização e funcionamento do programa de atendimento e também das previsões de natureza disciplinar, receber informações sobre a evolução de seu plano individual, participando obrigatoriamente de sua elaboração e reavaliação, dentre outros.

Não se pode olvidar que a população adolescente internada é uma questão de saúde pública, nesse aspecto os dados do “Panorama Nacional sobre a Execução de Medidas Socioeducativas de internação”, do Conselho Nacional de Justiça, demonstram que cerca de 75% dos adolescentes em execução de medida socioeducativa de internação consomem drogas ilícitas. De acordo com o SINASE, o eixo do sistema único de assistência social (SUAS) deve ocorrer o mapeamento pela rede socioassistencial das situações de risco e vulnerabilidade em que o adolescente em conflito com a lei está exposto para minorar tais questões. Assim o eixo do Sistema Único de Saúde deve seguir normas de atendimento e operacionalização das ações da saúde dos adolescentes em conflito com a lei.

No que concerne a organização da atenção integral a saúde do adolescente, assim define o artigo 9^{88o} da Portaria n° 1.082/2014 do Ministério da Saúde: Fora isso, também estabelece que todas as unidades socioeducativas terão como referência uma equipe da saúde da atenção básica e também dispõem que a organização da atenção à saúde, com definição das ações e serviços de saúde devem ocorrer a partir das necessidades da população adolescente em conflito com a lei.

Relativo à execução das medidas socioeducativas, temos o Plano Individual de Atendimento (PIA) instrumento para previsão, registro e gestão das atividades a serem desenvolvidas pelo adolescente que cumpre as medidas de Prestação de Serviço à Comunidade, Liberdade assistida, Semiliberdade e Internação previsto no Artigo 52 do SINASE.

O mencionado plano visa a participação do menor em cumprimento da Medida Socioeducativa, dos pais ou responsáveis, os quais tem o dever de colaborar com o processo ressocializador.

O PIA deve conter todas as fases, intervenções, procedimentos, ocorrência e incidentes, devendo constar, os resultados da avaliação interdisciplinar, os objetivos declarados pelo adolescente, a previsão de atividades de integração social e capacitação profissional, as atividades de integração e apoio à família, as formas de participação da família para efetivo cumprimento do plano individual e as medidas de atenção a saúde.

Em relação as medidas de Internação e Semiliberdade, o plano deverá conter o programa de atendimento mais adequado para o cumprimento da medida, a definição das atividades internas e externas,

⁸ Art. 9º Na organização da atenção integral à saúde de adolescentes em conflito com a lei serão contemplados: I - o acompanhamento do seu crescimento e desenvolvimento físico e psicossocial; II - a saúde sexual e a saúde reprodutiva; III - a saúde bucal; IV - a saúde mental; V - a prevenção ao uso de álcool e outras drogas; VI - a prevenção e controle de agravos; VII - a educação em saúde; e VIII - os direitos humanos, a promoção da cultura de paz e a prevenção de violências e assistência às vítimas.

individuais e coletivas, das quais o adolescente poderá participar e a fixação de metas para o alcance de desenvolvimento de atividades externas.

Para a elaboração do plano individual de atendimento, a direção e equipe técnica terá acesso aos autos do processo de apuração do ato infracional e aos dos procedimentos de apuração de outros atos infracionais atribuídos ao mesmo adolescente.

Nesse sentido, as Orientações para a elaboração do Plano Individual de atendimento de Crianças e Adolescentes em serviço de acolhimento do Ministério do Desenvolvimento Social estabelecem objetivos, que podem ser alcançados: Fortalecer os vínculos familiares e comunitários, identificando as ações possíveis para esse fortalecimento (incentivos a contato telefônico, troca de correspondência, e-mails, oferta de auxílio transporte para viabilizar as visitas, flexibilização dos horários e do regime de visitas, participação das famílias em atividades planejadas no serviço de acolhimento, etc.); Identificar as potencialidades das crianças e suas famílias; Identificar a necessidade de articulação e encaminhamentos para outros serviços socioassistenciais, programas de transferência de renda e outras políticas públicas. Estreitar a relação entre crianças e adolescentes, suas famílias e a equipe de referência do serviço; Prevenir o agravamento das situações de vulnerabilidade e risco sociofamiliares; Prevenir futuros afastamentos do convívio familiar, evitando revitimização; Preservar a história de vida dos usuários e atualizá-la durante o período de acolhimento; Preparar adolescentes com idades próximas a maioria (18 anos), com remotas perspectivas de reintegração familiar ou colocação em família substituta, para o ingresso na vida adulta de forma independente e autônoma. Nesse sentido, é importante que os adolescentes à partir de 14 anos sejam inscritos em programas de aprendizagem ou profissionalizantes. (ROSA, 2019).

Dessa forma, o Plano Individual de Atendimento deve considerar todas as dimensões da criança e do adolescente, sendo necessário constar sua história pessoal e familiar, seu desenvolvimento físico, cognitivo e socioemocional, seus hábitos, interesses e habilidades, além da situação escolar e de aprendizagem.

Os prazos para elaboração do PIA de acordo com o Artigo 55 do SINASE é de 45 dias da data de ingresso do adolescente no programa de atendimento, para a medida de semiliberdade e internação e de 15 dias nos casos de aplicação de prestação de serviço a comunidade e liberdade assistida conforme o Artigo 56 da Lei 12.594/12.

Caso haja inadequação do adolescente ao plano individualizado de atendimento e seu descumprimento serão motivos de modificação da medida imposta, adotando uma medida mais adequada ao processo socializador conforme caso concreto. Assim, após a modificação por decisão judicial a direção da entidade deverá realizar as adequações necessárias no PIA.

Por fim, a medida socioeducativa será declarada extinta nos casos de morte do jovem, realizada sua finalidade, doença grave incapacitante. Outro fator que extingue a medida é o jovem tiver adquirido a maioria, é

facultado ao magistrado extinguir o cumprimento da medida.

A súmula 605 do Supremo Tribunal de Justiça estabelece que “A superveniência da maioridade penal não interfere na apuração de ato infracional nem na aplicabilidade de medida socioeducativa em curso, inclusive na liberdade assistida, enquanto não atingida a idade de 21 anos”.

De acordo com a Lei 12. 594/2012, o tempo de prisão cautelar não convertida em pena privativa de liberdade deve ser descontado do prazo de cumprimento da medida socioeducativa, sempre devendo ser observados os prazos máximos de cumprimento das medidas aplicadas ao jovem.

Análise da Implementação das Medidas Socioeducativas de Meio Aberto

Para visualizar a realidade e desafios na implementação do SINASE no acompanhamento das medidas de meio aberto, de acordo com regulamenta a Lei n.o 12.594/2012, elaborou-se um questionário para coleta de informações, o qual foi encaminhado para o setor responsável do Centro de Referência Especializado da Assistência Social (CREAS/MT).

O Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo de Pontes e Lacerda/MT dá cumprimento às indicações do SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo por meio da execução de metas e ações nos eixos: Atendimento Inicial, Atendimento aos Adolescentes e às Famílias; Com atendimento as Medidas Socioeducativas: Prestação de Serviços a Comunidade e Liberdade Assistida.

No âmbito do Sistema Socioeducativo considera-se que tanto as medidas socioeducativas quanto o atendimento inicial ao adolescente em conflito com a lei devem ser realizados dentro ou próximo dos limites geográficos do município de modo a fortalecer o contato com a comunidade, a família e os adolescentes atendidos.

O Centro de Referência Especializado da Assistência Social (CREAS) é o órgão responsável pela execução das medidas socioeducativas de meio aberto, que são: Prestação de serviço a comunidade e liberdade assistida.

O CREAS elabora um Plano Individual de Atendimento de acordo com a demanda de cada adolescente e sua família, em conformidade com as esferas Federal, Estadual e Municipal, com previsão de acompanhamento e reavaliação do cumprimento de medida.

Em relação às dificuldades encontradas para o acompanhamento das medidas está o não comprometimento do adolescente no cumprimento das medidas. Fora isso, o principal desafio para a aplicação das medidas está em ter um local adequado a própria execução do Plano Político Pedagógico.

O município de Pontes e Lacerda consegue atender a demanda, tendo 2 profissionais que exercem a função de acompanhamento, sendo um de nível superior e um de nível médio.

No município são acompanhados 15 adolescentes e dentre as atividades que são realizadas estão: Auxílio nos serviços de acordo com a demanda na unidade tais como: (Auxiliar de limpeza, auxiliar administrativo,

cuidados com idosos, interação social, auxiliar de alimentação, entres outros de acordo com a demanda do local).

Os referidos trabalhos visam a (re) inserção no meio social, buscando estabelecer a possibilidade de interação do adolescente com a comunidade, contribuir para a melhoria do conhecimento, na elevação da autoestima e na (re) inserção social.

Análise da Implementação das Medidas Socioeducativas de Meio Fechado

Para visualizar a realidade e desafios na implementação do SINASE no acompanhamento das medidas socioeducativas de meio fechado de acordo com regulamenta a Lei n.º 12.594/2012, elaborou-se um questionário para coleta de informações, o qual foi encaminhado para o setor responsável da Secretária de Estado de Segurança Pública (SESP/MT).

O atendimento socioeducativo das medidas de meio fechado cabe ao estado de Mato Grosso, para isso foi elaborado o Plano Decenal de atendimento socioeducativo do Estado de Mato Grosso com diretrizes e princípios a serem seguidos pelas suas unidades de atendimento.

Nesse sentido, as unidades Semiliberdade e Centro de Atendimento Socioeducativo de Internação Provisória, deverão executar as medidas de internação e semiliberdade, tais centros estão localizadas nos municípios de Cáceres, Barra do Garça, Sinop, Lucas do Rio Verde e Cuiabá, esse último o único que oferta atendimento em separado entre internação provisória e internação.

A responsabilidade executória das medidas socioeducativas é do Estado (Semiliberdade e Internação). Como a maioria dos Estados, apesar de grandes esforços da sociedade e institucionais, Mato Grosso ainda não conseguiu consolidar os direitos previstos no ECA e com isso implantar soluções eficientes, eficazes e efetivas para assegurar aos adolescentes em conflitos com a lei oportunidades de desenvolvimento e uma autêntica experiência de reconstrução de seu projeto de vida, conforme preconiza a Política Nacional do Atendimento Socioeducativo.

As unidades do Estado seguem em sua totalidade os preceitos legais do SINASE, precisando de melhoria na infraestrutura para atender melhor os adolescentes. É importante ressaltar que a estrutura física deve ser pedagogicamente adequada ao desenvolvimento da ação socioeducativa. O espaço físico se constitui num elemento promotor do desenvolvimento pessoal, relacional, afetivo e social do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa.

É necessária a construção de novas unidades que sigam os padrões do SINASE, não apenas para que sejam criadas mais vagas, mas para que o atendimento possa ocorrer de forma mais descentralizada e próxima dos domicílios das famílias dos adolescentes internados, e, portanto, mais eficaz. No ano de 2020 já passaram pelas unidades de atendimento socioeducativo do estado um total de 88 adolescentes.

Para acompanhar os internos tem-se uma equipe de diferentes profissionais, dentre eles pode-se citar. Assistente social, Psicóloga, Educador Físico, Farmacêutico, Odontólogo, Enfermeiro, Médico e Pedagogo. Sendo que no período de cumprimento das medidas o adolescente desenvolve na unidade de atendimento: A escolarização que fica sob a responsabilidade da Escola Estadual Meninos do Futuro, que possuem cronograma próprio dentro de carga horária de 4 horas diárias e projetos afins; A profissionalização, que fica sob a responsabilidade da Gerência de Educação e Formação Profissional.

Dentre as dificuldades e desafios de acompanhamento das medidas socioeducativas pode-se citar: A desmotivação do adolescente; dificuldade no processo de inicialização profissional que ocasionam dificuldade da inserção no mercado de trabalho; escolarização precária durante a medida socioeducativa; dificuldade de acompanhamento dos egressos; fomento à reprodução de cultura punitiva e repressora da sociedade; manutenção, alimentação e reprodução do ciclo das violências; mortalidade do adolescente; reiteração do ato infracional/conduita criminosa.

Para implementação do Plano Estadual de atendimento Socioeducativo um dos principais desafios é o baixo investimento em estruturas e equipe profissionais capacitados, para implantação de políticas assistenciais e de acompanhamento para que assim possa auxiliar o adolescente no processo de inserção social.

Por fim com a Pandemia do Coronavírus reduziu as internações e foi preciso implantar medidas para contenção da contaminação, como redução de visita, realização de atividades que gerem aglomeração, manter o contato do adolescente com a família preferencialmente por meio de tecnologias de comunicação.

Sendo assim, nota-se que apesar da legislação pertinente impor medidas socioeducativas privativas de liberdade que tenham caráter pedagógico, que sejam realizados em ambientes com toda infraestrutura de acolhimento, com equipe técnica devidamente preparada para ajudar na ressocialização dos menores, o que se observa na prática são medidas executadas com pouca estrutura física e sem preparação dos envolvidos em sua aplicação, o que torna sua eficácia insatisfatória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente Trabalho de Conclusão de Curso trouxe como tema medidas socioeducativas, sendo como objetivo de estudo analisar os avanços e desafios no acompanhamento das medidas socioeducativas de acordo com a Lei n.o 12.594/2012.

Procurou-se realizar um estudo dos institutos relativos as medidas socioeducativas, para compreender em profundidade todo o processo jurídico que envolve desde a prática do ato infracional até a decretação judicial da medida socioeducativa aplicada ao caso concreto.

Inicialmente, foi realizado um estudo dos aspectos históricos dos

direitos da criança e do adolescente, observa-se que houve diversas lutas para que esses fossem considerados como sujeitos de direito. Esta análise da evolução histórica permite analisar a construção histórica social dos principais institutos que regulamentam o direito menorista brasileiro, desde o Estatuto da Criança e do adolescente até o Sistema Nacional de atendimento Socioeducativo (SINASE).

Na segunda parte da obra é analisado o Ato infracional praticado pelo jovem, todo percurso que leva o adolescente marcado pela vulnerabilidade social praticar o ato ilícito que pode corresponder a um crime ou contravenção penal. Nessa idade o ordenamento jurídico considera o jovem inimputável, ou seja, que não tem a capacidade de entender o caráter criminoso do seu ato.

Na terceira parte é analisado todos os procedimentos relativos as medidas socioeducativas aplicadas aos adolescentes que praticam atos infracionais, todo o processo jurídico e social que vai desde a apuração até a sentença que irá definir qual medida mais adequada ao adolescente infrator.

Por fim na quarta parte do estudo, é feita análise do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE, que foi instituído juridicamente através da Lei 12.594/2012, que determinou a forma de aplicação e execução das medidas socioeducativas de meio aberto (Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade) e as de privação da liberdade (semiliberdade e internação).

Em relação as medidas socioeducativas de meio aberto são as mais eficazes por serem de mais fácil implementação, elas estão sobre responsabilidade dos municípios. No entanto, um acompanhamento constante é necessário para que as mesmas não tornem-se atividade desconexas que não proporcione ao reeducando oportunidade de rever sua prática e ser inserido socialmente.

No que concerne as medidas socioeducativas de meio fechado percebe-se a maior dificuldade de sua implementação por serem medidas que envolve uma estrutura de aplicação complexa. Uma vez que tais medidas que envolvem a privação de liberdade e por isso devem ser instrumento de ressocialização da pessoa que ainda está em desenvolvimento, pois não basta apenas internar é preciso criar meios para que o jovem supere a situação de vulnerabilidade social que o levou a praticar o ato infracional.

Diante do estudo realizado, pode-se constatar que as medidas socioeducativas, no texto legislativo do Estatuto da Criança e do Adolescente são bem elaboradas, impondo um trabalho multifuncional que, se realizado com seriedade, certamente contribuiria para reeducação do menor infrator. Entretanto, o que se observa é desafios para e implantação desse sistema em plenitude, para isso, investimentos devem ser feitos nas áreas que apresentam deficiência, para que o Sistema de Atendimento Socioeducativo possa funcionar em plenitude, pois o sistema é bom só falta ser reorganizado.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil/03/constituicoãocompilado.htm> Acesso em: 02 de mai. de 15.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente - CONANDA. **Resolução n.º 119, de 11 de dezembro de 2006**. Disponível em:

<<http://www.sedh.gov.br/clientes/sedh/sedh/.arquivos/.spdca/.arqcon/119resol.pdf>> Acesso em: 16 de agosto de 2020.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 16 de agosto de 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. PORTARIA Nº 1.082, DE 23 DE MAIO DE 2014. Disponível em:

<http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2014/prt1082_23_05_2014.html> Acesso em: 01 de novembro de 2020.

BRASIL. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo**. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm>. Acesso em: 16 de agosto de 2020.

Henriques, Antonio. **Metodologia científica na pesquisa jurídica / Antonio Henriques, João Bosco Medeiros. – 9. ed., rev. e reform.** – São Paulo : Atlas, 2017.

MATO GROSSO. **Governo do Estado de Mato Grosso. Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do Estado de Mato Grosso: 2014-2024.** – Cuiabá (MT): Governo do Estado de Mato Grosso, 2014

RAMIDOFF, Mario Luiz; RAMIDOFF, Luísa Munhoz Bürgel. **Lições de Direito da Criança e do Adolescente: Ato Infracional e Medidas Socioeducativas, 4ª ed**, Curitiba, Juruá, 2017.

RAMIDOFF, Mario Luiz. Sinase: Sistema nacional de atendimento socioeducativo – 2ª edição 2016. **São Paulo. Saraiva, 2016**.

ROSA, Rodrigo Zoccal, Medidas Socioeducativas E O Ato Infracional (do Eca Ao Sinase). Rio de Janeiro. Lumen Juris, 2019.

ROSSATO, Luciano Alves; LEPORE, Paulo Eduardo; e CUNHA, Rogério Sanches. **Estatuto da Criança e do Adolescente comentado**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2010.

SPOSATO, Karyna Batista. **Direito penal de adolescentes: elementos para uma teoria garantista / Karyna Batista Sposato**. – São Paulo: Saraiva, 2013.

TJ-RS. Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul. **Apelação Cível nº 70066835638**, Oitava Câmara Cível, Tribunal de Justiça do RS, Relator: Ricardo Moreira Lins Pastl, Julgado em 14/10/2015. Processo Porto Alegre, RS. Disponível em: <https://www.tjrs.jus.br/novo/processos-e-servicos/consultas-processuais/>. Acesso em: 03 de novembro de 2020.

STF. Supremo Tribunal Federal. **Habeas-corpus nº 125.016**. Relator: Ministro Marco Aurélio, Relator(a) p/ Acórdão: Ministro Roberto Barroso, Primeira turma, julgado em 15/03/2016, Processo Eletrônico Dje-163. Brasília, Df, 04 de agosto 2016, Disponível em: <<http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=11458099>>. Acesso em: 02 de novembro de 2020.

STJ. Supremo Tribunal de Justiça. **RMS 48.568/RJ**. Rel. Ministro Humberto Martins, Segunda Turma Julgadora, julgado em 17/11/2015, Dje, Brasília, DF, 24 de novembro de 2015, Disponível em: <<https://stj.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/864187670/recurso-ordinario-em-mandado-de-seguranca-rms-48568-rj-2015-0144214-8/inteiro-teor-864187680?ref=juris-tabs>> Acesso em: 03 de novembro de 2020.

CAPÍTULO 16

INTEGRAÇÃO DA TEORIA ATOR-REDE E DA TAXONOMIA DE BLOOM REVISADA NO DESENVOLVIMENTO DE SOFTWARE EDUCACIONAL

Edilton Costa Alves
edilton.costa@gmail.com

RESUMO

Este artigo explora a integração da Teoria Ator-Rede (TAR) e da Taxonomia de Bloom Revisada (TBR) no desenvolvimento de software educacional, destacando como essas abordagens complementares podem aprimorar tanto o design quanto a aplicação de tecnologias no contexto educacional. A TAR permite mapear e compreender as interações complexas entre diversos atores no ambiente educacional, enquanto a TBR oferece uma estrutura sistemática para a criação de descritores de aprendizagem alinhados com diferentes níveis de complexidade cognitiva. A combinação dessas abordagens resultou em um software tecnicamente robusto e pedagogicamente eficaz, que facilita o planejamento, a execução e a avaliação das práticas pedagógicas. Testes piloto indicaram que o software aumentou o engajamento dos estudantes e melhorou a qualidade do ensino, ao mesmo tempo que promoveu um ambiente de aprendizagem adaptativo e inclusivo. Este estudo sugere que a integração da TAR e da TBR pode transformar as práticas pedagógicas e promover a inovação educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Teoria Ator-Rede; Taxonomia de Bloom Revisada; Software Educacional; Inovação Pedagógica; Redes Sociotécnicas

COMO A INTEGRAÇÃO DE ABORDAGENS TEÓRICAS PODE MELHORAR A PRÁTICA PEDAGÓGICA

O uso de tecnologias digitais na educação tem crescido exponencialmente, criando novas oportunidades para inovar na forma como ensinamos e aprendemos. Neste cenário, o desenvolvimento de software educacional se torna cada vez mais relevante, pois pode auxiliar professores a enfrentar os desafios do ensino contemporâneo.

Duas abordagens teóricas que podem transformar a prática pedagógica são a Teoria Ator-Rede (TAR) e a Taxonomia de Bloom Revisada (TBR). A TAR ajuda a entender as interações entre todos os envolvidos no processo educacional – professores, alunos, tecnologias e métodos pedagógicos – proporcionando insights valiosos sobre como essas relações podem ser otimizadas (Latour, p. 15, 2005; Callon, p. 196, 1986). A TBR, por

sua vez, oferece uma estrutura clara para definir objetivos educacionais que ajudam no desenvolvimento cognitivo dos alunos (Anderson e Krathwohl, p. 19, 2001; Bloom, p. 23, 1956).

Este estudo apresenta um software educacional que integra essas duas abordagens, oferecendo aos professores uma ferramenta eficaz para aprimorar a qualidade do ensino. Com este software, os professores podem criar descritores de aprendizagem alinhados com as melhores práticas pedagógicas e adaptar suas estratégias de ensino às necessidades dos alunos. Além de automatizar processos, o software promove uma aprendizagem mais significativa e adaptativa, preparando melhor os alunos para os desafios do futuro.

Objetivo do Artigo

Este artigo tem como objetivo demonstrar como a integração da Teoria Ator-Rede (TAR) e da Taxonomia de Bloom Revisada (TBR) pode aprimorar o desenvolvimento de software educacional e suas práticas pedagógicas. A TAR oferece uma base teórica para entender as interações no ambiente educacional (Latour, p. 22, 2005), enquanto a TBR estrutura a definição de objetivos e a criação de descritores de aprendizagem (Anderson e Krathwohl, p. 27, 2001). Essa integração visa criar ferramentas educacionais robustas e alinhadas às metas pedagógicas, promovendo o desenvolvimento cognitivo dos estudantes e facilitando a adoção dessas tecnologias no contexto educacional (Garrison e Anderson, p. 34, 2003).

TEORIA ATOR-REDE (TAR)

Histórico e Fundamentos

A Teoria Ator-Rede (TAR) emergiu nos anos 1980 como uma abordagem inovadora dentro dos Estudos de Ciência e Tecnologia (STS), através dos trabalhos de Bruno Latour, Michel Callon e John Law. A TAR propõe uma ruptura com as abordagens tradicionais ao tratar as interações sociais e técnicas como partes inseparáveis de redes complexas.

A TAR sugere que a separação entre o social e o técnico é artificial, uma vez que tanto os atores humanos quanto os não-humanos (tecnologias e artefatos) desempenham papéis cruciais na formação e manutenção das redes sociotécnicas. Ao considerar todos os elementos de uma rede como "atores" com agência, a TAR propõe uma visão mais integrada das interações que constroem a realidade social e técnica.

Michel Callon, em sua pesquisa sobre o desenvolvimento de uma nova tecnologia de pesca, destacou o processo de "tradução", pelo qual os interesses dos diferentes atores são alinhados para formar uma rede coesa. John Law contribuiu ao explorar como as redes sociotécnicas podem se manter estáveis ou desestabilizar ao longo do tempo, introduzindo o conceito de "inscrições", que ajudam a estabilizar o conhecimento e as práticas dentro de uma rede.

Portanto, a TAR oferece uma estrutura teórica robusta para analisar as interações entre diferentes atores, humanos e não-humanos, que moldam a construção e transformação das redes sociotécnicas. No contexto educacional, essa abordagem permite uma compreensão mais profunda das dinâmicas que influenciam o uso de tecnologias no ensino e na aprendizagem.

Aplicações da TAR no Contexto Educacional

A aplicação da Teoria Ator-Rede (TAR) na educação proporciona uma nova perspectiva sobre as interações complexas em ambientes escolares e acadêmicos. A TAR permite analisar as relações entre atores como professores, alunos, currículos, tecnologias e práticas pedagógicas, que constituem redes sociotécnicas dinâmicas.

A TAR possibilita mapear as interações entre os elementos que compõem o ambiente de ensino-aprendizagem, como a implementação de uma nova tecnologia educacional. A introdução de novas tecnologias ou métodos pedagógicos pode ser vista como um processo de tradução, onde as práticas existentes são renegociadas para acomodar novos elementos. Esse processo pode tanto fortalecer quanto desestabilizar a rede, dependendo de como os novos elementos são integrados.

A TAR tem sido usada para explorar a adoção de tecnologias digitais, a reformulação de currículos e a inovação pedagógica, mostrando como a adoção de plataformas de ensino online reconfigura as interações entre professores e alunos, criando novas formas de mediação pedagógica.

A TAR oferece uma lente valiosa para compreender como as práticas pedagógicas e as tecnologias educacionais são co-construídas e continuamente renegociadas dentro das redes sociotécnicas, proporcionando uma visão integrada das interações que moldam o ensino e a aprendizagem.

TAXONOMIA DE BLOOM REVISADA (TBR)



Figura 1: Representação dos níveis da Taxonomia de Bloom Revisada.

Evolução e Relevância na Educação Moderna

A Taxonomia de Bloom Revisada (TBR) é uma atualização da Taxonomia de Bloom original, desenvolvida por Benjamin Bloom na década de 1950 e revisada por Anderson e Krathwohl no início dos anos 2000. Como ilustrado na Figura [\ref{fig:bloom}](#), a TBR reorganiza os níveis cognitivos em uma estrutura que reflete mudanças nas teorias de aprendizagem e nas práticas educacionais contemporâneas.

Composta por seis níveis hierárquicos de complexidade cognitiva – lembrar, compreender, aplicar, analisar, avaliar e criar – a TBR promove uma abordagem mais dinâmica e adaptativa ao planejamento pedagógico. Essa estrutura é amplamente utilizada no planejamento pedagógico para garantir que os processos de ensino e avaliação estejam alinhados com as metas educacionais pretendidas.

A TBR é especialmente útil no contexto das tecnologias educacionais, onde a criação de atividades e avaliações alinhadas com diferentes níveis de complexidade cognitiva pode ser automatizada e integrada a sistemas de gestão de aprendizagem (LMS). Isso facilita a criação de itinerários de aprendizagem personalizados e adaptativos, que respondem às necessidades individuais dos alunos.

Uso da TBR no Desenvolvimento de Descritores de Aprendizagem

A TBR desempenha um papel fundamental na construção de descritores de aprendizagem, que são essenciais para o planejamento pedagógico e a avaliação do progresso dos alunos. Os descritores baseados na TBR são formulados utilizando os verbos específicos de cada nível cognitivo, facilitando a definição clara dos objetivos educacionais e das expectativas de desempenho.

No desenvolvimento de software educacional, a TBR pode estruturar atividades e avaliações alinhadas com diferentes níveis de complexidade cognitiva. Softwares que incorporam a TBR permitem criar itinerários de aprendizagem personalizados, adaptados ao progresso dos alunos, facilitando o ensino diferenciado e garantindo que todos os estudantes alcancem níveis mais elevados de pensamento crítico e criativo.

Além disso, a TBR pode ser codificada em sistemas de gestão de aprendizagem (LMS), automatizando a criação e a avaliação de descritores de aprendizagem. Isso assegura que as avaliações estejam alinhadas com os objetivos pedagógicos e que os resultados educacionais sejam mensuráveis de forma objetiva.

Portanto, o uso da TBR no desenvolvimento de descritores de aprendizagem não só promove um ensino mais estruturado e eficaz, mas também facilita a integração de tecnologias educacionais que suportam e ampliam as práticas pedagógicas tradicionais.

METODOLOGIA

Integração da TAR no Desenvolvimento de Software Educacional

A metodologia deste estudo baseia-se na integração da Teoria Ator-Rede (TAR) ao processo de desenvolvimento de software educacional. A TAR foi escolhida por sua capacidade de mapear as redes sociotécnicas que emergem no ambiente educacional, oferecendo insights sobre como as tecnologias educacionais são co-construídas junto com as práticas pedagógicas.

Aplicando a TAR, o foco está em identificar e analisar as interações entre professores, estudantes, desenvolvedores de software, currículos e as tecnologias utilizadas. Essa abordagem permite uma compreensão mais profunda de como essas interações influenciam o design, a implementação e o uso do software, garantindo que ele atenda às necessidades dos usuários e se alinhe com as práticas pedagógicas existentes.

Um elemento central desta metodologia é o **Mapa de Jornada**, uma ferramenta que mapeia as etapas e experiências dos docentes ao utilizarem o software para criar descritores de aprendizagem. O Mapa de Jornada revela os pontos de contato, desafios e oportunidades de melhoria ao longo do processo, orientando o desenvolvimento de funcionalidades que respondam às demandas pedagógicas.

A **Decomposição Funcional de Sentenças Educacionais** é outra parte crucial da metodologia, envolvendo a transformação de descritores complexos em ações pedagógicas claras e focadas. Isso garante que cada descritor represente uma única ação educativa, facilitando tanto o planejamento pedagógico quanto a avaliação dos resultados.

Além disso, o processo de **Tradução das Necessidades Pedagógicas em Funcionalidades de Software** captura as necessidades dos educadores e as incorpora ao software através de design centrado no usuário. Essa abordagem iterativa assegura que o software evolua em resposta ao feedback dos usuários, resultando em uma ferramenta educacional robusta e adaptativa.

Mapa de Jornada e sua Aplicação no Contexto Educacional

O **Mapa de Jornada** é utilizado para visualizar e analisar as etapas e experiências dos docentes ao desenvolverem descritores de aprendizagem. Ele mapeia o processo desde a identificação das necessidades pedagógicas até a aplicação prática dos descritores, oferecendo uma visão detalhada das interações entre os diferentes atores envolvidos.

A aplicação do Mapa de Jornada neste estudo permitiu uma análise detalhada das interações entre os docentes e as tecnologias educacionais, fornecendo insights sobre como os processos podem ser aprimorados para facilitar a criação de descritores de aprendizagem eficazes.

Decomposição Funcional de Sentenças Educacionais

A **Decomposição Funcional de Sentenças Educacionais** transforma descritores de aprendizagem complexos em ações pedagógicas claras e focadas. Esse processo garante que cada descritor represente uma única ação educativa, facilitando tanto o planejamento pedagógico quanto a avaliação do desempenho dos alunos.

Essa decomposição é crucial para garantir que a simplificação dos descritores não resulte em perda de significado ou relevância pedagógica. A análise detalhada de cada descritor permite reorganizá-lo ou refiná-lo para garantir que o descritor final seja claro, específico e alinhado com os objetivos pedagógicos.

Tradução das Necessidades Pedagógicas em Funcionalidades de Software

A **Tradução das Necessidades Pedagógicas em Funcionalidades de Software** envolve a conversão das demandas e expectativas dos educadores em características e funcionalidades técnicas específicas. Este processo é guiado pela TAR, que enfatiza a importância de capturar as interações entre os diferentes atores da rede educacional para garantir que o software final seja alinhado com as práticas pedagógicas.

O processo de tradução começa com a identificação das necessidades pedagógicas, que são coletadas por meio de entrevistas, questionários e observações diretas. Essas necessidades são analisadas e organizadas em categorias que refletem os principais objetivos educacionais, como a necessidade de apoiar a aprendizagem ativa ou facilitar a avaliação formativa.

As funcionalidades projetadas são ajustadas conforme necessário, com ciclos contínuos de feedback e refinamento, permitindo que o software evolua em resposta às mudanças nas necessidades dos usuários.

ESTUDO DE CASO: DESENVOLVIMENTO E IMPLEMENTAÇÃO DO SOFTWARE EDUCACIONAL

Descrição do Software

O software educacional desenvolvido neste estudo foi projetado para apoiar docentes na criação e gestão de descritores de aprendizagem, integrando os princípios da Teoria Ator-Rede (TAR) e da Taxonomia de Bloom Revisada (TBR). A plataforma foi concebida para ser uma ferramenta flexível e adaptativa, capaz de atender às diversas necessidades pedagógicas dos educadores, facilitando o planejamento, a execução e a avaliação das práticas pedagógicas.

Funcionalidades Principais

O software oferece uma variedade de funcionalidades desenvolvidas com base nas necessidades identificadas durante a fase de pesquisa, incluindo:

- **Criação de Descritores de Aprendizagem:** Permite que os docentes criem descritores de aprendizagem de maneira intuitiva, utilizando verbos da TBR para garantir que os objetivos educacionais estejam alinhados com os níveis de complexidade cognitiva apropriados.
- **Automação de Atividades:** Sugere atividades pedagógicas adequadas ao nível cognitivo escolhido, automatizando a geração de quizzes, debates, projetos e outras formas de avaliação.
- **Mapa de Jornada do Usuário:** Visualiza as etapas percorridas pelos docentes ao utilizarem a plataforma, desde a criação dos descritores até a aplicação prática das atividades, auxiliando na otimização das práticas pedagógicas.
- **Feedback e Ajustes Iterativos:** Altamente adaptável, permitindo ajustes contínuos com base no feedback dos usuários, assegurando que o software evolua para atender melhor às necessidades pedagógicas.
- **Personalização de Perfis de Aprendizagem:** Criação de perfis de aprendizagem personalizados para cada estudante, facilitando a implementação de práticas de ensino diferenciadas.

A figura acima ilustra como essas duas abordagens foram combinadas no desenvolvimento do software. Na representação visual, é possível observar como os diferentes atores – como docentes, estudantes e desenvolvedores – interagem com a tecnologia educacional, orientados pela Taxonomia de Bloom Revisada (TBR) e pela Teoria Ator-Rede (TAR). Cada componente do sistema é mostrado em relação ao seu papel no ciclo de desenvolvimento e uso do software, destacando a importância de considerar as interações sociotécnicas para a criação de uma ferramenta educacional eficaz.

Essa integração foi essencial para criar um ambiente de aprendizagem adaptativo e interativo, onde as tecnologias educacionais não apenas facilitam o processo de ensino-aprendizagem, mas também se adaptam continuamente às necessidades dos usuários com base no feedback e nas interações observadas.

Aplicação da TAR no Design do Software

A TAR foi utilizada para mapear as interações entre os diversos atores envolvidos no uso do software, garantindo que o design refletisse as complexidades e interdependências dessas interações. Isso permitiu o desenvolvimento de funcionalidades intuitivas e eficazes, além de abordar potenciais pontos de fricção, como a resistência à adoção de novas tecnologias.

Aplicação da TBR na Criação de Descritores de Aprendizagem

A TBR foi integrada ao software como um framework para a criação de descritores de aprendizagem, permitindo que os professores utilizassem uma estrutura sistemática para desenvolver descritores alinhados com diferentes níveis de complexidade cognitiva. Isso assegurou que as atividades pedagógicas fossem cognitivamente desafiadoras e alinhadas com os objetivos educacionais.

Sinergia entre TAR e TBR

A combinação da TAR e da TBR resultou em uma plataforma que é tecnicamente robusta e pedagogicamente sólida. A TAR assegura que o software se adapte às complexas redes de interação no ambiente educacional, enquanto a TBR garante que os objetivos educacionais sejam claramente definidos e mensuráveis.

Essa sinergia permitiu que o software apoiasse um ensino mais eficaz, promovendo práticas pedagógicas informadas por uma compreensão profunda das dinâmicas sociotécnicas e das necessidades cognitivas dos estudantes. O resultado é uma ferramenta que enriquece a experiência de ensino e aprendizagem.

Feedback e Melhoria Contínua

A aplicação da TAR e da TBR não se limitou ao desenvolvimento inicial do software, mas também orientou o processo de melhoria contínua. O feedback dos usuários foi essencial para identificar áreas de melhoria, tanto em termos de usabilidade quanto de eficácia pedagógica, e foi incorporado de forma iterativa para garantir a relevância contínua do software.

Validação e Feedback dos Usuários

A validação do software foi um processo contínuo e iterativo, envolvendo a participação ativa de docentes e estudantes em diversas fases de desenvolvimento. O feedback dos usuários desempenhou um papel crucial na adaptação e no refinamento das funcionalidades do software, garantindo que ele atendesse de forma eficaz às necessidades pedagógicas identificadas.

Metodologia de Validação

A validação foi conduzida por meio de testes piloto em diferentes contextos educacionais, planejados para avaliar a usabilidade e a eficácia pedagógica do software. Os participantes forneceram feedback detalhado sobre suas experiências, destacando aspectos positivos e áreas de melhoria.

Resultados dos Testes Piloto

Os resultados indicaram que o software teve um impacto positivo significativo nas práticas pedagógicas dos docentes, facilitando o processo de criação de descritores de aprendizagem e promovendo um maior engajamento dos estudantes. Foram feitas melhorias na interface do usuário e adicionados tutoriais interativos para facilitar a navegação.

Iteração e Melhoria Contínua

Com base no feedback dos usuários, foram realizadas diversas iterações do software, incorporando ajustes e melhorias. Essa abordagem iterativa foi essencial para refinar o software e garantir que ele permanecesse alinhado com as expectativas e necessidades dos usuários.

Impacto nas Práticas Pedagógicas

A validação final mostrou que a integração das funcionalidades alinhadas com a TAR e a TBR resultou em um aumento significativo na qualidade das práticas pedagógicas. O software não só facilitou o planejamento e a execução das atividades de ensino, mas também promoveu um ambiente de aprendizagem mais interativo e adaptativo.

DISCUSSÃO

Benefícios da Integração da TAR e da TBR

A integração da Teoria Ator-Rede (TAR) e da Taxonomia de Bloom Revisada (TBR) no desenvolvimento de software educacional trouxe benefícios significativos, tanto pedagógicos quanto tecnológicos.

Aprimoramento das Práticas Pedagógicas

A TAR proporcionou uma compreensão mais profunda das interações entre diferentes atores no ambiente educacional, facilitando a criação de um software que promove a inovação pedagógica e integra novas tecnologias de forma eficaz. A TBR, por sua vez, garantiu que as atividades pedagógicas fossem estruturadas e cognitivamente desafiadoras, resultando em práticas pedagógicas mais eficazes e alinhadas com os objetivos educacionais.

Desenvolvimento de Software Alinhado com as Necessidades Educacionais

A integração da TAR e da TBR resultou em um software tecnicamente robusto e alinhado com as necessidades educacionais. A TAR auxiliou na identificação das interações críticas entre usuários e tecnologia, enquanto a TBR assegurou que as funcionalidades estivessem diretamente conectadas aos objetivos pedagógicos. Isso permitiu que o software se tornasse um componente integral do processo de ensino-aprendizagem, facilitando o trabalho dos docentes e melhorando a qualidade do ensino.

Maior Engajamento e Aprendizagem dos Estudantes

A aplicação da TAR e da TBR resultou em um maior engajamento dos estudantes, que interagiram mais com o conteúdo e demonstraram uma maior retenção e compreensão dos materiais. A personalização dos perfis de aprendizagem permitiu que os docentes adaptassem suas estratégias de ensino às diferentes necessidades dos alunos, promovendo uma experiência de aprendizagem mais inclusiva e eficaz.

Flexibilidade e Adaptabilidade

O software desenvolvido com base na TAR e na TBR demonstrou grande flexibilidade e adaptabilidade, evoluindo em resposta às necessidades dos usuários e às mudanças nas práticas pedagógicas. Essa capacidade de adaptação é essencial em um contexto educacional em constante transformação, garantindo que a tecnologia possa responder rapidamente às novas demandas.

Desafios e Limitações

Embora a integração da TAR e da TBR tenha trazido muitos benefícios, o processo também apresentou desafios e limitações que merecem destaque.

Complexidade na Integração de Abordagens Teóricas

A complexidade de integrar a TAR e a TBR em um único framework foi um desafio significativo. Foi necessário um cuidadoso balanceamento entre as abordagens, garantindo que ambas fossem eficazmente representadas sem comprometer a funcionalidade do software.

Resistência à Adoção de Novas Tecnologias

Alguns docentes mostraram resistência à adoção de novas tecnologias educacionais, destacando a necessidade de considerar fatores humanos e culturais ao introduzir novas ferramentas. A implementação de tutoriais interativos e sessões de treinamento ajudou a mitigar essa resistência, mas o desafio inicial evidenciou a importância do suporte contínuo.

Limitações da Abordagem Iterativa

A abordagem iterativa adotada para o desenvolvimento do software, embora benéfica, prolongou o tempo de desenvolvimento e exigiu recursos adicionais. Essa abordagem pode ter levado a uma falta de coesão em alguns aspectos do software, com funcionalidades sendo ajustadas de forma independente.

Desafios Técnicos na Personalização e Escalabilidade

O desenvolvimento de funcionalidades personalizadas trouxe desafios técnicos, especialmente na garantia de escalabilidade e segurança dos dados dos estudantes. Esses desafios exigiram soluções sofisticadas para garantir que o software pudesse crescer e se adaptar a um grande número de usuários.

Limitações na Generalização dos Resultados

Embora os testes piloto tenham sido conduzidos em diferentes contextos educacionais, os resultados podem não ser totalmente representativos de todos os ambientes educacionais. Estudos adicionais são necessários para validar os resultados em uma gama mais ampla de contextos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE OS DESAFIOS E LIMITAÇÕES

Os desafios e limitações enfrentados durante este estudo destacam áreas onde melhorias podem ser feitas em projetos futuros. A integração da TAR e da TBR provou ser uma abordagem poderosa, mas sua

implementação requer planejamento cuidadoso e consideração contínua das complexidades do ambiente educacional.

Abordando esses desafios proativamente, é possível desenvolver soluções que superem as limitações identificadas e avancem significativamente o campo da educação e da tecnologia.

Resumo dos Principais Achados

O desenvolvimento do software educacional com base na TAR e na TBR demonstrou que a combinação dessas abordagens teóricas oferece uma estrutura robusta para entender e apoiar as interações complexas em ambientes de aprendizagem. A TAR permitiu mapear as redes sociotécnicas envolvidas no uso do software, enquanto a TBR forneceu uma estrutura clara para a criação de descritores de aprendizagem, alinhando as atividades pedagógicas com os objetivos educacionais.

A validação do software, através de testes piloto, confirmou que a plataforma facilita o planejamento e a execução das práticas pedagógicas, promovendo maior engajamento e aprendizado dos estudantes. Os benefícios observados incluem a melhoria na qualidade das práticas pedagógicas, o alinhamento das funcionalidades do software com as necessidades educacionais e a criação de um ambiente de aprendizagem mais adaptativo e inclusivo.

Implicações para a Prática Educacional

A integração da TAR e da TBR no desenvolvimento de software educacional oferece uma abordagem inovadora para o planejamento pedagógico, facilitando a criação de descritores de aprendizagem e atividades que são cognitivamente apropriadas e pedagogicamente eficazes. A personalização dos perfis de aprendizagem para cada estudante promove uma educação mais inclusiva, que responde às necessidades individuais dos alunos.

A abordagem iterativa adotada durante o desenvolvimento do software também oferece insights valiosos sobre como as tecnologias educacionais podem evoluir em resposta ao feedback dos usuários. Essa flexibilidade é crucial em um contexto educacional em constante mudança, onde as tecnologias devem se adaptar rapidamente às novas demandas e desafios.

Implicações para o Desenvolvimento de Software

Este estudo destaca a importância de considerar as dinâmicas sociotécnicas no design de plataformas educacionais. A TAR permite entender melhor as interações entre usuários e tecnologias, enquanto a TBR assegura que as funcionalidades do software estejam alinhadas com os objetivos pedagógicos. Essa abordagem integrada pode servir como um modelo para o desenvolvimento de outras tecnologias educacionais, combinando robustez técnica com eficácia pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A integração da TAR e da TBR no desenvolvimento de software educacional representa um avanço significativo na forma como as tecnologias são projetadas e implementadas no contexto educacional. Os resultados deste estudo sugerem que essa abordagem tem o potencial de transformar as práticas pedagógicas, promovendo uma educação mais eficaz, inclusiva e adaptativa. No entanto, é importante reconhecer os desafios e limitações identificados, que devem ser abordados em estudos futuros para aprimorar ainda mais a eficácia das tecnologias educacionais.

Ao continuar explorando a integração de abordagens teóricas robustas no desenvolvimento de software, pesquisadores e desenvolvedores podem contribuir para a criação de ferramentas que não apenas apoiem, mas também potencializem a prática educacional, preparando melhor os estudantes para os desafios do futuro.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, L. W.; KRATHWOHL, D. R. (Eds.). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman, 2001.

BLOOM, B. S. (Ed.). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York: David McKay Company, 1956.

CALLON, M. *Some elements of a sociology of translation: Domestication of the scallops and the fishermen of St Brieuc Bay*. In: LAW, J. (Ed.). *Power, action and belief: A new sociology of knowledge?* London: Routledge, 1986. p. 196-223.

LAW, J. *Actor-network theory and material semiotics*. In: TURNER, B. S. (Ed.). *The new Blackwell companion to social theory*. Chichester: Wiley-Blackwell, 2009. p. 141-158.

LATOUR, B. *Reassembling the social: An introduction to actor-network-theory*. Oxford: Oxford University Press, 2005.

CAPÍTULO 17

A PSICANÁLISE NA FORMAÇÃO EDUCACIONAL: COMPREENDENDO OS DESAFIOS E PROMOVENDO O DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Lorena Trindade Santos

Pedagoga, Neuropsicopedagoga, Terapeuta Comportamental

Klebson José Macêdo da Silva

Licenciado em Filosofia, Esp. Psicopedagogia Clínica e Institucional, Esp. Administração e Inspeção Escolar, Esp. Terapia Familiar, Esp. Psicologia e Ação Social, Psicanalista Clínico.

RESUMO

Este resumo aborda a relevância da psicanálise na formação educacional, com destaque para as contribuições teóricas de Maria de Lourdes Soares Ornelas e Maria Cristina Kupfer. Ornelas enfatiza a importância da psicanálise na compreensão das dinâmicas emocionais e processos inconscientes que influenciam o comportamento e o desenvolvimento dos estudantes da educação básica. Sua abordagem integradora ressalta a necessidade de considerar não apenas os aspectos cognitivos, mas também os emocionais e afetivos dos alunos para um desenvolvimento integral. Por sua vez, Maria Cristina Kupfer traz contribuições valiosas sobre a relação entre psicanálise e educação, enfatizando a importância de uma escuta sensível e acolhedora por parte dos educadores. Essa escuta permite identificar as demandas emocionais dos alunos e criar um ambiente educacional mais saudável, propício ao desenvolvimento emocional e psicológico dos estudantes. A pergunta norteadora da pesquisa foi saber como a aplicação dos princípios da psicanálise na formação educacional pode contribuir para a compreensão e promoção do desenvolvimento emocional dos estudantes da educação básica? O objetivo geral foi investigar como a abordagem psicanalítica pode ser integrada de forma eficaz na formação educacional, visando compreender e promover o desenvolvimento emocional dos estudantes da educação básica. A metodologia utilizada foi a revisão de literatura abordando materiais publicados nos últimos 10 anos, captados de portais digitais como: PubMed, Periódico CAPES, BDTD e outros. Em conclusão os estudos demonstraram que a promoção da diversidade, inclusão e o estímulo à autenticidade emocional também são aspectos destacados para um ambiente escolar mais acolhedor e empático. Por fim, o resumo ressalta a relevância do constante

desenvolvimento profissional dos educadores em temas relacionados à psicologia e educação emocional. Participar de cursos, workshops e grupos de estudo sobre inteligência emocional, desenvolvimento infantil e estratégias de apoio psicológico contribuem para uma abordagem mais eficaz e sensível às necessidades emocionais dos alunos, promovendo um ambiente educacional mais saudável e propício ao desenvolvimento integral dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Psicanálise. Desenvolvimento emocional. Educação básica. Maria de Lourdes Soares Ornelas. Maria Cristina Kupfer

INTRODUÇÃO

A psicanálise na formação educacional representa um campo de estudo e prática que tem ganhado destaque na compreensão dos desafios enfrentados pelos estudantes da educação básica, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento emocional e psicológico. Nesse contexto, as contribuições teóricas de Maria de Lourdes Soares Ornelas e Maria Cristina Kupfer se destacam como referências importantes para a compreensão dessas questões (ORNELAS, 2014).

Maria de Lourdes Soares Ornelas, por exemplo, enfatiza a importância da psicanálise na compreensão das dinâmicas emocionais e dos processos inconscientes que influenciam o comportamento e o desenvolvimento das crianças e adolescentes no ambiente escolar (ORNELAS, 2013). Suas reflexões destacam a necessidade de uma abordagem integradora, que considere não apenas os aspectos cognitivos, mas também os aspectos emocionais e afetivos dos estudantes.

Por sua vez, Maria Cristina Kupfer traz contribuições valiosas sobre a relação entre psicanálise e educação, defendendo a importância de uma escuta sensível e acolhedora por parte dos educadores, capaz de identificar as demandas emocionais dos alunos e promover um ambiente educacional mais saudável e propício ao desenvolvimento integral (KUPFER, 2000).

Assim, este trabalho busca explorar os fundamentos teóricos dessas autoras e suas aplicações práticas na formação educacional, visando compreender os desafios enfrentados pelos estudantes da educação básica e promover estratégias que contribuam para o seu desenvolvimento emocional e psicológico dentro do contexto escolar (KUPFER, 1995).

Diante do contexto pertinentes aos processos da psicanálise na formação educacional, esse artigo buscou respostas, a saber, como a aplicação dos princípios da psicanálise na formação educacional pode contribuir para a compreensão e promoção do desenvolvimento emocional dos estudantes da educação básica?

O objetivo geral foi investigar como a abordagem psicanalítica pode ser integrada de forma eficaz na formação educacional, visando compreender

e promover o desenvolvimento emocional dos estudantes da educação básica.

Os objetivos específicos se nortearam em analisar as contribuições teóricas de Maria de Lourdes Soares Ornelas e Maria Cristina Kupfer para a compreensão da relação entre psicanálise e formação educacional; identificar os principais desafios emocionais enfrentados pelos estudantes da educação básica no ambiente escolar, a partir de uma perspectiva psicanalítica e propor estratégias e intervenções baseadas na psicanálise que possam ser aplicadas pelos educadores para promover o desenvolvimento emocional e psicológico dos estudantes no contexto da educação básica.

A necessidade de investigar a aplicação da psicanálise na formação educacional surge da crescente compreensão da importância do desenvolvimento emocional para o sucesso acadêmico e social dos estudantes. A psicanálise oferece um arcabouço teórico valioso para compreender as dinâmicas inconscientes que influenciam o comportamento dos alunos, bem como para promover intervenções que possam melhorar sua saúde emocional.

Além disso, as contribuições de Maria de Lourdes Soares Ornelas e Maria Cristina Kupfer são fundamentais nesse contexto, destacando a necessidade de uma abordagem integrativa entre psicanálise e educação. Portanto, esta pesquisa se justifica pela relevância em explorar como a psicanálise pode ser aplicada de forma eficaz na formação educacional, visando o desenvolvimento emocional dos estudantes da educação básica.

A metodologia de revisão de literatura integrativa combina elementos da revisão sistemática e da revisão narrativa, permitindo uma análise abrangente e aprofundada das informações disponíveis sobre o tema. O processo seguirá as seguintes etapas:

Foram estabelecidos critérios claros para a seleção dos estudos a serem incluídos na revisão, como publicações recentes (últimos 10 anos), foco na relação entre psicanálise e formação educacional, relevância das contribuições de Maria de Lourdes Soares Ornelas e Maria Cristina Kupfer, entre outros.

Para isso foram realizadas buscas em bases de dados acadêmicas como SciElo, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BDTD e Google Acadêmico, utilizando termos de busca relacionados à psicanálise, educação e desenvolvimento emocional. Os estudos serão selecionados de acordo com os critérios definidos na etapa anterior.

Os estudos selecionados foram analisados criticamente para identificar as principais contribuições teóricas e práticas relacionadas à aplicação da psicanálise na formação educacional. Será realizada uma síntese dos resultados, destacando os pontos convergentes e divergentes encontrados na literatura.

Com base na análise dos resultados, foram discutidas as implicações para a prática educacional e propostas recomendações para futuras intervenções baseadas na psicanálise. As conclusões seguiram formas

elaboradas considerando o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa.

DESENVOLVIMENTO

Teóricas de Ornelas e Kupfer sobre a relação entre psicanálise e formação educacional

A visão psicanalítica do sujeito do inconsciente também influencia a compreensão da Psicopatologia, que aqui denominamos como o campo das vicissitudes do sujeito durante sua passagem pelos desafios da linguagem. Diversas abordagens podem ser adotadas ao tratar o tema das psicoses infantis, sendo uma delas a noção de sujeito. Nesse contexto, questiona-se o significado de tropeçar na passagem pela linguagem para a estruturação do sujeito (ÁVILA, 2020).

Esses tropeços podem ocorrer quando a criança não possui referências organizadas ou balizadas pelo desejo dos pais, também conhecidas como Lei do Pai, conforme as formulações de Freud, especialmente relacionadas à noção de falo. Essas referências também podem ser chamadas de "chaves de significação", como mencionado por Bernardino (Bernardino, 2007), ou referência fálica, como proposto por Lacan.

Essas chaves de significação são elementos ordenadores que guiam a criança na navegação pela rede de linguagem e significações culturais e desejos do Outro. Sem essas chaves, a criança se perde na linguagem, coletando fragmentos sem sentido ou com sentido insuficiente para orientar sua percepção dos outros, de si mesma ou do mundo. Lacan afirma que a ausência dessas chaves é resultado da forclusão do Nome do Pai (LACAN, 1955-56/1985).

Os tropeços causados pela falta das chaves de significação, Lei do Pai ou referência fálica podem levar a criança a experimentar uma interrupção em sua estruturação psíquica ou, de outra forma, em sua constituição como sujeito do inconsciente. A psicose infantil, portanto, representa uma interrupção nesse processo de estruturação psíquica, que pode ou não impactar o desenvolvimento da criança. Essa interrupção resulta em uma grande dificuldade em se inserir na linguagem e atribuir sentido ao seu ser (RODRIGUES, 2021).

O modo como Millot aborda as diferenças entre a posição do educador e a do psicanalista é relevante para a compreensão das dinâmicas envolvidas. Segundo ela, o educador representa o Ideal do Eu para a criança, enquanto o analista não pode adotar essa mesma posição para evitar que os pacientes sejam moldados à imagem e semelhança do Ideal do Eu do analista. Essa distinção fundamental, proposta por Lacan e que contrasta com o kleinismo, marca a singularidade da prática analítica (COSTA, ARAÚJO, 2021).

Alguns autores questionam se o objetivo da análise é remodelar o Ideal do Eu do paciente através da identificação com o analista, uma visão compartilhada por alguns analistas como James Strachey. Porém, essa perspectiva é contraposta por Freud em suas Conferências Introdutórias, que permite uma interpretação diferente do processo analítico e dos objetivos da cura (PIENIAK, FACCI, BARRETO, 2021).

Recentemente, outras abordagens têm surgido para discutir as diferenças entre as posições do educador e do analista, considerando a possibilidade de um educador ser um "mestre não-todo", refletindo de certa forma a posição do analista. Essas perspectivas, porém, não foram contempladas nas formulações de Millot, que se concentraram mais nas discussões político-institucionais da época do que na definição precisa das diferenças entre Pedagogia e Educação (COSTA, ARAÚJO, 2021).

A conexão entre Psicanálise e Educação tem sido explorada mais recentemente, especialmente após o reconhecimento dado por Miller em entrevista ao jornal *Le Monde*. Essa aproximação tem gerado debates e atividades conjuntas entre a Escola Brasileira de Psicanálise e a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, assim como intervenções em escolas realizadas por psicanalistas em diversos contextos (VARGAS, LEITÃO, GUSSÃO, 2021).

Portanto, é possível considerar diferentes perspectivas para compreender a Educação, não se limitando apenas à visão humanista ou à Pedagogia, e sim explorando as interseções entre a Psicanálise e a Educação de maneira mais ampla e integrada (VIEIRA, CAVALCANTI, 2020).

Maria de Lourdes Soares Ornelas é reconhecida por suas contribuições significativas na integração das emoções no contexto educacional. Ela enfatiza a necessidade de considerar não apenas o aspecto cognitivo, mas também o emocional, na formação dos estudantes. Ornelas argumenta que as emoções desempenham um papel fundamental na aprendizagem, influenciando a motivação, a capacidade de concentração e a interação social dos alunos (ORNELAS, 2022).

Maria Cristina Kupfer defende uma abordagem holística e integradora na educação, que leve em conta não apenas o desenvolvimento intelectual, mas também o emocional e o social dos estudantes. Kupfer destaca a importância de promover um ambiente escolar que estimule o crescimento integral dos alunos, valorizando suas habilidades emocionais, sociais e intelectuais de forma equilibrada (KUPFER, 1989).

Uma das principais contribuições de Maria de Lourdes Soares Ornelas está na sua abordagem sobre a importância dos vínculos afetivos na educação. Ela enfatiza que as relações interpessoais positivas entre alunos e educadores contribuem significativamente para o desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças, promovendo um ambiente escolar acolhedor e estimulante (ORNELAS, 2013).

Maria Cristina Kupfer destaca a relevância da escuta sensível e empática por parte dos educadores no processo educacional. Ela argumenta

que uma escuta atenta e receptiva pode criar um ambiente de confiança e respeito mútuo, favorecendo o desenvolvimento emocional, a autoestima e a motivação dos alunos para aprender (KUPFER, 1989).

Além de sua abordagem sobre vínculos afetivos, Maria de Lourdes Soares Ornelas também discute a relação entre autoestima e desempenho escolar. Ela enfatiza que uma autoimagem positiva e uma boa autoestima são fundamentais para o sucesso acadêmico e o bem-estar emocional dos estudantes, influenciando diretamente seu engajamento e motivação na escola (ORNELAS, 2022).

Maria Cristina Kupfer aborda a importância da autonomia e da capacidade de tomada de decisão dos alunos no processo educacional. Ela defende práticas pedagógicas que estimulem a reflexão crítica, o pensamento independente e a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento, promovendo assim um desenvolvimento integral e significativo (KUPFER, 2000).

Outro aspecto abordado por Maria de Lourdes Soares Ornelas é a importância da inclusão e valorização da diversidade no ambiente escolar. Ela argumenta que um ambiente inclusivo, que respeite as diferenças individuais e promova a igualdade de oportunidades, contribui significativamente para o desenvolvimento emocional e social dos alunos, fortalecendo a coesão e o senso de pertencimento na escola (ORNELAS, 2013).

Maria Cristina Kupfer destaca a relação entre as emoções e a resolução de conflitos na escola. Ela defende estratégias que promovam a comunicação não violenta, a empatia e o diálogo construtivo entre os alunos, criando um ambiente harmonioso e propício para o aprendizado e o desenvolvimento emocional (KUPFER, 1995).

Maria de Lourdes Soares Ornelas enfatiza a importância da educação emocional e da capacidade de lidar de forma saudável com as emoções. Ela argumenta que uma educação que promova o desenvolvimento da inteligência emocional capacita os alunos a compreender, expressar e regular suas emoções de forma construtiva, favorecendo o bem-estar emocional e o sucesso acadêmico (ORNELAS, 2013).

Maria Cristina Kupfer ressalta a importância da formação continuada dos educadores. Ela enfatiza que a atualização constante dos professores é fundamental para melhor atender às demandas emocionais, cognitivas e sociais dos alunos, promovendo práticas pedagógicas mais eficazes e significativas no contexto educacional contemporâneo (KUPFER, 2000).

Principais desafios emocionais enfrentados pelos estudantes da educação básica no ambiente escolar, a partir de uma perspectiva psicanalítica

Os estudantes da educação básica enfrentam uma gama diversificada de desafios emocionais no ambiente escolar, os quais podem ter um impacto profundo em seu bem-estar geral e em seu desempenho

acadêmico (ÁVILA, 2020). Entre esses desafios, destaca-se a ansiedade, que muitas vezes está relacionada às altas expectativas impostas pelos pais, professores e até mesmo pelos próprios colegas.

Essa pressão por resultados e sucesso acadêmico pode criar um ambiente de tensão constante, afetando a autoconfiança e o equilíbrio emocional dos estudantes (VALENTE, 2017). Além da ansiedade ligada ao desempenho, os alunos também enfrentam desafios emocionais relacionados à autoimagem e à autoestima.

O ambiente escolar pode ser um terreno propício para a comparação constante e a busca por aceitação social (PENNACHIN, ALTARUGIO, 2015). A necessidade de se encaixar em padrões de beleza, comportamento ou sucesso pode gerar conflitos internos e dificuldades para desenvolver uma identidade própria e saudável.

A adolescência, fase em que muitos estudantes da educação básica se encontram, é um período caracterizado por intensas transformações físicas, emocionais e psicológicas (NOGUEIRA, BORGES, 2021). Nesse contexto, surgem desafios emocionais relacionados à autoafirmação, à busca por identidade e à necessidade de autonomia.

Os jovens podem enfrentar conflitos com os pais e enfrentar dilemas éticos e morais à medida que tentam encontrar seu lugar no mundo e definir seus valores e objetivos de vida (ARAÚJO, RODRIGUES, 2018). Outro desafio emocional comum entre os estudantes da educação básica é a dificuldade de lidar com a pressão do grupo e as expectativas sociais.

A necessidade de se encaixar em determinados grupos, seguir modas ou comportamentos populares pode levar os alunos a adotarem comportamentos não autênticos e a se distanciarem de quem realmente são (RODRIGUES, 2021). Isso pode gerar conflitos internos e dificuldades de expressar suas próprias opiniões e sentimentos, prejudicando o desenvolvimento de uma identidade individual forte e saudável.

A falta de habilidades socioemocionais também representa um desafio significativo para os estudantes da educação básica (COLOGNESE, 2022). Muitas vezes, os alunos não recebem orientação adequada sobre como lidar com suas emoções, resolver conflitos de forma construtiva, desenvolver empatia e habilidades de comunicação.

A diversidade cultural e a inclusão são temas cada vez mais presentes no contexto escolar, mas também representam desafios emocionais para os estudantes (SILVA, COELHO, AIRES, 2017). A convivência com colegas de diferentes origens, culturas e crenças pode ser enriquecedora, mas também pode gerar conflitos, preconceitos e dificuldades de entendimento mútuo.

As mudanças na estrutura familiar e nos modelos de convivência também são fatores que contribuem para os desafios emocionais dos estudantes (VIEIRA, CAVALCANTI, 2020). Divórcios, separações, novas formações familiares e questões relacionadas à guarda e convivência com os

pais podem gerar instabilidade emocional, sentimentos de perda, abandono e insegurança nos alunos.

A falta de suporte emocional e psicológico adequado no ambiente escolar é outro desafio enfrentado pelos estudantes da educação básica (COSTA, ARAÚJO, 2021). Muitas vezes, as escolas não estão preparadas para lidar com questões emocionais complexas dos alunos, como ansiedade, depressão, bullying e problemas familiares.

A falta de acesso a serviços de apoio psicológico e a ausência de programas de educação socioemocional podem deixar os alunos vulneráveis e sem recursos para enfrentar e superar esses desafios (VARGAS, LEITÃO, GUSSÃO, 2021). A sobrecarga de atividades e demandas acadêmicas também pode contribuir para os desafios emocionais dos estudantes. A pressão por notas, a quantidade excessiva de trabalhos escolares, os

prazos apertados e a falta de tempo para descanso e lazer podem gerar estresse, ansiedade e esgotamento mental entre os alunos (PIENIAK, FACCI, BARRETO, 2021). A falta de incentivo ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais também representa um desafio para os estudantes da educação básica.

Muitas vezes, o foco excessivo no desempenho acadêmico e nas notas leva a uma negligência das habilidades emocionais e sociais (ÁVILA, 2020). Isso deixa os alunos despreparados para lidar com os desafios do mundo real e para se relacionarem de forma saudável e construtiva com os outros.

A violência escolar, incluindo o bullying, a agressão física e verbal, bem como o cyberbullying, representa um desafio significativo para o bem-estar emocional dos estudantes (VALENTE, 2017). A falta de apoio emocional por parte dos pais e da comunidade também é um desafio enfrentado pelos estudantes da educação básica.

A pressão por sucesso acadêmico e profissional, muitas vezes imposta pelos próprios pais e pela sociedade, pode gerar um ambiente de competição excessiva e de cobrança constante entre os estudantes (PENNACHIN, ALTARUGIO, 2015). Essa busca desenfreada por resultados e reconhecimento pode levar a um estresse crônico, ansiedade generalizada e dificuldades de autoaceitação e autovalorização.

Estratégias e intervenções baseadas na psicanálise que possam ser aplicadas pelos educadores para promover o desenvolvimento emocional e psicológico dos estudantes no contexto da educação básica

Iniciando com uma compreensão profunda da individualidade de cada aluno, os educadores podem adotar uma abordagem que considere as experiências, traumas e desafios emocionais únicos de cada estudante. Isso implica em escutar atentamente cada aluno, desenvolvendo empatia para entender suas necessidades específicas. Ao reconhecer e valorizar a singularidade de cada criança, os educadores podem criar um ambiente mais

inclusivo e acolhedor, onde os alunos se sintam compreendidos e apoiados (ÁVILA, 2020).

Em termos práticos, é crucial criar um ambiente escolar seguro e acolhedor, onde os estudantes se sintam à vontade para expressar suas emoções, pensamentos e preocupações. Isso pode ser alcançado através de práticas como a escuta ativa, o estabelecimento de relações de confiança e a garantia de privacidade e confidencialidade nas interações com os alunos. Um ambiente que valoriza a abertura e a honestidade emocional promove o desenvolvimento da autoconsciência e da autoestima dos estudantes (VALENTE, 2017).

Além disso, os educadores podem incentivar os alunos a expressarem suas emoções de forma saudável e construtiva. Isso pode envolver atividades artísticas, como pintura, escrita criativa e teatro, que permitem aos alunos explorarem e comunicarem seus sentimentos de maneira simbólica e criativa. A expressão emocional através da arte pode ser uma forma poderosa de processar experiências difíceis e promover o autocuidado (PENNACHIN, ALTARUGIO, 2015).

Outra estratégia importante é educar os alunos sobre a importância da autoconsciência emocional. Isso inclui ajudá-los a identificar e nomear suas emoções, compreender suas origens e aprender a lidar com elas de forma construtiva. Os educadores podem ensinar técnicas de regulação emocional, como a respiração consciente, a meditação e o relaxamento, que auxiliam os alunos a desenvolverem habilidades para lidar com o estresse e a ansiedade (NOGUEIRA, BORGES, 2021).

Além disso, fortalecer as relações interpessoais é fundamental para o desenvolvimento emocional dos alunos. Os educadores podem estimular a construção de relações saudáveis e empáticas entre os alunos, promovendo o diálogo, a colaboração e a resolução pacífica de conflitos. O trabalho em equipe e a cooperação são habilidades importantes que podem ser desenvolvidas através de atividades colaborativas e projetos em grupo (ARAÚJO, RODRIGUES, 2018).

Integrar conteúdos relacionados à saúde mental no currículo escolar é outra estratégia eficaz. Os educadores podem abordar temas como o autocuidado, a resiliência e a prevenção do estresse, para que os alunos adquiram conhecimentos e habilidades que contribuam para seu bem-estar psicológico. Isso inclui fornecer informações sobre a importância do sono adequado, da alimentação saudável e da prática de atividades físicas para o equilíbrio emocional (RODRIGUES, 2021).

Além disso, é importante disponibilizar apoio psicopedagógico aos alunos que necessitam de acompanhamento mais individualizado. Os educadores podem trabalhar em parceria com psicólogos e profissionais de saúde mental para identificar e apoiar os alunos que enfrentam desafios emocionais mais complexos. Isso pode envolver a realização de sessões de aconselhamento, grupos de apoio e escuta ativa, o estabelecimento de relações de confiança e a garantia de privacidade e confidencialidade nas

interações com os alunos. Um ambiente que valoriza a abertura e a honestidade emocional promove o desenvolvimento da autoconsciência e da autoestima dos estudantes (VALENTE, 2017).

Além disso, os educadores podem incentivar os alunos a expressarem suas emoções de forma saudável e construtiva. Isso pode envolver atividades artísticas, como pintura, escrita criativa e teatro, que permitem aos alunos explorarem e comunicarem seus sentimentos de maneira simbólica e criativa. A expressão emocional através da arte pode ser uma forma poderosa de processar experiências difíceis e promover o autocuidado (PENNACHIN, ALTARUGIO, 2015).

Outra estratégia importante é educar os alunos sobre a importância da autoconsciência emocional. Isso inclui ajudá-los a identificar e nomear suas emoções, compreender suas origens e aprender a lidar com elas de forma construtiva. Os educadores podem ensinar técnicas de regulação emocional, como a respiração consciente, a meditação e o relaxamento, que auxiliam os alunos a desenvolverem habilidades para lidar com o estresse e a ansiedade (NOGUEIRA, BORGES, 2021).

Além disso, fortalecer as relações interpessoais é fundamental para o desenvolvimento emocional dos alunos. Os educadores podem estimular a construção de relações saudáveis e empáticas entre os alunos, promovendo o diálogo, a colaboração e a resolução pacífica de conflitos. O trabalho em equipe e a cooperação são habilidades importantes que podem ser desenvolvidas através de atividades colaborativas e projetos em grupo (ARAÚJO, RODRIGUES, 2018).

Integrar conteúdos relacionados à saúde mental no currículo escolar é outra estratégia eficaz. Os educadores podem abordar temas como o autocuidado, a resiliência e a prevenção do estresse, para que os alunos adquiram conhecimentos e habilidades que contribuam para seu bem-estar psicológico. Isso inclui fornecer informações sobre a importância do sono adequado, da alimentação saudável e da prática de atividades físicas para o equilíbrio emocional (RODRIGUES, 2021).

Além disso, é importante disponibilizar apoio psicopedagógico aos alunos que necessitam de acompanhamento mais individualizado. Os educadores podem trabalhar em parceria com psicólogos e profissionais de saúde mental para identificar e apoiar os alunos que enfrentam desafios emocionais mais complexos. Isso pode envolver a realização de sessões de aconselhamento, grupos de apoio e atividades terapêuticas que visem promover o desenvolvimento emocional e psicológico dos alunos (COLOGNESE, 2022).

Em resumo, ao adotar uma abordagem baseada na psicanálise, os educadores podem implementar estratégias e intervenções que promovam um ambiente escolar mais acolhedor, inclusivo e emocionalmente saudável. Isso contribui não apenas para o bem-estar dos alunos, mas também para seu desenvolvimento acadêmico, social e pessoal ao longo da vida (SILVA, COELHO, AIRES, 2017).

Os educadores também podem promover o desenvolvimento emocional dos estudantes ao ensiná-los sobre a importância da empatia e da compreensão das emoções dos outros. Isso pode ser feito através de atividades que estimulem a empatia, como debates sobre questões sociais, projetos de serviço comunitário e exercícios de role-playing que incentivem os alunos a colocarem-se no lugar dos outros (VIEIRA, CAVALCANTI, 2020).

Além disso, é fundamental que os educadores estejam atentos aos sinais de problemas emocionais e mentais nos alunos. Isso inclui mudanças no comportamento, como isolamento social, irritabilidade, queda no desempenho acadêmico e manifestações de ansiedade ou depressão. Ao identificar precocemente esses sinais, os educadores podem encaminhar os alunos para apoio especializado e intervenções adequadas (COSTA, ARAÚJO, 2021).

A promoção da resiliência é outra estratégia importante no contexto da educação básica. Os educadores podem ensinar aos alunos habilidades de enfrentamento, como a capacidade de superar adversidades, lidar com a pressão e aprender com os desafios. Isso pode ser feito através de atividades que estimulem a autodeterminação, a persistência e a busca por soluções criativas para os problemas (VARGAS, LEITÃO, GUSSÃO, 2021).

O estímulo ao pensamento crítico e à reflexão também contribui para o desenvolvimento emocional dos alunos. Os educadores podem incentivar os estudantes a questionarem suas próprias crenças, a analisarem diferentes perspectivas e a desenvolverem habilidades de análise e argumentação. Isso promove não apenas a inteligência emocional, mas também a capacidade de tomar decisões conscientes e éticas (PIENIAK, FACCI, BARRETO, 2021).

Além disso, é importante que os educadores promovam um ambiente de apoio mútuo entre os alunos. Isso pode incluir atividades de mentoring entre alunos mais velhos e mais novos, programas de tutoria e grupos de apoio entre pares. Essas iniciativas fortalecem os laços interpessoais, reduzem o isolamento social e promovem o senso de pertencimento e de comunidade na escola (Ávila, 2020).

A promoção da autenticidade e da autenticidade emocional também é fundamental. Os educadores devem encorajar os alunos a serem verdadeiros consigo mesmos, a expressarem suas opiniões e sentimentos de forma genuína e a valorizarem sua singularidade. Isso contribui para o desenvolvimento da autoconfiança, da autoestima e da capacidade de se relacionar de forma autêntica com os outros (VALENTE, 2017).

A implementação de práticas de mindfulness e relaxamento pode ser benéfica para os estudantes, ajudando-os a desenvolver habilidades de autorregulação emocional, redução do estresse e melhoria da concentração. Os educadores podem ensinar técnicas simples de mindfulness, como a respiração consciente e a atenção plena ao momento presente, que podem ser aplicadas no dia a dia dos alunos (PENNACHIN, ALTARUGIO, 2015).

A valorização da diversidade e do respeito à diferença também é essencial. Os educadores devem promover a inclusão, o respeito à

identidade de gênero, à orientação sexual, às crenças religiosas e culturais dos alunos, criando um ambiente escolar acolhedor e livre de discriminação. Isso contribui para o desenvolvimento de uma consciência social e para a construção de relações saudáveis e respeitadas entre os alunos (Nogueira, Borges, 2021).

Por fim, os educadores devem buscar o desenvolvimento profissional contínuo em temas relacionados à psicologia e à educação emocional. Participar de cursos, workshops e grupos de estudo sobre inteligência emocional, desenvolvimento infantil e estratégias de apoio psicológico podem aprimorar suas habilidades e conhecimentos, possibilitando uma abordagem mais eficaz e sensível às necessidades emocionais dos alunos (Araújo, Rodrigues, 2018).

Os educadores podem integrar programas de desenvolvimento da inteligência emocional nas atividades escolares, ensinando habilidades como autorregulação emocional, empatia, comunicação não-violenta e resolução de conflitos de forma construtiva. Essas habilidades são essenciais para o sucesso acadêmico e para a vida pessoal dos alunos, capacitando-os a lidar eficazmente com as emoções e os relacionamentos (Rodrigues, 2021).

Incentivar a criatividade e a expressão artística dos alunos pode ser uma poderosa estratégia para promover o desenvolvimento emocional. Através da música, da dança, do teatro, da pintura e de outras formas de expressão, os alunos podem explorar suas emoções de maneira profunda, expressar suas experiências e encontrar meios alternativos de comunicação e autoexpressão (COLOGNESE, 2022).

A introdução de práticas de yoga na rotina escolar pode beneficiar os alunos, ajudando-os a desenvolver habilidades de relaxamento, concentração, consciência corporal e conexão mente-corpo. Essas práticas são eficazes para reduzir o estresse, promover o equilíbrio emocional e melhorar o bem-estar geral dos estudantes (SILVA, COELHO, AIRES, 2017).

Envolver os alunos em atividades de voluntariado e engajamento social pode ser uma forma eficaz de promover o desenvolvimento emocional e a empatia. Ao participarem de projetos sociais, os alunos têm a oportunidade de vivenciar experiências significativas, desenvolver habilidades de trabalho em equipe e colaboração, além de cultivar um senso de responsabilidade social e cidadania (VIEIRA, CAVALCANTI, 2020).

CONCLUSÃO

Diante dos estudos elaborados, conclui-se que a aplicação dos princípios da psicanálise na formação educacional pode contribuir de maneira substancial para a compreensão e promoção do desenvolvimento emocional dos estudantes da educação básica. A psicanálise oferece uma perspectiva profunda sobre a natureza do ser humano, destacando a importância das emoções, dos conflitos internos e das relações interpessoais na formação psíquica e no bem-estar emocional.

Ao incorporar os princípios da psicanálise na prática educacional, os educadores podem adotar abordagens mais sensíveis e holísticas para lidar com as necessidades emocionais dos alunos. Isso inclui a valorização da individualidade de cada estudante, o estímulo à expressão emocional, o desenvolvimento da autoconsciência e da resiliência, além da promoção de relações interpessoais saudáveis e do apoio mútuo entre os alunos.

A compreensão dos processos inconscientes, das dinâmicas familiares e sociais e dos mecanismos de defesa psíquica também pode fornecer insights importantes para identificar e abordar questões emocionais mais complexas nos alunos. Através da escuta atenta, do acolhimento empático e do estabelecimento de um ambiente seguro e inclusivo, os educadores podem criar condições favoráveis para o desenvolvimento emocional e psicológico dos estudantes.

Entretanto, a integração de práticas como a arte-terapia, o mindfulness, a educação emocional e a mediação de conflitos pode enriquecer ainda mais a abordagem psicanalítica na educação, oferecendo ferramentas práticas e eficazes para promover o bem-estar emocional dos alunos e fortalecer suas habilidades socioemocionais.

Portanto, a aplicação dos princípios da psicanálise na formação educacional não apenas amplia a compreensão sobre o desenvolvimento emocional dos estudantes, mas também proporciona estratégias e intervenções fundamentais para promover uma educação mais humanizada, inclusiva e voltada para o pleno desenvolvimento de cada indivíduo.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, O. AND RODRIGUES, J. A formação contínua dos professores e as avaliações externas no contexto educacional brasileiro. 2018. *Imagens Da Educação*, 8(1), 40831. <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v8i1.40831> / Acesso em 28 de abril de 2024.

ÁVILA, L. Psicanálise face a um mundo (quase) sem fronteiras. 2020. *Boletim formação em psicanálise*, 28(1), 70-77. <https://doi.org/10.56073/bolformempsic.v28i1.16> Acesso em 28 de abril de 2024.

COLOGNESE, A. Formação em psicanálise – formação do analista. 2022. *Boletim formação em psicanálise*, 30(1), 45-50. <https://doi.org/10.56073/bfp.v30i1.43> Acesso em 28 de abril de 2024.

COSTA, E. and ARAÚJO, J. Formação docente: a escrita de si na aprendizagem de psicologia e sociologia. 2021. *Psicologia Escolar e educacional*, 25. <https://doi.org/10.1590/2175-35392021221843> Acesso em 28 de abril de 2024.

KUPFER, M. C. Freud e a educação. O mestre do impossível. 1989. Disponível no endereço eletrônico:

<http://peadrecuperacao.pbworks.com/w/file/etch/104607070/Freud> / Acesso em 27 de abril de 2024.

KUPFER, M. C. PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO: uma transmissão possível. 1995. Disponível no endereço eletrônico: <https://apoa.org.br/uploads/arquivos/revistas/revista16.pdf> / Acesso em 27 de abril de 2024.

KUPFER, M. C. Educação para o futuro: psicanálise e educação. 2000. São Paulo: Escuta, 2000.162 p. Disponível no endereço eletrônico: https://www.researchgate.net/publication/262598585_Educacao_para_o_futuro_psic_analise_e_educacao

ORNELAS, M. L. S. Psicanálise e Educação: impasses subjetivos contemporâneos. 2022. Volume VI. Primeira Edição. EDUFBA.

ORNELAS, M. L. S.; SOUZA, S. R. M. Entre-linhas: educação, psicanálise e subjetividade. 2014. Primeira Edição. EDUFBA.

ORNELAS, M. L. S. Representações sociais e educação: letras imagéticas. 2013. Primeira Edição. EDUFBA. / Acesso em 28 de abril de 2024.

NOGUEIRA, A. AND BORGES, M. A bnc-formação e a formação continuada de professores. 2021. Revista on Line De Política e Gestão educacional, 188-204. <https://doi.org/10.22633/rpge.v25i1.13875>

PENNACHIN, F. AND ALTARUGIO, M. Psicanálise e educação: pensando a formação docente para o século XXI. 2015. Revista Iberoamericana de Educación, 67(1), 27-42. <https://doi.org/10.35362/rie671262>

PIENIAK, J., FACCI, M., BARRETO, M. Estágio em psicologia escolar e educacional: teoria e prática em um serviço-escola. 2021. Psicologia Escolar e educacional, 25. <https://doi.org/10.1590/2175-35392021228828> / 2024. / Acesso em 28 de abril de 2024.

RODRIGUES, A. Investigação-ação e análise de conteúdo: caso na formação de professores. 2021. Práxis educacional, 17(48), 1-23. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.8796>

SILVA, J., COELHO, M., & AIRES, S. Psicanálise e universidade: a experiência do estágio em psicologia clínica com orientação psicanalítica. 2017. Revista Psicologia Diversidade e Saúde, 6(1), 44-49. <https://doi.org/10.17267/2317-3394rpsds.v6i1.1065>

VALENTE, T. Contribuições do núcleo de estudos em psicanálise e educação: a articulação psicanálise e educação e o significado de aluno-sujeito. 2017. Educar em Revista, (64), 137-152. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.49810>

VARGAS, B., LEITÃO, I., & GUSSÃO, K. O que se transmite no processo de ensino educacional? interlocuções entre a psicanálise e a educação no ensino superior. 2021. *Estilos Da Clínica*, 26(3), 596-615. <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v26i3p596-615>

VIEIRA, H. and CAVALCANTI, M. (2020). As contribuições da psicanálise para a formação de professores. 2020. *Revista De Pesquisa Interdisciplinar*, <https://doi.org/10.24219/rpi.v4i1.1474>

A partir de la inclusión del Medio Ambiente como agenda de seguridad estatal, ¿el Estado ecuatoriano ha utilizado a las Fuerzas Armadas para cumplir con esta agenda?

CAPÍTULO 18

A PARTIR DE LA INCLUSIÓN DEL MEDIO AMBIENTE COMO AGENDA DE SEGURIDAD ESTATAL, ¿EL ESTADO ECUATORIANO HA UTILIZADO A LAS FUERZAS ARMADAS PARA CUMPLIR CON ESTA AGENDA?

Rómulo Marcelo Borja Santillán

Escola de Comando e Estado-Maior do Exército, Instituto Meira Mattos.
Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
UFA ESPE

RESUMEN

El propósito del trabajo es analizar cómo el Ecuador ha incrementado la seguridad, siendo fundamental para el desarrollo y progreso de un Estado, para garantizar el bienestar de la sociedad y la estabilidad del país visto desde la perspectiva de la seguridad ambiental, considerando el inicio de los objetivos de la política en seguridad del Estado siendo una estrategia para determinar los desafíos actuales permite orientar las acciones del gobierno del Ecuador y utilizar los recursos disponibles de manera eficiente, eficaz y flexible, mediante el uso de las Fuerzas Armadas para cumplir en apoyo de la gestión ambiental de las instituciones del Estado mediante las misiones subsidiarias emitidas en la legislación ecuatoriana para lo cual se realizará una revisión bibliográfica de forma exploratoria para analizar los principales temas para la seguridad, el empleo de FFAA en la agenda de seguridad para la protección al medio Ambiente y determinar si ha sido beneficioso o no su intervención en los últimos años.

PALABRAS-CHAVE: Gestión Ambiental, Agenda de Seguridad, Fuerzas Armadas, Instituciones del Estado.

INTRODUCCIÓN

El objetivo previsto de esta investigación se resume en ¿Cómo el Estado Ecuatoriano ha utilizado a las Fuerzas Armadas para cumplir con la agenda de seguridad Ambiental? por lo que acotaremos que la protección de la amazonia y su ecosistema que se realiza por parte de la Organización del Tratado de Cooperación Amazónica¹ (OTCA), en América del Sur ha puesto interés relevante desde el año 1978 producto de este tratado con los países

¹ Anikó Borbély, "El lugar y el papel de la Organización del Tratado de Cooperación Amazónica (OTCA) en la geopolítica brasileña y sudamericana", *Belvedere Meridionale* 26, No. 2 (2014): 57-69, <https://doi.org/10.14232/belv.2014.2.5>.

que poseen mayor biodiversidad en las américas que a permito establecer compromisos que permiten el buen convivir entre las naciones, entre su territorio y su región.

Considerar que el medio ambiente se mantendrá intacto en relación al desarrollo de la vida humana es irracional por lo que la Cumbre de la Tierra² en 1992, el cual marcó el punto de partida para un nuevo paradigma de la gobernanza ambiental alrededor del mundo entero mediante una conservación neoliberal descrita por (Park. et al.,2008).

La inclusión de la protección del medio ambiente por parte del Estado Ecuatoriano ha generado un debate por quien asume esa función, ya que las Instituciones Gubernamentales (IG) o también conocidas como Instituciones del Estado (IE) ha permitido establecer leyes, convenios y deberes que deben ejercer cada una de ellas y responder ante al Gobierno de su accionar. La explotación de los recursos naturales ha permitido al Estado Ecuatoriano incrementar las medidas de seguridad y responsabilidades en la cartelera de Estado, permitiendo incluir en la agenda de seguridad la inclusión al medio ambiente, para su protección mediante la determinación de parque nacionales y áreas estratégicas que estan protegidas por parte de las IE en todo el territorio Nacional.

Se pretende analizar las leyes en las cuales los Estados principalmente el Ecuador ha detonado una medida de seguridad y securitización para enfrentar con las amenazas que se interrelacionan con los crímenes ambientales, de esta manera el empleo de Fuerzas Armadas para el “Apoyo a las instituciones del Estado” acorde a la Política de Defensa Nacional del Ecuador a través del “Libro Blanco” de 2018.

De no ser así estas instituciones asumen la función, pero necesitan de las instituciones de seguridad para proporcionar una defensa y seguridad al medio ambiente por lo que en la Constitución de la República del Ecuador (2008)³ en su artículo No. 158, el cual menciona que las FFAA y la Policía Nacional son instituciones de protección [...] permitiendo el apoyo a las IE para su seguridad en el territorio, permitiendo establecer un vínculo entre las FFAA, el Estado y las IE para hacer frente a los debates del medio ambiente, a fin de minimizar sus efectos y enfrentar la problemática en cuestión.

Finalmente, las conclusiones del trabajo permitieron desarrollar dentro del contexto de la política de la defensa y la agenda de seguridad, el grado de responsabilidad que se debe mantener con las FFAA y las IE, para la protección del medio ambiente, las responsabilidades compartidas para enfrentar las amenazas y los efectos para cumplir con las misiones constitucionales.

² Roberto Guimaraes, "El discreto encanto de la cumbre de la tierra". Evaluación impresionista de Río, 1992.

³ CRE, Asamblea Constituyente. "Constitución de la República del Ecuador". Quito: Tribunal Constitucional del Ecuador. Registro oficial Nro., v. 449, p. 79-93, 2008

FUENTES Y MÉTODOS

La presente investigación permite enseñar a los lectores sobre los fundamentos bibliográficos a ser definidos y cuáles han permitido al Estado incorporar a las fuerzas Armadas con relación con las Instituciones del Estado (IE) también conocidas en otros países Agencias Gubernamentales o Instituciones Gubernamentales las cuales intervienen en el mejoramiento y desarrollo del país para lo cual vamos a realizar una revisión de contenido mediante un método exploratorio considerando textos a nivel internacional y nacional en el caso de Ecuador.

La seguridad ambiental (SA) en el mundo a permitido desarrollar planes de gobierno en donde encaminan a la SA en la política de la Defensa, para lo cual se estableció fuentes que permite comprender la amenaza a la cual estamos enfrentando en relación con el medio ambiente y la agenda de seguridad planteada en materia de defensa.

El método utilizado en la investigación permitió desarrollar de mejor forma la revisión de contenido bibliográfico, a través de un método aleatorio, para determinar el contenido a ser disertado mediante las fuentes primarias, secundarias, revistas y libros permitiendo abordar la problemática establecida y relacionarla con IE inmersas.

La agenda medio ambiental en la Región y el Ecuador.

La Comunidad Andina (CAN) ha permitido desarrollar temas sostenibles de desarrollo y del medio ambiente, considerando los objetivos sociales y económicos que enmarcan el marco de la misma, por lo que ha permitido establecer una agenda ambiental incorporando el tema de la cuenca amazónica la misma que atraviesa varios países entre ellos Brasil, Bolivia, Ecuador, Colombia, Perú, Venezuela, Guyana, Guyana Francesa y Surinam ⁴, permitiendo tomar un entorno y empoderamiento regional a fin de preservar y conservar los recursos naturales en la región.

La Organización de las Naciones Unidas (ONU) también presenta un papel importante en la agenda ambiental global, a través del Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA)⁵. El PNUMA es la principal autoridad ambiental del mundo, y es responsable de establecer la agenda ambiental global, promover la sostenibilidad ambiental y defender el medio ambiente.

Además de esto la Organización de los Estados Americanos (OEA) en el año 2022, se comprometió a continuar trabajando por promover la cooperación multilateral para aumentar el uso de todas las formas y tipos de energías renovables en los países del Hemisferio, incluyendo programas tales como aquellos del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Banco

⁴ Denisse Rodríguez Quiñónez, «El desarrollo sustentable de la Cuenca Amazónica en la Agenda Ambiental de la Comunidad Andina», 2012.

⁵ PNUMA, fue creado el 15 de diciembre de 1972, durante la Asamblea General de las Naciones Unidas, y se rige por la Carta de la ONU. Su objetivo es coordinar acciones internacionales para proteger el medio ambiente y promover el desarrollo sostenible.

de Desarrollo del Caribe (BDC), el Banco de Desarrollo de América Latina (CAF), Banco Centroamericano de Integración Económica (BCIE), la Iniciativa Energías Renovables en América Latina y el Caribe (RELAC) y la Alianza de Energía y Clima de las Américas (ECPA), entre otros, para incluir la participación de todos los Estados, según corresponda. (Acelerando la Transición Justa hacia la Energía Limpia, Sostenible y Renovable, IX Cumbre de las Américas, Los Ángeles, 2022).

En relación a los últimos años, el Ecuador se ha comprometido en la región a enfrentar la contaminación ambiental, esto se da por un ineficaz desarrollo industrial, mal uso de recursos, mal uso de sustancias químicas para lo cual se ha propuesto un diseño de implementación de políticas y normativas que aborden temas nacionales e internaciones para la ratificación de estos convenios en el campo ambiental.

Conocido Ecuador como el país de las cuatro regiones, mega diverso por su majestuosidad de la sierra andina, la costa marina, el oriente amazónico y las islas galápagos, las cuales deben ser conservadas y protegidas en la (CRE, 2008)⁶ siendo la primera en la historia de la humanidad, que otorga derechos a la naturaleza y reconoce la necesidad de garantizar un ecosistema sano y equilibrado para las futuras generaciones mediante el Ministerio de Ambiente, Agua y Transición Ecológica (MAATE) ha venido trabajando en proyectos para minimizar los riesgos en referentes a la utilización de sustancias químicas, residuos químicos, de una manera integrado con otras IE, instituciones privadas (IP), así también como las ONGs y la población involucrada en este tipo de gestión ambiental.

También se puede nombrar al convenio de Minamanta⁷ de agosto de 2017, para el tratado del mercurio en la minería artesanal para la explotación de oro en el Ecuador, el cual se ha extendido en el territorio nacional de una manera progresiva, la cual debe tener un control por parte de las IE encargadas de general control sobre las concesionarias, al igual de la realización de visitas de campo para determinar si la existencia de una minería fuera que se encuentre fuera de la ley, realizando este tipo de actividad de una forma clandestina.

Sin duda esta integración con las IE y el Estado ha permitido orientar sus esfuerzos para este tipo de actividad, pero el mercurio utilizado por las concesionarias también puede ser contaminante si no es tratado adecuadamente, asimismo, menciono que la actividad petrolera avenida desarrollándose de una manera más progresiva que la minería, por ser la fuente de ingresos para el país, ya que la legislación petrolera siendo la primera de manera ambiental han permitido determinar las medidas legales para proteger el medio ambiente en el Ecuador desde el año 1976, mediante

⁶ CRE "Constitución de la Republica del Ecuador" Quito: Tribunal Constitucional del Ecuador. Registro oficial Nro, v. 449, p. 79-93, 2008.

⁷ AYALA Perez Cigifredo Jorge, HERRERA Solorio, Bernardo Garcia-Camino, y Hilda Romero-Zepeda. "Mercury Mining, Effects of the Minamata convention and its repercussion on the best interest of the Minor No". 1. 2020

A partir de la inclusión del Medio Ambiente como agenda de seguridad estatal, ¿el Estado ecuatoriano ha utilizado a las Fuerzas Armadas para cumplir con esta agenda?

la ley de prevención y control de la contaminación ambiental, ley que queda sin efecto durante un lapso de 15 años por falta de reglamentación, posteriormente el tema es tratado de mejor manera y especifica en la ley forestal y de conservación de áreas naturales y vida silvestre en 1981, en varios reglamentos relativos a agua (1989), aire (1991) y suelo (1992), así como en una multitud de normas emitidas por organismos públicos al nivel nacional, provincial y municipal (Narváez, 2004: pg. 366 - 374).

Se puede enfatizar que el comportamiento global por parte de las naciones y organizaciones mundiales toman puntos de referencia para accionar objetivos políticos y ambientales en la toma de decisiones de sus países a fin de encaminar un beneficio global y no solo nacional de una forma estratégica y cooperativa.

La Agenda Política de la Defensa de Ecuador

Es importante considerar que la Agenda Política de la Defensa del año 2013 - 2017, es el documento oficial en donde se prescribe todos los lineamientos y orientaciones en cuestión de defensa y seguridad del Ecuador, tomando como base principal, la Constitución de la República, la Ley de Seguridad, el Plan Nacional para el Buen Vivir y los acuerdos y convenios internacionales.

De igual forma se establece que la defensa según LSPE (2010), es un componente del sistema de seguridad Pública y del Estado y de la Seguridad Integral, conceptos que se adicionan a la seguridad humana, siempre que el objetivo de la defensa sea contribuir a la consecución del bienestar de los ciudadanos y el desarrollo de la sociedad con sus medios su contingente, también como nos indica Jimenez R. (2023) sobre "El sistema de seguridad en el Ecuador", que ha venido evolucionando desde la guerra fría y la posible estructuración de un sistema de seguridad posterior a la CRE (2008).

De modo idéntico la Agenda Política de la Defensa (MDN, 2013), la cual define tres objetivos prioritarios para proteger al país, a su población y patrimonio, articulados al "Plan Nacional para el Buen Vivir" para garantizar la defensa de la soberanía y participar en la seguridad integral para apoyar el desarrollo nacional en el ejercicio de las soberanías; y, contribuir a la paz regional y mundial, permite desarrollar y determinar los lineamientos a los cuales el Ministerio de Defensa Nacional se relaciona con el Estado para garantizar una armonía en el ámbito nacional.

La Agenda Política de la Defensa, alineado con la doctrina, diferencia al nivel político estratégico y el nivel estratégico militar, complementando los niveles de la planificación militar, mencionaremos al nivel operacional y al nivel táctico; el Ministerio de Defensa Nacional, el Comando Conjunto de las FFAA, los Comandos Operacionales y las Unidades Tácticas (Brigadas y Batallones) respectivamente en todo el territorio nacional, para hacer frente a cualquier tipo de amenaza en el país,

principalmente con la misión fundamental y constitucional como objetivo Político Estratégico del Estado.

La Agenda Política de la Defensa en Ecuador se enfrenta a múltiples amenazas que afectan tanto a la seguridad interna, entre estas, se destacan problemas arraigados en la pobreza y la desigualdad, los cuales han generado un desarrollo para el surgimiento de actividades delictivas e ilícitas simultáneamente, las crecientes violencias relacionadas con el tráfico de drogas y el crimen organizado transnacional, la minería ilegal entre otras, ha complicado aún más por la utilización de tecnologías que sirven para que estos grupos puedan surgir en todo el país.

Este fenómeno es alarmante no solo por sus implicaciones directas en la seguridad, sino también porque se utiliza como pretexto para justificar intervenciones extranjeras en asuntos internos, poniendo en tela de juicio la soberanía nacional. A esta situación se suman nuevos factores de riesgo derivados del cambio climático, como desastres naturales, así como la trata de personas y la explotación ilegal de recursos naturales y biodiversidad. Actividades como el contrabando de combustibles y la minería ilegal son ejemplos de cómo estas amenazas se concretan en realidad.

La Constitución de la República del Ecuador (CRE, 2018) establece en su artículo 158 la participación de las Fuerzas Armadas (FFAA) en actividades que apoyan a otras instituciones del Estado, enfatizando su rol en la seguridad interna. En este sentido, el Libro Blanco de la Política de la Defensa del Ecuador subraya que las FFAA no solo están encargadas de la defensa de la soberanía e integridad territorial, sino que también tienen un papel fundamental en la seguridad integral y el desarrollo nacional (MDN, 2018). Esto implica que su labor va más allá de lo militar, integrándose en un enfoque más amplio que busca abordar las causas subyacentes de las amenazas mencionadas.

La política de defensa nacional identifica al crimen organizado como una amenaza significativa, conformada por individuos que buscan obtener beneficios económicos o materiales a través de actividades delictivas. Este contexto exige una respuesta coordinada y efectiva que involucre no solo a las FF.AA., sino también a diversas instituciones del Estado, para afrontar de manera integral los desafíos que plantea el crimen organizado y otras amenazas a la seguridad del país.

En conclusión, la agenda política de defensa de Ecuador debe ser capaz de adaptarse a las realidades cambiantes, incluyendo la lucha contra la desigualdad y la pobreza, así como la mitigación de riesgos asociados al crimen organizado y al cambio climático. Solo a través de un enfoque colaborativo y multidisciplinario se podrá garantizar una respuesta amplia y eficaz ante las amenazas que enfrenta el país.

La Unión de Naciones Suramericanas (UNASUR) fue constituida en 2008 como una respuesta a la necesidad de establecer un mecanismo de diálogo político sólido en América del Sur. Su formación agrupó a naciones clave de la región, incluyendo Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia,

A partir de la inclusión del Medio Ambiente como agenda de seguridad estatal, ¿el Estado ecuatoriano ha utilizado a las Fuerzas Armadas para cumplir con esta agenda?

Guyana, Paraguay, Perú, Surinam, Uruguay, Venezuela y Ecuador. En un contexto de crecientes tensiones y desafíos regionales, la UNASUR ha representado un espacio fundamental para abordar problemas de manera autónoma.

El 30 de mayo de 2023, la UNASUR celebró una cumbre en Brasilia, marcando un hito significativo tras más de una década de inactividad. Este evento reunió a 11 líderes latinoamericanos interesados en reactivar la organización, destacando la relevancia de la UNASUR en las agendas políticas contemporáneas. La reactivación de la unión no solo representa una oportunidad para fortalecer la cooperación entre los estados miembros, sino que también subraya la importancia de contar con un mecanismo regional que aborde problemáticas como la defensa de la soberanía y la seguridad ambiental.

El Empleo de las FFAA de Ecuador en apoyo a las Instituciones Estado (IE) para la protección ambiental.

Se puede indicar que, a nivel mundial, la conexión entre la protección al medio ambiente y las agendas de seguridad de los Estados surge y crece recientemente con las operaciones militares de amplio espectro, las cuales permite establecer “en el campo de batalla las fuerzas militares deben ser capaces de ejecutar operaciones Cinéticas y no Cinéticas⁸, e interactuar con agencias de tipo gubernamental y no gubernamental”⁹, desde este enfoque, el papel de las Fuerzas Armadas se entiende como algo que va más allá de sus tareas más tradicionales, con nuevas competencias, habilidades y tareas como prestar ayuda en operaciones de socorro, búsqueda y rescate; realizar misiones humanitarias¹⁰; adelantar actividades relacionadas a la construcción de la paz, y asumir funciones de gestión y conservación de la biodiversidad.

En distintos países se ha dado una tendencia creciente hacia la “militarización verde”¹¹, un término que hace referencia al uso del personal militar en tareas conectadas con la conservación y preservación del ambiente, y que puede incluir el despliegue de uniformados a zonas protegidas, el entrenamiento militar e incluso la dotación de armas a guardabosques, así como el uso de técnicas y tecnologías para la vigilancia a través, por ejemplo, del uso de sensores remotos y drones.

⁸ Las operaciones cinéticas son operaciones letales que llevan implícitas el uso de la fuerza; las no cinéticas, por su parte, son las operaciones no letales en las que el elemento de planeamiento integra y se interrelaciona con organizaciones no gubernamentales.

⁹ Franco, M. (2016). “Operaciones Cinéticas y No Cinéticas en el Teatro de Operaciones Irak”. Integración al método de planeamiento del Nivel Operacional de las Fuerzas Armadas Argentinas. Obtenido de: https://ishareslide.net/viewdoc.html?utm_source especialización en estrategia operacional y planeamiento militar conjunto.

¹⁰ Que incluyen actividades de ingeniería, saneamiento, drenaje e irrigación.

¹¹ Lunstrum E. (2014) “Green militarization: antipoaching effort sand the spatial contours of Kruger National Park”. *Annals of the Association of American Geographers*, 104(4), 816-832

En el país colombiano el uso de las fuerzas militares para proteger el ambiente, también se ha justificado con una valoración de las áreas protegidas desde la seguridad nacional, la soberanía y la legitimidad. Además, ha cobrado relevancia a partir de la conexión de esta agenda con las acciones contra el crimen organizado y, en algunos casos, la seguridad fronteriza¹².

De igual manera la seguridad planteada por la declaración sobre seguridad en las Américas, adoptada por la Organización de Estados Americanos (OEA) en octubre de 2003, creó un nuevo concepto de seguridad hemisférica que amplía la definición tradicional de defensa de la seguridad de los Estados a partir de la incorporación de nuevas amenazas, preocupaciones y desafíos, que incluyen aspectos políticos, económicos, sociales, de salud y ambientales. O sea, casi todos los problemas pueden ser considerados ahora una potencial amenaza a la seguridad como nos indica Chillier y Freeman (2005).

Se debe agregar que la construcción de la Agenda nacional de Seguridad interna y externa del Ecuador que se desarrolló luego del conflicto del Alto Cenepa (1995), con la firma de paz en 1998 en Itamaraty y posteriormente la agenda política Nacional del Ecuador en el 2018 denominada “Libro Blanco” mencionado anteriormente.

Siendo instrumento de partida el “libro Blanco” 2018, conferencias de seguridad Adoptadas por América Latina, la Constitución de la República del Ecuador (2018), la Ley orgánica de la defensa Nacional, la Ley de seguridad Pública y del Estado, por lo que estos documentos sirvieron para concebir “La Política de defensa Nacional” aprobada posteriormente por el Consejo de Seguridad Pública y del Estado (COSEPE) de 2009, en vista que la finalidad de este consejo de Seguridad es de dar un asesoramiento al presidente de la República cuando exista situaciones de emergencia en el país permite encaminar las decisiones de mejor manera y desarrollar su estrategia pensando en un solo Estado.

Por esta razón la Política de la defensa nacional del Ecuador a través del libro blanco de 2018, estableció cuatro misiones para las fuerzas Armadas: 1) La defensa de la soberanía e integridad territorial; 2) el apoyo a las Instituciones del Estado; 3) El apoyo al desarrollo Nacional en el ámbito de la defensa; y la contribución de la paz regional y mundial.

La misión complementaria para “apoyar a las Instituciones del Estado” se ejecuta en tiempo de paz, y con la emisión del decreto de estado de excepción en periodos de crisis o conflicto (COMACO, 2013) esto permite dar una seguridad interna al país y el apoyo constante a las IE para que ejecuten sus programas anuales respecto a sus objetivos.

¹² Massé F., Lunstrum E. & Holterman D. (2018). “*Linking green militarization and critical military studies*”. *Critical Military Studies*, 4(2), 201-221.

A partir de la inclusión del Medio Ambiente como agenda de seguridad estatal, ¿el Estado ecuatoriano ha utilizado a las Fuerzas Armadas para cumplir con esta agenda?

RESULTADOS

Como consecuencia las Fuerzas Armadas del Ecuador se han fortalecido mediante la integración con la sociedad debido a su accionar han mantenido un nivel de credibilidad por el cumplimiento de su misión fundamental, el apoyo a la seguridad integral, al desarrollo nacional, el apoyo a las instituciones del Estado.

Siendo el caso el Estado ecuatoriano a través del Ministerio de Defensa actúa conjuntamente con los otras IE para promover lazos de cooperación conjunta y combatir a las diferentes amenazas que destruyen el medio ambiente, la agenda de la Política de la defensa mediante sus decretos, reglamentos y leyes ha promovido esta cooperación haciéndole cada vez más eficaz, a continuación, se dará a conocer como las IE y las FFAA intervienen.

Según el libro Blanco de 2018, el apoyo a las IE por parte de FFAA y estas establecidas en las misiones constitucionales del CRE de 2008, en la cual se puede traer a acotación lo siguiente: las operaciones militares en apoyo a la preservación del medio ambiente, al MAATE y al ARCENNR para el cuidado del medio ambiente.

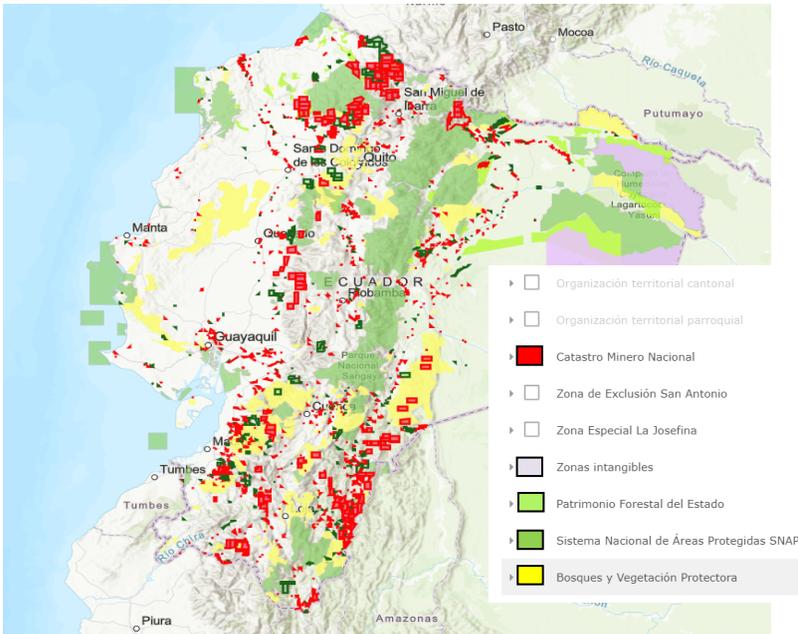


Figura No.1: Mapa del Ecuador en donde muestra diferentes sistemas controlados por el ARCENNR en el Ecuador. Fuente: <https://arcmineria.maps.arcgis.com/apps/webappviewer/index.html?id=27bfda03ce4342b3834a27010da857e5>

Como resultado en la Figura No.1 se puede determinar los diferentes sectores en el Ecuador que son controlados por el ARCENNR,

estos sectores permiten determinar un mejor escenario para la protección tanto forestal en la cual el MAATE está bajo su responsabilidad y el ARCENNR encargada de la regulación y control de energía y recursos naturales no renovables. Esta imagen de una claridad de como la minería se expande en el Ecuador la cual debe ser controlada, de una forma rigurosa, aplicando mecanismos de regularización, para evitar un desperdicio de recursos.

La seguridad hemisférica presentado por las OEA planteó la utilización de las FFAA para el control interno del País, como misiones subsidiarias hacia las instituciones.

Operaciones realizadas por Fuerzas Armadas del Ecuador, en apoyo a las Instituciones del Estado (IE).

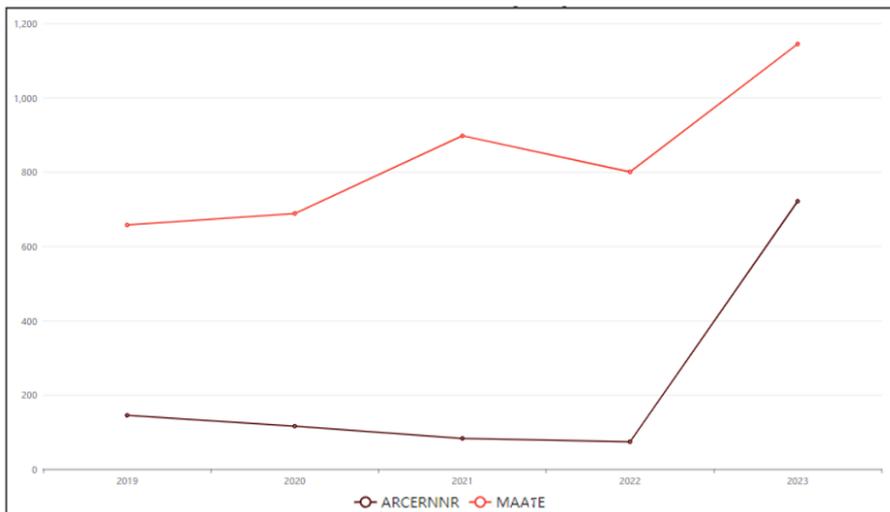


Figura No. 2: Operaciones realizadas conjuntas con las IE en el país.

Fuente: Elaboración por el Autor, tomada del C312 CC.FF. AA desde el año 2019 al 2023.

Discutiendo la Figura No. 2 en donde se realiza la Intervención de FFAA del Ecuador para la en apoyo a las IE en este caso al MAATE y al ARCENNR la cual se evidencia un crecimiento exponencial tanto de la minería ilegal en donde los resultados permite evidenciar a un incremento en el año 2023 de las 75% con un total de 721 operaciones coordinadas entre las instituciones, y respecto al MAATE en el último año con un porcentaje en 89% en el 2023, en definitiva se evidencia que el empleo de las FFAA en las agendas de seguridad permite actuar de mejor forma, evitando gastos innecesarios de recursos logísticos y disminuyendo las acciones por parte de los grupos que actúan al margen de la ley, probablemente sin la intervención

A partir de la inclusión del Medio Ambiente como agenda de seguridad estatal, ¿el Estado ecuatoriano ha utilizado a las Fuerzas Armadas para cumplir con esta agenda?

de las FFAA para el apoyo los resultados fueran mucho más superiores a los expuestos en la gráfica.

Finalmente como nos indica el autor André Beaufre (1998), que la estrategia militar se debe al empleo de las fuerzas militares para atender los resultados fijados por la política¹³ (pág. 28); entendiendo que Estado a través de sus políticas, emplea a las FFAA como una oportunidad y tener el poder en la población, esto permite cumplir los objetivos planteados por el Estado, como se observó en las gráficas anteriores a través de la utilización de las FFAA para su accionar y el control territorial a fin de brindar una seguridad y bienestar en la población, cumpliendo con las agenda de seguridad propuesta por el gobierno de turno.

CONCLUSIONES

La OTCA, ha permitido encaminar lasos de confraternidad entre Estados para el desarrollo de la región, así como también la ONU, UNASUR, que han sido un punto deliberante y eficaz para delimitar la gestión de los países en materia de Seguridad Ambiental.

La inclusión de las FFAA para el apoyo a las Instituciones del Estado y/o Agencias Gubernamentales en el ámbito de la securitización al medio Ambiente, ha permitido disminuir los crímenes ambientales que se presentan en la zona en los últimos cinco años, en vista que la actuación de grupos al margen de la ley, ONGs y la población se benefician de estos recursos naturales para uso personal, explotación de medio ambiente, flora, fauna y minería.

Cada Estado posee una política de gobierno en América del Sur, vigente por cuatro años en el caso de Ecuador, estas políticas encaminadas mediante decretos presidenciales y demás legislaciones permite la actuación de la fuerza pública, las FFAA continúan cumpliendo con eficacia lo estipulado en las leyes para el desarrollo y progreso del país.

La actuación del Estado ecuatoriano mediante la utilización de las FFAA en las agendas de seguridad para la protección del medio ambiente a través de decretos y convenios han permitido contribuir eficientemente con las Instituciones del Estado o Agencias Gubernamentales, para minimizar la destrucción del medio Ambiente en ciertas partes del país, ocasionando pérdidas al Estado, destrucción de la flora, fauna y recursos no renovables, no cabe duda que la misma población, en donde se muestra este tipo de actividad ilícita se presta para su explotación, como una fuente de ingreso diario para la subsistencia de la población, por lo cual el gobierno debe tomar medidas para actuar con otros organismos y disminuir esta problemática latente en la región.

¹³ BEAUFRE André "Introdução a Estratégia", Biblioteca do Exército Palácio Duque de Caxias, 1998

Por último, el Estado ecuatoriano debe securitizar temas sociales por medio de su presencia en la promoción del desarrollo sostenible¹⁴ permitiendo contribuir con la sociedad, el rol de FFAA permite establecer lasos de confraternidad, amistad y desarrollo mutuo entre Instituciones para cumplir con las misiones constitucionales y finalmente podemos indicar que el Estado ecuatoriano ha planteado una estrategia militar a través del uso de sus FFAA para atender los objetivos planteados en la agenda de seguridad para mantener el medio ambiente y el apoyo a las IE para combatir a los Crímenes Ambientales contemplados actualmente como una amenaza al Estado ecuatoriano.

REFERÊNCIAS

AYALA Perez Cigifredo Jorge, HERRERA Solorio, Bernardo Garcia-Camino, y Hilda Romero-Zepeda. *“MERCURY MINING, EFFECTS OF THE MINAMATA CONVENTION AND ITS REPERCUSSION ON THE BEST INTEREST OF THE MINOR No”*. 1. 2020.

BORBÉLY, Anikó. Belvedere Meridionale, “El lugar y el papel de la Organización del Tratado de Cooperación Amazónica (OTCA) en la geopolítica brasileña y sudamericana”. v. 2, p. 57-69, 2014.

BEAUFRE ANDRÉ **“Introdução a Estratégia”**, Biblioteca do Exército Palácio Duque de Caxias, 1998.

CÁRDENAS, F. A. B., HURTADO, & J. E. M. **“La minería ilegal frente a los derechos del medio ambiente en el Ecuador”**. Sapienza: International Journal of Interdisciplinary Studies, 9, pp. 90-104, 2022.

CARRASCO, J. P. (1978,). **“El tratado de cooperación amazónica”**. Nueva Sociedad, 37, 19-25.

CHIRINO Betancourt,, LÓPEZ, E. , & PEÑALOZA, A. **“Daños y delitos ambientales como conceptos discernibles en la enseñanza de la Química del Instituto Pedagógico de Caracas. Estudio preliminar desde la perspectiva estudiantil”**. Revista de Investigación, 88, pp. 176-201, 2016.

COMACO **“Manual de Empleo de FFAA en el Ámbito Interno”**. Quito, Ecuador, 2013.

COSEPE **“Consejo de Seguridad Pública y del Ecuador”**. Quito, Ecuador, 2009.

¹⁴ Podemos entender que el Desarrollo Sostenible según el concepto desarrollado en la conferencia de las Naciones Unidas para el medio ambiente y desarrollo (CNUMAD), de mantener una buena calidad de vida de forma equitativa incrementando tecnología, asegurando el ecosistema y el medio ambiente.

A partir de la inclusión del Medio Ambiente como agenda de seguridad estatal, ¿el Estado ecuatoriano ha utilizado a las Fuerzas Armadas para cumplir con esta agenda?

DEL ECUADOR, Asamblea Constituyente. "Constitución de la República del Ecuador". Quito: Tribunal Constitucional del Ecuador. Registro oficial Nro, v. 449, p. 79-93, 2008.

FRANCO, M. Operaciones Cinéticas y No Cinéticas en el Teatro de Operaciones Irak, 2016.

FIALLO VÁSQUEZ, José Ignacio. Empleo de las FF. AA en "Apoyo a las instituciones del Estado", acorde a la nueva Política de Defensa y Directiva de Defensa Militar". 2019.

GUIMARAES Roberto, **"El discreto encanto de la cumbre de la tierra. Evaluación impresionista de Río"**, 1992.

LUNSTRUM, E. "Green militarization: antipoaching effort sand the spatial contours of Kruger National Park". Annals of the Association of American Geographers, 104(4), 816-832, 2014.

MASSÉ, F., LUNSTRUM, E., & HOLTERMAN, D. **"Linking green militarization and critical military studies"**. Critical Military Studies, 4(2), 201-221. (2018).

MONTERO Bagatella, J. C **"El concepto de seguridad en el nuevo paradigma de la normatividad mexicana"**. (25, Ed.) Región y sociedad, 203-238. (2013).

QUIÑÓNEZ, Denisse Rodríguez. "El desarrollo sustentable de la Cuenca Amazónica en la Agenda Ambiental de la Comunidad Andina", 2012.

REEDMAN, Benjamin. "Convenio de Minamata sobre el mercurio texto y Anexos". 2018.

SERVI, A. **"El Derecho Ambiental Internacional. Coordinador del Departamento de Medio Ambiente y Desarrollo del IRI"**., 1-13. 1998.

SOLIZ, F. **"Minería: reparar, resistir, rechazar. (1, Ed.) El conflicto minero desde el país de los derechos de la naturaleza"**. 2013.

UGARTETXEA de la Cruz, VILLARLBA Equiluz, A., & Viota FERNANDEZ, N. **"El derecho humano al medio ambiente en la Agenda 2030"**, 2017.

VÁSQUEZ CORTÉZ, José Ramiro. "El Consejo de Defensa Suramericano y su incidencia en la Defensa Nacional del Ecuador", 2015.

CAPÍTULO 19

LETRAMENTO DIGITAL: A IMPORTÂNCIA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC) NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM SALA DE AULA

Vitor de Lima Gonçalves

Especialista em Arte na Educação: Dança, Música e Teatro pelo Centro Universitário FAVENI (UNIFAVENI); tem Licenciatura em Letras e Literatura da Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM);
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4856600171493473>

RESUMO

O presente artigo aborda a importância do letramento digital e sua aplicação no ensino de Língua Portuguesa. A literatura destaca a necessidade de uma abordagem que integra o letramento tradicional com o digital, considerando a realidade dos alunos nascidos na geração Z. A utilização de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) é apresentada como uma ferramenta libertadora para o ensino e compartilhamento de conhecimento. Além disso, o artigo destaca a importância do letramento como um processo que envolve a compreensão do texto e sua relação com a realidade do aluno, além de sua capacidade de reflexão e ação crítica. A proposta de abordagem visa desenvolver habilidades como a análise de textos, a compreensão de gêneros textuais e discursivos, e a capacidade de produzir textos de forma criativa e significativa.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento digital, Ensino de Língua Portuguesa, Geração Z, Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), Compreensão textual, Gêneros textuais e discursivos, produção textual criativa e significativa.

INTRODUÇÃO

Este artigo representa um desdobramento do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do Curso de Licenciatura em Letras e Literatura da Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Como professor especializado em Arte na Educação, reconheço a importância dos teóricos discutidos durante minha formação, especialmente no que diz respeito ao ensino da Língua Portuguesa e ao letramento contemporâneo.

A proposta deste artigo é contribuir para a formação de outros educadores e profissionais da educação, abordando a interseção entre letramento digital e o ensino de Língua Portuguesa. A literatura acadêmica destaca a necessidade de integrar o letramento tradicional com o digital, considerando as realidades dos alunos da geração Z, que estão imersos em um ambiente repleto de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC).

Os teóricos que embasam esta pesquisa, como Magda Soares, Cosson, e outros, fornecem um suporte teórico fundamental para a compreensão das práticas de letramento e alfabetização, além de suas implicações sociais e culturais. Através deste artigo, busco não apenas refletir sobre as dificuldades enfrentadas por alunos em relação à leitura e interpretação de textos, mas também propor abordagens que integrem o uso de ferramentas digitais no processo de ensino-aprendizagem.

Acredita-se que a compreensão do letramento, em suas múltiplas facetas, é crucial para a formação de cidadãos críticos e reflexivos, capazes de navegar e interpretar a complexidade do mundo contemporâneo. Portanto, este trabalho visa não apenas discutir teorias, mas também oferecer práticas pedagógicas que possam ser aplicadas em sala de aula, promovendo um ensino mais significativo e contextualizado.

Segundo a pesquisa do Instituto Nacional Alfabetismo Funcional - INAF 2018¹, dentre 10 brasileiros, três são analfabetos funcionais, ou seja, possuem dificuldades para compreender o que leem, e conseqüentemente apresentam problemas na escrita. É notório que, durante o processo de passagem do aluno da série de anos iniciais para os anos finais, apresentem dificuldade, pois eles já deveriam mostrar domínio sobre a leitura e a interpretação de texto, pois passaram pelo processo de alfabetização no ensino infantil, mas, na prática, isso não acontece.

Em entrevista, o escritor de literatura Pedro Bandeira² afirmava que os adultos, em sua maioria, não conseguem compreender textos de prosa curtos, imagine ler para uma criança uma história, um conto. Segundo ele, é quase impossível. Esses mesmos adultos passam então esse papel à escola, para que a instituição tenha o dever de fazer esse contato com as crianças. Ficando pesado para a instituição fazer esse processo que seria da família. Logo, se a criança não é introduzida na leitura, a contação de histórias oralizadas, vê exemplos de seus familiares lendo, quando crescerem não gostarão de leitura, ou melhor, não terão fruição e compreensão do que leem. Dá-se então a um círculo vicioso, que passa de pai para filho.

¹ Leia o document completo em: <http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf>. Acesso em: 28 de abril de 2022.

² Leia a notícia completa em: <<https://tribunademinas.com.br/colunas/sala-de-leitura/10-10-2017/pedro-bandeira-crianca-que-nao-gosta-de-ler-e-porque-nao-foi-introduzida-na-leitura.html>>. Acesso em: 25 de abril de 2022.

A pergunta a ser feita é ‘os pais são analfabetos?’, ou, ‘não foram introduzidos anteriormente?’, ou ainda, ‘não têm muito tempo para fazer essa introdução, pois estão envolvidos com jornadas e deslocamentos enormes para trabalhar?’

Durante a pesquisa, os referentes teóricos, COSSON (2018), DALVI (2013), SOARES (2012), BRAGA (2005), os documentos OCEM (2006) e a BNCC (2018), nos dão norte para sanar a problemática de alunos que apresentam defasagem no ensino, problemas familiares, psíquicos, sociais entre outros. Não somente isso, mas a realidade do mundo virtual no seu cotidiano, compreender como esse aluno consegue entender textos midiáticos de redes sociais, mas mostram dificuldade em interpretar textos impressos na escola.

Para tanto, o artigo fornecerá uma ideia geral sobre alfabetização e letramento, suas ações e diferenças no ensino. Após esse aparato de relação, entraremos nos assuntos específicos como o letramento literário e, por fim, o letramento digital, e com ele a compreensão das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no ensino de Língua Portuguesa em sala de aula. Para defender a importância da leitura integral, as ferramentas digitais e novos gêneros digitais em sala de aula, por meio dos teóricos do letramento, por Magda Soares. Vamos embarcar no sentido de entender morfologicamente a palavra e como conceituar, nos levando à compreensão do letramento e à alfabetização.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.

Muito se fala sobre letramento e alfabetização, hoje são termos e conceitos primordiais na educação básica. É a partir dessas práticas no ensino formal que podemos ter crianças, jovens e adultos que podem fazer as coisas mais simples e básicas, também, viver em sociedade. Elas são: exercer seus direitos e cumprir seus deveres, ser ouvido, ter voz, direito à informação, o direito de votar, fazer compras, receber salário, criar filhos, etc. Tudo está relacionado às práticas de alfabetização e o letramento. Apesar de parecer uma única coisa, os dois termos têm conceitos, práticas e ações diferentes.

Para nos ajudar a entender e compor essa linha de raciocínio, trazemos a obra ‘Letramento: um tema em três gêneros’ de Magda Soares. Ela afirma que a alfabetização, ou pessoa alfabetizada, é “aquele que apenas aprendeu a ler e a escrever” (Soares, 2012, p.19), que esse indivíduo, para ser considerado alfabetizado, primeiro codifica/decodifica a sua língua, seu idioma. Para haver a codificação, existem as práticas de associar um som a um símbolo, entendido como as letras, e que a junção de vogais e consoantes forma sílabas, as sílabas formam novos sons, e juntando sílabas com outras sílabas, formam palavras, e juntando palavras formamos frases e orações, e a partir disso montamos textos, seja ele em prosa, versos, verbal e não verbal.

Segundo Vera Teixeira de Aguiar, em seu artigo intitulado ‘O saldo da leitura’, um texto muito conhecido, nos diz que “leitura é a atividade de

decodificação de um texto, de percepção e interpretação dos sinais que se apresentam de forma ordenada, guardando entre si associação de sentido" (Dalvi, 2013, p.153). Se leitura para ela é decodificar e associação de sentido, duas ações em seqüências, logo, o ato de alfabetizar ainda não contemplaria todos esses deveres, deveres esses que são o objetivo primordial de um indivíduo que entende os códigos da língua e a partir disso criar sentido quando fizesse o ato da leitura. Voltamos ao que já foi apresentado anteriormente, números alarmantes de adolescentes que saem do ensino fundamental, anos iniciais e chegam nos anos finais, médio e até o ensino superior sem saber ler, ou melhor, sem criar sentido no que tange ao processo da leitura.

aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a decodificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita "própria", ou seja, é assumi-la como sua "propriedade. (SOARES, 2012, p. 39)

Com os estudos avançados sobre a prática de alfabetização, buscou-se sanar as dificuldades apresentadas por alunos que passavam pela alfabetização, codificavam as letras, mas não entendiam o significado das palavras, ainda não fazia sentido quando faziam o processo de ler.

Com novas práticas do ensino de leitura, mostrou-se necessário um termo para essa nova ação, o termo 'letramento'. As primeiras aparições do termo em livros de estudos eram com outro sentido, com o mesmo sentido de 'soletrar'. Somente em 1986 houve a aparição da palavra 'letramento' com o sentido que temos hoje. Saiba mais sobre a história do termo letramento no texto publicado no periódico "Presença Pedagógicas", v. 2, n. 10, jul/ago. 1996, na seção "Dicionário crítico da educação".

Se a alfabetização é o indivíduo saber decodificar a língua, conhecendo as letras, sons, a morfologia, as regras da língua, então o que seria letramento? Antes de entrarmos no sentido da palavra letramento, precisamos entender o que se esperava do indivíduo alfabetizado, segundo DALVI (2013, p. 154) "os textos diferenciam-se muito entre si, (...) podem ser descritivos, explicativos, justificativos, prescritivos, conceituais, teorizadores, apelativos, etc.", o que a alfabetização não conseguiu sanar foi a presença dos diferentes tipos textuais no dia-a-dia do aluno, que os textos são heterogêneos, múltiplos e que esse aluno teria que ser capaz de entender sua língua e os códigos dela nesses textos, que fizessem sentido, pois são práticas sociais. Vera Teixeira de Aguiar continua dizendo que, "o texto como todo e qualquer objeto cultural, seja verbal ou não(...) Por tanto, música, pintura, cinema, televisão e tantos outros partilham da qualidade de textos" tudo o que expressa sentido, emite mensagens, seja ela as múltiplas linguagens, são considerados texto. A alfabetização tentou trazer essa compreensão pelas práticas já mencionadas, mas não obteve êxito.

(...) a pessoa letrada já não é a mesma que era quando alfabetada ou iletrada, ela passa a ter um outra condição social e cultural (...) de mudar seu lugar social, seu modo de viver em sociedade, sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente. (SOARES, 2012, p. 37)

Entramos então, na prática do letramento, Magda Soares nos mostra o contraponto da alfabetização, enquanto uma estava no processo de ensino dos códigos da língua, o letramento está na prática da percepção de mundo, um olhar para o social, a leitura das situações e não somente das palavras. Roxane Rojo parafraseia o trabalho de pesquisa de Scribner e Cole mostrando formas de avaliar os processos de letramento e define três contextos importantes para a formação do indivíduo. Afirmam que: “Começa-se a reconhecer processos e práticas diferenciados entre diversas agências de letramento (família, igreja, escola, sindicatos, etc.)” (Soares, 2012, p. 102).

Conhecimentos que partem de três contextos, o primeiro da esfera familiar, onde esse indivíduo tem suas primeiras impressões de mundo, modo como deve agir com as pessoas, ela é letrada na forma em que é sua criação familiar. As crenças também estão presentes no letramento, Scribner e Cole citam a ‘igreja’, mas podemos substituir por crenças ou/e religião. Esse aluno traz consigo suas crenças e fé, é um tipo de letramento e forma de ver o mundo e a sociedade. A terceira é a institucional, a escola, onde é seu terceiro contato, onde está presente uma educação formal de formação academicista de conhecimentos em geral. É na escola que são apresentadas e oportunizadas as disciplinas do currículo escolar.

Letramento é quando o aluno compreende o que ler, mesmo que sejam em tipos textuais diferentes, consegue compreender, como se organizam, e reconhecem a história e o conteúdo apresentado. Falar de letramento é também o olhar para fora do texto, a partir do olhar de fora temos a interpretação de texto, o aluno consegue comparar com sua realidade, entender outras histórias, contextos diferentes, aí vem a fruição e a catarse, as competências do texto na disciplina de Língua Portuguesa, segundo a BNCC.

Quando falamos das múltiplas formas de manifestação textuais presentes no mundo, estamos falando de letramento, trazer a compreensão desses textos a partir da associação e assimilação com sua realidade. É a partir do letramento que os alunos compreendem os múltiplos gêneros textuais e discursivos presentes na língua. As práticas de leitura são sociais, entendem os gêneros textuais que o cercam, como: gênero lírico, gênero épico, gênero dramático, etc.

Segundo DALVI (2012, p.156) “o prazer maior seja nos descobrirmos capazes de descobrir, porque o grande saldo da arte é o de desvelar ao homem sua própria humanidade”. O letramento está relacionado à reflexão, o aluno, quando compreende o que lê, pode refletir sobre suas ações e condutas em sociedade. A partir da reflexão, ele vai trazer o olhar de fora

para dentro do texto conhecido como interpretação, ele assimilará ou trará comparação, buscando, a partir dessa prática, novas ações para a mudança de sua esfera social. Por meio da reflexão e ação, será um cidadão crítico, compreendendo que a leitura liberta.

Entende-se que existem múltiplos tipos de letramento, e esse processo se inicia com as leituras, sejam elas escritas, por símbolos, pintura, desenhos, formas geométricas, números, etc. Fazendo o primeiro processo, que seria a compreensão do que se lê, em outras palavras 'o olhar para dentro do texto', só então passamos para a outra etapa da leitura, a qual seria a interpretação, que seria o mesmo que 'o olhar para fora do texto'. O letramento é a parte fundamental no ensino de Língua Portuguesa na educação básica, exige de quem ensina propriedades e conhecimentos de estratégias para essa ação. O papel do professor é fundamental, por isso da importância da pesquisa, buscar por novas práticas de ensino.

LETRAMENTO LITERÁRIO

A partir da compreensão sobre letramento, entendemos que ele é um dos pontos principais, depois da alfabetização, no ensino de Língua Portuguesa. Com ela, o indivíduo pode entender melhor seu mundo, sua sociedade, entender a importância da coletividade e o respeito à pluralidade. Existe uma ação importante a partir das leituras, sendo a valorização do ser humano, a partir das vivências, experiências que acontecem por meio da leitura, histórias da sociedade retratadas em prosas, mesmo que esse leitor não esteja em uma situação de perigo, vulnerabilidade social, mas por meio das palavras ele pode entender e se colocar no lugar do outro. Essa realidade é apresentada por meio da literatura. Márcia Abreu, na obra "Cultura Letrada" vai nos lembrar o objetivo principal de estudar literatura, ou melhor, letrar o aluno em literatura, ela diz.

a experiência da leitura literária nos torna mais humanos, desenvolvendo nossa solidariedade, nossa capacidade de admitir a existência de outros pontos de vista além do nosso, nosso discernimento acerca da realidade social e humana (ABREU,2006, p.81).

O ensino de Literatura, como disciplina, está presente a partir do ensino médio, mas também pode se apresentar por meio dos paradidáticos nos anos finais do ensino fundamental. Também, a literatura está presente nas primeiras histórias e contos apresentados no ensino infantil. O letramento literário, segundo muitos escritores da área, como Rildo Cosson (2018), Annie Rouxel e a própria BNCC (2018) afirmam que esse ensino precisa ser presente em todas as séries e em todas as idades, todos devem ter acesso à literatura. Ressaltam a importância do texto integral, a importância da leitura em grupo, da leitura em sala de aula, e principalmente, a leitura completa das obras.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais, o que deve ser alcançado durante a intervenção escolar na vida do aluno), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Nela estão campos específicos para a literatura, tal campo denominado “Campo Artístico-Literário” que difere na construção do ser humano na vida escolar, visando a sensibilidade por meio de critérios estéticos, trazendo a fruição, a valorização e o reconhecimento de culturas diversas.

Neste contexto, infere-se que o sistema educacional deve proporcionar ao aluno as melhores condições para que ele desenvolva a capacidade de compreensão de textos literários, comparar sua leitura (interna) com as do mundo (externa), aguçando o seu senso crítico, formando um cidadão pensante, que demonstra a empatia em qualquer situação em sociedade.

O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, visa a importância da leitura em sala de aula.

A prática da leitura literária, assim como de outras linguagens, deve ser capaz também de resgatar a historicidade dos textos: produção, circulação e recepção das obras literárias, em um entrecruzamento de diálogos (entre obras, leitores, tempos históricos) (...) e seus modos de apreensão da realidade (BRASIL, 2018, p. 513).

Como também “espera-se que os leitores/fruidores possam também reconhecer na arte formas de crítica cultural e política, uma vez que *toda obra* expressa, inevitavelmente, uma visão de mundo e uma forma de conhecimento, por meio de sua construção estética” (BRASIL, 2018, p. 513, grifo meu), a importância do uso de toda obra é retomada pelos documentos.

A Professora Annie Rouxel da Universidade Montesquieu também relata a importância do texto integral em sala de aula, e não somente trechos da obra, pois, segundo ela, “O estudo de uma obra integral (...) permite descobrir, identificar e compreender os fenômenos sobre os quais serão estabelecidos conceitos e noções” (DALVI, 2012, p.154), são esses conceitos e noções que, ao decorrer do ensino da literatura, serão apresentadas aos alunos, fazendo assim mais sentido as figuras de linguagem, tempo, espaço, personagem, historicidade, política, esse aparato de detalhes com a leitura completa da obra.

Rildo Cosson disserta a importância da leitura integral em sala de aula, traz argumentos na sua escrita de outros autores, que divergem do seu

posicionamento, trazendo uma ideia contrária, que para muitos essa é 'solitária' e não precisaria que fossem manuseadas com suas turmas de ensino básico, já que o foco é o ensino de Língua Portuguesa. Ele Contra argumenta e afirma que“ (...) a leitura, de fato, um ato solitário, mas a interpretação é um ato solidário” (COSSON, p.27). Faz-se necessário para o ensino de literatura a leitura no ambiente escolar, pois todos podem contribuir para uma compreensão melhor a respeito do assunto tratado.

Nas orientações de OCEM (2006), temos a questão do tempo que limita o professor nos aspectos mais significativos do ensino de LP, pois a leitura de uma obra, como ele dá o exemplo de um romance, leva tempo, mas ressalta que: “(...) Trazer para a sala trechos da obra (...) e a esses dedicar uma ou mais aulas não é perder tempo, pelo contrário, é imprimir à escola outro ritmo, diferente daquele da cultura de massa, frenético e efêmero, opondo a este o ritmo mais lento do devaneio e da reflexão”(OCEM, 2006, p.78) . Seja a obra completa ou trechos que trazem significância no ensino de literatura, precisa de planejamento. Se o alvo é formar cidadãos mais humanos, façamos com dedicação.

As propostas dos documentos e autores da área de literatura assumem a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e gêneros.

Em contraponto, ainda temos um ensino de literatura pautado apenas no ensino da história da literatura brasileira, com todas as datas, escolas literárias, uma aula maçante de decorar autores e priorizarmos apenas a leitura de trechos da obra, que segundo o OCEM (2006) comenta sobre os Parâmetros Curricular Nacional (PCN), que já citava a ideia da priorização do texto, a importância da leitura completa da obra para que a literatura tenha o efeito desejado, ir além da fruição, trazer indagações, relacionar com a sociedade em que o aluno está inserido em fazer a intertextualidade com outras leituras prévias, a partir do seu conhecimento de mundo e conhecimento partilhado.

LETRAMENTO DIGITAL

Falar sobre letramento digital é embarcar na busca por um conceito, em vista que com o passar dos anos foram surgindo novas práticas, tal qual, novas experiências com o uso de novas ferramentas e facilidade dos meios de comunicação e interação eletrônica/digital na sociedade.

Segundo a Ph.D. Denise B. Braga, que é professora de linguística aplicada no IEL/Unicamp, afirma que:

O letramento digital, ao lado do letramento tradicional, é tido hoje, unanimemente, como uma necessidade. (...) A inclusão digital passa a ser, portanto, um dos imperativos

dos novos tempos. Mas assim como acontece com o letramento tradicional, sua realização (principalmente em países em desenvolvimento, como o Brasil, cheios de outros problemas sociais) não é simples e demanda, antes de mais nada, políticas educacionais condizentes com a realidade. (BRAGA,2005, p. 38)

O letramento digital, segundo ela, é de suma importância, assim como o letramento tradicional, mas que também vê a dificuldade para esse tipo de letramento em sociedade, pois países como o Brasil sofrem com a desigualdade social, não munindo os seus cidadãos, ou facilitando seu acesso a esses tipos de aparelhos eletrônicos, como computador, para as práticas de letramento digital. Precisamos pensar que essa era uma realidade dos anos 2000, que iam de 2005 a 2010. Os aparelhos tecnológicos ainda estavam sendo pulverizados com facilidades para famílias de baixa renda, sem falar do acesso à internet. Ainda sobre a escrita de Braga, segundo ela:

Tendemos a desconsiderar que o uso da escrita em diferentes práticas cotidianas e escolares é fruto de um conjunto de invenções e convenções que tornaram possível a construção de um modo de comunicação que é fundamentalmente visual(...) *o uso do computador é só mais um entre os mais diversos tipos de letramento* que podemos adquirir para expandir ou facilitar algumas de nossas atividades cotidianas. (BRAGA,2005, p.06. Grifo meu)

Mostra-nos que, por meio das interações humanas de comunicação, é possível construir novas formas de comunicação, de emissão das mensagens, fazendo uso de gêneros do discurso e textuais por meio das figuras, dos gestos, dos símbolos, sinais, etc. Nesse caso, temos um ambiente que é a internet e o meio para acessá-la é o computador, e o computador exige de quem usa o letramento de suas funcionalidades, para que esse emissor consiga enviar/emitir sua mensagem ao receptor, que está do outro lado da tela. Emitir mensagem é uma atividade cotidiana e histórica. Logo, entende-se que para cada ferramenta de comunicação (aparelhos eletrônicos) temos uma forma de letramento. Com o passar dos anos a sociedade buscou entender os novos gêneros digitais que se apresentavam no seu dia-a-dia. Novas ferramentas que exigiam da antiga geração um trabalho de entender e se adaptar, em contraponto à nova geração, conhecida como geração Z, que nasce nesse ambiente, já tem facilidade e familiaridade, logo, tem a capacidade e habilidade de entender e fazer uso dos novos gêneros digitais.

Segundo SOARES (2005,p.49), “há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades, das demandas do indivíduo e de seu meio, do contexto social e cultural” e com o passar dos anos, as gerações

foram se reinventando, com o avanço da ciência e tecnologia, compactando as informações. Um conteúdo que aparecia somente em computadores e que exigiam memória, hardware e software, os novos smartphones também trazem essas funcionalidades compactadas, fazendo com que as informações digitais estejam cada vez mais acessíveis a todos, dando a possibilidade da globalização e fazendo com que essas informações estejam na palma das mãos.

DALVI (2012,p.155) nos diz que“(...) hoje a comunicação digital aproxima as pessoas de forma mais rápida, encurtando distâncias com uma rapidez antes impensada”, a rapidez e facilidade que a nova era vem trazendo fazem com que o ensino de língua portuguesa se amplifique para outras esferas, vemos isso com os conteúdos disponíveis na plataforma YouTube em formato de vídeo, onde estrangeiros aprendem de forma gratuita nossa língua, conteúdos como: as sentenças semânticas, ortografia, conversação, sintaxe e a morfologia. Disponibilizados pelos internautas.

O letramento digital já é uma realidade, crianças nascidas nessa década já são oportunizadas aos conteúdos midiáticos por smartphones com facilidade, fazendo com que o ensino básico também esteja em transição, as folhas de papéis impressas estão aos poucos sendo mudadas por PDF's, não só pela facilidade, mas também pela sustentabilidade.

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM SALA DE AULA.

A BNCC é o documento norteador da educação básica, nela constam habilidades, competências, deveres dos alunos e professores, que vão desde a educação infantil ao ensino médio.

A BNCC contempla as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), que são os novos gêneros digitais presentes nesse novo ambiente (digital), elencados ao ensino fundamental anos finais. Ela cita os seguintes gêneros que são da cultura juvenil: vlog, fotorreportagem, detonado, podcast, slam, vídeo, playlists comentadas, fanfics, fanzines, e-zines, fanvídeos, fanclipes, posts em fanpages, trailer honesto, vídeominuto (BRASIL, 2018). Orienta ainda que para usar esses novos gêneros é preciso seguir os eixos que são a leitura, a produção de textos, o uso da oralidade e análise linguística/ semiótica.

Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (BRASIL, 2018, p. 65)

Como já citado neste artigo, a nova geração de estudantes já traz para o ambiente escolar as práticas de letramento digital, pois a maioria

desses alunos teve ou tem acesso à internet, seja pelo computador ou smartphones, foram letrados nesses novos gêneros digitais, mesmo que não entendam o conceito de letramento, fazem o uso dessas ferramentas para comunicação, interação e compartilhamento. É fato que as instituições de ensino, estão sendo impostas a multissemeioses da sociedade contemporânea, porém

(...) a escola, em seus processos educativos, não pode, por conseguinte, ignorar esse mundo tão atraente, principalmente às gerações mais jovens. Ao contrário, é importante que as TDIC sejam encaradas como ferramenta capaz de colaborar para a formação dos jovens estudantes que frequentam a escola básica (CABRAL, LIMA & ALBERT, 2019, p. 1136)

E fazer a exclusão das TDIC em sala de aula é, como diz o documento norteador, não incluir o mundo digital que, assim como no mundo real, nos apresenta diversos textos, situações que levam o indivíduo à catarse, à fruição, ao gosto pela leitura, à compreensão de mundo e à interpretação do que se lê. É negar grandes ferramentas da atualidade para ajudar no ensino da disciplina de língua portuguesa, com o objetivo de levar o aluno a uma importante reflexão linguística.

A intencionalidade do uso desses métodos mostra-se de grande relevância, pois possibilita a interação entre alunos e professores, não somente isso, mas uma rede de compartilhamento de conteúdos educativos que compõem o currículo escolar. Por meio das plataformas de comunicação atuais, sejam pelo metaverso (Facebook e Instagram), ou outras plataformas como o X (antigo Twitter), YouTube e até mesmo o Google Meet e o Zoom. Nessas plataformas temos a possibilidade de compartilhamento de conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa, que vão desde a sintaxe ao ensino de literatura.

(...) é importante que a instituição escolar se coloque como um espaço dinâmico, entre a *tradição* e a *transição*, a fim de preparar os estudantes, futuros profissionais, tanto para esse mundo digital de ritmos velozes, para as tecnologias digitais de informação e de comunicação (TDIC) e o uso adequado de suas ferramentas. (CABRAL, LIMA & ALBERT, 2019, p. 1140, grifo meu)

Há uma importância na inclusão das TDIC em sala de aula, pois é a realidade do mundo, mesmo que, segundo as pesquisadoras Ana Lucia Tinoco Cabral, Nelci Vieira de Lima e Sílvia Albert, firmam dizer que o papel da escola seja o letramento impresso, que é a compreensão dos tipos textuais e gêneros textuais já conhecidos. O letramento digital possibilita os multiletramentos e a multimodalidade, que segundo as pesquisadoras, a primeira está relacionada às múltiplas linguagens em um único texto, o

hibridismo. Há exemplos de blogs, onde se apresentam mais de três gêneros em um único texto. A escrita pode se iniciar com um texto redigido em prosa, em seguida por uma imagem, que vai complementar esse texto, pode se conectar a uma faixa de música, tudo em um único corpo textual, não que sejam acessórios para embelezar o texto, mas informações suplementares.

No que tange à multimodalidade, está relacionada a recriar textos por indivíduos, nesse caso, usuários, conforme a necessidade, pois articulam para muitos fins. Essa ação está relacionada às TDIC, pois outros usuários podem comentar sobre tais assuntos e recriar conceitos e novos textos a partir de um único. O exemplo claro é o uso de um texto que fala sobre Amazônia na disciplina de Língua Portuguesa, que vai estar relacionado não só à interpretação de texto para essa disciplina, mas para conhecimentos relacionados à disciplina de biologia.

As tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) trazem possibilidades de conseguir compreender que esses textos dialogam com outras áreas da língua, as múltiplas formas dialetais no seu país a partir do multiletramento e multimodalidade, e conseqüentemente terão mais prazer em estudar os assuntos de Língua Portuguesa na escola, porque vai além da memorização de sentenças, verbos e datas de obras literárias, pois faz parte do seu meio, do seu dia a dia.

ESTUDOS DE CASOS

No que concerne aos estudos de casos, são apresentadas três situações que mostram a relevância das TDIC no ensino de Língua Portuguesa, que vão desde o ensino básico ao superior. No primeiro caso, uma experiência pessoal como professor estagiário em uma escola da rede pública no ano de 2018. O segundo caso será apresentado a experiência de estudantes da graduação do curso de Teatro no período de pandemia no ano de 2020, as ferramentas digitais que utilizam para o ensino, pesquisa em coletivo e apresentação em Telepresença³. E o terceiro e último a pesquisa com alunos da rede pública das séries anos finais, que fazem o uso do *studigram* como método de ensino/aprendizagem.

Ainda na disciplina de estágio supervisionado do curso de Letras pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM, com ênfase na regência em sala de aula, ministrava aula aos alunos do 2º ano do ensino médio, na Escola Estadual Coronel Pedro Câmara - CPM VIII, uma escola militar localizada na periferia da cidade, zona Oeste de Manaus-AM, no ano de 2018. Fazia o uso do gênero aula expositiva durante a regência, em um determinado momento a aluna Luiza Brandão Cavalcante me fez uma pergunta, e foi o que levou à presente pesquisa. A aluna indagava-me e perguntava: “as *fanfics*

³ A telepresença significa “estar aqui e estar em algum outro lugar ao mesmo tempo” (SANTAELLA, 2003, p. 196) Usando a morfologia para explicar o termo, temos então o prefixo ‘tele’ que significa ‘distância’ então telepresença significa ‘presença à distância’. Logo, entende-se que a telepresença é presença, em uma qualidade diferente da presença física, mas com o mesmo sentido de presença.

que eu e meus colegas lemos se encaixam em algum gênero textual, literário ou do discurso, que o Sr. nos apresentou hoje? Naquele momento, não soube responder, porque até então não conhecia essas produções, e muito menos tinha o entendimento de que eram literárias. Após uma pesquisa, percebi que esses textos são tipos textuais narrativos, que mesclam os gêneros literários, que vão desde os minicontos a novelas, são escritos criados por fãs e que se encontravam em formato digital e de acesso gratuito, em plataformas virtuais e aplicativos para smartphones. Os mais conhecidos são 'Spirit Fanfic e Histórias' e 'Wattpad – onde as histórias ganham vida'. Qualquer usuário pode ter acesso aos textos ou criar sua própria história e publicá-las nessas plataformas, montando assim uma rede de compartilhamento. Anos depois, encontrei a aluna, hoje discente do curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas - ADS, pela Faculdade Metropolitana Fametro. Resultado de uma escuta sensível em sala de aula, mostrando possibilidades de textos digitais como materiais de aprendizagem. Mostrando a essa e outros alunos do ensino básico que é possível aprender a língua, regras gramaticais, semântica e a literatura com seu meio digital.

Figura 1. Final da aula da disciplina de Língua Portuguesa no CMPM VIII.



Fonte: Arquivo pessoal. Grupo de alunos junto do professor Vitor de Lima Gonçalves.

O que difere do segundo caso, no ano de 2020, no começo da pandemia por Covid-19 no Brasil, onde tivemos que cumprir rigorosamente os protocolos de higiene e segurança emitidos pela Organização Mundial de Saúde – OMS, desencadeando o isolamento social. Professores e alunos do curso de Licenciatura e Bacharelado em Teatro da Universidade do Estado do Amazonas - UEA uniram-se para trabalhar uma nova dramaturgia de forma remota. Com pesquisas de obras da literatura brasileira, por meio da telepresença, criaram em coletivo uma dramaturgia chamada “Roque

Severino: Todo dia morre gente que antes nem vivia⁴. As casas dos alunos se tornaram os cenários do espetáculo e os olhos da plateia eram as câmeras dos seus celulares e computadores, tudo por meio da plataforma *Google Meet*. As cenas aconteciam simultaneamente, nada era gravado, tudo acontecia ao vivo. Usavam o recurso de Stream Yard e era transmitido no Portal Mever e, também, pulverizado no YouTube de forma gratuita, usavam o recurso do chat do próprio YouTube para comunicar-se com a plateia ao vivo, onde a plateia podia interagir e modificar algumas cenas. Foram mais de 30 pessoas no processo, desde a produção, ao núcleo de atores, diretores, preparadores corporal e vocal, todos alunos e professores on-line.

E o último caso é das pesquisadoras Ana Lucia Tinoco Cabral da USP, Nelci Vieira de Lima e Sílvia Albert da UNICSUL, que trazem em seu artigo⁵ um estudo sobre o *studigram*, que é um perfil temático da rede social *Instagram*. Ao realizar a pesquisa, percebeu-se que a maioria dos usuários, que consumiam os conteúdos do perfil temático, eram estudantes de séries anos finais do ensino fundamental. O *studigram* é uma forma de compartilhamento que estudantes encontram para publicar seus resumos, mapas mentais, caligrafia, organização, textos criativos sobre diversos conteúdos do ensino básico, como a própria disciplina de língua portuguesa, onde há exemplos de gêneros textuais. De forma artística, transitam entre o digital e o impresso, com conteúdos que são, primeiramente, confeccionados a mãos, em folha de papel em branco, com tinta, canetas, caneta hidrográfica, colorem o conteúdo, depois são fotografados e, após isso, publicados na plataforma, criam legendas criativas e colocam as hashtags que vão direcionar o usuário a essa grande rede de compartilhamento que é o *studigram*. A interação dos usuários é vista por meio dos comentários nas publicações e curtidas.

O que há de comum entre os três casos apresentados? São o uso das TDIC como prática libertadora de ensino e compartilhamento de conhecimento. Uma na esfera presencial, a segunda por meio da telepresença e a terceira e última de forma híbrida, por meios eletrônicos e circunstâncias diferentes, mas com o mesmo objetivo, o ensino aprendizagem através do uso das tecnologias. No que tange à realidade dos alunos do ensino básico nascidos na geração Z, vemos a habilidade de lidar com os gêneros digitais presentes no ambiente virtual com facilidade. E estudantes de graduação que mudaram seu ambiente de estudo para encontros em telepresença, moldando-se à nova realidade do mundo.

⁴ Saiba mais sobre o processo dos estudantes da UEA em telepresença, a partir da página 152. Acesse Teatro do oprimido e universidade: experiências pedagógico-artivista e(m) redes para esperançar, volume II / organização Antonia Pereira Bezerra ... [et al.]. - 1. ed. - Rio de Janeiro : Mundo Contemporâneo, 2021 Disponível em: http://www.ppgac.tea.ufba.br/wp-content/uploads/2021/06/9786586290165_livroTO_final.pdf. Acesso em 10 de abril de 2022.

⁵ Saiba mais sobre o estudo do caso studigram. Acesse o trabalho em Linguística Aplicada, Volume: 58, Número: 3, publicado: 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/lj/tla/a/mxWFFT69DCSj5nvZYCv7PhM/abstract/?lang=pt#>. Acesso em 20 de abril de 2022.

APLICANDO AS TDIC NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.

E com base no texto de Léa Anastasiou, *Estratégias de Ensino*, que faremos nossas abordagens e técnicas para ensinar, nesse caso, a prática do ensino de LP. Para entendermos o que é uma estratégia no ensino e como usá-la, vemos em seu livro, a delimitação dos termos de estratégias, técnica e dinâmica, como se uma completasse a outra. Segundo ela,

exigem-se por parte de quem a utiliza criatividade, percepção aguçada, vivência pessoal profunda e renovadora, além da capacidade de pôr em prática uma idéia valendo-se da faculdade de dominar o objeto do trabalho. (ANASTASIOU, 2000, p.52)

A luz da citação acima nos remete a um domínio de ações e bagagem de vivência que todo professor deve ter. Exige criatividade na abordagem dos assuntos de sua disciplina, percepção de entender o processo de aprendizagem do aluno, que cada um tem seu ritmo para esse processo e que haverá dificuldades para a compreensão dos assuntos, práticas inovadoras para uma nova forma de ensinar, não esquecendo que devemos ter domínio do assunto que será abordado.

Aplica-se nessa proposta didática o gênero literário miniconto, recompondo metodologias com o auxílio das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) em sala de aula. Será realizada em seis aulas, e envolverá os alunos do 9.º ano do Ensino Fundamental no ensino de gêneros textuais. Para isso, usaremos seis minicontos de temáticas distintas. Para a concretização deste trabalho, foi usado ARAÚJO (2013), que aborda a sequência didática, cujo propósito é envolver os alunos em práticas de letramento. Como recurso didático, o professor pode trabalhar o letramento com a utilização da sequência didática, composta por: apresentação da situação; produção inicial; módulos; e produção final. Portanto, iremos utilizar o modelo de sequência didática proposta por ARAÚJO (2013) no gênero textual miniconto.

Informações iniciais	
Série/Ano:	9º ano do Ensino Fundamental, anos finais.
Objetivo:	apreciar a leitura de miniconto; refletir sobre a organização e a linguagem de textos literários e recursos expressivos empregados em miniconto; criação de minicontos e publicação nas redes sociais.
Gênero:	Miniconto.
Assunto transversal:	Gênero literário de Internet
Assunto de linguagens:	coesão, prosódia, denotação e conotação.

***Tabela organizacional e informações de sequência didática.**

Conforme ARAÚJO (2013, p. 2), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97) afirmam que a “sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” Ainda segundo Araújo (2013, p. 3) não é interessante propor avaliações diagnósticas quando os alunos não têm conhecimento sobre o gênero textual. Partindo desta premissa, como atividade de predição, será levantado um questionamento que indagará *se é possível escrever contos na internet, utilizando no máximo 280 caracteres*. A resposta será pessoal. Posteriormente serão apresentados e lidos os minicontos abaixo para fruição:

Fumaça

Olhou a casa, o ipê florido.
Tudo para ela.

Suspendeu a mala e foi.

BRITO, Ronaldo Correia de. Fumaça. In: FREIRE, Marcelino (Org.). *Os cem menores contos brasileiros do século*. Cotia: Ateliê Editorial, 2004. p. 183.

Só

Se eu soubesse o que procuro
com esse controle remoto...

BONASSI, Fernando. Só. In: FREIRE, Marcelino (Org.). *Os cem menores contos brasileiros do século*. Cotia: Ateliê Editorial, 2004. p. 73.

Avareza

Seu João, sexagenário, passou a vida trabalhando e juntando bens. Às vésperas de se aposentar sofreu um infarto. Morreu com as mãos fechadas e o coração vazio.

SACOLINHA. Avareza. *Sacola graduado*, 1ª nov. 2017. Disponível em: <<https://sacolagraduado.blogspot.com/2017/11/miniconto.html>>. Acesso em: 8 ago. 2018.

No embalo da rede

Vou,
mas levo as crianças.

LOPES, Carlos Herculano. No embalo da rede. In: FREIRE, Marcelino (Org.). *Os cem menores contos brasileiros do século*. Cotia: Ateliê Editorial, 2004. p. 41.

Assim:

Ele jurou amor eterno.
E me encheu de filhos.
E sumiu por aí.

RUFFATO, Luiz. Assim. In: FREIRE, Marcelino (Org.). *Os cem menores contos brasileiros do século*. Cotia: Ateliê Editorial, 2004. p. 117.

A Tartaruga encantada

Nunca houve um tempo em mim que quisesse ser príncipe herdeiro de um reino, ou de possuir castelos com salões fofos de cristais, masmorras e calabouços para princesas e bruxos sem magia.

Dormindo durante muito tempo, dormindo no chão frio, ou no sofá da sala, a tartaruga era o bicho mais encantado que havia no meu bairro: ela era a única com seu próprio quarto.

Nesse tempo sem fada madrinha e que toda maçã parecia envenenada, desgraçadamente, somente um bicho tinha casa própria pra morar.

E assim, como num passe de mágica, muitos de nós foram infelizes para sempre.

VAZ, Sérgio. A Tartaruga encantada. *Colecionador de pedras*, 23 nov. 2009. Disponível em: <<http://coleccionadordepedras1.blogspot.com/2009/11/mini-conto.html>>. Acesso em: 8 ago. 2018.

Para finalizar, será explicado que, por serem compactos, mas cheios de sentidos, os minicontos são produzidos para circularem em comentários de redes sociais que possuem limites máximos de caracteres como: Instagram, X (Twitter) e Facebook, entre outros.

Neste ponto, será explanada a estrutura do miniconto. Nesse sentido, Delmanto e Carvalho (2018, p.32) afirmam que estudiosos estabelecem limites exatos de caracteres para os minicontos. Deste modo, os minicontos recebem algumas classificações: nanocontos possuem até 50 letras, sem contar espaços e acentos; microcontos contêm até 150 toques, contando letras, espaços e pontuação; e alguns minicontos são estipulados em 300 palavras, outros em 600 caracteres.

Após a aula expositiva mostrando na prática os textos midiáticos e literários, partiremos para os módulos, conforme ARAÚJO (2013, p. 2), “os módulos (...) são constituídos de várias atividades ou exercícios sistemáticos e progressivos que permitem aos alunos apreenderem as características temáticas, estilísticas e composicionais do gênero alvo do estudo”. A partir disso, a presente sequência será dividida em dois módulos: “Explorando o Texto” e o segundo será chamado “Trabalhando os recursos expressivos”.

O primeiro módulo será retomado a leitura dos minicontos para que os alunos fruam a leitura e desenvolvam a capacidade de interagir com textos que exigem contribuição do leitor no processo de construção dos sentidos. Desse modo, será pedido que os leiam e reflitam sobre eles, pois se tratam de textos concisos. Será solicitada a leitura silenciosa e, depois, uma leitura expressiva em voz alta, que será realizada por diferentes alunos.

Posteriormente será desenvolvida uma atividade com os alunos que trabalharão as características gerais dos minicontos, na qual eles relacionaram o miniconto à categoria em que se encaixa, demonstrando que ‘Assim’ e ‘Fumaça’ são microcontos, ‘Avareza’ e ‘A Tartaruga encantada’ são minicontos, e que ‘No Embalo da Rede’ e ‘Só’ são nanocontos. Depois, a atividade envolverá estratégias e procedimentos de leitura tais como “localizar/recuperar informação; inferir ou deduzir informações implícitas; inferir ou deduzir, pelo contexto semântico ou linguístico, o significado de palavras ou expressões desconhecidas” (BNCC, p, 72), e serão trabalhadas em trios permitindo discussões que podem aprofundar a leitura dos alunos dos textos selecionados. Nesta atividade, será pedido que os alunos observem os títulos dos minicontos e tentem explicar se os títulos condensam informações importantes para a compreensão dos minicontos. Em seguida, o professor complementar as respostas afirmando que, segundo Delmanto e Carvalho (2018), parte dos títulos dos minicontos funcionam como uma cena a mais da narrativa, diferente dos outros contos, nos quais os títulos têm a função principal de sintetizar o enredo. Logo depois, será feita uma aula expositiva, apontando nos contos alguns elementos da narrativa, afirmando que no poema “Só”, por exemplo, o controle remoto remete ao ambiente em que se passa a narrativa e que o narrador não diz no miniconto de qual aparelho eletrônico é o controle remoto, mas podemos inferir isso do texto.

Nessa perspectiva, será trabalhada a habilidade EF69LP47 da (BNCC, p. 159) que propõe “analisar, em textos narrativos ficcionais, (...) a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens (...), identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes”, entre outros.

Passaremos para o segundo módulo, intitulado “Trabalhando os recursos expressivos”, onde serão trabalhados os recursos, como já ditos, expressivos no miniconto que atenderá a habilidade EF69LP54 da (BNCC, p. 161) que pretende “analisar os efeitos de sentido (...) do emprego de figuras de linguagem, tais como comparação, (...) personificação (...) e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas (...), que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo”.

Primeiramente, será destacado no texto *A Tartaruga Encantada* o fragmento [...] *a tartaruga era o bicho mais encantado que havia no meu bairro: ela era a única com seu próprio quarto*, e no texto “Assim:” o seu título

e o fragmento *Ele jurou amor eterno*, em seguida, será pedido aos alunos que tentem explicar qual efeito o uso dos dois-pontos causa nesses trechos. Após, o professor explorará o assunto explicando que os dois-pontos, no primeiro fragmento, apresentam uma explicação ou esclarecimento; no segundo, contribuem para a concisão pretendida pelo autor do miniconto à medida que sintetizam e introduzem uma rápida explicação sobre um fato, trabalhando, assim, a prosódia. Depois, será relido e destacado no texto *Avareza* o fragmento “Morreu com as mãos fechadas e o coração vazio”, em seguida será pedido para os alunos tentarem explicar os sentidos atribuídos à frase final do miniconto. Posteriormente, o professor explicará que o final do miniconto admite duas leituras: uma no sentido conotativo e outra no sentido denotativo: no sentido denotativo, refere-se à posição do morto de punhos cerrados e com algum problema no coração. No sentido conotativo, o personagem morreu avarento e sozinho, em seguida lembrará que o sentido denotativo é o comum da palavra. O sentido conotativo é um novo sentido que as palavras ou expressões adquirem em determinadas situações de uso. Desse modo será trabalhada a denotação e a conotação, diretamente, no texto.

Para continuar, serão trabalhados os recursos expressivos: conectivos, verbos e figuras de linguagem a partir de uma análise linguística juntamente com o professor. Primeiramente será pedido aos alunos que releiam o miniconto *‘Fumaça’* e observem os verbos utilizados usados, após o professor explicará que no terceiro verso temos um período composto e as orações coordenadas estabelecem entre si uma relação de soma, e essa relação se dá pela conjunção *e*. Em seguida, será apontado aos alunos, a partir do texto *‘No Embalo da Rede’*, a quantidade de ações, que são duas, e que estas ações são expressas pelos verbos *ir* e *levar*. Aproveitando a explicação anterior, o professor explicará que as ações verbais estão ligadas pelo conectivo, *mas* e que este conectivo foi utilizado, no texto, com duplo sentido, podendo ser usado no sentido adversativo, indicando oposição, e aditivo, indicando soma.

Para finalizar o módulo, serão trabalhadas as figuras de linguagem no miniconto *‘A Tartaruga Encantada’*. Será explanado que no miniconto, além do animal que é aproximado explicitamente da condição humana, outros termos ganham vida por meio de figuras de linguagem. Posteriormente, serão selecionadas, em fragmentos do texto, as figuras de linguagem para exemplificar: no fragmento [...] *possuir castelos com **talheres famintos de cristais, masmorras e calabouços*** a figura em negrito trata-se de *personificação*, entre outros.

E para a etapa final do projeto com as TDIC, os alunos exercitarão a escrita produzindo um miniconto na rede social Twitter, com os limites de caracteres. Desse modo, será trabalhada a habilidade EF69LP51 da (BNCC, p. 159) que propõe “engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/ edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as

configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades, etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário”. Como também a habilidade EF89LP35 da (BNCC, p. 187) que recomenda “criar contos (...), minicontos, (...) usando os conhecimentos sobre os constituintes estruturais e recursos expressivos típicos dos gêneros narrativos pretendidos (...)”. Para isso, será apresentado ao aluno um planejamento para orientar sua produção. Este planejamento será composto de orientações tais como: comecem com uma ideia simples; evitem apresentar detalhes; reduzam o número de palavras; utilize poucas linhas, entre outras.

Suas publicações poderão partir para um perfil temático no Facebook, criado pelos próprios alunos. Ao dividir a turma em grupos, escolhamos o que cada grupo usará como ferramenta de pulverização. Podem usar o recurso das Lives no Instagram ou Facebook, poderão criar *post* e pedir que comentem para haver interação dos outros colegas.

CONSIDERAÇÕES EM PROCESSO

Como apresentado no artigo, estudos de casos nas esferas do letramento digital, percebemos que a importância da inclusão das TDIC nas práticas pedagógicas emerge como uma necessidade premente, dada a realidade dos alunos da geração Z que, embora familiarizados com o ambiente digital, frequentemente enfrentam dificuldades na leitura e interpretação de textos impressos.

É fundamental reconhecer que o letramento não se limita à mera decodificação de palavras, mas envolve uma compreensão crítica e reflexiva do texto em relação ao mundo. Essa abordagem é corroborada por diversos teóricos, como Magda Soares e Rildo Cosson, que enfatizam a importância de um ensino que promova a fruição literária e a análise crítica das diversas formas de texto que permeiam a vida dos alunos.

Os dados alarmantes sobre a alfabetização funcional no Brasil, conforme revelado pela pesquisa do INAF de 2018, evidenciam a urgência em repensar as estratégias de ensino. A transição dos alunos dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental é um momento crítico, onde muitos não demonstram o domínio esperado em leitura e interpretação. Tal situação é muitas vezes exacerbada por fatores sociais e familiares que influenciam o contato das crianças com a leitura desde a infância.

Neste sentido, o papel do professor se torna crucial. É necessário que os educadores busquem constantemente novas práticas de ensino que integrem o letramento literário e digital, promovendo um ambiente de aprendizado que valorize a diversidade de gêneros textuais e a capacidade de reflexão crítica. A leitura integral de obras literárias, por exemplo, é uma prática que deve ser incentivada, pois permite ao aluno não apenas compreender o texto, mas também estabelecer conexões com sua realidade social e cultural.

Por fim, este artigo visa não apenas discutir a teoria do letramento, mas também oferecer diretrizes práticas que possam ser implementadas em sala de aula, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e reflexivos. A educação deve ser um espaço de transformação, onde o letramento se torna uma ferramenta de empoderamento e liberdade, capacitando os alunos a navegar e interpretar a complexidade do mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. **Cultura letrada: literatura e leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

ANASTASOU, L. G. **Desafios de um processo de profissionalização contínua: elementos da teoria e da prática**. Revista saberes, UNERRJ, ano 1, v.1, maio/agos2000

ARAÚJO, Denise Lino de. **O que é (e como faz) sequência didática?** Fortaleza: Entrepalavras, 2013.

BRAGA, Denise B. **Linguagem e letramento em foco: Letramento e tecnologia.1 ed.**São Paulo, Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. **Base Nacional Curricular Comum: BNCC-APRESENTAÇÃO**. Disponível em: Acesso em: 17 de setembro de 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: SEB/MEC, 2006. Disponível: <http://www.letras.ufmg.br/profs/reinildes/dados/arquivos/ocem.pdf>

CABRAL, Ana Lúcia Tinoco, LIMA, Nelci Vieira de, ALBERT, Sílvia. **TDIC na educação básica: perspectivas e desafios para as práticas de ensino da escrita**.Trabalhos em linguística aplicada.,Campinas,n(58,3), p1134-1163, set/dez, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/mxWFFT69DCSj5nvZYCv7PhM/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 18 de abril de 2022.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. L. ed, 7ª reimpressão, São Paulo: Contexto, 2018.

DALVI, M. A. *et al.* **Leitura de literatura na Escola**.1 ed. São Paulo, SP: Parábola, 2013.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros – 3**. Ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2012.

CAPÍTULO 20

A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: pressupostos, INSTRUMENTOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Aluerlla Pereira da Silva

Pedagoga pelo Centro de Educação da
Universidade Federal de Alagoas

Surama Angélica da Silva

Orientadora

RESUMO

O presente artigo busca refletir de forma clara e objetiva a compreensão sobre a importância da avaliação na Educação Infantil primeira etapa da Educação Básica, os objetivos a serem alcançados são analisar a prática metodológica educacional, investigar quais instrumentos avaliativos se fazem presentes na sala de aula que resultam em participação ativa ou não das crianças, e propor algumas sugestões que possam refletir nesses instrumentos de práticas pedagógicas. A metodologia utilizada para esta pesquisa concretizou-se através de estudos bibliográficos, pesquisa qualitativa, baseado em alguns autores como: Hoffmann, Luckesi dentre outros. Estes estudos nos permitiram um novo olhar sobre a prática docente e seu modo de avaliar as crianças. Levando em consideração o quanto é fundamental tratar dessa temática nos cotidianos escolares partindo da observação de como o professor utiliza em sua ação docente uma avaliação que compreenda e valoriza os conhecimentos dos mesmos. Pois, é por meio dessa avaliação que o professor auxilia as crianças no processo de aprendizagem, mas para isso, é necessário que exista um pensar inovador das práticas avaliativas e novas metodologias pedagógicas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Avaliação; Instrumentos Avaliativos; Práticas Pedagógicas; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Nas últimas três décadas, a Educação Infantil como atendimento em Creches e Pré-Escolas se tornou direito social das crianças e dever do Estado com a educação a partir da Constituição Federal de 1988. Ganhando assim espaço no cenário na educação brasileira. Foi inserida como a primeira etapa da Educação Básica, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96). E que tais conquistas concretizaram-se através de muitos esforços de profissionais da educação e participação de vários

movimentos socialistas.

Desde então, debates vêm se decorrendo entre os que acreditam que uma educação de qualidade é uma educação que respeita e valoriza o processo contínuo e cultural do ser humano, a infância se caracteriza como categoria histórica social de direitos a uma prática educativa de qualidade compreendendo as especificidades da criança. Respeitando a infância como ela é.

Esta pesquisa tem por tema a Avaliação na Educação Infantil: Pressupostos, Instrumentos e Práticas Pedagógicas. Com isso, os objetivos a serem alcançados são analisar a prática metodológica educacional, investigar quais instrumentos avaliativos se fazem presentes na sala de aula que resultam em participação ativa ou não das crianças, propondo algumas sugestões que possam refletir nesses instrumentos de práticas pedagógicas. Como também estuda metodologias de autores como: Hoffmann, Luckesi dentre, com o intuito de encontrar formas mais dinâmicas de avaliar e de tornar a criança mais participante e criativa nos saberes que lhe ensina e que ela mesma traz do seu próprio conhecimento. São breves análises, mas precisas e fundamentais aonde virão acrescentadas, junto aos autores, definições sobre uma avaliação que venha a mediar e ajudar na construção da aprendizagem.

Segundo a (LDB), para que a avaliação sirva à aprendizagem das crianças é essencial que o professor conheça cada um deles e suas necessidades. Pois só assim, o professor poderá pensar em caminhos para que todos alcancem os objetivos desejados. Atualmente, podemos assumir a avaliação como um processo que acompanha permanentemente o ensino e o aprendizado que ocorre com cada criança detectando os aspectos a serem superados durante a interação professor-criança. Além disso, com a chegada do Referencial Curricular para a Educação Infantil, a visão sobre avaliação mudou, pois ele trouxe informações necessárias que enriqueceram os projetos avaliativos, respondendo as necessidades educacionais.

Dentro dessa visão holística, a Instituição Infantil em Creche e Pré-Escola, deve estar de acordo com a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, onde afirma que: “na Educação Infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”. Sendo assim, a prática avaliativa da instituição de Educação Infantil, expressa no seu contexto escolar, deverá respeitar cada momento da vida da criança no seu tempo de ser e desenvolver, sendo, portanto, significativa.

Para a garantia dos direitos da criança enquanto cidadão historicamente situado no contexto em que vive, a avaliação permite o acompanhamento das conquistas, dificuldades e possibilidades apresentadas durante a realização das atividades propostas, em que as situações de aprendizagem devem ser criadas para o seu desenvolvimento físico, intelectual, psicológico e social, com isso, percebe a importância do

registro como forma de acompanhar o processo de desenvolvimento de cada uma.

Para comprovar os estudos ao longo deste artigo discorreremos no primeiro momento sobre os pressupostos e fundamentos de avaliação na educação infantil. No segundo momento discutiremos sobre os instrumentos e práticas pedagógicas avaliativas na Educação Infantil. E no terceiro momento colocaremos o posicionamento de alguns documentos como: Diretrizes e o Referencial Curricular sobre a avaliação na Educação Infantil.

Estes estudos nos permitiram um novo olhar sobre a prática docente e seu modo de avaliar as crianças. Levando em consideração o quanto é fundamental tratar dessa temática nos cotidianos escolares partindo da observação de como o professor utiliza em sua ação docente uma avaliação que compreenda e valoriza os conhecimentos dos mesmos. Pois, é por meio dessa avaliação que o professor auxilia as crianças no processo de aprendizagem, mas para isso, é necessário que exista um pensar inovador das práticas avaliativas e novas metodologias pedagógicas.

Esperamos por meio deste estudo, mostrar o quanto é essencial os instrumentos e a prática pedagógica para o processo de ensino-aprendizagem na avaliação em sala de aula.

PRESSUPOSTOS E FUNDAMENTOS DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na Educação Infantil, a avaliação da aprendizagem desde a contemporaneidade até os dias atuais enfatiza seu caráter formativo como requisito essencial para acompanhar o desenvolvimento da criança nessa faixa etária. Como decorrência disso, a avaliação deve ser investigativa e contribuir para uma mudança de postura do professor e reforçar seu compromisso com um ensino que promova a aprendizagem de todos.

Luckesi (2003), enfatiza a avaliação diagnóstica que permita constatar o estágio atual do aluno, para provocar mudanças na prática pedagógica do professor e possibilitar uma tomada de decisão, visando à eficácia do processo de ensino e de aprendizagem. Esta modalidade permite a sondagem dos pré-requisitos para iniciarmos nossa prática pedagógica, ou seja, o levantamento dos conhecimentos das crianças em relação aos novos conteúdos. Geralmente acontece no início do ano letivo ou ao iniciarmos um novo conteúdo. Essa avaliação confronta conhecimentos científicos com os empíricos, essas atividades introdutórias motivam a criança. Para Luckesi (1996) a avaliação é um ato amoroso, é uma ação acolhedora e integradora. E para isso, é importante que o professor adote a reflexão como essência da sua prática.

Hoffmann (2003, p.17) em seus dizeres afirma que:

[...] a avaliação é reflexão transformada em ação. Ação, essa que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador, sobre a sua realidade, e

acompanhamento, passo a passo, na sua trajetória de construção do conhecimento. Um processo interativo, através do qual educando e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação.

É necessário que a avaliação seja construída diariamente de forma dinâmica e mediadora. Para Hoffman (2001, p.78), “a avaliação mediadora” é um processo constante de troca de mensagens e de significados, um processo interativo, dialógico, espaço de encontro e de confronto de ideias entre educador e educando, em busca dos aspectos qualitativos da aprendizagem e da construção de saberes.

Segundo Hoffmann (2003), possibilita subsidiar a aprendizagem da criança, dessa forma o professor provoca, questiona com a finalidade de construir o conhecimento. Nesse sentido, Vasconcellos (1994, p.53) salienta que: “O que muda a realidade é a prática [...] a mudança da mentalidade se dá pela mudança da prática [...] a conscientização é um processo de ação-reflexão-ação que não acontece de uma só vez [...] as ideias se enraízam a partir da tentativa de coloca-las em prática”. Partindo do princípio de uma avaliação centrada na aprendizagem das crianças, a avaliação formativa possibilita a contínua regulação do processo de ensino e aprendizagem, visando atingir as finalidades de um projeto educativo. Ao avaliar é importante retomar objetivos de ensino, e formas de avaliar contemplando dados relevantes da realidade de sala de aula. O importante é ter clareza quanto aos resultados obtidos, e como serão analisados.

Diante dessa compreensão, a Instituição Infantil em Creches e Pré-Escolas, a partir da Constituição Federal de 1988, ganhou espaço no cenário na educação brasileira e foi inserida como a primeira etapa da Educação Básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 20 de dezembro de 1996, no seu artigo 31, onde afirma que: Na educação Infantil, avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

As diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) apresenta em seu artigo 12 e descreve como deve ser orientada a avaliação escolar na educação Infantil:

As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação.

Correlacionando essa definição, quaisquer que sejam as metodologias utilizadas visando à participação aberta das crianças são importantes. A educação é de verdade democrática. O problema é que muitas

vezes esses profissionais não recebem o apoio devido para executar seus projetos, tanto familiares, como na história que aparecia os pais, como da própria escola. No entanto, não devemos deixar de planejar e passar no dia a dia da sala o que achamos ser melhor pra aprendizagem dos mesmos.

Falar à linguagem que atrai, esse é um fundamento que nós professores não podemos esquecer-nos de incluir em nossos planos. Uma boa história, ou conto, fábula, estória verídicas ou não, se questionadas com a vida das crianças, irão lhe fazer participadoras ouvintes e produtivas das suas. É um modelo de avaliação de grande porte no mundo educacional.

Segundo Luckesi (2014) “a avaliação vai muito além de se atribuir notas ou conceitos, é apenas uma forma de registrar o testemunho do educador de que ele acompanhou o educando”. Entretanto, a avaliação não se finaliza ao atribuir a nota, ao contrário, a nota está apenas sinalizando, é um dado para o professor fazer a avaliação do aprendizado de suas crianças para que possa avaliar também suas aulas, recursos utilizados e refletir sua prática pedagógica.

Na educação infantil precisamos de uma avaliação que aconteça diariamente de forma processual e contínua e que possa elevar a autoestima das crianças, uma avaliação formativa possibilita adaptar o ensino á realidade da criança, às características da turma e de cada criança em especial “valoriza a zona de desenvolvimento próximo” e o potencial da aprendizagem das crianças (VYGOTSKY, 1999,p. 177), Sua prática favorece a reflexão por parte do professor para possíveis ajustes no processo, sempre com a intenção de promover a aprendizagem de todos. Dessa forma, deve ser cuidadosamente planejados, com critérios claros e bem definidos para que a criança possa progredir sempre. É interessante que o professor dialogue com elas sobre seus avanços e ofereça apoio constante em suas dificuldades, aproveitando todas as situações favoráveis:

“Olhem que bom, você já está conseguindo se servir sozinho”, ou quando torna observável para as crianças o que elas sabiam fazer quando chegaram na instituição com o que sabem até aquele momento. Nessas situações, o retorno para as crianças se dá de forma contextualizada, o que fortalece a função formativa que deve ser atribuída à avaliação (BRASIL, 1998^a. 60, grifos do autor).

O professor precisa ter clareza quanto à intencionalidade das suas ações, tornando-a sempre ajustada às características do seu grupo de crianças, pois é importante que se conheça a criança e suas reais potencialidades, a fim de elevar sua autoestima.

Por meio da avaliação a instituição como um todo pode visualizar os desafios e obstáculos a serem vencidos, reorientando a sua ação para tal é necessário que aconteça de forma contínua e processual, sendo assim, os pais também podem acompanhar o desenvolvimento dos seus filhos,

dialogando constantemente no sentido de promover a aprendizagem.

A avaliação em um paradigma inovador que permite a ressignificação do ensino por meio de uma análise crítica que impulse a aprendizagem da criança. Os instrumentos possibilitam o acompanhamento do percurso individual de cada criança na construção do conhecimento, onde o professor tem a oportunidade de refletir sobre o processo de ensino aprendizagem.

INSTRUMENTOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS AVALIATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A concepção de avaliação vai muito mais além da visão tradicional, que focaliza o controle externo da criança, mediante notas ou conceitos, para ser compreendida como parte integrante intrínseca do processo educacional. De acordo com os parâmetros a avaliação não serve somente para medir ou classificar a criança, e sim, é um processo onde o professor observa o avanço de aprendizagem no decorrer do dia-a-dia.

Vivemos em uma sociedade cada vez mais ativa e crítica e que tem na escola amplo espaço para exercício da cidadania e da democracia. Sem práticas inovadoras no processo avaliativo, em que o professor avalie para dar a liberdade de criação e criticidade interpretativa, os sujeitos terão mais dificuldade na compreensão deste exercício cidadão e democrático a partir da escola, que também passa pelos atos. Neste sentido, e entendendo a infância como uma fase de muito cuidado e atenção, é uma etapa que precisa de muita proteção. O próprio ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) ressalta que devem ser respeitados os seus direitos.

Romão (2008) lembra que a escola não é o universo que esgota a trajetória do itinerário individual e do processo civilizatório. A escola precisa, ao contrário, assumir esse papel intrínseco que só ela tem que é a de tornar a trajetória do ser humano, seja individual ou enquanto sociedade, de sucesso, de tornar permanente a busca por novos ideais. Busca-se uma escola que estimule a criatividade e o fazer educacional de cada indivíduo.

Diante do tema e do que já foi refletido, serão apresentados alguns instrumentos e práticas pedagógicas analisadas a partir de alguns estudiosos da área. Esses conceitos vêm ressaltar, por exemplo, a prática de uma avaliação mediadora, dialógica e participativa em que o esforço é para se chegar a um consenso sobre qual formato de avaliação deve permear o fazer escolar.

Jussara Hoffmann (2012) apresenta um instrumento avaliativo interessante: é a análise qualitativa onde, para ela, envolve dados explicativos em que o professor analisa todas as ações, falas e brincadeiras e passa qualitativamente a ter uma noção exata do desempenho da criança durante um período e não apenas em uma única ocasião quando a criança é avaliada.

A avaliação escolar é um processo pelo qual se observa, se verifica, se analisa, se interpreta um determinado fenômeno que é a construção do conhecimento. Para que a construção desse conhecimento venha de fato

ocorrer, é necessário que exista o diálogo. A avaliação para mediar a aprendizagem precisa incluir o diálogo que, como diz Paulo Freire, é a dinâmica para se conquistar o objeto, que podemos compreender ser o saber.

Na educação infantil utiliza o portfólio como um dos instrumentos avaliativos. Hoffmann (2002, p. 201) define o portfólio da seguinte forma: “organização de uma coletânea de registros sobre aprendizagem do aluno que favoreçam ao professor, aos próprios alunos e às famílias uma visão evolutiva do processo”. Essa coletânea precisa ser organizada, apresentar objetivos claros e definidos e “constituir-se em um conjunto de dados que expresse avanços, mudanças conceituais, novos jeitos de pensar e fazer, alusivos à progressão do estudante” (HOFFMANN, 2002, p.202).

O portfólio corresponde à organização de uma coleção de trabalhos. Com esse trabalho os pais podem acompanhar e participar do processo avaliativo de seus filhos e o professor pode se aproximar da individualidade de cada criança e contribuir para o aprimoramento de práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores.

O professor juntamente com a criança faz seleção dos trabalhos que farão parte do portfólio, buscando pautar essa seleção na relevância dos mesmos. São algumas das vantagens do trabalho com portfólios: trabalho com conteúdo atitudinais, estímulo à criatividade, à iniciativa e ao registro dos avanços das crianças.

O trabalho com portfólios possibilita a prática interdisciplinar, é um procedimento de avaliação que contribui para mapear o progresso das crianças e estes se tornam mais participativos, desenvolvem habilidades de argumentar, criticar, julgar, aplicar e outras. Com a coletânea de trabalhos realizados pelas crianças é possível desenvolver competências específicas.

Para Villas Boas (2004, p. 37), “O portfólio é um dos procedimentos de avaliação condizentes com a avaliação formativa”. Por retratar a seleção das produções selecionadas pela criança, refletindo sua aprendizagem por meio da autorreflexão. Villas Boas (2004, p. 38) apresenta três ideias básicas:

- a) A avaliação é um processo em desenvolvimento;
- b) Os alunos são participantes ativos desse processo porque aprendem a identificar e revelar o que sabem e o que ainda não sabem;
- c) A reflexão pelo aluno sobre sua aprendizagem é parte importante do processo. Os alunos são, portanto, participantes ativos da avaliação, selecionam seus trabalhos para inseri-los no portfólio. Dessa forma, é possível uma aproximação com o aluno.

Nos dizeres de Pernigotti et al. (2000) encontramos:

É importante que, a cada dia, seja feito pelo menos um registro, pois isso possibilita, ao professor e ao aluno, um retrato dos passos percorridos na construção das aprendizagens. Essa característica de registro diário tem o sentido de mostrar a importância de cada aula, de cada

momento, como uma situação de aprendizagem. O aluno é, então avaliado por todos esses momentos (PERNIGOTTI et al., 2000, p. 55).

Sobre o portfólio, Nunes (1999) comenta que não é uma pasta onde se arquivam os trabalhos realizados pelos alunos. Este sim analisa sua produção e seleciona apenas o que considerar relevante. O importante não é o portfólio em si, mas o que a criança aprendeu ao fazê-lo, a sua consciência em que progrediu depois de certo tempo. Não adiantará se a criança não analisar seus progressos e retrocessos.

Diante disso Hoffmann ressalta:

Um portfólio torna-se significativo pelas intenções de quem o organiza. Não há sentido em coletar trabalhos dos alunos para mostra-los aos pais ou como instrumento burocrático. Ele precisa construir-se em um conjunto de dados que expresse avanços, mudanças conceituais, novos jeitos de pensar e de fazer, alusivos à progressão do estudante. Essa “coleção” irá expressar, implicitamente, o valor conferido ao professor a cada um desses momentos. Reúnem-se expressões de sentido do aluno que servem para subsidiar e complementar a análise de sua progressão (HOFFMANN, 2005, p. 133, grifos da autora).

Esse trabalho consiste em uma avaliação formativa onde o professor acompanha as transformações, e pode também praticar a auto avaliação que está situada em uma perspectiva mediadora e reflexiva, onde a criança analisa seu desenvolvimento individual ou no grupo. A avaliação passa a ser processual e possibilita individualização do trabalho.

O portfólio reflete a identidade de cada criança, em cada contexto, engajado em um processo de mudança, enquanto produtor de saberes, assim, considera-se uma ferramenta que conduz à transformação.

AS DIRETRIZES E O REFERENCIAL CURRICULAR SOBRE A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Durante muitos anos a avaliação foi banida para o segundo plano na Educação Infantil, pela idealização que não precisava avaliar crianças durante o ano letivo. Atualmente as discussões sobre a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil é um requisito essencial para acompanhar o desenvolvimento da criança nessa faixa etária. Como decorrência disso, a avaliação deve ser investigativa e contribuir para uma mudança de postura do professor e reforçar seu compromisso com um ensino que promova a aprendizagem de todos.

Desse modo, a avaliação é um ponto positivo para a Educação Infantil, através dos registros diários irá permitir o professor refletir, repensar e consequentemente mudar sua prática, não há preocupação em aprovação e reprovação, mas no amplo desenvolvimento da criança,

Com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), a visão sobre avaliação se transformou, pois através de informações enriqueceu os projetos educativos, e assim, respondeu as necessidades educacionais das crianças. O RCNEI: em seu volume 1 aborda a avaliação da aprendizagem, apresentando informações importantes acerca da observação, registro e avaliação formativa.

“A observação e o registro se constituem nos principais instrumentos de que o professor dispõe para apoiar sua prática. Por meio deles o professor pode registrar contextualmente os processos de aprendizagem das crianças; a qualidade das interações estabelecidas com outras crianças; funcionários e com o professor e acompanhar os processos de desenvolvimento obtendo informações sobre as experiências das crianças na instituição”. (BRASIL, 1998^a, p. 58-59).

Dessa forma, o professor tem a oportunidade de conhecer a criança de forma global e conhecer também as suas individualidades. O registro da observação pode acontecer de diversas maneiras, mas geralmente utiliza-se a representação escrita. Pode utilizar também registros gravados, através de vídeo, áudio ou até mesmo fotografias.

Segundo o RCNEI(1998):

A avaliação é entendida, prioritariamente, como um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas e ajustar sua prática às necessidades colocadas pelas crianças. É um elemento indissociável do professor, definir critérios para planejar as atividades e criar situações que gerem avanços na aprendizagem das crianças. Tem como função acompanhar, orientar, registrar, e redirecionar esse processo como um todo.

É no processo de aquisição do conhecimento da criança que deve ocorrer à avaliação, e assim, puder auxiliar na postura do professor em novas práticas pedagógicas.

A avaliação é importante para a criança, desde que participe desse processo e perceba seus avanços e suas necessidades de superação, levando ao seu autoconhecimento. É importante que seja diário, durante a realização das atividades, mostrando o que conseguiram fazer e o que consegue agora, como apresenta o texto do RCNEI (1998, v1, p.60):

No que refere às crianças, a avaliação deve permitir que elas acompanhem suas conquistas, suas dificuldades e suas possibilidades ao longo de seu processo de

aprendizagem. Para que isso ocorra, o professor deve compartilhar com elas aquelas observações que sinalizam seus avanços e suas possibilidades de superação das dificuldades.

A avaliação é necessária tanto para a instituição escolar como para o professor, para nortear e redefinir os conteúdos programados, obtendo qualidade na aprendizagem.

AVALIAÇÃO NOS ÂMBITOS DO RCNEI

Formação pessoal e social

A avaliação, neste âmbito do RCNEI, está centrada na observação e também nas conquistas pessoais, no envolvimento e na capacidade de concentração da criança.

O RCNEI (1998, v2, p.57) expõe claramente:

A partir dos três anos e até os seis anos, pode-se esperar que as crianças manifestem suas preferências, seus desejos e desagradados, que demonstrem o desejo de independência em relação aos adultos no que se refere às ações cotidianas.

Na identidade e autonomia é preciso avaliar valorizando as conquistas pessoais das crianças, permitindo que elas expressem suas preferências, fazendo as observações em suas reações, preconceitos e discriminações, registrando tudo.

II – Conhecimento de Mundo

I – Movimento

Para o movimento o RCNEI (1998, v.3, p.40) esclarece:

A avaliação do movimento deve ser contínua, levando em consideração os processos vivenciados pelas crianças, resultado de um trabalho intencional do professor. Deverá constituir-se em instrumento para reorganização de objetivos, conteúdos, procedimentos, atividades e como forma de acompanhar e conhecer cada criança e grupo.

A avaliação nos movimentos da criança, leva em consideração se o espaço físico da instituição promove desafios corporais, para que possa aumentar o grau de dificuldade gradativamente e valorizando as conquistas pessoais.

2 – Música

A avaliação no eixo da música ocorre de forma contínua, por meio da observação e registro, podendo então registrar a evolução das crianças em vários aspectos: desenvolvimento vocal, aquisição de ritmo e memorização de canções.

O texto do RCNEI (1998, v.3, p.77) esclarece: Nesse sentido, a avaliação tem um caráter instrumental para o adulto e incide sobre os progressos apresentados pelas crianças.

O documento considera importante e indispensável na aquisição musical é a atenção para ouvir, responder ou imitar e a capacidade de se expressar musicalmente pela voz, corpo e instrumentos musicais.

3 - Artes visuais

A avaliação em artes visuais o RCNEI (1998, v.3, p.112) destaca:

A avaliação deve buscar entender o processo de cada criança, a significação que cada trabalho comporta, afastando julgamentos, como feio ou bonito, certo ou errado, que utilizados dessa maneira em nada auxiliam o processo educativo.

A avaliação deve considerar o significado da produção da criança sem julgamentos.

4 - Linguagem oral e escrita

A avaliação na linguagem oral e escrita acontece em atividades contextualizadas, analisando como cada criança estabelece seu conhecimento. A devolutiva do professor sobre a evolução da criança neste processo é importante para que a criança perceba suas próprias aprendizagens. O texto do RCNEI (1998, v.3,p.157), esclarece:

Em uma avaliação formativa é importante a devolução do processo de aprendizagem à criança, isto é, o retorno que o professor dá para as crianças a respeito de suas conquistas e daquilo que já aprenderam. Por exemplo: "Você já sabe escrever o seu nome", "Você já consegue falar o nome do seu amigo", "Você já consegue ler o nome do fulano", etc. É imprescindível que os parâmetros de avaliação tenham estreita relação com as situações didáticas propostas às crianças.

Catalogar as produções da escrita das crianças é um fantástico material para o acompanhamento do desenvolvimento de suas aprendizagens.

5 - Natureza e sociedade

No eixo Natureza e Sociedade, o RCNEI (1998,v.3, p.203) propõe que:

A avaliação não se dá somente no momento final do trabalho. É tarefa permanente do professor, instrumento indispensável à constituição de uma prática pedagógica e educacional verdadeiramente comprometida com o desenvolvimento da criança.

É por meio do registro contínuo que permitirá que o professor realize um acompanhamento e assim, possa entender todo o processo de reflexão da criança e perceber se precisa mudar sua prática.

6- Matemática

Para o eixo matemática o RCNEI (1998, v.3, p.238) apresenta:

A avaliação terá a função de mapear e acompanhar o pensamento da criança sobre noções matemáticas, isto é, o que elas sabem e como pensam para reorientar o planejamento da ação educativa.

O professor diante das situações diárias na sala de aula precisa levar consideração que existem várias maneiras de se responder uma pergunta e que os pontos de vista infantis mudam constantemente, sugerindo, assim, atividades contextualizadas que permitam à criança avançar em suas hipóteses. Dessa forma, a avaliação será um instrumental baseado nos avanços alcançados pelas crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das reflexões do tema apresentado neste trabalho, o principal objetivo foi mostrar como a avaliação, os instrumentos e práticas pedagógicas na Educação Infantil vêm sendo discutido e nesse contexto, como constrói o saber, a valorização e a aprendizagem das crianças.

Foi de amplo valor o estudo realizado, uma vez que nos levou a compreender melhor as avaliações pautadas nas práticas pedagógicas dos professores na Educação Infantil detectando e refletindo vários modelos de avaliação, muitas dessas ainda com resquícios de avaliação tradicional, mas que também foram observadas avaliações construtivas, éticas, que levam o professor a diagnosticar e resolver situações variadas de aprendizagem, avaliações criadoras.

As reflexões aqui apresentadas por diversos autores veio fortalecer a visão de que o processo de avaliação deve focar senão a criança. Foram feitos diversos estudos a citações dos autores onde a finalidade foi compreender como as práticas e os instrumentos avaliativos na Educação

Infantil poderiam ser construídos no dia a dia e quais principais considerações deveriam pautar o trabalho avaliativo.

A importância da avaliação educacional reflete em diferentes contextos, observa-se que avaliar não consiste em criar instrumento de avaliação, mas transformá-lo em instrumento de crescimento. Como afirma Jussara Hoffmann (2005, p. 19), respeitar as diferenças entre as crianças é uma tarefa que exige, sobretudo, sensibilidade, humanidade e cooperação entre os professores.

Foi de amplo valor o estudo dos documentos e leis que fortalecem a Educação Infantil no que diz respeito à avaliação assim como suas práticas e instrumentos. Estes colocados em práticas respeitariam de fato não só a criança, que é um sujeito de direitos, mas a educação como um todo.

Sendo assim, discutir amplamente as concepções e práticas de avaliação na Educação Infantil faz-se necessário não só para a construção do trabalho docente, ou para traçar caminhos e metas. Mas para que a avaliação aconteça em sua essência, essência essa que é, sobretudo contribuir para que a Educação Infantil a cada ano seja vista como uma etapa fundamental na vida das crianças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 05/2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. <<http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>>. Acesso em 25 de setembro de 2023.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei n.9.394/96, de 20 de dezembro de 1996 <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em 25 de setembro de 2023.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC, v. 1, v.3, 1998.. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf> Acesso em 25 de setembro de 2023

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL <<http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/constituicaofederal1988.pdf>>. Acesso em 26 de setembro de 2018.

Estatuto da Criança e do Adolescente <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/91764/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-lei-8069-90>>. Acesso em 26 de setembro de 2023.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. Avaliar para promover: as setas do caminho. Porto alegre: Mediação, 2001.

<https://pt.scribd.com/doc/44423982/HOFFMAN-Jussara-Avaliar-Para-Promover-As-Setas-Do-Caminho>. Acesso em 26 de setembro de 2023

HOFFMANN, Jussara M.L. **Avaliação e Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

HOFFMANN, Jussara M. L. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre, Mediação, 2002.

HOFFMANN, Jussara M.L. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2005, 9ª ed. Revista.

LUCKESI, Cipriano. **A avaliação da aprendizagem; estudos e proposições**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 1996.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem na Educação Infantil**. Revista Interações. v.10, n.32, 2014. Disponível em: <<http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/6361>>. Acesso em 26 de Setembro de 2023.

NUNES, Lina Cardoso; VILARINHO, Lúcia Regia Goulart. **Avaliação da aprendizagem no ensino online em busca de novas práticas**. In: SILVA, Marcos;

SANTOS, Edméa. (Org.) **Avaliação da aprendizagem em educação online**. São Paulo; Loyola, 2006, p. 109-121. Acesso em 26 de setembro de 2023.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. – 7. ed. – São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2008 – (Guia da Escola Cidadã; v. 2);

PERNIGOTTI, J. SAENGER, L. **O portfolio pode muito mais do que uma prova**. Pátio, Porto Alegre. 2000.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialético-libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo: Libertad, 1994. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4225981/mod_resource/content/1/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20Concep%C3%A7%C3%A3o%20dial%C3%A9tica-libertadora%20do%20processo%20de%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20escolar.pdf Acesso em 14 de setembro de 2023.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Avaliação formativa; em busca do desenvolvimento do aluno, do professor e da escola**. Campinas; Papyrus, 2004. <https://pt.scribd.com/document/122708494/Texto-Villas-Boas-Avaliacao-Formativa> Acesso em 15 de setembro de 2023.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo Martins Fontes, 1999. <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/vygotsky-a-formac3a7c3a3o-social-da-mente.pdf> Acesso em 12 de setembro de 2023.

CAPÍTULO 21

LIDERANÇA E RACISMO NAS EMPRESAS CEARENSES: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

Sergio Ricardo Duarte

Mestre em Administração pela PUC-SP, cursando especialização em Estratégias de Enfrentamento à Violência, Formação em Abordagem Centrada na Pessoa no Instituto TORNAR-SE; graduado em Psicologia pelo Centro Universitário Farias Brito. Como docente atua no curso de Psicologia. Pesquisador na área de Diversidade e na área de Violência.

Francisco Djalma Feitosa e Paiva

Especialista. Profissional com 27 anos de experiência na área da gestão e administração desempenhando os cargos de assistente de gestão lojista (gestão de shopping center), consultor empresarial, como administrador do departamento de materiais, patrimônio e serviços gerais, oficial de gabinete, assistente de recursos humanos, gerente administrativo, coordenador de curso em instituição do ensino superior, sócio-diretor consultor de empreendimento próprio, consultor de negócios, gerente administrativo e operacional e analista de projetos e processos. Acumula na área acadêmica 18 anos de experiência, desempenhando os cargos de professor nos cursos de graduação, pós-graduação e graduação tecnológica, membro examinador de banca para TCC, palestrante, facilitador em cursos de extensão, capacitações e treinamentos in company.

RESUMO

O racismo estrutural ainda afeta a representatividade de profissionais negros em cargos de liderança no Brasil, especificamente nas empresas do Ceará. Apesar de avanços legais e normativos, como a Constituição Federal de 1988 e leis específicas como a Lei nº 12.288/2010, que visam combater a discriminação racial, a desigualdade persiste. A pesquisa realizada com 31 empresas associadas à ABRHCE revela que a representatividade de líderes negros varia conforme a estrutura jurídica e o porte das empresas. Empresas Ltda. não familiares têm a maior porcentagem de liderança negra (14,7%), enquanto empresas S/A apresentam apenas 0,7%. Pequenas empresas (até 100 funcionários) também mostram maior representatividade (14,3%), contrastando com grandes empresas (acima de 5.000 funcionários), que têm apenas 1,3%. O setor industrial lidera na representatividade de negros em cargos de liderança (15%). A maioria dos profissionais negros possui ensino superior completo, indicando que a baixa representatividade não se deve à qualificação, mas a fatores estruturais e culturais. Essas descobertas destacam a necessidade de políticas empresariais mais robustas e adaptáveis para promover a diversidade e a inclusão de maneira eficaz em todos os setores e tamanhos de empresas.

PALAVRAS-CHAVE: Racismo, Diversidade; Liderança; Discriminação; Empresas Cearenses.

INTRODUÇÃO

O racismo, uma questão complexa e persistente, continua a permear diversos aspectos da sociedade moderna, incluindo o ambiente corporativo. Em particular, a presença de discriminação racial em posições de liderança nas empresas revela um desafio significativo para a equidade e a justiça no local de trabalho. Enquanto as organizações promovem cada vez mais a diversidade e a inclusão como valores fundamentais, a realidade frequentemente revela um cenário em que líderes de minorias raciais enfrentam barreiras institucionais e culturais que limitam suas oportunidades e eficácia. Esta disparidade não só compromete a justiça social, mas também tem implicações profundas para a inovação e o desempenho empresarial.

O racismo estrutural, muitas vezes disfarçado sob a aparência de práticas de contratação imparciais e avaliação de desempenho, se manifesta na forma de desigualdades na ascensão a cargos de liderança e na manutenção de posições de poder. Líderes de minorias raciais frequentemente se deparam com desafios únicos, desde a falta de representação e redes de apoio adequadas até o preconceito implícito que pode minar sua autoridade e reconhecimento. Este fenômeno não apenas afeta o desenvolvimento individual desses líderes, mas também reflete uma defasagem nas práticas organizacionais e na cultura corporativa como um todo.

Para compreender o impacto do racismo nas posições de liderança, é essencial explorar tanto as barreiras sistemáticas que perpetuam essas desigualdades quanto as estratégias que podem ser adotadas para promover uma verdadeira inclusão. Examinar os desafios enfrentados por líderes de minorias raciais e identificar as soluções possíveis pode contribuir para a construção de ambientes de trabalho mais justos e representativos, onde o potencial de cada indivíduo seja plenamente reconhecido e valorizado. A luta contra o racismo em posições de liderança não é apenas uma questão de justiça social, mas também uma oportunidade para aprimorar a eficácia e a inovação nas empresas, refletindo uma diversidade de perspectivas que é crucial para o sucesso no mercado global atual.

No Brasil, em relação aos profissionais negros, as estatísticas revelam uma realidade preocupante. Segundo dados do IBGE, a taxa de desemprego entre negros é quase o dobro da taxa entre brancos, e a maioria desses profissionais ocupa cargos de menor remuneração e com menor grau de qualificação.

Dessa forma, a presente pesquisa tem como objetivo identificar a presença de profissionais negros nos cargos de liderança das empresas que atuam no Ceará. Para isso, o presente artigo discutirá, primeiramente, a

discriminação desse grupo de profissionais e, num segundo momento, apresentará os resultados da pesquisa de campo.

RACISMO E O SISTEMA LEGAL ANTIRRACISTA NO BRASIL

O racismo resulta de uma falsa e equivocada crença de superioridade, manifestada através de pensamentos, culturas, atitudes e práticas discriminatórias. Para a Antropóloga Norte Americana Ruth Benedict (1945: 87), racismo é definido como *“o dogma segundo o qual um grupo étnico está condenado pela natureza à inferioridade congênita e outro grupo está destinado à superioridade congênita”*.

Com o propósito de combater e coibir práticas racistas, de segregação, exclusão e de diferenciação da população negra brasileira, serão apresentados uma série de dispositivos legais, tratados, convenções e de normativas advindas da própria carta constitucional.

A CF de 1988 (mil novecentos e oitenta e oito) destaca nos Incisos I, III e IV do Artigo 3º, *“construir uma sociedade livre, justa e solidária”, “erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais” e “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”*. Nos Artigos 4º e 5º Incisos VIII e XLII, respectivamente, asseveram o *“repúdio ao terrorismo e ao racismo”* e de que *“a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei”*. No tocante às relações trabalhistas o texto constitucional no Artigo 7º Inciso XXX é categórico quando proíbe diferença de salários, de exercício de funções e de critério de admissão por motivo de sexo, idade, cor ou estado civil.

Em atendimento às normas constitucionais anteriormente citadas, foi editada a Lei nº 7.716, de 5 (cinco) de janeiro de 1989 (mil novecentos e oitenta e nove) que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. De acordo com o *caput* dos Artigos 1º, 2º e 4º, *“serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional”, “a Injuriar alguém, atendendo-lhe a dignidade ou o decoro, em razão de raça, cor, etnia ou procedência nacional” e “negar ou obstar emprego em empresa privada”*. Não obstante, o § 1º, do Artigo 4º da mesma Lei, Incisos I, II e III, *“deixar de conceder os equipamentos necessários ao empregado em igualdade de condições com os demais trabalhadores”, “impedir a ascensão funcional do empregado ou obstar outra forma de benefício profissional” e “proporcionar ao empregado tratamento diferenciado no ambiente de trabalho, especialmente quanto ao salário”*, entre outros dispositivos expressos no referido regulamento.

A Lei nº 9.455, de 7 (sete) de abril de 1997 (mil novecentos e noventa e sete) que define os crimes de tortura, em seu Artigo 1º, Inciso I, alínea C, *“constitui crime de tortura”, “constranger alguém com emprego de violência ou grave ameaça, causando-lhe sofrimento físico ou mental”, “em razão de*

discriminação racial ou religiosa”, ratifica a preocupação do legislador em incluir a prática de tortura discriminatória.

A Lei nº 10.803, de 11 (onze) de dezembro de 2003 (dois mil e três) que altera o Artigo 149 do Código Penal Brasileiro, prevê uma pena de reclusão, de dois a oito anos, e multa, além da pena correspondente à violência a quem, por motivo de preconceito de raça, cor, etnia, religião ou origem, *“reduzir alguém a condição análoga à de escravo, quer submetendo-o a trabalhos forçados ou a jornada exaustiva, quer sujeitando-o a condições degradantes de trabalho, quer restringindo, por qualquer meio, sua locomoção em razão de dívida contraída com o empregador ou preposto”*.

É interessante destacar que o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), amparado pela Lei nº 11.948, de 16 (dezesseis) de junho de 2009 (dois mil e nove), em seu Artigo 4º, indefere a concessão ou renovação de empréstimos ou financiamentos a empresas privadas, cujos dirigentes sejam condenados, entre outras práticas, a discriminação em razão do racismo.

Seguindo a cronologia eis que surge a Lei nº 12.288, de 20 (vinte) de julho de 2010 (dois mil e dez) que institui o Estatuto da Igualdade Racial; alterando as Leis nos 7.716, de 5 (cinco) de janeiro de 1989 (mil novecentos e oitenta e nove), 9.029, de 13 (treze) de abril de 1995 (mil novecentos e noventa e cinco), 7.347, de 24 (vinte e quatro) de julho de 1985 (mil novecentos e oitenta e cinco) e 10.778, de 24 (vinte e quatro) de novembro de 2003 (dois mil e três). É possível ser observado no *caput* do Artigo 1º, *“esta Lei institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica”*. O Parágrafo único, incisos I, II, IV e VI, do mesmo Artigo, discorre sobre conceitos e definições gerais,

Para efeito deste Estatuto, considera-se, discriminação racial ou étnico-racial: toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada, desigualdade racial: toda situação injustificada de diferenciação de acesso e fruição de bens, serviços e oportunidades, nas esferas pública e privada, em virtude de raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica, população negra: o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga e ações afirmativas: os programas e medidas especiais adotados

pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades.

Além da conceituação e definições sobre a temática, o Estatuto, fundamentalmente, visa coibir, repudiar, penalizar e multar qualquer ato de violação a direitos que envolvem a população negra, instituindo, inclusive, o Sistema de Promoção da Igualdade Racial (SINAPIR), de modo a garantir políticas de igualdade em todo o território nacional.

Outra importante conquista foi a edição da Lei 12.990/14, de 9 (nove) de junho de 2014 (dois mil e quatorze) que reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Os Parágrafos 1º e 3º do Artigo 1º especificam, *“a reserva de vagas será aplicada sempre que o número de vagas oferecidas no concurso público for igual ou superior a 3 (três)”*, *“a reserva de vagas a candidatos negros constará expressamente dos editais dos concursos públicos, que deverão especificar o total de vagas correspondentes à reserva para cada cargo ou emprego público oferecido”*. Assevera ainda no Artigo 3º da mesma Lei que *“os candidatos negros concorrerão concomitantemente às vagas reservadas e às vagas destinadas à ampla concorrência, de acordo com a sua classificação no concurso”*.

É oportuno mencionar também que a República Federativa do Brasil é signatária da Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, realizada em 21 (vinte e um) de dezembro de 1965 (mil novecentos e sessenta e cinco) em Assembleia Geral das Nações Unidas, como também, da Convenção de nº 111 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) que trata da Discriminação em Matéria de Emprego e Ocupação.

Entretanto, apesar de todo o arcabouço legal de combate ao racismo, ainda é possível identificar a desigualdade de representatividade dos trabalhadores nos cargos de liderança nas empresas cearenses, como será apresentado no decorrer desse artigo.

SOBRE A PESQUISA

Assim como o conhecimento, a pesquisa é um processo o qual não tem uma situação definitiva, ela foi elaborada através de etapas que foram desde a formulação do problema até a apresentação de resultados mediante os conhecimentos disponíveis através da literatura sobre o tema e as análises dos dados coletados na pesquisa de campo.

A metodologia utilizada para a elaboração do trabalho de pesquisa foi dividida em três etapas: levantamento bibliográfico, a pesquisa de campo e a análise descritiva.

Para atender os objetivos propostos, foi realizada uma pesquisa através de bibliografias. O tipo utilizado foi a pesquisa descritiva, o qual Vergara (2003: 47) define a pesquisa descritiva como:

A pesquisa descritiva expõe característica 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.

A pesquisa descritiva foi utilizada como ponto de partida, tendo em vista que essa levou em consideração a descrição das posições de liderança nas empresas que atuam no Ceará.

Para a coleta de dados, utilizou-se um questionário com dois blocos de perguntas, o primeiro para identificação da amostra e o segundo, um questionário sobre a quantidade de líderes, o nível hierárquico e escolaridade dos profissionais pesquisados.

Foi utilizada para coleta de dados uma amostragem por conglomerados que Gil (1996: 99) define como:

É indicada em situações em que é bastante difícil a identificação de seus elementos. É o caso, por exemplo, de pesquisa cuja população seja constituída por todos os habitantes de uma cidade. Em casos desde tipo é possível proceder-se a seleção da amostra a partir de “conglomerados.

O universo da população total para a amostra foram os profissionais de RH das empresas que participam da Associação Brasileira de Recursos Humanos do Ceará – ABRHCE. Foi disponibilizado o link para o questionário elaborado no Google Forms em um grupo de aplicativo de mensagens da associação. Obtivemos 31 respostas de empresas diferentes.

Os dados coletados foram tabulados, analisados e seus resultados serão apresentados a seguir.

OS RESULTADOS DA PESQUISA

A pesquisa identificou três elementos da amostra: tipo de razão social, tamanho e ramos de atividade. Dentre as empresas pesquisadas, 35,5% são Ltda. de propriedade particular; 22,6% são Ltda. não familiar; 19,4% são S/A; 16,1% são associações e/ou cooperativas e 6,5% são públicas.

A amostra também revelou o perfil segundo o tamanho: 19,4% de empresas até 100 trabalhadores; 38,7% de 101 à 500 trabalhadores; 22,6% de 501 à 1000 trabalhadores; 9,7% de empresas entre 1001 à 5000 trabalhadores e 9,7% com mais de 5000 trabalhadores.

A amostra ainda é composta por 71% de empresas da área de serviços; 19,4% da área de comércio e 9,7% de indústrias.

A pesquisa constatou que a maior representatividade de profissionais negros em cargos de liderança está nas empresas Ltda. não familiar (14,7%). Por outro lado, as empresas S/A possuem apenas 0,7% dos cargos de liderança ocupados por profissionais negros, conforme o gráfico 1.

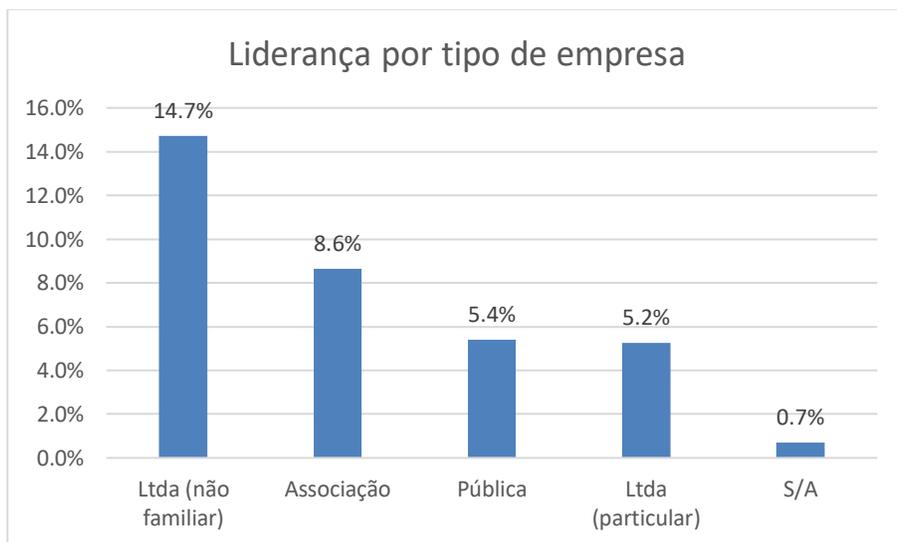


Gráfico 1: liderança por tipo de empresa.

Em relação à representatividade por tamanho da empresa, as organizações com até 100 funcionários tem a maior porcentagem de cargos de liderança ocupados por profissionais negros (14,3%). Enquanto as empresas acima de 5.000 funcionários possuem uma representatividade de apenas 1,3% dos cargos de liderança, conforme o gráfico 2.

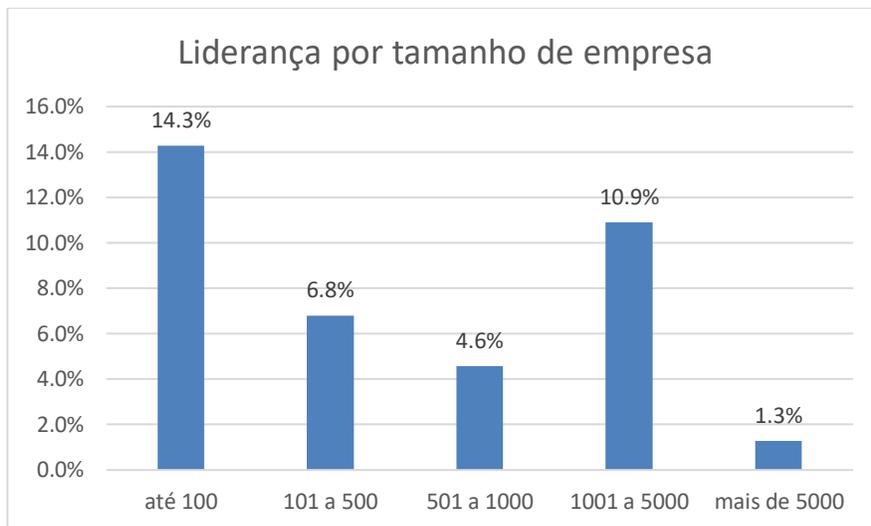


Gráfico 2: Liderança por tamanho de empresa

Também foi pesquisado a presença de profissionais negros em cargos de liderança por tipo de segmento, sendo que a indústria possui a maior representatividade (15%), conforme o gráfico 3.

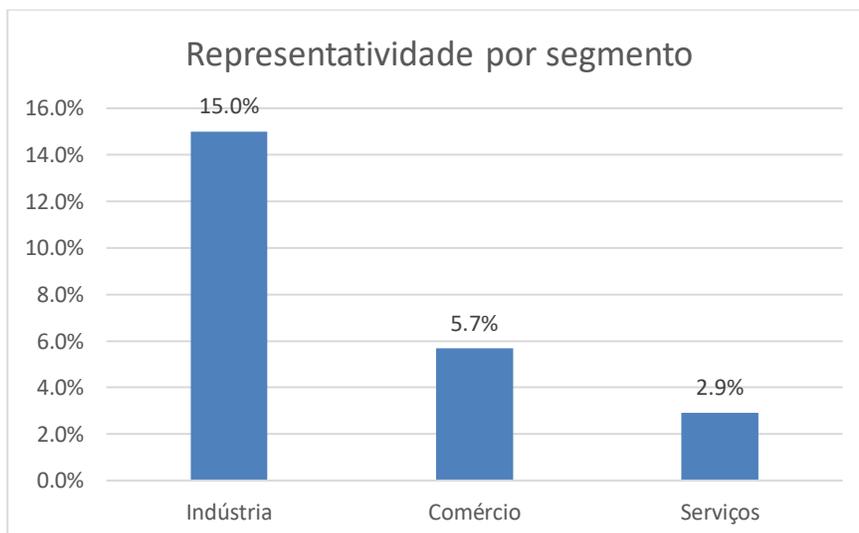


Gráfico 3: Representatividade por segmento

Por último, mas não menos importante, também foi identificada a escolaridade desses profissionais. Nota-se que mais de dois terços dos

profissionais negros possuem pelo menos ensino superior completo, conforme dados do gráfico 4.



Gráfico 4: Escolaridade dos profissionais negros

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados apresentados revela uma visão detalhada sobre a representatividade de profissionais negros em cargos de liderança nas empresas pesquisadas, considerando a natureza jurídica das empresas, seu tamanho, o setor de atuação e o nível de escolaridade desses profissionais. Assim, algumas considerações são possíveis serem feitas.

As empresas Ltda. não familiar apresentam a maior porcentagem de cargos de liderança ocupados por profissionais negros, com 14,7%. Este dado sugere que estruturas de propriedade não familiar podem ter práticas mais inclusivas ou políticas mais direcionadas para diversidade e inclusão, apesar de ainda estarem muito longe o ideal.

Em contraste, as empresas S/A demonstram uma representatividade muito baixa, com apenas 0,7%. Essa disparidade pode indicar a necessidade de uma análise mais aprofundada sobre as práticas de diversidade e inclusão nas empresas de maior porte ou com estrutura acionária mais complexa.

Empresas com até 100 trabalhadores mostram a maior representatividade de profissionais negros em cargos de liderança (14,3%). Isso pode ser indicativo de que as pequenas e médias empresas podem estar adotando práticas de inclusão mais flexíveis e adaptáveis. Em contrapartida, as grandes empresas, com mais de 5.000 funcionários, apresentam uma baixa representatividade (1,3%). Essa situação sugere que, apesar de seu tamanho, essas empresas podem enfrentar desafios significativos em relação

à promoção da diversidade, possivelmente devido a processos mais rígidos e menos adaptáveis.

A indústria, embora representando uma menor parte da amostra (9,7%), possui a maior representatividade de profissionais negros em cargos de liderança (15%). Este dado é positivo e indica que o setor industrial pode estar liderando esforços em termos de inclusão de diversidade em comparação com outros setores.

A maioria dos profissionais negros possui pelo menos ensino superior completo, evidenciando um nível elevado de qualificação acadêmica. Isso sugere que a questão da representatividade não está necessariamente relacionada à formação acadêmica, mas possivelmente a outros fatores estruturais ou culturais dentro das empresas.

Para Empresas Ltda. Não Familiar: Continuar e reforçar as práticas inclusivas que parecem estar funcionando bem e compartilhar melhores práticas com outras formas de organização.

No que diz respeito à Política de Diversidade das empresas, se faz necessário promover iniciativas que garantam a inclusão de profissionais qualificados, independentemente do tamanho da empresa ou setor, e assegurar que a educação e a qualificação dos profissionais negros sejam devidamente valorizadas e aproveitadas.

Essas considerações fornecem uma base para a criação de políticas e práticas mais eficazes que promovam a equidade e a diversidade nos ambientes corporativos.

Portanto, a diversidade no ambiente de trabalho é um tema que deve ser discutido e abordado com seriedade pelas empresas e pelos governos, de forma a promover a inclusão e a igualdade social. Além disso, é fundamental que sejam implementadas políticas públicas e empresariais que possam garantir o acesso de todos os profissionais a oportunidades iguais.

REFERÊNCIAS

BENEDICT, Ruth. (1945). ***Race and racism Londres, Routledge/Kegan Paul.*** CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988.

Fonte: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

Declaração universal dos direitos humanos (1948). Fonte: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>

Decreto nº 6.949/2009 que promulga a convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo, assinados em nova york, em 30 de março de 2007. Fonte: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm

Decreto nº 21.076/1932 legislação informatizada do decreto nº 21.076, de 24 de fevereiro de 1932 - publicação original. Fonte: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21076-24-fevereiro-1932-507583-publicacaooriginal-1-pe.html>

Decreto lei nº 8.727/2016 que dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2016/decreto-8727-28-abril-2016-782951-publicacaooriginal-150197-pe.html>

DIAS, Maria Berenice. **união homoafetiva: o preconceito & a justiça**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 4.ed., 2009.

FONSECA, Ricardo Tadeu Marques da. **O Novo Conceito Constitucional de Pessoa Com Deficiência: um Ato de Coragem**. In: FERRAZ, Carolina Valença et al. (Coord.). **Manual dos Direitos da Pessoa com Deficiência**. Edição Digital. São Paulo: Saraiva. 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projeto de Pesquisa**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1991.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. 2021.

ICJ, *international commission of jurists*. **Yogyakarta Principles – Principles on the application of international human rights law in relation to sexual orientation and gender identity**. 2007. JACKSON, *Stevi*. **Interchanges: Gender, sexuality and heterosexuality: The complexity (and limits) of heteronormativity. Feminist theory**, v. 7, n. 1, p. 105-121, 2006.

Lei nº 7.716/89 que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Fonte: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm

Lei nº 8.213/91 que dispõe sobre os planos de benefícios da previdência social e dá outras providências. Fonte: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm

Lei nº 9.455/97 define os crimes de tortura e dá outras providências. Fonte: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9455.htm

Lei nº 10.803/2003 que altera o art. 149 do decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - código penal, para estabelecer penas ao crime nele tipificado e indicar as hipóteses em que se configura condição análoga à de escravo. Fonte: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.803.htm

Lei nº 11.340/2006 (lei maria da penha) que cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da constituição federal, da convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra as mulheres e da convenção interamericana para

prevenir, punir e erradicar a violência contra a mulher; dispõe sobre a criação dos juzizados de violência doméstica e familiar contra a mulher; altera o código de processo penal, o código penal e a lei de execução penal; e dá outras providências. Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm

Lei nº 11.948/09 que constitui fonte adicional de recursos para ampliação de limites operacionais do banco nacional de desenvolvimento econômico e social - bndes e dá outras providências. Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11948.htm

Lei no 12.288/10 que institui o estatuto da igualdade racial; altera as leis nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Fonte: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm

Lei nº 12.737/2012 (lei carolina dieckmann) que dispõe sobre a tipificação criminal de delitos informáticos; altera o decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - código penal; e dá outras providências. Fonte: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12737.htm

Lei nº 12.845/2013 que dispõe sobre o atendimento obrigatório e integral de pessoas em situação de violência sexual. Fonte: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12845.htm

Lei nº 12.852/2013 que institui o estatuto da juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o sistema nacional de juventude – SINAJUVE https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm

Lei nº 12.990/14 que reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela união. Fonte: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12990.htm

Lei nº 13.104/2015 que altera o art. 121 do decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - código penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos. Fonte: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13104.htm

Lei nº 13.146/15 que institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

MELLO, Anahí Guedes de. **Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC.** *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 21, p. 3265-3276, 2016. <https://doi.org/10.1590/1413-812320152110.07792016>.

SCOTT, Joan. Prefácio a **"Gender and Politics of History"**. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 3, p.11-27, 1994.

_____, Joan. **Gênero: uma categoria útil para a análise histórica**
Recife: SOS Corpo, 1995.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

CAPÍTULO 22

APLICAÇÕES DA NEUROCIÊNCIA NO TREINAMENTO DE CÃES GUIA, POLICIAIS E DE RESGATE: INTERFERÊNCIAS E PERSPECTIVAS

João Luís dos Santos Heric

Acadêmico do Curso de Pós-graduação em Neurociência – IPEMIG

RESUMO

O presente artigo "Aplicações da Neurociência no Treinamento de Cães Guia, Policiais e de Resgate: Interferências e Perspectivas" explora como os avanços na neurociência podem influenciar o treinamento desses tipos específicos de cães. Inicialmente, discute-se a importância do treinamento especializado para cães guia, policiais e de resgate, destacando as habilidades únicas necessárias para cada função. Em seguida, o artigo explora como insights neurocientíficos sobre o comportamento animal, aprendizagem e memória podem ser aplicados para otimizar esses treinamentos. Uma área de interesse é o uso de técnicas baseadas em recompensas e condicionamento operante, que são fundamentais no treinamento de cães para tarefas específicas e complexas. Além disso, o artigo examina como estudos sobre plasticidade neural e adaptação comportamental podem ser incorporados para melhorar a eficácia e a eficiência dos programas de treinamento. Contudo, o artigo também alerta para possíveis desafios éticos e práticos, como a necessidade de equilibrar o bem-estar animal com os objetivos de treinamento. Conclui-se com um olhar para o futuro, sugerindo áreas de pesquisa promissoras que poderiam revolucionar ainda mais o campo, como interfaces cérebro-máquina para comunicação mais direta e eficaz entre humanos e cães treinados para operações complexas e de alto risco.

PALAVRAS-CHAVE: Neurociência, Treinamento de cães, Plasticidade neural.

INTRODUÇÃO

A utilização de cães em atividades essenciais, como guias para pessoas com deficiência visual, apoio policial e operações de resgate, destaca a importância de treinamentos específicos e eficazes para esses animais. No entanto, apesar dos avanços significativos nas técnicas de adestramento, ainda existem desafios consideráveis na otimização desses treinamentos para maximizar o desempenho e bem-estar dos cães. Neste contexto, a neurociência emerge como uma disciplina promissora,

oferecendo insights valiosos sobre os processos cognitivos e comportamentais que podem ser aproveitados para aprimorar os métodos de treinamento.

A problemática central deste estudo reside na lacuna existente entre os métodos tradicionais de adestramento de cães e as possibilidades oferecidas pelos avanços recentes em neurociência. A compreensão limitada dos mecanismos neurológicos subjacentes ao aprendizado e comportamento canino pode resultar em treinamentos menos eficazes e potencialmente estressantes para os animais. Portanto, é crucial investigar como a neurociência pode informar e transformar as práticas de treinamento de cães guia, policiais e de resgate, visando melhorias significativas em eficiência e bem-estar animal.

O objetivo deste artigo é explorar as aplicações da neurociência no treinamento de cães de serviço, especificamente aqueles que atuam como guias, em forças policiais e em operações de resgate. Pretendemos analisar as inferências neurocientíficas que podem ser aplicadas ao desenvolvimento de métodos de adestramento mais eficazes, discutindo os benefícios potenciais e os desafios inerentes a essa abordagem. A justificativa para este estudo baseia-se na necessidade de otimizar os programas de treinamento, garantindo não apenas o alto desempenho dos cães, mas também seu bem-estar e qualidade de vida.

As perspectivas de pesquisa incluem a investigação de técnicas neurocientíficas, como neuroimagem funcional, para monitorar e entender os processos cognitivos dos cães durante o treinamento. Além disso, pretendemos avaliar a aplicação de métodos baseados em recompensas e reforços positivos, fundamentados em princípios neurocientíficos, para aumentar a motivação e reduzir o estresse dos cães em treinamento. Ao integrar a neurociência ao adestramento canino, espera-se não apenas aprimorar as capacidades desses animais, mas também promover uma relação mais harmoniosa e eficaz entre cães e treinadores.

Por meio desta análise, esperamos contribuir para o desenvolvimento de práticas de treinamento mais inovadoras e cientificamente fundamentadas, que possam ser adotadas por instituições e profissionais envolvidos no adestramento de cães de serviço, potencializando o impacto positivo desses animais na sociedade.

DESENVOLVIMENTO

De acordo com Pavlov (2017), a aplicação da neurociência ao treinamento de cães de serviço é uma área de estudo que vem ganhando atenção no Brasil, destacando-se pela possibilidade de inovação nas práticas de adestramento, os processos de condicionamento clássico e operante, amplamente utilizados no adestramento de cães, podem ser potencializados através da compreensão dos mecanismos neurais que subjazem a aprendizagem.

No mesmo caminho, como Pereira (2019) enfatiza que:

A integração de conhecimentos neurocientíficos permite uma abordagem mais precisa e personalizada no treinamento de cães de serviço, levando em conta as diferenças individuais na capacidade de aprendizado e resposta ao estresse. Essa abordagem é crucial, especialmente em treinamentos de alta demanda, como os realizados com cães policiais e de resgate, onde a precisão e a rapidez das respostas dos cães podem significar a diferença entre o sucesso e o fracasso em situações críticas. (p. 45).

A neurociência oferece ferramentas para entender como os cães processam informações, aprendem novos comportamentos e formam memórias. Estudos com neuroimagem funcional, por exemplo, permitem observar quais áreas do cérebro são ativadas durante diferentes tipos de treinamento e como essas ativações correlacionam-se com a eficiência do aprendizado. (SILVA, 2020).

Essas informações podem ser utilizadas para desenvolver métodos de adestramento que são não apenas mais eficazes, mas também mais humanos, minimizando o estresse e promovendo o bem-estar dos animais.

Libâneo (2012), discute que o uso de reforços positivos, fundamentados em princípios neurocientíficos, pode aumentar significativamente a motivação dos cães durante o treinamento. O autor argumenta que:

Reforços positivos, quando aplicados de forma consistente e em momentos apropriados, facilitam a formação de associações neurais que sustentam o comportamento desejado. Esta abordagem não só melhora o desempenho dos cães, mas também fortalece o vínculo entre o animal e o treinador, criando um ambiente de aprendizagem mais positivo e cooperativo. (p. 87).

Segundo Oliveira (2018), a variação genética entre os cães pode resultar em diferenças significativas nas capacidades cognitivas e comportamentais, o que implica na necessidade de estratégias de treinamento adaptadas a cada animal. A personalização do treinamento, baseada em avaliações neurocientíficas, permite maximizar o potencial de cada cão, respeitando suas limitações e aprimorando suas habilidades naturais.

Além disso, a neurociência pode contribuir para a identificação precoce de problemas comportamentais e de aprendizado, permitindo intervenções mais rápidas e eficazes. Machado (2021) observa que "a detecção precoce de dificuldades de aprendizado através de técnicas neurocientíficas possibilita a implementação de estratégias corretivas antes

que os comportamentos indesejados se consolidem" (p. 94). Esse aspecto é particularmente importante no contexto de cães de serviço, onde a consistência e a confiabilidade no desempenho são fundamentais.

Em síntese, a aplicação da neurociência ao treinamento de cães de serviço no Brasil representa uma fronteira promissora para a otimização dos métodos de adestramento. Ao integrar conhecimentos sobre o funcionamento cerebral dos cães com técnicas de adestramento comprovadas, é possível desenvolver programas mais eficazes e humanizados. Os avanços na neurociência, portanto, não apenas aprimoram a eficiência do treinamento, mas também promovem o bem-estar dos cães, contribuindo para uma melhor qualidade de vida e um desempenho superior nas suas funções de serviço.

Fundamentos Neurocientíficos no Adestramento de Cães

O condicionamento clássico, inicialmente descrito por Pavlov (2017), envolve a associação de um estímulo neutro com um estímulo incondicionado que naturalmente provoca uma resposta. Com o tempo, o estímulo neutro passa a provocar a mesma resposta, agora condicionada. Essa técnica tem sido amplamente utilizada no adestramento de cães para ensinar comandos básicos, como "sentar" e "ficar", compreensão dos mecanismos neurais que sustentam esses processos pode aprimorar a eficácia dos treinamentos, permitindo uma aplicação mais precisa das técnicas de condicionamento.

Por outro lado, o condicionamento operante, envolve a modificação do comportamento por meio de reforços positivos (recompensas) ou negativos (punições). A neurociência revela que o reforço positivo é geralmente mais eficaz e menos estressante para os cães, promovendo um aprendizado mais rápido e consistente. Isso ocorre porque o reforço positivo ativa o sistema de recompensa do cérebro, liberando neurotransmissores como a dopamina, que são associados a sentimentos de prazer e satisfação. (SILVA, 2020).

A neuroimagem funcional, como a ressonância magnética funcional (fMRI), permite observar diretamente quais áreas do cérebro dos cães são ativadas durante diferentes tipos de treinamento. Silva (2020), destaca que essas observações podem guiar o desenvolvimento de métodos de adestramento mais precisos e menos estressantes, promovendo um ambiente de aprendizado mais eficaz e saudável para os cães. Por exemplo, estudos de neuroimagem têm mostrado que a amígdala, uma região do cérebro associada ao processamento emocional, é ativada durante situações estressantes. Com essas informações, treinadores podem adaptar suas abordagens para minimizar o estresse e maximizar a eficiência do aprendizado.

A plasticidade neural refere-se à capacidade do cérebro de se reorganizar, formando novas conexões neurais em resposta à experiência e aprendizado. Esta característica é fundamental para o treinamento de cães, pois permite que eles aprendam e se adaptem a novos comportamentos e comandos. Estudos neurocientíficos demonstram que a repetição e a

consistência no treinamento fortalecem essas novas conexões, facilitando a aprendizagem a longo prazo. Segundo Pereira (2019):

A integração de conhecimentos neurocientíficos permite uma abordagem mais precisa e personalizada no treinamento de cães de serviço, levando em conta as diferenças individuais na capacidade de aprendizado e resposta ao estresse (p. 45).

Os sistemas de recompensa no cérebro dos cães são semelhantes aos dos humanos, envolvendo neurotransmissores como a dopamina. A ativação desses sistemas durante o treinamento, especialmente através do uso de recompensas positivas, como petiscos e elogios, pode aumentar significativamente a motivação e o engajamento dos cães. Libâneo (2012) argumenta que reforços positivos, quando aplicados de forma consistente e em momentos apropriados, facilitam a formação de associações neurais que sustentam o comportamento desejado. Essa abordagem não só melhora o desempenho dos cães, mas também fortalece o vínculo entre o animal e o treinador.

Todavia, a literatura de Pereira (2019), indica que o estresse pode ter um impacto negativo significativo no aprendizado e no desempenho dos cães. A neurociência revela que o estresse crônico pode afetar negativamente a função cognitiva e a plasticidade neural, tornando o aprendizado mais difícil. O autor ensina que técnicas de adestramento que reduzem o estresse, como o uso de reforços positivos e a criação de um ambiente de treinamento positivo, podem melhorar significativamente os resultados. A integração de conhecimentos neurocientíficos permite desenvolver abordagens mais humanas e eficazes, levando em conta as diferenças individuais na capacidade de aprendizado e resposta ao estresse dos cães.

As experiências precoces de um cão, especialmente durante os períodos críticos de desenvolvimento, podem ter um impacto duradouro em seu comportamento e capacidade de aprendizado. A neurociência destaca a importância de um ambiente enriquecedor e de interações sociais positivas durante esses períodos críticos para o desenvolvimento neural saudável. Silva (2020) afirma que "a compreensão dos períodos críticos de desenvolvimento e a aplicação de técnicas de treinamento adequadas durante esses períodos podem promover o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais superiores" (p. 58).

Em resumo, os fundamentos neurocientíficos oferecem uma base sólida para a melhoria das práticas de adestramento de cães. A aplicação desses conhecimentos pode levar a métodos de treinamento mais eficazes, humanos e adaptados às necessidades individuais de cada cão, promovendo seu bem-estar e desempenho em suas funções de serviço.

METODOLOGIA

O método de pesquisa será alicerçado pela abordagem hipotético-detutiva, com procedimento descritivo. Os estudos deram-se a partir do levantamento bibliográfico, a partir da investigação de artigos, livros e outras fontes ligadas à temática de pesquisa. No campo das pesquisas bibliográficas, a literatura do Prof. Antônio Carlos Gil (2002), aponta que ela pode ser desenvolvida com base em material já elaborado, o que corrobora com a prática metodológica da pesquisa em curso, também alerta que algumas podem ser desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas, *“A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído, principalmente de livros e artigos científicos. [...] boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas”* (p. 44).

Gil (2002), também menciona que a pesquisa bibliográfica pode ser desenvolvida a partir de material já elaborado, em especial livros e artigos científicos, sendo possível que algumas pesquisas sejam desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas, como é o caso do estudo que se segue. O Autor continua contribuindo que a pesquisa bibliográfica possui uma vantagem sobre os demais tipos de pesquisa, pois permite ao pesquisador cobrir uma gama de fenômenos muito maior do que se pesquisasse diretamente.

Marconi e Lakatos (2003), dizem que a pesquisa bibliográfica reúne informações dos principais trabalhos já realizados, e representa uma fonte indispensável de informações, *“é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema”* (p. 158).

Para tanto, os procedimentos de pesquisa se empenharam na investigação e análise de de títulos, artigos, obras e demais estudos no campo da Violência Obstétrica e a Tutela do Direito Penal sobre a temática, disponíveis em portais de periódicos da SCIELO - Scientific Electronic Library Online e Google Acadêmico. Os artigos encontrados passaram por um processo de seleção e classificação quanto a sua metodologia e objetivos de pesquisa, os quais se alinhavam com o recorte temático de pesquisa foram utilizados de modo a compreender os conceitos e demais assuntos de relevância tratados nos escritos.

RESULTADOS

A análise das literaturas consultadas sobre a aplicação da neurociência no treinamento de cães de serviço revelou uma série de insights valiosos e resultados promissores. Estes resultados foram organizados em várias categorias principais, destacando os benefícios e desafios da integração dos conhecimentos neurocientíficos nas práticas de adestramento.

Os estudos analisados indicam que a utilização de princípios neurocientíficos, como o condicionamento clássico e operante, pode aumentar significativamente a eficácia do treinamento de cães. Pavlov (2017) e Silva (2020) demonstram que a aplicação de técnicas baseadas no entendimento dos mecanismos neurais subjacentes ao aprendizado e à formação de memórias resulta em uma aprendizagem mais rápida e consistente. A neuroimagem funcional mostrou que reforços positivos ativam os sistemas de recompensa no cérebro dos cães, facilitando a formação de novas associações comportamentais.

A integração de técnicas neurocientíficas no adestramento tem um impacto positivo no bem-estar dos cães, reduzindo os níveis de estresse e promovendo um ambiente de treinamento mais positivo. Pereira (2019) e Libâneo (2012) destacam que o uso de reforços positivos, em vez de punições, não só melhora a eficiência do aprendizado, mas também fortalece o vínculo entre o cão e o treinador, criando uma experiência de treinamento mais agradável e menos estressante para os

Os estudos analisados, como os de Oliveira (2018), enfatizam a importância da personalização do treinamento com base nas avaliações neurocientíficas e comportamentais dos cães. A variação genética entre os cães resulta em diferenças significativas nas capacidades cognitivas e comportamentais, o que implica na necessidade de estratégias de treinamento adaptadas a cada animal. "A personalização do treinamento, baseada em avaliações neurocientíficas, permite maximizar o potencial de cada cão, respeitando suas limitações e aprimorando suas habilidades naturais" (Oliveira, 2018, p. 72). Esta abordagem individualizada resulta em um treinamento mais eficaz e em um melhor desempenho dos cães em suas funções de serviço.

A neurociência oferece ferramentas poderosas para a detecção precoce de problemas comportamentais e de aprendizado. Machado (2021) observa que "a detecção precoce de dificuldades de aprendizado através de técnicas neurocientíficas possibilita a implementação de estratégias corretivas antes que os comportamentos indesejados se consolidem" (p. 94). Esta capacidade de intervenção precoce é crucial no contexto de cães de serviço, onde a consistência e a confiabilidade no desempenho são fundamentais. Intervenções baseadas em princípios neurocientíficos podem corrigir comportamentos indesejados de forma mais eficiente e menos estressante para os animais.

As literaturas destacam a importância das experiências precoces no desenvolvimento neural e comportamental dos cães. Silva (2020) afirma que "a compreensão dos períodos críticos de desenvolvimento e a aplicação de técnicas de treinamento adequadas durante esses períodos podem promover o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais superiores" (p. 58). Um ambiente enriquecedor e interações sociais positivas durante os períodos críticos de desenvolvimento são fundamentais para a saúde mental e a capacidade de aprendizado dos cães.

A integração da neurociência nos programas de adestramento também contribui para a sustentabilidade e eficiência a longo prazo desses programas. Segundo Pereira (2019), a aplicação de técnicas baseadas em neurociência não só melhora os resultados imediatos do treinamento, mas também promove a retenção a longo prazo das habilidades aprendidas pelos cães. Isso reduz a necessidade de re-treinamento e permite uma utilização mais eficaz dos recursos disponíveis.

Os estudos analisados, como os de Libâneo (2012), mostram que técnicas de adestramento baseadas em neurociência, particularmente aquelas que utilizam reforços positivos, fortalecem significativamente o vínculo entre o cão e o treinador. Este vínculo é essencial para o sucesso do treinamento, pois um relacionamento de confiança e respeito mútuo facilita o aprendizado e a cooperação. "Reforços positivos, quando aplicados de forma consistente e em momentos apropriados, facilitam a formação de associações neurais que sustentam o comportamento desejado" (Libâneo, 2012, p. 87).

Os resultados da pesquisa sugerem que a aplicação da neurociência no treinamento de cães de serviço pode revolucionar as práticas atuais, proporcionando uma abordagem mais científica e humanizada. No entanto, também se destaca a necessidade de pesquisas futuras para explorar mais profundamente as possibilidades oferecidas pelas técnicas neurocientíficas, como o uso de neuroimagem funcional em larga escala e a investigação dos impactos a longo prazo dessas abordagens no comportamento e bem-estar dos cães.

Em resumo, a análise das literaturas consultadas revela que a aplicação da neurociência ao treinamento de cães de serviço oferece uma série de benefícios significativos, desde a melhoria da eficácia do treinamento até a promoção do bem-estar animal e a personalização das estratégias de adestramento. Os insights neurocientíficos permitem intervenções mais precisas e menos estressantes, fortalecendo o vínculo entre cães e treinadores e promovendo o desenvolvimento de habilidades superiores. Apesar dos desafios, a integração da neurociência nas práticas de adestramento representa um avanço promissor que pode transformar positivamente o campo do adestramento de cães de serviço no Brasil e no mundo.

CONCLUSÃO

A aplicação da neurociência ao treinamento de cães de serviço, incluindo cães guia, policiais e de resgate, representa um avanço significativo e promissor no campo do adestramento canino. A análise das literaturas consultadas revelou que o entendimento dos mecanismos neurais subjacentes ao aprendizado e comportamento canino pode transformar as práticas de adestramento, tornando-as mais eficazes, humanizadas e adaptadas às necessidades individuais de cada cão.

Os fundamentos neurocientíficos, como o condicionamento clássico e operante, associados ao uso de tecnologias avançadas como a neuroimagem funcional, permitem desenvolver técnicas de adestramento que melhoram a eficácia e a eficiência dos programas de treinamento. A utilização de reforços positivos, baseados em princípios neurocientíficos, não só facilita a aprendizagem, mas também reduz o estresse e promove o bem-estar dos cães, fortalecendo o vínculo entre os animais e seus treinadores.

A personalização do treinamento, com base nas avaliações neurocientíficas e comportamentais, maximiza o potencial de cada cão, respeitando suas limitações e aprimorando suas habilidades naturais. A capacidade de detecção precoce de problemas comportamentais e cognitivos, proporcionada pelas técnicas neurocientíficas, permite intervenções mais rápidas e eficazes, essenciais para garantir a consistência e a confiabilidade no desempenho dos cães de serviço.

Além disso, as experiências precoces desempenham um papel crucial no desenvolvimento neural e comportamental dos cães, destacando a importância de um ambiente enriquecedor e de interações sociais positivas durante os períodos críticos de desenvolvimento. A integração da neurociência nas práticas de adestramento contribui para a sustentabilidade e eficiência a longo prazo dos programas de treinamento, reduzindo a necessidade de re-treinamento e otimizando a utilização dos recursos disponíveis.

Por fim, os resultados desta pesquisa apontam para a necessidade de investigações futuras que explorem mais profundamente as possibilidades oferecidas pelas técnicas neurocientíficas. A continuidade dos estudos nesta área poderá revelar novas abordagens e métodos que aprimorem ainda mais o treinamento de cães de serviço, beneficiando tanto os animais quanto as comunidades que dependem de seus serviços. Em suma, a integração da neurociência no adestramento de cães de serviço oferece uma abordagem inovadora e eficaz que tem o potencial de revolucionar o campo, promovendo um aprendizado mais rápido, menos estressante e mais adaptado às necessidades individuais dos cães, ao mesmo tempo que fortalece o vínculo entre cães e treinadores e contribui para o bem-estar geral dos animais.

REFERÊNCIAS

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª. ed. São Paulo: Atlas, 2002. MARCONI, Mariana de Andrade;

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª. ed. São Paulo; SP: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, J. C. (2012). **Reforço positivo e adestramento canino: uma abordagem neurocientífica**. Editora Educação e Ciência.

MACHADO, R. S. (2021). ***Intervenções precoces no comportamento canino: uma análise neurocientífica***. Editora Comportamento Animal.

OLIVEIRA, L. F. (2018). ***Treinamento personalizado de cães: fundamentos genéticos e neurocientíficos***. Editora Cão & Ciência.

PAVLOV, I. P. (2017). ***Condicionamento clássico e operante: teorias e aplicações no adestramento de cães***. Editora Neurociência Animal.

PEREIRA, M. A. (2019). ***Adestramento de cães de serviço: integração de conhecimentos neurocientíficos e comportamentais***. Editora Cão Guia.

SILVA, T. R. (2020). ***Neuroimagem funcional e aprendizado canino: novos horizontes no adestramento de cães***. Editora Neuroimagem Aplicada.

CAPÍTULO 23

A NEGAÇÃO DO VALOR DO TRABALHO NA CRÔNICA “O PADEIRO” DE RUBEM BRAGA

Ednaldo Saran

Mestrando do PPGLETRAS – Programa de Pós-Graduação em Letras da UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso. Sinop – MT, Brasil

Lariza Aparecida Pimentel

Mestranda do PPGLETRAS – Programa de Pós-Graduação em Letras da UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso. Sinop – MT, Brasil

Luciane Ferreira

Mestre em LETRAS – Universidade do Estado de Mato Grosso. Sinop – MT, Brasil.

RESUMO

O trabalho é indispensável para a vida humana, contribuindo para a construção da identidade e das relações sociais. Nesse contexto, a relevância dessa temática está no estudo crítico da obra que apresenta assuntos reais, atuais e essenciais para a compreensão de fatos da contemporaneidade. Objetiva-se, neste trabalho, discutir questões concernentes aos estudos do impacto social da negação do valor do trabalho como parte da identidade do indivíduo, a crônica “O padeiro” que compõe o livro “Ai de ti, Copacabana” (2010) de Rubem Braga. A pesquisa se caracteriza, essencialmente, como bibliográfica. Para o desenvolvimento deste estudo bibliográfico e analítico, buscou-se aporte teórico em Braga (2010), Moisés Massaud (2012), Jorge de Sá (1992), Eduardo Portella (1958), Antônio Cândido (2004). A literatura possibilita aos seus leitores entender o emaranhado de conflitos identitários que os cercam, tendo em vista que tem origem histórico-sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Profissões, Identidade, Crítica Social.

INTRODUÇÃO

Na sociedade atual, os meios tecnológicos, marcados pela era digital, favorecem o surgimento de novas profissões, valorizando o conhecimento científico na formação do profissional. As profissões mais antigas e simples tendem a desaparecer com o decorrer do tempo. Tais profissões, como padeiro, lixeiro, empregada doméstica etc., não exigem tanto conhecimento técnico-científico, sendo desvalorizadas socialmente. Além disso, seus integrantes perdem a identidade pessoal assimilada à sua profissão.

A crônica é um gênero literário que se relaciona com o jornalismo e a literatura. A sua difusão se deu com o crescimento da imprensa nos séculos XIX e XX, que se espalhou por diversos veículos, inicialmente por meio do jornal impresso, passando pelo rádio e demais veículos de comunicação que foram surgindo ao longo dos anos até a atualidade como a Internet e a edição em livros impressos e digitais. Portella (1958):

A constância com que vêm aparecendo, ultimamente, os chamados livros de crônicas, que transcendem a sua condição puramente jornalística para se constituir em obra de arte literária, veio contribuir, em forma decisiva, para fazer a crônica um gênero literário específico, autônomo (PORTELLA, 1958. p. 111).

Rubem Braga é reconhecido como um dos nomes mais importantes no gênero Crônica, sendo considerado uma referência tanto no âmbito jornalístico quanto literário. Suas narrativas breves, com uma abordagem crítica sociopolítica, abordam eventos do dia a dia, permitindo uma reflexão entre o verídico e o verdadeiro.

Rubem Braga tinha uma relação afetiva com o bairro de Copacabana, no Rio de Janeiro. Suas crônicas frequentemente exploravam a vida cotidiana, as paisagens e as pessoas desse icônico bairro carioca. Ele retratava com sensibilidade e poesia os detalhes da vida na praia, os personagens que cruzavam seu caminho e as peculiaridades do lugar. Através de sua escrita, Braga imortalizou Copacabana e deixou um legado literário que continua a encantar leitores até hoje.

A crônica *O Padeiro*, objeto deste estudo, foi extraída da coletânea "*Ai de Ti, Copacabana*", que reúne narrativas escritas entre 1955 e 1960. Esta coleção está organizada de acordo com a ordem cronológica das publicações selecionadas pelo autor. O texto apresenta a realidade de um trabalhador presente no cotidiano da sociedade, desempenhando um papel fundamental para o funcionamento social. Ao trabalhar à noite, cumprem as tarefas inerentes ao ofício, com o objetivo de entregar o "pão" resultante desta atividade. Quando a população recebe o pão nas primeiras horas do dia, não reconhecem o valor deste profissional e nem mesmo o padeiro tem consciência do valor de sua profissão, devido a essa situação de invisibilidade, seus integrantes perdem a identidade pessoal assimilada à sua profissão.

A narrativa foi escrita durante o governo de Juscelino Kubitschek (1956–1961) a partir da greve dos proprietários de padarias, também conhecida como greve do pão duro, que ocorreu no Rio de Janeiro em 1956. Dessa forma, por meio da crônica o autor apresenta o valor social do trabalho que não se limita à sociedade, mas também ao relacionamento interpessoal, seja quando não somos "ninguém", seja quando apenas pensamos que somos alguém, críticas ao sistema de valorização do trabalho enquanto produção e ao preconceito que ainda persiste em relação a

diversas profissões, sendo consideradas inferiores, desvalorizadas e ignoradas.

Dessa forma, neste artigo, o objetivo é examinar os elementos literários relacionados aos acontecimentos políticos e sociais da época presentes na crônica O Padeiro, de Rubens Alves. Ao examinar o percurso do texto, será possível identificar os conflitos identitários dos trabalhadores de padaria que, teoricamente, representam toda a classe operária do Brasil. Sob essa perspectiva, a base teórica necessária para essa análise será: Braga (2010), Moisés Massaud (1989), Jorge De Sá (1992), Eduardo Portella (1958) e Antônio Candido (1992) Candido (2004).

A CRÔNICA E A FUNÇÃO CRÍTICA SOCIAL

A palavra crônica é composta pelo latim *Chronica* e pelo grego *Khrónos* (tempo), cujo significado principal é o conceito de tempo. Ferreira (2010):

1. Narração histórica, por ordem cronológica. 2. Pequeno conto, de enredo indeterminado. 3. Texto jornalístico redigido de forma livre e pessoal. 4. Seção de revista ou de jornal. 5. Conjunto de notícias sobre alguém ou algum assunto. (FERREIRA, 2010. p. 210)

A crônica está presente desde o início da modernidade, mas tornou-se um gênero literário popular a partir do século XIX, quando os cronistas começaram a escrever em colunas de jornais. Como gênero literário, desempenha um papel crucial na reflexão e representação da sociedade, geralmente produzido para meios de comunicação, sendo dividida em dois tipos distintos: a crônica narrativa e a crônica argumentativa.

A crônica narrativa é um relato breve sobre temas cotidianos que envolvem personagens, tempo, espaço, narrador e enredo. A crônica argumentativa trata de temas relevantes para a sociedade e usa a argumentação como base para sua elaboração, apresentando elementos narrativos e descritivos. Em contraste com a crônica narrativa, usa elementos narrativos para construir os argumentos apresentados. Moisés (2012):

A crônica oscila, pois, entre a reportagem e a literatura, entre o relato impessoal, frio e descolorido de um acontecimento trivial, e a recriação do cotidiano por meio da imaginação. No primeiro caso, a crônica envelhece com rapidez e permanece aquém do território literário: na verdade, o envelhecimento precoce ou tardio de uma crônica decorre dos débitos para com o jornalismo no sentido estrito. (MOISÉS, 2012, p. 622)

A crônica está situada entre o jornalismo e a literatura, tendo surgido na cidade e apresenta acontecimentos do cotidiano de maneira crônica, sempre com um enfoque crítico. A crônica difere do jornal por não buscar a

precisão da informação. Ao contrário da notícia, que descreve os eventos, a crônica os analisa, dando-lhes um tom emocional, apresentando ao leitor uma situação comum, vista sob uma perspectiva singular. A função do cronista seria compreender mais profundamente o fato corriqueiro, a essência mesmo ao recriar a situação.

Moisés (2012) comenta que:

O cronista pretende-se não o repórter, mas o poeta ou o ficcionista do cotidiano, desentranhar do acontecimento sua porção imanente de fantasia. Aliás, como procede todo autor de ficção, com a diferença de que o cronista reage de imediato ao acontecimento, sem deixar que o tempo lhe filtre as impurezas ou lhe confira as dimensões de mito, horizonte ambicionado por todo ficcionista de lei. De onde as características da crônica, como também suas grandezas e misérias, resultaram dessa inalienável ambiguidade radical. (MOISÉS, 2012, p. 105).

O crescimento do gênero no Brasil foi impulsionado por autores reconhecidos, como Machado de Assis, Lima Barreto, Carlos Drummond de Andrade, Rubem Braga, Artur da Távola, Nelson Rodrigues, Paulo Mendes Campos, Clarice Lispector e os mais recentes, Fernando Sabino e Luís Fernando Veríssimo são considerados grandes cronistas da contemporaneidade.

A função crítica social da crônica é proporcionar momentos de lazer, entretenimento e reflexão, através de relatos sociais que informam os leitores de forma cômica e provocam reflexões sobre o tema em questão, o que acrescenta valor à experiência de leitura. A crônica contemporânea é amplamente reconhecida pela sua variedade de abordagens e pelo seu impacto significativo na literatura atual, apresenta uma perspectiva única sobre diversos tópicos, o que torna a experiência de leitura relevante e com uma função crítica-sociológica relevante.

Rubem Braga enfatiza as questões sociais do trabalho sob a perspectiva do padeiro, um trabalhador de grande relevância social, que, durante o *Lock-out* dos patrões, deixa de exercer sua função, o que tem um impacto na rotina da população. A reflexão remete à sua juventude, quando exercia a função de jornalista, que tem a mesma estrutura de trabalho do padeiro, com produção noturna e entrega nas primeiras horas do dia, de porta em porta.

A crítica do autor na crônica é fundamentada na negação do valor do trabalho como parte da identidade do indivíduo, que parte do próprio personagem, que não reconhece o valor da sua profissão no contexto social.

Atualmente, a crônica se destaca pela sua variedade de abordagens e pelo seu impacto significativo na literatura. Apresenta uma perspectiva única sobre diversos tópicos, o que torna a leitura mais agradável e enriquecedora, despertando o interesse do leitor em refletir sobre diferentes visões.

O PÃO NOSSO DE CADA DIA. AMANHECIDO!

A crônica O Padeiro de Rubem Braga, instiga-nos a refletir aspectos sociais que contribuem para a formação social e profissional. De acordo com Antônio Cândido (2011), a literatura tem a função de humanizar, por meio de textos literários (poesia, poemas, contos e crônicas) e desenvolver nossos sentimentos e nossa perspectiva do mundo e a lidar com diferentes situações existências do ser humano.

No processo de industrialização em que o processo de produção era feito em larga escala, surgiram os estabelecimentos de venda denominados Padaria e a profissão do Padeiro. A figura do Padeiro está relacionada tanto à produção de pão na fábrica quanto à entrega dos pães nas residências e estabelecimentos sociais nas primeiras horas do dia.

A Crônica apresenta o elemento pão por todo o texto, sendo indispensável para a análise e compreensão. “Levanto cedo, faço minhas abluções, ponha a chaleira no fogo para fazer café e abro a porta do apartamento - mas não encontro o pão costumeiro” (Braga, 2010). A primeira refeição do dia da maioria dos trabalhadores brasileiros é o pão, indispensável para a manutenção do organismo durante as primeiras horas do dia, fornecendo energia para o desempenho das atividades diárias. A figura do Padeiro está presente no imaginário coletivo desde séculos e tem um impacto direto na rotina da população.

O pão apresenta o simbolismo religioso e social, representando a comunhão e a socialização entre os indivíduos. O pão, no âmbito religioso, representa o Corpo de Cristo, a união entre Deus e o Homem, no âmbito social o pão é um dos alimentos mais antigos da sociedade, mobilizando um excesso de indivíduos na sua produção, feito manualmente, era um momento de aproximação entre as famílias. Tudo o que fazemos em sociedade é denominado socialização, desde a aquisição de um pão na padaria até o momento em que nos relacionamos com outras pessoas. Dessa forma, aprendemos a pensar, agir e sentir-nos pertencentes ao grupo social em que vivemos.

No texto, o pão costumeiro, indispensável para o desjejum na maioria das mesas da população brasileira, veio a faltar, nas primeiras horas do dia, despertando o narrador- personagem para uma situação social, mencionada no dia anterior pelo jornal, mas ainda não havia atingido a sua realidade, havia passado despercebido, a “greve do pão dormido”. O papel do cronista seria então alcançar, uma dimensão mais profunda do fato corriqueiro, a essência mesmo ao se recriar a situação, Conforme (Sá, 1992. p. 9) “Assim, quem narra uma crônica é o seu autor mesmo, e tudo o que ele diz parece ter acontecido de fato, como se nós, leitores, estivéssemos diante de uma reportagem”.

O fato em questão e a ausência do pão, o narrador, tendo em si, a consciência, efeito da falta do pão, volta sua atenção para o movimento grevista que estava em curso. A greve em si, não era organizada e iniciada pelos trabalhadores das fabricas ou pelos padeiros que desempenhava a

função de entregadores do alimento a população em geral, como aborda o autor, não era em si uma greve, mas um “*lock-out*”, greve dos patrões.

“*Lock-out*” não haverá pão fresco.

Levanto-me cedo, (...), mas não encontro o pão costumeiro. (...) De resto não é bem uma greve, é um *lock-out*, greve dos patrões, que suspenderam o trabalho noturno; acham que obrigando o povo a tomar seu café da manhã com pão dormido conseguirão não sei bem o quê do governo. (BRAGA, 2010. p. 19)

A paralisação promovida pelos patrões para despertar a atenção do presidente Juscelino Kubitschek (1956–1961) e alcançar seus objetivos econômicos, nos leva a refletir sobre o trabalhador-padeiro. O padeiro é uma figura que pertence à classe trabalhadora explorada pela elite empresarial da época, dono das padarias, acreditavam que deixando faltar o pão no lares, seria uma forma de chamar a atenção do governo, que poderia atender às suas reivindicações e necessidades, o padeiro como funcionário era deixando à margem social, por uma sociedade que não valoriza as profissões em si, mas sim aquelas que justificam a classe média empresarial.

Em 1956, o trabalho noturno era uma realidade social, devido à industrialização, que justificava o progresso e o crescimento econômico. As fábricas de pães e de jornais, entre outras, operavam durante a noite, movidas pelas necessidades de produção, alimentação e informações, que deveriam estar “fresquinhas e quentinhas” no amanhecer.

O narrador-personagem nesse primeiro momento do texto, tendo ciência dos acontecimentos sociais do dia, após não ter em sua mesa o pão fresquinho, é instigado a reflexão desses acontecimentos, para aprofundar o tema e apresentar de uma forma poética, por meio da memória, lembra fato semelhante de quando era jovem e trabalhava em uma oficina jornalística. “Tomo o meu café com pão dormido, que não é tão ruim assim. E enquanto tomo café vou me lembrando de um homem modesto que conheci antigamente” (BRAGA, 2010, p. 19). Entra em cena o personagem o padeiro.

NÃO É NINGUÉM, É O PADEIRO

Quando vinha deixar o pão à porta do apartamento, ele apertava a campainha, mas, para não incomodar os moradores, avisava gritando: - Não é ninguém, é o padeiro! Interroguei-o uma vez: como tivera a ideia de gritar aquilo? “Então você não é ninguém?” (BRAGA, 2010, p. 19)

O dicionário Michaelis define “padeiro” como sendo “1 Fabricante ou vendedor de pão”. 2 “Entregador de pão em domicílio”, essa ideia remete às

práticas do padeiro no contexto em que a crônica foi escrita em 1956, atualmente os padeiros estão presentes nas padarias e no *gourmet*, onde desenvolve seu trabalho, a atividade de entregar o pão de casa em casa, são restritos a pequenas cidades do interior.

O narrador apresenta características marcantes de um padeiro, como a sua forma de agir no exercício da profissão, de modo a não despertar atenção. Além disso, é perceptível que o barulho estava presente através da campainha, que emite um som forte para alertar os moradores sobre a presença de alguém. Para justificar a sua ausência/presença, que já havia sido notificada pela campainha, o padeiro alega ser ninguém.

A expressão "*não é ninguém, é o padeiro*" é uma forma peculiar deste personagem, que reduz a relevância social de suas atividades profissionais. Apesar de considerar que deveria permanecer invisivelmente para não causar danos aos clientes, o padeiro era um trabalhador relevante na sociedade, que não era percebido, mas que, quando ausente, causava impactos significativos na rotina social.

Ao ser questionado pelo personagem narrador, "explicou que aprenderá aquilo de ouvido", o padeiro reafirma a sua invisibilidade profissional, muitas vezes, ouviu pessoas lhe abrirem as portas e dizerem que ele não era ninguém, durante o exercício da sua profissão e, por isso, a incorporou.

Muitas vezes lhe acontecera bater a campainha de uma casa e ser atendido por uma empregada ou outra pessoa qualquer, e ouvir uma voz que vinha lá de dentro perguntando quem era; e ouvir a pessoa que o atendera dizer para dentro: "não é ninguém, não senhora, é o padeiro". Assim ficara sabendo que não era ninguém. (BRAGA, 2010, p. 19)

A invisibilidade do padeiro está presente no meio social, refletindo a diferença social entre as classes trabalhadoras e as classes elitistas no texto *O Padeiro*. Essa afirmação está presente no diálogo entre o padeiro e a empregada. Apesar de pertencerem à mesma classe e situação de trabalho, a empregada não valoriza a tralhado do padeiro e, ao mesmo tempo, a sua profissão. Quando ao ser atendido por uma empregada ou outra pessoa qualquer, e ouvir uma voz que vinha de dentro perguntando quem era; e ouvir a pessoa que o atendera dizer para dentro: "Não é ninguém. A voz que vinha de dentro (Senhora) representa a sociedade industrializada, os grandes empresários, a classe dominante, que raramente reconhece o valor da classe trabalhadora, do ser humano que desenvolve atividades de menor relevância social.

Ele me contou isso sem mágoa nenhuma, e se despediu ainda sorrindo. Eu não quis detê-lo para explicar que estava falando com um colega, ainda que menos importante. Naquele tempo eu também, como os padeiros, fazia o trabalho noturno. Era

pela madrugada que deixava a redação de jornal, quase sempre depois de uma passagem pela oficina - e muitas vezes saía já levando na mão um dos primeiros exemplares rodados, o jornal ainda quentinho da máquina, como pão saído do forno. (BRAGA, 2010, p. 19)

O diálogo entre o padeiro e a empregada, no qual o padeiro reafirma a sua condição social e individual de ser ninguém no seu trabalho, provoca reações de conformismo do personagem, que sorriam e assobiavam. O narrador fica surpreso, pois, num primeiro momento, se refere ao padeiro como colega de profissão, embora seja menos relevante no contexto social.

A crônica apresenta o valor das profissões que, na sua maioria, desenvolvem trabalho noturno, cansativo, mas necessário. O jornalista desenvolve sua produção na confecção e edição das notícias durante a madrugada, de forma que, ao amanhecer, o jornal esteja pronto. Dessa forma, o jornalista, presente no dia a dia da sociedade, poderia ir de casa em casa, levando as notícias ainda fresquinhas, para que os leitores pudessem, assim, se inteirar dos acontecimentos antes de iniciarem as suas atividades profissionais.

Os padeiros que trabalhavam na produção passavam a noite fazendo pães, para que ao amanhecer o padeiro (entregador) entregasse o pão fresco e quentinho à mesa da sociedade, proporcionando momentos de prazer e ânimo, para que o corpo pudesse se alimentar para as suas atividades profissionais.

O padeiro e o jornalista, assim como outras profissões, têm as mesmas condições e horários de trabalho para atender às necessidades dos consumidores, que, na sua maioria, não os valorizam como profissionais fundamentais para o progresso social. A falta é sentida apenas quando não ocorrem essas ações diárias e interferem na rotina.

A IDENTIFICAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL ESTÁ RELACIONADA À IDENTIDADE

A identidade profissional é um processo de autopercepção que capta um senso coletivo no trabalho, que é influenciado pelas interações entre as pessoas e os outros, que surgem dos processos de socialização e retórica em um determinado contexto, contribuindo diretamente para a identidade individual, seja positiva ou negativa, de acordo com a interação do trabalhador no contexto social.

Ah, eu era rapaz, eu era rapaz naquele tempo! E às vezes me julgava importante porque no jornal que levava para casa, além de reportagens ou notas que escrevera sem assinar, ia uma crônica ou artigo com o meu nome. O jornal e o pão estariam bem cedinho na porta de cada lar; e dentro do meu coração eu recebi a lição de humildade daquele homem entre todos os úteis

e entre todos alegre: "não é ninguém, é o padeiro!" E assobiava pelas escadas. (BRAGA, 2010, p. 19)

Para se reconhecer e valorizar a si mesmo e à sua profissão, é necessário que o indivíduo encontre formas de se relacionar com o ambiente ao seu redor e desenvolver o seu potencial profissional.

Segundo Marx (1983):

Quanto mais o trabalhador produz, tanto menos tem para consumir; quanto mais valor ele cria, tanto menos valioso se torna; quanto mais aperfeiçoado o seu produto, tanto mais grosseiro e informe o trabalhador; quanto mais civilizado o produto, tão mais bárbaro o trabalhador; quanto mais poderoso o trabalho, tão mais frágil o trabalhador; quanto mais inteligência revela o trabalho, tanto mais o trabalhador decai em inteligência e se torna um escravo da natureza. (MARX, 1983, p. 92).

O trabalho, enquanto alienação, reproduz a ideologia dominante, mantém as condições sociais e não se modifica nem mesmo a si mesmo. A humanização é o resultado das relações sociais, desempenhando atividades transformadoras. Dessa forma, o trabalho é uma atividade necessária para a subsistência.

A identidade profissional em o padeiro é apresentada de duas maneiras: no personagem do jornalista, que se sentia relevante, apesar de desempenhar funções inferiores no jornal, sem grande repercussão e apenas em crônicas e artigos relacionados ao seu nome, mas demonstrava interesse e valorização profissional em sua carreira.

A identidade do escritor estimula o crescimento pessoal, uma vez que, nessa profissão, o conhecimento deveria ser formal, acadêmico e a experiência social faria a diferença. O padeiro demonstrava apenas satisfação por ter um emprego, o que era demonstrado pela sua atitude de sorrir, assobiar e entregar os pães, ao contrário do jornalista, que valorizava o seu trabalho. Segundo Hall (2006):

a identidade é formada na "interação" entre o eu e a sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o "eu real", mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais "exteriores" e as identidades que esses mundos oferecem. (HALL, 2006, p. 11)

A identidade é uma construção que surge na interação entre o ser humano e a sociedade. Ela não é uma dada, mas sim um produto de procedimentos discursivos. O trabalho é crucial para a sociedade e para a interação entre indivíduos, mesmo quando não somos "ninguém", ou quando apenas acreditamos em nós mesmos e sorrimos enquanto não compreendemos nossa relevância para a nação.

O valor social do trabalho não se limita à sociedade, mas também aos relacionamentos interpessoais e profissionais. Se não somos ninguém ou se apenas cumprimos nossas obrigações para sobreviver, sorrindo, assobiando e nos tornando invisíveis, enquanto estamos inseridos em uma sociedade com pouca consciência crítica do que realmente representamos para a sociedade, só seremos notados de imediato quando não estivermos no exercício da profissão, substituídos imediatamente, a vida continua para aqueles que usufruem desse serviço. Assim, seremos apenas ninguém no presente e esquecidos no futuro. A crônica termina com o narrador refletindo sobre a humildade do padeiro, um homem alegre que trabalhava diariamente, mas ainda se sentia invisível socialmente. Segundo Cândido (2004):

Neste processo de desfazer a realidade o mundo se vai desfigurando e o objeto referido pela palavra parece passar dele para “dentro” do discurso. Aparentemente, não é mais o mundo, é outra coisa, que parece não existir fora dos limites do texto. (CÂNDIDO, 2004, p. 30)

A crônica nos instiga a examinar um evento, envolvendo-nos no discurso para analisar as informações e, dessa forma, perceber a crítica presente no texto. Apesar de ser invisível socialmente, o padeiro não desempenha sua função tristemente e incomoda outros membros da sociedade. “Logo: não é ninguém, é o padeiro! E assobiava pelas escadas”. (BRAGA, 2010)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tantas inovações industriais e tecnológicas, é crucial estar atento ao processo de mecanização do ser humano. A literatura tem um papel crucial no que diz respeito à humanização. A crônica *O Padeiro* demonstra claramente essa mecanização que causa a alienação do ser humano. Enquanto o mundo capitalista valoriza a “utilidade”, a literatura tem como objetivo humanizar, sendo um instrumento crítico que leva à reflexão através dos textos literários, permitindo que os leitores compreendam o conflito identitário que os cerca.

Rubem Alves, cronista renomado, com ênfase na crítica sociopolítica, na crônica *O Padeiro*, apresenta uma perspectiva social sobre os trabalhos invisíveis, que têm um impacto direto na funcionalidade social, mas não é reconhecido pelo seu trabalho. O valor social do trabalho não se limita à sociedade, mas também ao relacionamento interpessoal, seja quando não somos “ninguém”, seja quando apenas acreditamos que somos alguém e sorrimos enquanto estamos inseridos num universo de pouca consciência crítica do que realmente representamos para a sociedade.

Sendo assim, o autor critica a negação do valor do trabalho na identidade do eu, oculta na identidade profissional o não reconhecimento

social das profissões consideradas inferiores e menos valorizadas no mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

CÂNDIDO, Antônio. **Recortes**, 5ª Ed. Rio de Janeiro. Ouro sobre azul, 2004

FERREIRA, A. B. H. **Mini Aurélio: o dicionário da Língua Portuguesa**. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

HALL, Stuart **A identidade cultural na pós-modernidade** Stuart Hall; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro-11. ed. -Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MICHAELIS. **Dicionário brasileiro da Língua portuguesa**. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/padeiro/>. Acesso em: 03/06/2024.

MARX, Karl (1983). **Primeiro Manuscrito: Trabalho Alienado**. In: E. Fromm. *Concepção marxista do homem* (pp. 89-102), Rio de Janeiro: Zahar. 8 ed.

MOISÉS, Massaud. **A Criação Literária**. Editora Cultrix. São Paulo. 1967.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária: poesia e prosa**. São Paulo: Cultrix, 2012.

PORTELLA, Eduardo. **Dimensões I**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1958

RUBEM, Braga. **Ai de ti, Copacabana**. 28ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2010.

SÁ, Jorge de. **A crônica**. 4ª ed. São Paulo: Ática, 1992.

Sobre o Organizador



Prof Dr. Bruno Matos de Farias

Doutor em Desenvolvimento Local (Ciências Ambientais), Mestre em Desenvolvimento Local pelo Centro Universitário Augusto Motta (UNISUAM). Possui Graduação em Arquitetura e Urbanismo e Especialização em Docência OnLine: Tutoria em EAD pelo Centro Universitário Augusto Motta (UNISUAM). Editor chefe na Editora Epitaya. Tem experiência na área de Arquitetura e Urbanismo e Engenharia Civil, com ênfase em Construção Civil, atuando principalmente no seguinte tema: Autovistoria Predial, Perícia e Assistência Técnica. Especialista em Registros de Patentes, Marcas e Programas de Computador. Docente na UNISOCIESC no Curso de Arquitetura e Urbanismo. Docente

Faculdades Unidas do Norte Minas - FUNORTE. Coordenador do projeto Sociedade, Espaço Urbano e condições adequadas ao Envelhecimento e Saúde – FUNORTE. Organizador de 18 livros na área da arquitetura e engenharia, com 53 capítulos de livros publicados, 16 artigos em revistas científicas, 11 patentes registradas e 7 programas de computador criados.

Link do Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8157069396993825>

Publicação em capítulo de livro

A coletânea de artigos em livro digital visa democratizar o acesso dos pesquisadores brasileiros à publicação de suas pesquisas, teorias e métodos. A Editora Epitaya recebe os textos e após a revisão por pares, o material é publicado.

Todos os livros possuem registro de ISBN e os capítulos são registrados no DOI (Digital Object Identifier System).

Verifique os textos aceitos para publicação como capítulo de livro

- Trabalho apresentado em congresso internacional, nacional, regionais e/ou encontros de pesquisa;
- Trabalho de Conclusão de Curso / Monografia;
- Dissertação de Mestrado;
- Tese de Doutorado;
- Relatório de Pesquisa;
- Relatório de Pesquisa Pós-Doc;
- Artigo de Pesquisa original;
- Artigo de Revisão;
- Artigo de Opinião;
- Artigo de Relato de Experiência;
- Demais formatos, verificar com a assessoria editorial.

Para maiores informações, entre em contato!

contato@epitaya.com.br 

www.epitaya.com.br 

[@epitaya](https://www.instagram.com/epitaya) 

<https://www.facebook.com/epitaya> 

(21) 98141-1708 



**INTERSECÇÕES DO SABER:
CAMINHOS
INTERDISCIPLINARES**

Bruno Matos de Farias


Editora

