EDUCAR FCE

FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

EDIÇÃO 100 | 31 DE MARÇO 2026 ORCID ID: 0009-0000-4128-7595 ISSN 2447-7931

EDIÇÃO HISTÓRICA 100:

DESAFIOS E CAMINHOS DA EDUCAÇÃO



METODOLOGIAS ATIVAS: OS NOVOS DESAFIOS ENFRENTADOS NA PRÁTICA DOCENTE.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: CAMINHOS E PRÁTICAS ESSENCIAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.

GESTÃO ESCOLAR: O USO DE TECNOLOGIAS NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL.


AUDERE EST FACERE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

Revista
EDUCAR FCE

FICHA DE CATALOGAÇÃO

Faculdade Campos Elíseos
Edição 100, (Março/ 2026), SP - Mensal
ISSN 2447-7931

CDD 370

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

Bibliotecário Responsável:
Andrea dos Santos Tavares
CRB-4 1716

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

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

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

Revista
EDUCAR FCE

CONSELHO EDITORIAL

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

EDITOR-CHEFE

Márcia Donizete Leite Oliveira

REVISÃO E NORMALIZAÇÃO DE TEXTOS

Márcia Donizete Leite Oliveira

PROGRAMAÇÃO VISUAL E DIAGRAMAÇÃO

Marcelo Souza da Silva

COPYRIGTH
REVISTA EDUCAR FCE
ISSN 2447-7931

Faculdade Campos Elíseos

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

SUMÁRIO

ANA CAROLINE LOPES BRANDÃO
AUTISMO E EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS POSSÍVEIS 7

ANTÔNIA DALVA VERISSIMO DOURADO
A CONTRIBUIÇÃO DA PSICOLOGIA ESCOLAR NA PREVENÇÃO E NO ENFRENTAMENTO DO BULLYING NAS ESCOLAS . . . 17

CARLOS GLAYDSON CAVALCANTE MARTINS/ ELIZABETE GOMES DE ALENCAR/ MARIA CRISTIANE COSTA DOS SANTOS/ MARIA LUCIANA DA SILVA FARIAS
A PEDAGOGIA DO TÉDIO NA ERA DA HIPERESTIMULAÇÃO DIGITAL. 27

CRISTIANE OLIVEIRA DANTAS SOUZA
A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E PERSPECTIVAS. 38

DANIEL PINHEIRO LEITE PESSOA RAMOS/ ELIANE MARIA OCTAVIANO MARTINS/ MARISA CESARINA GABALDO GARROUX/ PAULO HENRIQUE RIBEIRO
SEGURANÇA PÚBLICA, DIREITOS FUNDAMENTAIS E POLÍTICAS GOVERNAMENTAIS. ANÁLISE DA ATUAÇÃO DOS ESTADOS E A INTEGRAÇÃO COM OS DEMAIS ENTES DA FEDERAÇÃO 47

DAYANE ANA LUIZA SILVA DE MORAES/ EMERSON YVAY ALMEIDA DE SOUSA/ ERICK CRUZ PADILHA DE OLIVEIRA/ MARIA IRENILDA MENESES ALMEIDA
O IMPACTO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E POTENCIALIDADES PEDAGÓGICAS 62

DENISE APARECIDA CASTANHO PINEDA
GESTÃO ESCOLAR E SUAS TECNOLOGIAS NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL 71

ELENILDA ROCHA ELÓI DE SOUZA CRUZ
A FAMÍLIA NA INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA 80

ELISÂNGELA MARIA DA SILVA
A CONTINUIDADE DA APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE EM CASA: A VALORIZAÇÃO E UM NOVO SENTIDO À TAREFA DE CASA. 90

ELIZABETH NANTES CAVALCANTE/ PAULO HENRIQUE RIBEIRO
A JUSTIÇA COMO FUNDAMENTO DO DIREITO: UMA LEITURA JUSNATURALISTA SEGUNDO PAULO LÔBO MACHADO . . 99

FABRÍCIO FURTADO DA ROCHA/ FREDERICO PEREIRA MOURA/ ISRHAEL VICTOR ARAUJO VASCONCELOS
METODOLOGIAS ATIVAS E OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELO DOCENTE. 108

FERNANDA CUNHA SOARES
ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPRESSÕES DA INFÂNCIA. 116

FLÁVIA GUERRA GOMES/ JAMILLY CALDEIRA/ JOSÉ RICARDO LAMONICA JUNIOR
O PAPEL CONTRAMAJORITÁRIO DO STF NA EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS DA COMUNIDADE LGBTQIA+: ANÁLISE DA ADO 26. 125

GLEICYANE CRISTINA PEREIRA JUNQUEIRA DE SOUSA/ MAYWMY EDWARDA ARAÚJO SILVA
JUSTIÇA COMO EQUIDADE E DESENVOLVIMENTO COMO LIBERDADE: A ESTRUTURAÇÃO DO ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO EM TORNO DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS 133

GRACIELE JANAINA PASSOS DA SILVA
A DIMENSÃO ESTÉTICA NA COMPREENSÃO DE PROCESSOS HISTÓRICOS 145

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

MÁRCIA DONIZETE LEITE OLIVEIRA/ PAULO ALEXANDRE PEREIRA DE SENA
CONCEITO DE UNIÃO ESTÁVEL E FAMÍLIA NO DIREITO CIVIL 153

JORDANA RAIZA SILVA
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E INTERVENÇÃO DOCENTE: MEDIAÇÃO DO CONHECIMENTO E CURVATURA DA VARA 165

JORGE DOMINGOS DE JESUS ROCHA
DIREITO DO EMBRIÃO HUMANO: DIGNIDADE, PERSONALIDADE JURÍDICA E OS DESAFIOS ÉTICO-JURÍDICOS 177

JOSIANE TEIXEIRA SUGUIYAMA
BRINCADEIRAS INCLUSIVAS NO ENSINO FUNDAMENTAL I: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA 187

JULLIANA GONÇALVES DE SANT' ANNA
BIOPOLÍTICA E EDUCAÇÃO: O GOVERNO DOS CORPOS E A PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES NO CONTEXTO ESCOLAR CONTEMPORÂNEO 203

LILIANE CRISTINA PIMENTA GARCIA
MATEMÁTICA: SITUAÇÕES PROBLEMAS NO COTIDIANO ESCOLAR 213

MARÍLIA MANTENHAUER BELKO TEODORO
O DESENHO INFANTIL COMO FORMA DE LINGUAGEM: UMA ANÁLISE PARA ALÉM DA ATIVIDADE ESCOLAR 223

ODAIR JOSÉ DOS SANTOS
CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA PROBLEMATIZAÇÃO NECESSÁRIA SOBRE OS TEMPOS DA ESCOLA PARA SUA IMPLEMENTAÇÃO 234

PRISCILA RODRIGUES FERREIRA
ARTE EDUCAÇÃO NAS ESCOLAS 244

QUÉSIA RENATA SOUZA SILVA
A CONTINUIDADE DA APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE EM CASA: A VALORIZAÇÃO E UM NOVO SENTIDO À TAREFA DE CASA 254

RAFAEL ALBUQUERQUE SANTOS
O ENSINO DAS ARTES NO ENSINO FUNDAMENTAL I : CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA. 263

REGINALDO FRANCO DE JESUS
CULTURA NEGRA NO CONTEXTO ESCOLAR: ENTRAVES E CAMINHOS POSSÍVEIS 272

STEVEN SU HAU CHOW/ RICARDO GRATIVOL
BASES CONSTITUCIONAIS DO DIREITO ANTIDISCRIMINATÓRIO 287

RITA PAIXÃO DE LIMA DA SILVA
A ALFABETIZAÇÃO INCLUSIVA NOS ANOS INICIAIS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO PROCESSO DE LETRAMENTO . . . 298

ROSEMEIRE DA ROCHA
CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL 311

ROSIANE LEITE
INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO REGULAR: INTERAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNO 321

A POSSIBILIDADE DE REQUERER A FALÊNCIA DE UMA EMPRESA BASEADA EM DÉBITOS TRABALHISTAS NA FASE EXECUTÓRIA. 330

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

TALITA DA SILVA SANTOS
EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. 339

TATIANE MARIA APARECIDA QUIRINO
PEDAGOGIA PARTICIPATIVA: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO CENTRADA NO PROTAGONISMO INFANTIL. . . . 351

TIAGO DANIEL FELTRACO
DIREITOS HUMANOS E A GLOBALIZAÇÃO 361

WALMIR VITORELI FRACARI
UM OLHAR SOB AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ARTES NA CONSTRUÇÃO DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL ATRAVÉS DA LUDICIDADE 372

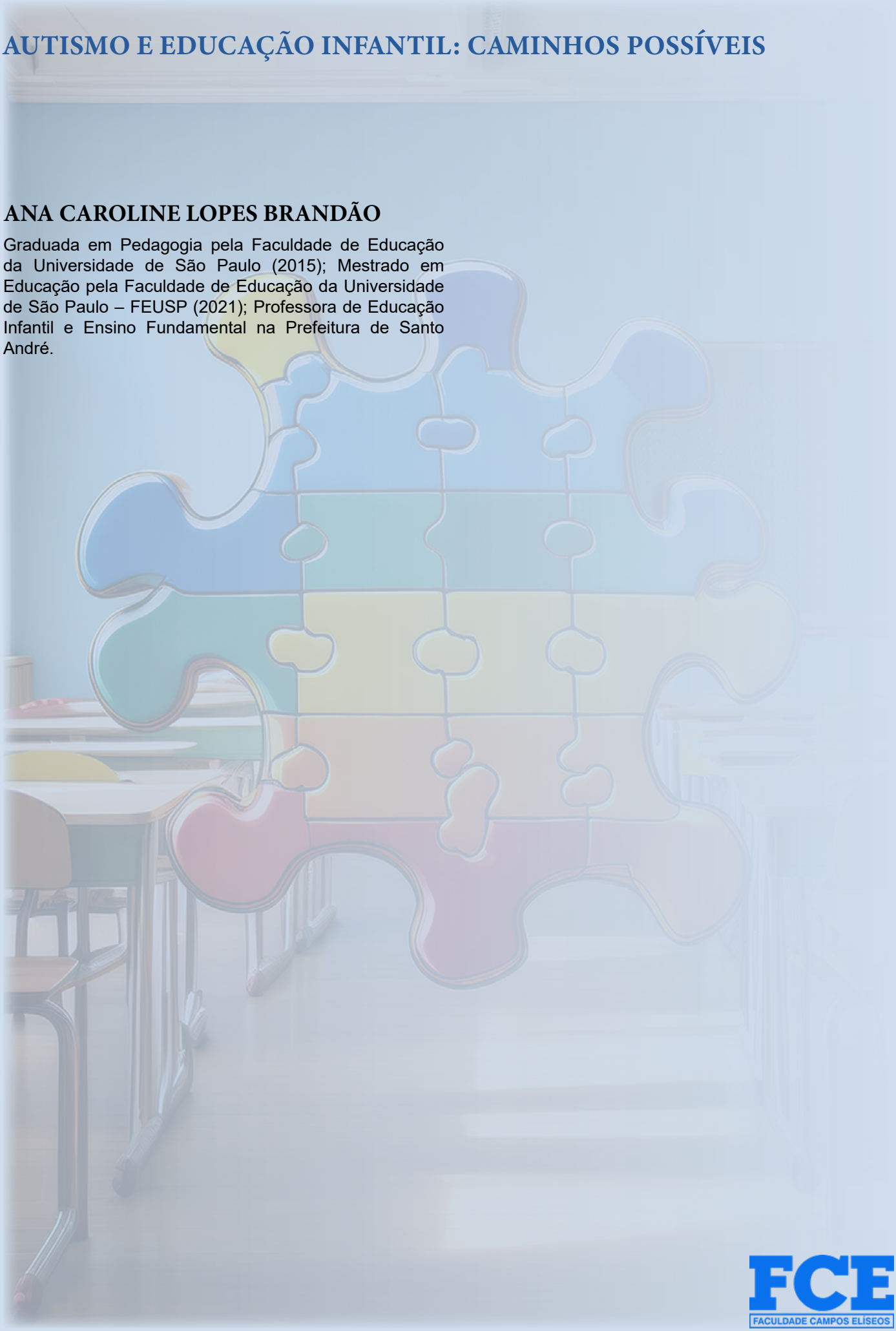
YAN RODRIGUES DOS SANTOS
A INSERÇÃO DO PROCON-MG NA ESTRUTURA DO MINISTÉRIO PÚBLICO DE MINAS GERAIS - FUNCIONAMENTO E EFETIVIDADE. 384

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

AUTISMO E EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS POSSÍVEIS

ANA CAROLINE LOPES BRANDÃO

Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (2015); Mestrado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP (2021); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na Prefeitura de Santo André.



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo geral analisar os caminhos possíveis para a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil, considerando as práticas pedagógicas inclusivas, a promoção da socialização e o papel das políticas públicas educacionais. Como objetivos específicos, busca-se compreender a importância da mediação pedagógica no processo de socialização infantil, identificar práticas pedagógicas que favoreçam a participação ativa das crianças com TEA e discutir os avanços e limites das políticas públicas voltadas à educação inclusiva. A pesquisa fundamenta-se nos aportes teóricos de Chiote, Azevedo (2017) e em documentos legais nacionais, como os Decretos nº 3.956/2001 e nº 6.094/2007. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter descritivo. Os resultados indicam que a inclusão efetiva de crianças com autismo na Educação Infantil depende da articulação entre práticas pedagógicas intencionais, socialização mediada e fortalecimento das políticas públicas educacionais.

Palavras-chave: Educação Especial; Autismo; Educação Infantil; Inclusão Escolar; Socialização.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e representa um período fundamental para o desenvolvimento integral da criança. É nesse espaço que se constroem as primeiras experiências de socialização fora do ambiente familiar, bem como as bases para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e social. Nesse contexto, a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresenta-se como um desafio relevante e urgente para os sistemas educacionais.

O aumento das matrículas de crianças com TEA nas instituições de Educação Infantil é resultado direto dos avanços nas políticas públicas de inclusão e do reconhecimento do direito à educação em classes comuns.

No entanto, a presença física da criança na escola não garante, por si só, sua inclusão efetiva. Muitos desafios ainda persistem, como a insuficiente formação docente, a escassez de recursos pedagógicos, a falta de apoio especializado e a fragilidade das políticas públicas.

Diante disso, este artigo busca responder à seguinte questão: quais são os caminhos possíveis para promover a inclusão e a socialização de crianças com autismo na Educação Infantil? Parte-se do pressuposto de que a socialização, mediada por práticas pedagógicas intencionais e sustentadas por políticas públicas consistentes, é elemento central para o desenvolvimento integral dessas crianças.

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Educação Especial, historicamente marcada por práticas segregadoras, passou por profundas transformações ao longo das últimas décadas. Na perspectiva da educação inclusiva, essa modalidade deixa de ser um sistema paralelo e passa a atuar de forma complementar ao ensino regular, oferecendo apoio, recursos e estratégias que garantam o direito à educação de todos os estudantes.

A educação inclusiva fundamenta-se no princípio de que a diversidade é constitutiva do ambiente escolar. Dessa forma, a escola deve se organizar para atender às necessidades educacionais de todos os alunos, independentemente de suas características individuais. No caso das crianças com TEA, isso implica reconhecer suas especificidades, sem reduzi-las a limitações.

Conforme apontam os estudos da área, a inclusão exige mudanças estruturais, pedagógicas e atitudinais. Não se trata apenas de adaptar o aluno à escola, mas de transformar a escola para que ela seja capaz de acolher e ensinar a todos.

A discussão sobre crianças atípicas tem ganhado cada vez mais relevância no campo educacional, especialmente diante do avanço das políticas de inclusão e do reconhecimento da diversidade como característica constitutiva da escola contemporânea.

O termo “crianças atípicas” é amplamente utilizado para se referir àquelas que apresentam desenvolvimento diferente do padrão considerado típico, incluindo condições como Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), deficiências intelectuais, físicas, sensoriais e altas habilidades/superdotação. Mais do que um rótulo, essa expressão busca enfatizar a singularidade de cada criança e a necessidade de práticas pedagógicas sensíveis às diferenças.

Nesse contexto, a socialização ocupa um lugar central. A escola é, depois da família, o principal espaço de convivência social na infância. É nela que as crianças aprendem a compartilhar, negociar, resolver conflitos, cooperar e reconhecer limites.

Para crianças atípicas, entretanto, o processo de socialização pode apresentar desafios adicionais, seja por dificuldades de comunicação, regulação emocional, interação social ou por barreiras atitudinais impostas pelo ambiente. Assim, a inclusão escolar não deve ser compreendida apenas como matrícula ou presença física na sala de aula, mas como participação ativa e significativa nas interações sociais e nas experiências de aprendizagem.

A socialização de crianças atípicas depende fortemente da cultura escolar. Quando a escola valoriza a diversidade, promove o respeito às diferenças e trabalha a empatia entre os alunos, cria-se um ambiente favorável à construção de vínculos. Por outro lado, quando predominam preconceitos, estigmas ou práticas excludentes, a criança pode vivenciar isolamento, rejeição e baixa autoestima. A construção de um clima escolar inclusivo exige ações intencionais, como rodas de conversa, projetos colaborativos, mediação de conflitos e práticas pedagógicas cooperativas.

Um marco fundamental na consolidação da educação inclusiva foi a UNESCO, que em 1994 promoveu a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada em Salamanca, na Espanha.

Desse encontro resultou a Declaração de Salamanca, documento que reafirma o direito de todas as crianças à educação e defende que as escolas regulares devem acolher todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.

A Declaração estabelece que a escola inclusiva é o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias e construir sociedades mais justas.

A chamada Lei de Salamanca, como é frequentemente conhecida no senso comum, não se trata de uma lei nacional específica, mas de um compromisso internacional assumido por diversos países, incluindo o Brasil, para reestruturar seus sistemas educacionais sob a perspectiva inclusiva.

No contexto brasileiro, esse compromisso dialoga com a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, fortalecendo o entendimento de que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família.

A partir desse referencial, o papel do professor torna-se central. O docente é mediador do conhecimento, das relações sociais e da construção de valores. Diante da diversidade presente em sala de aula, ele precisa adotar práticas pedagógicas flexíveis, diversificar estratégias de ensino e avaliação, e buscar formação continuada para compreender as especificidades de seus alunos. Trabalhar com crianças atípicas exige sensibilidade, planejamento e abertura para o diálogo com a família e com a equipe multidisciplinar.

O professor também desempenha função decisiva na promoção da socialização. Ao organizar atividades em grupo, propor projetos colaborativos e incentivar a participação de todos, contribui para que a criança atípica seja vista como parte integrante da turma. É fundamental evitar práticas que reforcem a segregação, como retirar constantemente o aluno da sala ou oferecer atividades completamente desconectadas do currículo comum. A adaptação curricular deve ser pensada como estratégia para garantir acesso ao conteúdo, e não como simplificação automática ou redução das expectativas.

Além disso, o docente precisa atuar como agente de transformação cultural. Isso implica intervir diante de situações de preconceito ou bullying, promover discussões sobre respeito e diversidade e estimular atitudes empáticas entre os estudantes. A inclusão é um processo coletivo e contínuo, que envolve toda a comunidade escolar. O professor, nesse cenário, é referência ética e afetiva.

Outro aspecto relevante é o reconhecimento de que a socialização beneficia não apenas a criança atípica, mas todos os alunos. Ao conviver com a diversidade, as crianças desenvolvem habilidades socioemocionais, ampliam sua compreensão de mundo e aprendem a valorizar diferentes formas de ser e aprender. A escola inclusiva, portanto, não atende apenas a um grupo específico, mas promove uma educação de qualidade para todos.

Entretanto, é importante reconhecer os desafios enfrentados pelos professores. Turmas numerosas, falta de recursos, ausência de formação específica e apoio insuficiente podem dificultar a implementação efetiva da inclusão. Por isso, políticas públicas devem garantir condições adequadas de trabalho, equipes de apoio, formação continuada e recursos pedagógicos acessíveis.

Em síntese, a socialização de crianças atípicas na escola é um processo que depende de políticas inclusivas, de uma cultura escolar acolhedora e do compromisso ético e profissional do professor. Inspirada nos princípios da Declaração de Salamanca, a educação inclusiva propõe a superação de modelos segregadores e afirma o direito de cada criança de aprender, conviver e se desenvolver em sua singularidade. O professor, como mediador desse processo, tem papel fundamental na construção de práticas que valorizem a diversidade e promovam a participação plena de todos os alunos.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O Transtorno do Espectro Autista é caracterizado por alterações no desenvolvimento da comunicação, da interação social e do comportamento. Essas características manifestam-se de formas diversas, o que justifica o uso do termo "espectro".

Na Educação Infantil, essas particularidades podem impactar diretamente a participação da criança nas atividades coletivas, especialmente aquelas que envolvem interação social e comunicação verbal. Entretanto, isso não significa incapacidade de aprendizagem, mas a necessidade de estratégias pedagógicas adequadas.

Chicote (2015) destaca que a criança com autismo aprende e se desenvolve a partir das interações sociais, desde que estas sejam mediadas de forma intencional pelo professor. Assim, a escola assume papel fundamental na promoção de experiências que favoreçam o desenvolvimento dessas crianças.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As práticas pedagógicas inclusivas devem estar fundamentadas nos princípios da Educação Infantil, tendo como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras. No contexto da inclusão de crianças com TEA, essas práticas precisam ser planejadas de forma intencional, considerando as necessidades individuais sem perder de vista o coletivo.

Azevedo (2017) destaca que estratégias como rotinas estruturadas, uso de recursos visuais, antecipação das atividades e adaptação dos materiais favorecem a compreensão e a participação da criança com autismo. Além disso, atividades lúdicas e propostas coletivas contribuem para o desenvolvimento das habilidades sociais. O professor, nesse processo, atua como mediador das interações, incentivando a participação da criança com TEA nas atividades do grupo, promovendo situações de troca e cooperação entre as crianças.

A SOCIALIZAÇÃO COMO EIXO CENTRAL DA INCLUSÃO

A socialização constitui um dos principais desafios e, ao mesmo tempo, um dos maiores objetivos da inclusão de crianças com autismo na Educação Infantil. É por meio das interações sociais que a criança constrói conhecimentos, desenvolve a linguagem e estabelece vínculos afetivos (AZEVEDO, 2017).

As brincadeiras coletivas, os jogos simbólicos e as atividades em grupo representam oportunidades privilegiadas para a socialização. Cabe ao professor criar condições para que a criança com TEA participe dessas experiências, respeitando seu tempo e suas formas de comunicação. A convivência com a diversidade beneficia não apenas a criança com autismo, mas todo o grupo, contribuindo para a formação de sujeitos mais empáticos, solidários e respeitosos (AZEVEDO, 2017).

O PAPEL DO PROFESSOR NA INCLUSÃO DA CRIANÇA COM AUTISMO

O professor da Educação Infantil desempenha papel central no processo de inclusão. Sua postura, suas concepções e suas práticas influenciam diretamente a forma como a criança com TEA é acolhida e integrada ao grupo (BRASIL, 2001).

A formação docente é um aspecto fundamental para a efetivação da inclusão. Professores que compreendem o autismo e dispõem de suporte institucional tendem a desenvolver práticas mais inclusivas e eficazes.

Além disso, o trabalho colaborativo entre professores, gestores, profissionais de apoio e famílias contribui significativamente para o sucesso do processo inclusivo (BRASIL, 2001).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

As políticas públicas constituem a base para a garantia do direito à educação inclusiva. O Decreto nº 3.956/2001 reafirma o compromisso do Estado brasileiro com a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência (BRASIL 2007).

O Decreto nº 6.094/2007, por sua vez, destaca a importância da colaboração entre os entes federativos para a melhoria da qualidade da educação básica. No entanto, é fundamental que essas políticas se traduzam em ações concretas, como investimentos em formação docente, contratação de profissionais de apoio e melhoria das condições de trabalho nas escolas (BRASIL, 2007).

Os Direitos Fundamentais das Crianças com Transtorno do Espectro Autista no Brasil

As crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Brasil são reconhecidas como sujeitos de direitos, amparadas por um conjunto de legislações que visam assegurar sua dignidade, proteção integral e pleno desenvolvimento.

O reconhecimento do autismo como uma condição que demanda políticas específicas representa um avanço significativo na garantia de direitos fundamentais, especialmente nas áreas da saúde, educação, assistência social e inclusão social (BRASIL, 2007).

A consolidação desses direitos está diretamente relacionada à luta histórica das famílias, movimentos sociais e pesquisadores, que contribuíram para a construção de um arcabouço legal voltado à proteção das pessoas com TEA. Nesse contexto, destaca-se a promulgação da Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, reconhecendo oficialmente o autismo como deficiência para todos os efeitos legais (BRASIL, 2007).

Essa legislação estabelece princípios fundamentais, como o direito ao tratamento digno, ao acesso aos serviços públicos e à inclusão social, reforçando a responsabilidade do Estado na promoção de políticas públicas que garantam condições adequadas para o desenvolvimento integral das crianças com TEA desde a primeira infância. Ao equiparar a pessoa com TEA à pessoa com deficiência, a lei assegura o acesso às políticas previstas na legislação brasileira voltada às pessoas com deficiência, ampliando a proteção jurídica e social (BRASIL, 2007).

Além disso, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 garante, em seu artigo 227, que 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 educação, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária. Tal dispositivo constitucional fundamenta todas as políticas públicas destinadas às crianças com TEA, reforçando o princípio da proteção integral (BRASIL, 2007).

No campo da proteção à infância, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) também desempenha papel essencial. O Estatuto assegura que nenhuma criança será objeto de discriminação, negligência ou opressão, garantindo igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, atendimento em saúde e proteção contra qualquer forma de violência. Para as crianças com TEA, isso significa o direito a um atendimento especializado, quando necessário, sem que isso implique segregação ou exclusão do convívio social (BRASIL, 2007).

No âmbito da inclusão educacional, a legislação brasileira determina que a criança com TEA têm direito à matrícula em escola regular, com o devido apoio pedagógico. A recusa de matrícula por motivo de deficiência é considerada prática discriminatória e pode acarretar sanções administrativas e legais. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) reforça esse entendimento ao assegurar educação inclusiva em todos os níveis e modalidades, garantindo adaptações razoáveis, oferta de profissionais de apoio escolar quando necessário e eliminação de barreiras arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais (BRASIL, 2007).

No campo da saúde, as crianças com TEA têm direito ao diagnóstico precoce, atendimento multiprofissional e acesso a terapias pelo Sistema Único de Saúde (SUS). O acompanhamento pode envolver profissionais como médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e outros especialistas, conforme as

necessidades individuais da criança. O atendimento integral e interdisciplinar é fundamental para promover o desenvolvimento das habilidades cognitivas, sociais e comunicativas, respeitando as especificidades do espectro autista (BRASIL, 2007).

Outro direito relevante refere-se à assistência social. Famílias em situação de vulnerabilidade podem ter acesso ao Benefício de Prestação Continuada (BPC), desde que atendidos os critérios legais, garantindo um salário mínimo mensal à pessoa com deficiência que comprove não possuir meios de prover a própria manutenção. Essa medida contribui para reduzir desigualdades e oferecer condições mínimas de dignidade às crianças com TEA e suas famílias (BRASIL, 2007).

A legislação também prevê prioridade no atendimento em serviços públicos e privados, direito ao acompanhante em internações hospitalares e acesso a políticas de inclusão no lazer, cultura e transporte. Tais garantias buscam assegurar que a criança com TEA participe plenamente da vida em sociedade, fortalecendo sua autonomia e cidadania (BRASIL, 2007).

Importa destacar que a efetivação desses direitos depende não apenas da existência de leis, mas de sua implementação concreta. Ainda há desafios relacionados à capacitação de profissionais, à ampliação da rede de atendimento especializado e à superação do preconceito. A conscientização da sociedade é elemento essencial para que os direitos previstos no ordenamento jurídico sejam plenamente respeitados (BRASIL, 2007).

O DIREITO À SAÚDE DAS CRIANÇAS COM AUTISMO

O direito à saúde constitui um dos pilares centrais da proteção às crianças com Transtorno do Espectro Autista. A legislação brasileira assegura o acesso ao diagnóstico precoce, ao acompanhamento multiprofissional e aos tratamentos necessários para o desenvolvimento da criança, seja por meio do Sistema Único de Saúde (SUS), seja pelos planos de saúde privados.

O diagnóstico precoce é fundamental para possibilitar intervenções adequadas ainda nos primeiros anos de vida, período crucial para o desenvolvimento infantil. A partir do diagnóstico, a criança com TEA têm direito ao acesso a terapias como fonoaudiologia, terapia ocupacional, psicologia e outras intervenções necessárias, sem limitação de sessões, desde que comprovada a necessidade clínica. Nesse sentido, a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista reforça que o atendimento à saúde deve ocorrer de forma integral, respeitando as especificidades da criança e garantindo o suporte necessário às famílias. A efetivação desse direito, no entanto, ainda enfrenta desafios relacionados à oferta insuficiente de serviços especializados, especialmente na rede pública (BRASIL, 2007).

O DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

A educação inclusiva é um direito fundamental das crianças com autismo, garantido pela Constituição Federal, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e por legislações específicas. A Lei nº 12.764/2012 assegura que a criança com TEA tenha acesso à educação em classes comuns do ensino regular, com as adaptações necessárias para sua aprendizagem e desenvolvimento.

O Decreto nº 7.611/2011 dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que deve ser ofertado de forma complementar ou suplementar à escolarização, garantindo recursos pedagógicos, acessibilidade e apoio especializado. O AEE não substitui o ensino regular, mas contribui para a eliminação de barreiras que dificultam a participação da criança com TEA no contexto escolar.

Além disso, a legislação assegura, quando necessário, o acompanhamento por profissional de apoio escolar, favorecendo a participação da criança nas atividades pedagógicas e promovendo sua autonomia. A escola, nesse contexto, deve se adaptar às necessidades da criança, e não o contrário, reafirmando o princípio da educação inclusiva (BRASIL, 2007).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

ATENDIMENTO PRIORITÁRIO E DIREITO À ACESSIBILIDADE

O atendimento prioritário constitui um direito assegurado às crianças com Transtorno do Espectro Autista e suas famílias, abrangendo serviços públicos e privados. Esse direito inclui prioridade em filas, atendimento preferencial em instituições financeiras, serviços de saúde, órgãos públicos e estabelecimentos comerciais (CHIOTE, 2015).

A Lei nº 14.624/2023, conhecida como Lei do Cordão de Girassol, representa um avanço importante ao reconhecer as deficiências ocultas, como o autismo. O uso do cordão possibilita a identificação da condição da criança, facilitando o acesso ao atendimento prioritário e promovendo maior compreensão por parte da sociedade. Essas medidas visam reduzir situações de constrangimento e garantir que a criança com TEA seja atendida de forma adequada às suas necessidades, respeitando suas particularidades sensoriais e comportamentais (CHIOTE, 2015).

BENEFÍCIOS SOCIAIS E PROTEÇÃO À FAMÍLIA

As crianças com autismo e suas famílias também têm direito a benefícios sociais que visam assegurar condições mínimas de subsistência e qualidade de vida. O Benefício de Prestação Continuada (BPC/LOAS) é garantido às famílias que comprovem baixa renda, assegurando um salário mínimo mensal à pessoa com deficiência (CHIOTE, 2015).

Além do BPC, a legislação prevê isenções fiscais, como isenção de Imposto de Renda e IPVA, em casos específicos, especialmente quando há necessidade de veículo adaptado para o transporte da criança. Esses benefícios representam uma forma de reconhecimento das demandas adicionais enfrentadas pelas famílias de crianças com TEA. O acesso a esses direitos, contudo, exige a apresentação de laudos médicos e o cadastro no Cadastro Único para Programas Sociais (CadÚnico), o que evidencia a importância do acompanhamento das famílias por políticas públicas intersetoriais (CHIOTE, 2015).

INCLUSÃO SOCIAL, CULTURA, LAZER E DIREITO À CONVIVÊNCIA

A inclusão social das crianças com Transtorno do Espectro Autista vai além dos espaços da saúde e da educação, estendendo-se aos campos da cultura, do esporte e do lazer. A legislação brasileira assegura o direito à participação plena em atividades culturais e recreativas, com as adaptações necessárias para garantir acessibilidade e segurança.

A convivência social é elemento essencial para o desenvolvimento infantil, contribuindo para a construção da identidade, da autonomia e das relações interpessoais. Nesse sentido, promover a inclusão social significa garantir que a criança com TEA participe ativamente da vida em comunidade, sem sofrer discriminação ou exclusão. A efetivação desse direito depende de ações integradas entre o poder público, a sociedade civil e as instituições educacionais, reforçando a necessidade de políticas públicas que promovam a conscientização e o respeito à diversidade (CHIOTE, 2015).

O PAPEL DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA GARANTIA DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS COM TEA

As políticas públicas desempenham papel central na garantia dos direitos das crianças com Transtorno do Espectro Autista. A existência de legislação específica representa um avanço significativo, mas sua efetivação depende da implementação de ações concretas, investimentos financeiros e monitoramento contínuo (CHIOTE, 2015).

É fundamental que as políticas públicas sejam intersetoriais, articulando saúde, educação, assistência social e direitos humanos, de modo a garantir atendimento integral à criança e à família. A ausência ou fragilidade dessas políticas compromete o acesso aos direitos assegurados em lei e impacta diretamente o desenvolvimento da criança com TEA. Portanto, assegurar os direitos das crianças com autismo significa não apenas reconhecer suas garantias legais, mas criar condições reais para que esses direitos sejam vivenciados no cotidiano (CHIOTE, 2015).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter descritivo. Os aportes teórico-metodológicos baseiam-se nos trabalhos de Chiote, Azevedo (2017) e em documentos legais que tratam da educação inclusiva no Brasil.

Foram analisados livros, dissertações, artigos científicos e legislações que abordam a inclusão da criança com autismo na Educação Infantil, com foco nas práticas pedagógicas, socialização e políticas públicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil é um processo que exige mudanças estruturais, pedagógicas e políticas. Ao longodeste artigo, evidenciou-se que a mediação pedagógica, a socialização e o fortalecimento das políticas públicas são elementos fundamentais para a efetivação da inclusão.

Conclui-se que os caminhos possíveis para a inclusão passam pela formação contínua dos professores, pela organização de práticas pedagógicas inclusivas e pela implementação de políticas públicas que garantam condições reais de trabalho nas escolas.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, M. O. **Práticas pedagógicas desenvolvidas com alunos com transtorno do espectro autista na escola regular: uma revisão integrativa da literatura.** 2017. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

BRASIL. **Decreto n. 3.956,** de 8 de outubro de 2001.

_____. **Decreto n. 6.094**, de 24 de abril de 2007.

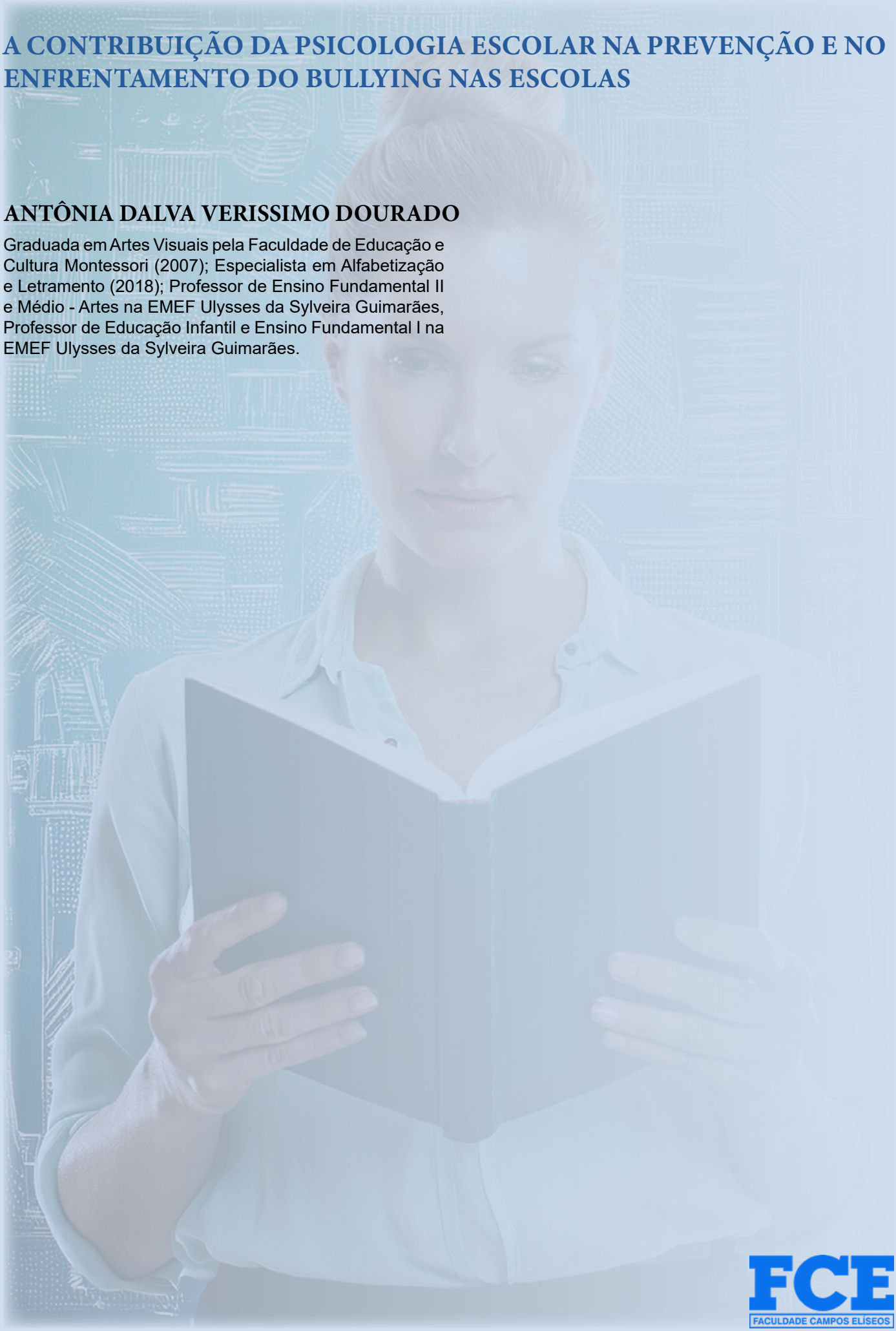
CHIOTE, Fernanda Bortoloti. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil: trabalhando a mediação pedagógica.** Curitiba: Appris, 2015.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A CONTRIBUIÇÃO DA PSICOLOGIA ESCOLAR NA PREVENÇÃO E NO ENFRENTAMENTO DO BULLYING NAS ESCOLAS

ANTÔNIA DALVA VERISSIMO DOURADO

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



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

O bullying escolar é uma agressão física ou psicológica, repetitiva e intencional, que ocorre no ambiente educativo, gerando graves consequências às vítimas. Envolve desigualdade de poder e pode incluir apelidos, exclusão, agressão física e cyberbullying, sendo um comportamento que exige intervenção imediata, diálogo e prevenção por parte da escola e família. É uma forma de violência que vem ganhando espaço nos noticiários e causando preocupações a pais, educadores e à sociedade como um todo, o bullying é um fenômeno que provoca graves danos ao psiquismo dos envolvidos. Cabe à Psicologia Escolar intervir no enfrentamento e prevenção do bullying, adotando medidas específicas em cada realidade onde acontece e tomando o fenômeno como algo que engloba os aspectos sociais, familiares, escolares e individuais. Para isso, é de fundamental importância a presença do psicólogo escolar/educacional dentro da escola.

Palavras-chave: Contribuição; Psicologia; Prevenção; Bullying; Escolas.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

O *bullying* na escola se manifesta de diferentes formas, muitas vezes não visíveis imediatamente, mas igualmente prejudiciais. Entre as modalidades mais comuns está o *bullying* verbal, que inclui insultos, apelidos ofensivos e provocações constantes. Embora pareça menos agressivo, esse tipo pode causar danos profundos à autoestima e ao bem-estar psicológico da vítima, comprometendo sua participação e rendimento escolar.

O *bullying* físico é caracterizado por agressões corporais, como empurrões, tapas e chutes, que podem deixar marcas visíveis. Ele também ocorre mesmo quando as agressões não chegam de fato a se realizarem; as ameaças já podem ser consideradas um quadro de *bullying*.

Porém, essas agressões são apenas uma parte do quadro, já que a vítima pode ser alvo de outras formas de violência simultaneamente. O *bullying* físico tende a chamar mais atenção, mas o sofrimento emocional gerado por outras modalidades pode ser tão intenso quanto. Outra forma importante é o *bullying* social, que se expressa pela exclusão, isolamento e disseminação de boatos.

Essa modalidade é silenciosa, porém tem grande impacto ao afetar o sentimento de pertencimento e a capacidade da vítima de criar vínculos sociais, essenciais para seu desenvolvimento saudável. Por fim, o ciber-*bullying* escolar ocorre no ambiente virtual, por meio de redes sociais, aplicativos e mensagens digitais. Ele é especialmente desafiador porque pode acontecer a qualquer momento e alcançar um público amplo, ampliando o dano emocional e a sensação de impotência da vítima.

Reconhecer essas modalidades é fundamental para que educadores e famílias possam identificar comportamentos agressivos e implementar estratégias de intervenção e prevenção eficazes, garantindo um ambiente escolar mais seguro e respeitoso para todos.

Apesar de o *bullying* ocorrer no contexto das instituições escolares, ele não é só um problema da escola, mas de toda sociedade, visto ser um fenômeno que gera problemas a longo prazo, causando graves danos ao psiquismo e interferindo negativamente no desenvolvimento cognitivo, emocional e socioeducacional dos envolvidos (Fante, 2008a).

Desse modo, antes de fazer qualquer inferência sobre a sua origem, colocando a culpa no aluno, na escola, na família ou na sociedade, é necessário compreendê-lo como resultante de problemas que estão inseridos em todos esses ambientes e nas relações que ocorrem entre eles, tendo, portanto, uma visão ecológica do fenômeno.

Dessa forma, qualquer tipo de intervenção ao *bullying* deve levar em consideração as dimensões sociais, educacionais, familiares e individuais, partindo do pressuposto de que elas vão se diferenciar dependendo do contexto em que estão inseridas.

A escola é um contexto que propicia desenvolvimento de habilidades, competências, formação e desenvolvimento de conceitos, saberes e opiniões, por isso tem o papel fundamental de buscar alternativas para o enfrentamento e prevenção do *bullying*. Nessa perspectiva, aponta-se a importância da inserção do psicólogo escolar/educacional, objetivando realizar um trabalho de prevenção e enfrentamento da violência no contexto em que ocorre.

FENÔMENO *BULLYING*

Os estudos sobre *bullying* se iniciaram na década de 70 na Suécia e na Dinamarca, no entanto esse fenômeno sempre existiu no ambiente escolar, mas não era caracterizado como tal, por se acreditar que não se passava de brincadeiras inofensivas e normais entre os estudantes. Foi na década de 80 que os estudos sobre o tema tomaram proporções maiores devido aos estudos feitos na Noruega por Dan Olweus (CHALITA, 2007).

Inicialmente não foi dada muita importância aos estudos de Olweus, porém, em 1983, três meninos noruegueses, na faixa etária entre 10 e 14 anos, cometeram suicídio e a provável causa foram os maus-tratos sofridos na escola.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A partir desse acontecimento, Olweus deu continuidade aos seus estudos e organizou suas conclusões no livro *Bullying* at school: what we know and what we can do (*Bullying* na escola: o que sabemos e o que podemos fazer), ainda sem tradução para o português. Nesse livro, o autor apresenta o problema, dá sugestões para identificação das vítimas e dos agressores e traça estratégias de prevenção (CHALITA, 2007).

O tema chegou ao Brasil no fim dos anos 90 e início de 2000, e as pesquisas realizadas englobam apenas a realidade dos locais onde eram realizadas. Mas, na década de 80, já se realizavam estudos sobre a depredação de prédios escolares e aos poucos os estudos atingiram as relações interpessoais agressivas (ANTUNES & ZUIN, 2008).

Entende-se por *bullying* um fenômeno que se refere a ações agressivas e gratuitas contra uma mesma vítima, que ocorrem num período prolongado e são marcadas pelo desequilíbrio de poder. Ele difere de outros tipos de agressões justamente pelo fato de ser um comportamento repetitivo, deliberado e intencional, não se referindo a divergências de ponto de vista ou de ideias contrárias que provocam desentendimentos e brigas (FANTE, 2005, 2008a).

Ressalta-se um ponto importante na caracterização desse fenômeno, a repetição. E acrescenta-se o fato de o mesmo ser de difícil identificação por acontecer longe de adultos e por não haver denúncias por parte das vítimas devido ao medo de retaliação. "A violência, tanto para quem comete quanto para quem é submetida a ela, é, na maioria das vezes, uma questão de violência repetida, tênue e dificilmente perceptível" (DEBARBIEUX, 2002, p. 29).

O que torna graves os atos de incivilidade, intimidação, assédio ou qualquer outro termo que se queira relacionar ao *bullying* é exatamente a sua continuidade, que causa às vítimas sensações de abandono e insegurança e aos agressores o sentimento de impunidade e poder (FANTE, 2008a).

Esses atos repetitivos e prejudiciais podem ocorrer de várias formas, por isso o *bullying* pode ser classificado como: direto e indireto. Além disso, nos últimos anos, com o avanço da tecnologia e da internet, outra modalidade começou a surgir, o cyber*bullying*.

O *bullying* é classificado como direto quando as vítimas são atacadas diretamente. São considerados *bullying* direto os apelidos, agressões físicas, ameaças, roubos, ofensas verbais ou expressões e gestos que geram mal-estar aos alvos. O *bullying* indireto são ações que levam exclusivamente ao isolamento social. Este envolve atitudes de indiferença, isolamento, difamação, exclusão (LOPES NETO, 2005).

O cyber*bullying* se caracteriza pelo uso de e-mails, mensagens de celulares, fotos digitais e sites pessoais difamatórios como recursos para a adoção de comportamentos repetidos e hostis, de um indivíduo ou grupo, que pretende causar danos a outros. Os agressores que utilizam o cyber*bullying* se motivam pelo anonimato, pois utilizam apenas apelidos ou se fazem passar por outras pessoas (FANTE & PEDRA, 2008).

Outro fator que merece destaque nesse tipo de comportamento é a forma rápida como o *bullying* se espalha, extrapolando os muros da escola. A propagação das difamações é imediata e o efeito multiplicador do sofrimento das vítimas é imensurável (FANTE, 2008b).

Os envolvidos tanto no cyber*bullying* como no *bullying* direto ou indireto foram caracterizados pela Associação Brasileira de Proteção à Criança e ao Adolescente (ABRAPIA) como autores, alvos, espectadores e alvos/autores. Essa nova forma de classificação tem o cuidado de não rotular os estudantes, evitando que sejam estigmatizados pela sociedade.

Os autores de *bullying* são aqueles que praticam as agressões contra os colegas, vitimizando os mais fracos e usando a agressividade para se impor e liderar algum grupo. Costumam humilhar os colegas para serem valorizados socialmente. São geralmente muito habilidosos ao usar esse poder com colegas mais vulneráveis e que não conseguem fazer frente às agressões (SCHÄFER, 2005).

Consideram-se alvos os alunos que estão expostos de forma repetida, e durante algum tempo, às ações negativas praticadas por um ou mais alunos no ambiente escolar (ANTUNES & ZUIN, 2008). Eles podem sofrer silenciosamente as agressões, sendo os chamados alvos típicos ou podem agir de maneira impulsiva, provocando e agredindo outros colegas, esses são denominados alvos provocadores ou agressores.

Os alvos/autores são aqueles alunos que, além de sofrerem agressões, também apresentam um comportamento agressivo e provocador. Os espectadores são aqueles que não participam de forma direta das agressões, mas sofrem as consequências das mesmas por presenciarem situações vividas por colegas na escola (CAMARGO, 2009).

Identificar e diferenciar os envolvidos no fenômeno *bullying* é uma tarefa difícil devido às peculiaridades que envolvem esse fenômeno. Dessa forma, é preciso estar sempre atento a qualquer mudança no comportamento das crianças e jovens, mesmo que pareça insignificante (FANTE, 2005).

PERCEPÇÕES SOBRE AS CAUSAS DO *BULLYING*: UMA VISÃO ECOLÓGICA DO FENÔMENO

Ainda há muito que ser discutido e avaliado a respeito das causas do fenômeno *bullying* e das medidas de prevenção e enfrentamento. É comum citarem como causas características de um único ambiente ou dos próprios envolvidos. Alguns estudiosos desse fenômeno chegam a afirmar que o autor de *bullying*, por exemplo, manifesta esse tipo de comportamento por ser infeliz, ter baixa autoestima e se sentir desvinculado ou impotente em outras áreas da sua vida (BEAUDOIN, 2007).

Diante disso, formas prontas de enfrentamento do *bullying* são criadas e levadas às escolas como se todos os contextos onde esse fenômeno ocorre fossem iguais. Muitas vezes essas medidas de enfrentamento colocam o fenômeno como sendo de responsabilidade judicial. São criados projetos de leis, disque denúncias, e a polícia entra na escola como uma forma de intimidação.

É preciso pensar o *bullying* escolar como um fenômeno social, portanto as formas de enfrentamento e prevenção devem estar em plena comunhão com o contexto onde ocorre, envolvendo medidas psicopedagógicas e preventivas que levem em consideração aspectos sociais, psicológicos e econômicos muito mais do que medidas caracterizadas por punições, ameaças e intimidações ou formas prontas de enfrentamento.

Por esse motivo é que se pretende pensar o fenômeno da violência escolar, mais especificamente o *bullying*, a partir de uma visão ecológica. Isso significa se opor às abordagens mais individualistas que entendem esse problema como derivado unicamente de problemas gerados dentro da instituição, seja nas formas de gestão autocrática ou metodologias e avaliações excludentes, na precariedade do ensino ou na falta de interação entre família e escola (ABRAMOVAY; COLS., 2003, 2005).

A ideia de meio ambiente numa visão ecológica não se limita a um ambiente único ou apenas ao contexto imediato em que o indivíduo está inserido, mas inclui as interconexões entre vários ambientes, bem como as influências que provêm de meios mais amplos.

O indivíduo tem papel ativo e interativo nas mudanças que ocorrem no contexto em que está inserido. A interação entre a pessoa e os ambientes é, então, bidirecional, ou seja, da mesma forma que as estruturas ambientais influenciam no desenvolvimento e comportamento do indivíduo, este também pode provocar alterações no seu contexto (BRONFENBRENNER, 1996).

É necessário, então, analisar e compreender o ser humano nos diferentes contextos em que ele está inserido, inclusive suas características individuais. Da mesma forma, pode-se pensar no fenômeno *bullying*. Assim como as características de personalidade e de temperamento, os contextos sociais, familiares e escolares exercem influências no desenvolvimento de comportamentos agressivos entre crianças e jovens.

Para prevenir e enfrentar o *bullying* ou qualquer outro tipo de violência que ocorre no contexto escolar, não se deve partir de receitas prontas e fechadas, pois cada escola possui uma realidade específica, onde são construídas relações diferenciadas entre os seus membros. Sendo assim, o *bullying* também irá se apresentar de formas diferentes em cada contexto, não devendo, portanto, ser avaliado de modo descontextualizado.

Diante disso, a atuação do psicólogo escolar/educacional no enfrentamento do *bullying* deve estar ancorada em uma proposta de caráter preventivo que tenta compreender, analisar e intervir na realidade escolar, considerando a especificidade de cada instituição (MARINHO-ARAUJO & ALMEIDA, 2008).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

SINAIS DE ALERTA

Reconhecer o *bullying* na escola é fundamental para agir rapidamente e minimizar os danos causados às vítimas. Muitas vezes, o *bullying* não é explícito e pode passar despercebido pelos adultos se não houver atenção aos sinais sutis que os estudantes apresentam (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 1996).

Por isso, pais e educadores precisam estar atentos a mudanças comportamentais, emocionais e físicas que indicam que uma criança ou adolescente pode estar sofrendo agressões constantes. Um dos sinais mais comuns é o isolamento social. A vítima pode se afastar dos colegas, evitar participar de atividades em grupo ou demonstrar medo de interagir com determinados estudantes. O humor também geralmente se altera: tristeza persistente, irritabilidade ou crises de ansiedade podem ser manifestações do sofrimento causado pelo *bullying*. Nem sempre essas características vão significar *bullying*, da mesma forma que nem todos os envolvidos numa situação de *bullying* irão ter esses comportamentos (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 1996).

Dificuldades de concentração e queda no rendimento escolar também são indícios importantes. Alunos que antes tinham bom desempenho podem apresentar quedas significativas, reflexo do impacto emocional que o *bullying* provoca. Faltas frequentes ou resistência para ir à escola, muitas vezes com desculpas vagas, também devem ser observadas com atenção (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 1996).

Além disso, problemas físicos inexplicáveis como dores de cabeça, dores no estômago, distúrbios do sono e até mudanças no apetite podem indicar estresse e ansiedade que acompanham a experiência de ser vítima de *bullying*.

A destruição ou desaparecimento de objetos pessoais, como cadernos, mochilas ou roupas, pode ser uma tentativa do *bullying* intimidar ou humilhar.

Para identificar o *bullying* na escola de forma eficaz, é essencial promover um ambiente de confiança e diálogo aberto, onde as crianças e adolescentes sintam-se acolhidos para compartilhar suas experiências. Pais e educadores devem ouvir com atenção e sem julgamentos, criando uma rede de apoio que possibilite intervenções rápidas e eficazes para proteger e amparar as vítimas (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 1996).

Para as pessoas que sofrem *bullying*, as consequências emocionais podem ser graves e duradouras. Muitas vezes, elas desenvolvem baixa autoestima, sentem-se inseguras, ansiosas e até apresentam quadros de depressão. Esses efeitos prejudicam o bem-estar psicológico e comprometem o desenvolvimento pessoal e acadêmico, dificultando a concentração, a participação em aula e o rendimento escolar (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 1996).

Além do sofrimento individual, o *bullying* cria um clima hostil dentro da escola. A convivência entre estudantes fica marcada pela tensão e medo, prejudicando o sentimento de pertencimento e a segurança emocional. Esse ambiente desfavorável afeta todos, inclusive aqueles que não estão diretamente envolvidos nas agressões, reduzindo o potencial de aprendizado coletivo (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 1996).

Outro ponto importante é que a violência escolar causada pelo *bullying* pode levar ao aumento do abandono escolar. Muitas vítimas acabam faltando ou até abandonando a escola por medo das agressões, comprometendo suas oportunidades futuras. O *bullying* enfraquece a relação de confiança entre alunos, professores e equipe escolar, dificultando o trabalho conjunto para construir um ambiente mais acolhedor (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 1996).

Por isso, combater o *bullying* é essencial para promover a proteção das vítimas e garantir um espaço escolar onde todas as crianças e adolescentes possam se desenvolver com segurança, respeito e apoio. Um ambiente escolar saudável fortalece a aprendizagem, a autoestima e a construção de vínculos positivos, contribuindo para a formação integral dos estudantes. O combate ao *bullying* nas escolas exige ações educativas que vão além da simples punição dos agressores (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 1996).

É preciso promover um ambiente que favoreça o desenvolvimento socioemocional de todos os estudantes, criando as condições para uma convivência respeitosa, empática e segura. Conforme o modelo socioemocional do Instituto Ayrton Senna, três macro competências são essenciais nesse processo: amabilidade, autogestão e resiliência emocional.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Elas representam habilidades como empatia, respeito, foco, persistência e capacidade de lidar com frustrações, fundamentais tanto para prevenir quanto para enfrentar situações de *bullying*. No trabalho com vítimas, destaca-se a importância de fortalecer competências como:

- Autoconfiança, que ajuda o aluno a recuperar sua autoestima e a enfrentar desafios com mais segurança;
- Respeito, tanto por si quanto pelos outros;
- Responsabilidade, que promove o protagonismo e o senso de pertencimento.

Já no caso dos alunos que praticam *bullying*, é essencial desenvolver:

- Empatia, permitindo que compreendam os sentimentos alheios;
- Persistência e tolerância à frustração, que ajudam a lidar com limites e dificuldades sem recorrer à agressão;
- Respeito e responsabilidade, decisivos para compreenderem as consequências de seus atos e aprenderem a conviver de forma ética e solidária (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 1996).

Ao promover essas competências por meio de projetos educativos, práticas pedagógicas intencionais e ações de cultura escolar, é possível transformar o ambiente escolar em um espaço mais acolhedor e seguro. A prevenção do *bullying*, portanto, passa por uma educação que valoriza o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões — emocional, social e ética — preparando os alunos não apenas para o convívio escolar, mas para a vida em sociedade (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 1996).

A INTERVENÇÃO DA PSICOLOGIA ESCOLAR/EDUCACIONAL

Apesar de a atuação do psicólogo escolar/educacional ter se iniciado com um cunho clínico, na identificação de alunos com distúrbios de aprendizagem, problemas de conduta e de personalidade, atualmente a atuação desse profissional vem tomando novas direções e está cada vez mais comprometida com o aspecto social (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 1996).

A atuação do psicólogo escolar/educacional exige a capacidade de analisar e apreender as múltiplas relações que caracterizam a instituição escolar e os agentes nela envolvidos, além de identificar as necessidades e possibilidades de aperfeiçoamento dessas relações. Logo, o profissional de Psicologia deve enfrentar o desafio de tomar como alvo de sua atuação a complexidade dos processos interativos que ocorrem na escola (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 1996).

Por ser a escola uma instituição que reflete a organização social, é imprescindível que se considerem os indivíduos que dela participam a partir de sua inserção no contexto mais amplo da organização. Um trabalho eficiente em Psicologia Escolar/Educacional deve partir da análise da instituição, levando em consideração o meio no qual se encontra, o tipo de demanda que atende e os diversos agentes envolvidos (ANDALÓ, 1984).

O psicólogo é o profissional apto para realizar um trabalho de prevenção e enfrentamento da violência escolar, ajudando a escola a construir espaços e relações mais saudáveis. Mas, para isso, é de fundamental importância que ele esteja inserido no ambiente da escola, participando do seu cotidiano para que possa ter uma atuação específica e mais voltada à realidade (ANDALÓ, 1984).

Será no campo das relações estabelecidas dentro da instituição e desta com o ambiente no qual está inserida que o profissional de Psicologia terá condições de desenvolver novas alternativas para o seu trabalho. O psicólogo deve ocupar um lugar de escuta, possibilitando que se criem espaços de discussões e construção de conhecimento de forma que os problemas sejam discutidos e a busca por soluções seja compartilhada (MARTINS, 2003).

Estando o psicólogo ligado à instituição, ele tem a possibilidade de atuar como agente de mudanças, capaz de promover reflexões a respeito do tema da violência, podendo, assim, conscientizar os agentes institucionais

sobre os seus papéis, garantindo a construção de relações mais saudáveis e evitando o surgimento de qualquer forma de violência nas escolas (MARTINS, 2003).

Nessa perspectiva, o profissional de Psicologia deve começar seu trabalho mapeando a instituição, conhecendo como estão sendo estabelecidas as relações, os conflitos existentes e as contradições institucionais que podem propiciar a problemática estudada (MARINHO-ARAUJO & ALMEIDA, 2008).

A realização do mapeamento permite a esse profissional conhecer a realidade da escola, suas características culturais, sociais e psicológicas, bem como as relações estabelecidas entre os membros da instituição e entre esta, as famílias e a comunidade, possibilitando o conhecimento do panorama geral das relações interpessoais que acontecem dentro e ao redor da instituição (MARINHO-ARAUJO & ALMEIDA, 2008; ORTEGA & DEL REY, 2002).

Conhecendo a realidade da instituição, o psicólogo escolar pode atuar de modo intencional sobre os problemas instalados, bem como sobre o desenvolvimento de habilidades e competências de toda comunidade escolar, caracterizando uma atuação preventiva e/ou interventiva (MARINHO-ARAUJO & ALMEIDA, 2008).

Na problemática em questão, uma atuação institucional preventiva deve estar ancorada na promoção de reflexões, conscientização de papéis e nas funções dos indivíduos, objetivando desenvolver competências e habilidades para a superação de obstáculos e para o estabelecimento de relações sociais mais saudáveis (MARINHO-ARAUJO & ALMEIDA, 2008).

Devem-se criar espaços de escuta psicológica, a fim de ressignificar as relações interpessoais na escola, conscientizar e transformar práticas existentes que estejam impedindo a consolidação de um ambiente saudável e propício ao aprendizado e ao desenvolvimento dessas relações. Associado a isso, o psicólogo escolar/educacional deve assessorar o trabalho coletivo da escola, instrumentalizando a equipe através de estudos e capacitações, contribuindo na formação dos professores e colocando-os também como coparticipantes nesse trabalho (MARINHO-ARAUJO & ALMEIDA, 2008).

A atuação junto ao corpo docente e discente, à direção e à equipe técnica contribuirá para que aprendam a resolver seus próprios conflitos do cotidiano de maneira consciente, reflexiva e dialogada, conscientizando a todos sobre a realidade vivida na escola e possibilitando uma melhoria no clima de convivência e no estabelecimento de relações mais saudáveis (ORTEGA & DEL REY, 2002).

O psicólogo pode, ainda, promover espaços de discussões e reflexões que possam abordar temas como: uso de estratégias para o desenvolvimento da comunicação, construção de um ambiente de confiança e respeito mútuo, verificação de ambiguidades e conflitos existentes nas relações (MARINHO-ARAUJO & ALMEIDA, 2008).

Outro tema que deve ser abordado nas escolas com a mediação do psicólogo é a construção de normas e regras institucionais. Nessa perspectiva, o psicólogo irá atingir diretamente as questões relacionadas ao fortalecimento de vínculos nas relações interpessoais, propiciando um espaço para a elaboração de normas e regras na escola.

O psicólogo pode colaborar e participar desse processo de construção de regras no qual os alunos estão incluídos, dando suporte aos professores e gestores e contribuindo na elaboração de regras que não estejam somente relacionadas ao âmbito pedagógico, mas que estejam também voltadas para a organização e fortalecimento das relações entre os alunos, entre os professores e os alunos e entre a escola e a família. Quando os alunos se tornam ativos nesse processo, a tendência é que eles comecem a assumir essas regras como suas e, consequentemente, passam a se esforçar para cumpri-las (ORTEGA & DEL REY, 2002).

Além disso, ao perceber que os professores e os gestores estão valorizando suas opiniões, os alunos começam a estabelecer uma relação de respeito não só pelas regras, como também pelas pessoas que participaram desse processo de construção. O cumprimento dessas poderá evitar problemas de indisciplina, de conflitos e do enfraquecimento de vínculos interpessoais.

Ante o exposto, percebe-se que, muito mais do que medidas prontas e fora da realidade escolar, o enfrentamento e a prevenção do *bullying* passa por um trabalho inicial de investigação e posteriormente por uma atuação intencional e comprometida com a realidade estudada, daí a importância do profissional de Psicologia nesse contexto.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O *bullying* como um fenômeno social de grande relevância, que possui características específicas, deve ser analisado a partir das peculiaridades de cada contexto, considerando a subjetividade dos envolvidos bem como as características sociais, culturais e econômicas de cada realidade.

Logo, é preciso investigar os fatores que estão levando os estudantes a agirem de forma agressiva, interpretando o fenômeno da violência escolar de modo a compreender os problemas interpessoais e macrossociais, partindo da análise das relações existentes entre os diversos ambientes nos quais os indivíduos estão inseridos.

Para isso, é fundamental a presença do psicólogo escolar/educacional na escola, pois ele irá contribuir para o reconhecimento de comportamentos e atitudes que dificultam as relações interpessoais, que geram conflitos e que podem levar ao aparecimento de atos de violência e agressividade entre os alunos.

A partir daí, esse profissional será capaz de avaliar, analisar, refletir e provocar reflexões a respeito das interações sociais e dos conflitos existentes na dinâmica escolar. Desse modo, desenvolverá estratégias próprias de intervenção e prevenção, contribuindo para o desenvolvimento de competências e habilidades de todos os agentes educacionais envolvidos no contexto escolar.

Logo, a inserção do profissional de Psicologia no ambiente escolar seria fundamental não só para trabalhar o desenvolvimento cognitivo, mas também o desenvolvimento emocional e pessoal dos estudantes e profissionais de educação, trazendo trabalhos preventivos com ênfase na cidadania, incentivando a solidariedade, a generosidade, a paz, a tolerância e o respeito às diferenças.

Nessa perspectiva, o psicólogo atuará na mediação de conhecimentos, valores, normas e atitudes positivas, auxiliando tanto os profissionais quanto os alunos a lidarem com suas emoções, criando espaços para a expressão de afeto e contribuindo para a reflexão e melhoria das relações sociais na escola.

Outra preocupação é o cyber*bullying*. Com a popularização das tecnologias digitais, o ciber*bullying* escolar tem se tornado cada vez mais comum. A violência virtual acontece em redes sociais, aplicativos de mensagens e outras plataformas, onde os agressores podem praticar humilhações, ameaças e exclusões de forma rápida e muitas vezes anônima.

Para enfrentar esse desafio, é fundamental educar os estudantes para o uso responsável da internet, além de oferecer orientações para saberem reconhecer e denunciar esse tipo de agressão. A participação ativa da escola e da família é essencial para monitorar e combater o cyber*bullying*, protegendo a saúde emocional dos jovens.

O *bullying* e o cyber*bullying* na escola são problemas que só podem ser superados com conscientização, diálogo e ações efetivas, com esforços coletivos e participação de todos. Criar espaços seguros e acolhedores, onde todas as crianças e adolescentes possam se desenvolver com respeito e dignidade, é um compromisso que devemos assumir juntos.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. e cols. **Escolas inovadoras: experiências bem sucedidas em escolas públicas.** Brasília: UNESCO. 2003.

_____. **Cotidiano das escolas: entre violências.** Brasília: UNESCO. Observatório de violência nas escolas. Ministério da Educação. 2005.

ANDALÓ, C. S. A. **O papel do psicólogo escolar.** Psicologia: Ciência e profissão, 1, 1984. p. 43-47.

ANTUNES, D. C., Zuin, A. A. S. DO BULLYING AO PRECONCEITO: OS DESAFIOS DA BARBÁRIE À EDUCAÇÃO. **Psicologia e Sociedade**, 20(1), 33-42. Recuperado: 19 jul. 2009.Disponível: http://www. scielo.com.br/scielo.php. 2008.

BEAUDOIN, M. N. **Qual a abordagem mais adequada para lidar com o bullying na escola?** Revista Pátio. Ano XI, maio/julho. 2007.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados.** (M. A. V. Veronese, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas (Trabalho original publicado em 1979). 1996.

CAMARGO, C. G. **"Brincadeiras" que fazem chorar: introdução ao fenômeno bullying.** São Paulo: All Print. 2009.

CHALITA, G. **Pedagogia da amizade: bullying - o sofrimento das vítimas e dos agressores.** São Paulo: Vozes. 2007.

CHIORLIN, M. de O. **A influência do bullying no processo de ensino-aprendizagem.** São Paulo: Ufscar. Recuperado: 16 set. 2009. Disponível: http://www.ufscar.br/~pedagogia/novo/files. 2007.

DEL PRETTE, Z. A. P., & Del Prette, A. **Habilidades envolvidas na atuação do Psicólogo Escolar/Educacional.** Em S. M. Wechsler (Org.), Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática (p. 139-156). Campinas, SP: Alínea. 1996.

DEBARBIEUX, E. **Cientistas, políticos e violência: rumo a uma comunidade científica europeia para lidar com a violência nas escolas?** Em E. Debarbieux & C. Blaya (Orgs.), Violência nas escolas: dez abordagens europeias Brasília: UNESCO. 2002.

FANTE, C., & PEDRA, J. A. **Bullying escolar: perguntas e respostas.** Porto Alegre: Artmed. 2008.

_____. **BRINCADEIRAS PERVERSAS. VIVER MENTE E CÉREBRO**, ano XV, 181, 2008a. p.74-79.

_____. **Os danos do ciberbullying.** Revista Pátio. Ano XI, nº44. 2008b.

LOPES NETO, A. A. N. Bullying - comportamento agressivo entre estudantes. Jornal de Pediatria, 81(5), 2005. p.164 -176.

MARINHO-ARAÚJO, C. M., & Almeida, S. F. C. de. **Psicologia Escolar: construção e consolidação da identidade profissional.** (2a ed.). Campinas, SP: Alínea. 2008.

MARTINS, J. B. **A atuação do psicólogo escolar: multirreferencialidade, implicação e escuta clínica.** Psicologia em estudo,8(2), 2003. p.39-45.

OLWEUS, D. **Bullying na escola: o que nós sabemos e o que nós podemos fazer.** Oxford: Publishers de Oxford Blackwell. 1993.

ORTEGA, R., & Del Rey, R. **Estratégias educativas para a prevenção da violência** (J. Ozório, Trad.). Brasília: UNESCO, UCB. 2002.

SCHÄFER, M. **Abaixo os valentões. Viver Mente e cérebro Ano XIII,** 152, 2005. p. 78-83.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A PEDAGOGIA DO TÉDIO NA ERA DA HIPERESTIMULAÇÃO DIGITAL

CARLOS GLAYDSON CAVALCANTE MARTINS

Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade Focus (2024).

ELIZABETE GOMES DE ALENCAR

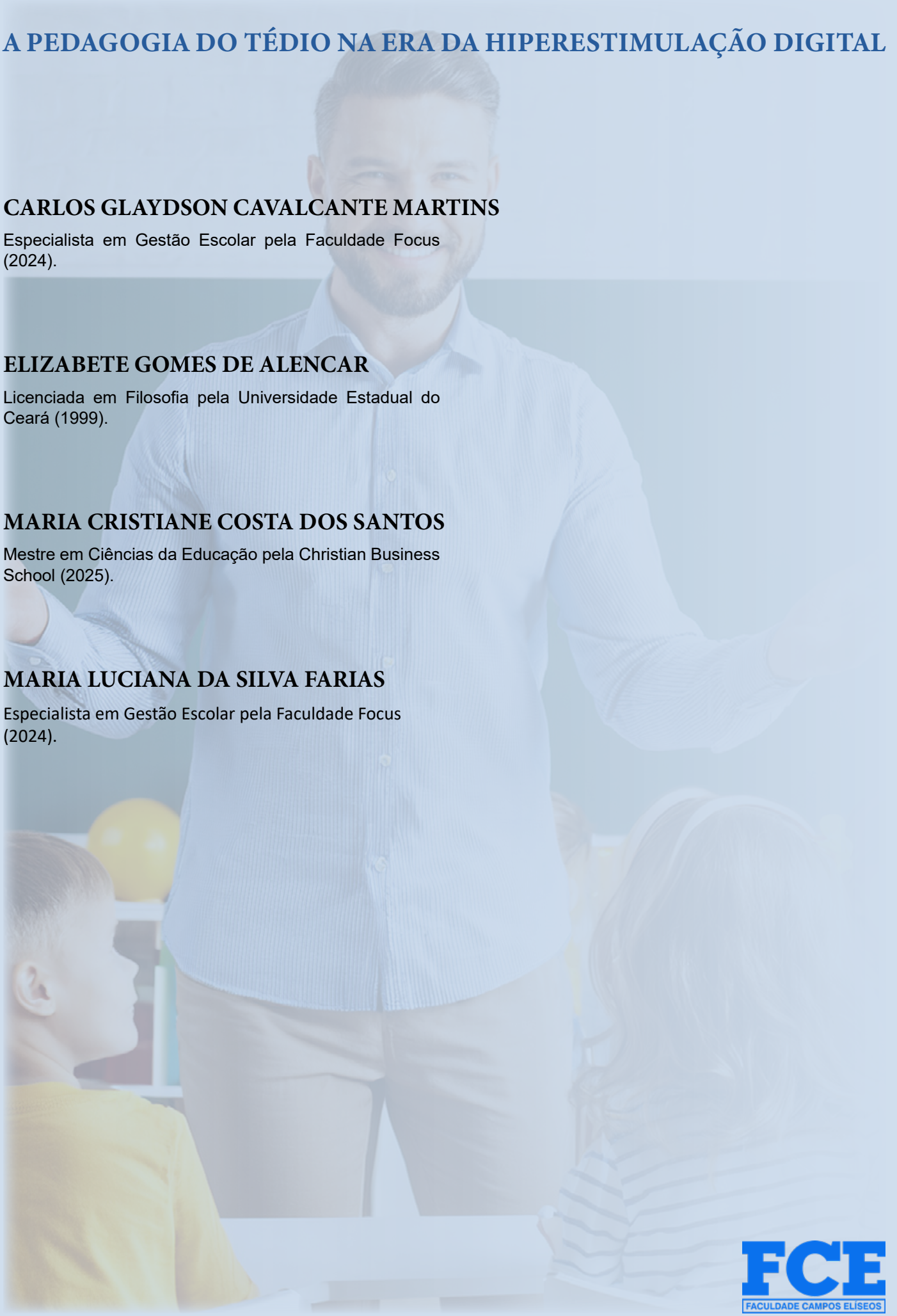
Licenciada em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (1999).

MARIA CRISTIANE COSTA DOS SANTOS

Mestre em Ciências da Educação pela Christian Business School (2025).

MARIA LUCIANA DA SILVA FARIAS

Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade Focus (2024).



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

A contemporaneidade é marcada pela onipresença de dispositivos digitais e algoritmos de recomendação que promovem uma hiperestimulação sensorial ininterrupta, eliminando os espaços de ócio e quietude na rotina de crianças e adolescentes. Este artigo investiga o conceito da "Pedagogia do Tédio" como uma estratégia necessária para o resgate da criatividade, da introspecção e do pensamento profundo no ambiente escolar. O objetivo central é analisar como a incapacidade de tolerar o tédio, exacerbada pelo consumo de conteúdos de curta duração, compromete o desenvolvimento da função executiva e da motivação intrínseca. A metodologia caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica e exploratória, fundamentada em autores da filosofia da educação, da psicologia cognitiva e da neurociência. Os resultados indicam que o "vazio" proporcionado pelo tédio atua como um catalisador para a imaginação e para a estruturação do pensamento crítico, funcionando como um contraponto à passividade cognitiva gerada pela dopamina digital. Conclui-se que a escola deve atuar não apenas como provedora de estímulos, mas como um espaço de preservação do silêncio e da atenção plena, propondo práticas pedagógicas que valorizem o processo e a espera em detrimento do imediatismo tecnológico.

Palavras-chave: Pedagogia; Tédio; Hiperestimulação Digital; Criatividade; Atenção; Educação Contemporânea.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

A modernidade tardia assiste a uma transformação radical na gestão do tempo e da atenção, fenômeno que repercute diretamente no ecossistema educacional. A onipresença das telas e a economia da atenção, movida por algoritmos de gratificação instantânea, criaram um ambiente de hiperestimulação sensorial que não admite lacunas ou pausas.

Nesse cenário, o ócio, historicamente valorizado como a raiz da contemplatio e da filosofia, passou a ser percebido como um erro de processamento ou um vazio a ser imediatamente preenchido por fluxos intermináveis de informação digital.

A incapacidade contemporânea de tolerar o tédio não é apenas um desconforto individual, mas uma mutação cultural que compromete a capacidade de introspecção e a profundidade do pensamento das novas gerações.

A escola, inserida nessa dinâmica, enfrenta o desafio de ser um contraponto à aceleração do mundo externo. No entanto, o que se observa frequentemente é a mimetização do ritmo digital dentro da sala de aula, onde o entretenimento e a interatividade constante são confundidos com engajamento pedagógico.

A "Pedagogia do Tédio" surge, portanto, não como um elogio à desmotivação, mas como uma proposta de resistência que reivindica o direito ao silêncio e ao vazio como condições indispensáveis para o surgimento da criatividade genuína. Sem o espaço do "não-fazer", a mente humana torna-se meramente reativa, perdendo a agência necessária para a construção de sentidos próprios e para a maturação de ideias complexas.

O conceito de tédio, sob uma lente existencial e pedagógica, deve ser compreendido como o estado de suspensão que precede o ato criativo. Quando a criança é privada dessa suspensão através do fornecimento ininterrupto de estímulos externos (vídeos curtos, notificações, jogos), sua musculatura imaginativa atrofia. A dopamina liberada pelo consumo digital gera uma dependência de novidades que torna o aprendizado tradicional — que exige esforço, repetição e tempo — desinteressante e penoso. A educação, ao tentar competir com o brilho das telas, corre o risco de se tornar uma "pedagogia do espetáculo", esvaziando-se de sua função de promover a autonomia intelectual e a resistência ao imediato. Sobre a natureza desse cansaço digital e a perda da contemplação, Han (2015) reflete:

> O excesso de estímulos, informações e impulsos modifica a estrutura e a economia da atenção. Com isso, a atenção se fragmenta e se dispersa. Uma percepção atenta requer um silêncio interior, uma capacidade de contemplação que a vida hiperativa de hoje está destruindo. O tédio profundo é o 'pássaro onírico' que choca o ovo da experiência, e sua erradicação pela hiperestimulação digital representa o fim da própria criatividade (HAN, 2015, p. 32).

A fundamentação jurídica e ética dessa discussão reside no direito ao desenvolvimento integral da criança e do adolescente, conforme previsto na Constituição Federal de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O desenvolvimento pleno não se restringe à aquisição de competências técnicas, mas abrange a saúde mental e a preservação das faculdades cognitivas.

A exposição excessiva e precoce a algoritmos que capturam a atenção pode ser vista como uma forma de violação do tempo do desenvolvimento, interferindo na formação das funções executivas do cérebro, como o controle inibitório e a memória de trabalho. É dever da escola e da família proteger esse espaço de maturação biopsicossocial contra a invasão predatória da economia da atenção.

A problemática central deste artigo investiga, portanto, de que maneira a escola pode institucionalizar momentos de tédio e ócio produtivo como ferramentas de fortalecimento da atenção plena. A hipótese levantada é que a introdução deliberada de pausas, atividades contemplativas e o distanciamento tecnológico em momentos estratégicos do currículo podem reduzir os níveis de ansiedade e aumentar a capacidade de foco dos estudantes.

A "Pedagogia do Tédio" não busca a inércia, mas a transição de uma atenção hiperativa e dispersa para uma atenção profunda e focada, permitindo que o aluno se torne o autor de suas próprias conexões mentais, e não um mero terminal de processamento de dados alheios.

A justificativa para esta pesquisa ancora-se na crescente crise de atenção observada por educadores em todo o mundo. O aumento de diagnósticos de transtornos de déficit de atenção e a dificuldade de leitura de textos longos são sintomas de uma cognição que está sendo "treinada" para a superficialidade.

É urgente que a pedagogia recupere o domínio sobre o tempo escolar, desvinculando-o da lógica industrial da produtividade ininterrupta. Ao valorizar o tédio, a escola ensina ao aluno a habilidade mais escassa do século XXI: a capacidade de estar consigo mesmo, de sustentar a própria presença e de navegar o mundo interno sem o auxílio de muletas digitais. Segundo a análise de Larrosa (2014) sobre a experiência educativa:

> A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Num mundo onde tudo passa, mas nada nos acontece, devido ao excesso de informação e à falta de tempo, a educação precisa parar, olhar e escutar. O tédio é essa interrupção necessária que permite que o sujeito saia da posição de espectador e se torne um sujeito da experiência, capaz de transformar o que recebe em algo que lhe é próprio (LARROSSA, 2014, p. 18).

Ademais, é necessário discutir as implicações sociológicas dessa desigualdade na gestão do ócio. Enquanto grupos privilegiados começam a valorizar o digital detox e as escolas low-tech, populações mais vulneráveis são frequentemente as mais expostas à mediação digital constante como forma de entretenimento barato e controle social.

A "Pedagogia do Tédio" deve ser vista, portanto, também como uma política de equidade, garantindo que todos os alunos tenham direito ao desenvolvimento de suas capacidades cognitivas superiores. Uma escola inclusiva é aquela que protege o cérebro do estudante contra a fragmentação da atenção, promovendo uma ecologia da mente que favorece o aprendizado de longo prazo (LARROSSA, 2014).

A relação entre tédio e criatividade é corroborada por estudos contemporâneos da neurociência que analisam a "Rede de Modo Padrão" (Default Mode Network). Esta rede neural entra em atividade justamente quando a mente não está focada em uma tarefa externa específica, sendo a responsável pela consolidação da memória, pela autoconsciência e pelo pensamento criativo.

Quando preenchemos cada segundo de tédio com o celular, impedimos que essa rede funcione plenamente. A escola, ao propor o tédio pedagógico, está, na verdade, oferecendo a infraestrutura neurobiológica para que o aluno possa processar o que foi aprendido e criar novas sínteses originais a partir do conhecimento adquirido.

Neste cenário, o papel do professor transforma-se radicalmente. Ele deixa de ser apenas um facilitador de conteúdos ou um animador de auditório para se tornar um "arquiteto do tempo e do silêncio". O docente deve ter a coragem de sustentar o silêncio em sala de aula, de permitir que uma pergunta ecoa sem resposta imediata e de conduzir atividades que exijam a espera.

Esta mudança de postura exige uma formação docente que valorize a dimensão ética e estética da educação, compreendendo que o "vazio" não é ausência de ensino, mas a presença de uma oportunidade para que o aluno manifeste sua própria voz e seu próprio ritmo de aprendizado.

Diante do exposto, o objetivo geral deste artigo é analisar a viabilidade e os benefícios da aplicação de estratégias pautadas na "Pedagogia do Tédio" no Ensino Fundamental. Para tal, os objetivos específicos buscam: a) diagnosticar os impactos da hiperestimulação digital na atenção e na criatividade dos estudantes; b) fundamentar filosoficamente a importância do ócio e do tédio para a autonomia intelectual; c) identificar práticas pedagógicas que promovam o silêncio, a espera e a contemplação; d) propor diretrizes para uma gestão do tempo escolar que respeite os limites biológicos e cognitivos da aprendizagem profunda.

A metodologia deste trabalho é de natureza qualitativa e bibliográfica, estruturada a partir da análise crítica de obras de referência na filosofia da educação, sociologia e neurociência.

A pesquisa busca integrar saberes distintos para construir uma proposta pedagógica que responda aos desafios da era da distração. A análise não ignora os benefícios da tecnologia, mas propõe uma relação de soberania sobre ela, onde a ferramenta digital seja utilizada com intencionalidade e não como um preenchimento compulsivo do tempo escolar.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

O artigo divide-se em quatro seções fundamentais. Após esta introdução, a segunda seção apresentará a fundamentação teórica sobre o tédio e a economia da atenção. A terceira seção detalha a metodologia e a análise documental realizada. A quarta seção dedicar-se-á à discussão das estratégias práticas de implementação do ócio pedagógico no currículo. Por fim, as considerações finais sintetizam os achados, reforçando a ideia de que educar para o tédio é, em última instância, educar para a liberdade de pensamento em um mundo saturado de ruídos e comandos externos.

A Economia da Atenção e a Função Pedagógica do Vazio

Para compreender a necessidade de uma pedagogia voltada ao tédio, é preciso primeiro analisar o ecossistema digital que o circunda, definido por especialistas como a "Economia da Atenção". Neste modelo de mercado, a mercadoria mais valiosa não é mais a informação, que se tornou ubíqua e gratuita, mas a capacidade humana de focar em um estímulo específico.

Os algoritmos das redes sociais e plataformas de streaming são desenhados para explorar vulnerabilidades neurobiológicas, utilizando sistemas de recompensa variável que liberam dopamina a cada notificação ou rolagem de tela. Esse fluxo incessante de estímulos cria um estado de prontidão constante, uma "hipertensão" que, embora pareça produtiva, é na verdade fragmentada e superficial, impedindo que o cérebro do estudante acesse estados de reflexão profunda ou de processamento de informações complexas.

A erradicação do tédio no cotidiano infanto-juvenil produz o que a psicopatologia contemporânea identifica como uma "atrofia da interioridade". Quando cada fresta de tempo livre é preenchida por um estímulo externo, o sujeito perde a oportunidade de dialogar consigo mesmo, de organizar seus desejos e de enfrentar a angústia inerente ao pensamento original.

O tédio, longe de ser um vício a ser combatido, funciona como um sinalizador biológico de que o ambiente não oferece estímulos novos, forçando a mente a buscar recursos internos para superar o desinteresse. Sem esse "empurrão" para dentro, a criança torna-se dependente de muletas digitais para manter sua estabilidade emocional, resultando em uma geração que possui vasto acesso a dados, mas pouca capacidade de transformar esses dados em conhecimento subjetivo e significativo.

Do ponto de vista da neurociência, a defesa do tédio encontra respaldo no estudo da Rede de Modo Padrão (Default Mode Network - DMN). Esta rede neural atinge seu pico de atividade justamente quando o indivíduo entra em estado de repouso, devaneio ou quando não está focado em uma tarefa externa direcionada.

A DMN é responsável por processos cognitivos de alto nível, como a consolidação da memória, a cognição social, a moralidade e, principalmente, a simulação mental do futuro. Quando a escola e a família eliminam o tédio através da hiperestimulação, elas estão, tecnicamente, "desligando" a rede responsável pela criatividade e pela autoconsciência. Sobre a relação entre o silêncio mental e a produção de sentido, Carr (2011) adverte:

> Quanto mais treinamos nossos cérebros para a distração constante e a recepção passiva de estímulos fragmentados, mais perdemos a capacidade de construir as conexões neurais que sustentam o pensamento profundo. A web nos torna mais inteligentes no sentido de encontrar informações rapidamente, mas nos torna muito mais rasos no sentido de processar o significado dessas informações e de integrá-las à nossa própria identidade intelectual (CARR, 2011, p. 154).

A transição da "atenção profunda", característica da leitura e da contemplação, para a "hipertensão", típica do ambiente digital, altera a própria arquitetura do aprendizado. A hipertensão é marcada por uma baixa tolerância ao tédio e por uma busca incessante por mudança de foco. Na sala de aula, isso se manifesta na dificuldade do aluno em acompanhar um raciocínio longo ou em se dedicar a uma tarefa que não ofereça um resultado visual imediato. A pedagogia contemporânea, ao tentar se adaptar a essa dispersão através de métodos puramente lúdicos e tecnológicos, pode estar, involuntariamente, reforçando a patologia da distração em vez de oferecer a cura através do treino da paciência e da tolerância ao vazio existencial (CARR, 2011).

A função pedagógica do vazio reside na sua capacidade de gerar o que os filósofos chamam de "desejo de saber". O desejo nasce da falta, e se não há falta — se todos os espaços são preenchidos por entretenimento — o interesse genuíno pelo conhecimento não se manifesta. O tédio é o motor que impulsiona o estudante a formular perguntas, a desenhar no verso do caderno, a observar o ambiente sob novas perspectivas. Ao insti-

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

tucionalizar momentos de pausa e ócio produtivo, a escola permite que o aluno saia da posição de consumidor de estímulos para a posição de produtor de cultura. É no "não fazer nada" que a mente se organiza para o "fazer algo extraordinário", transformando a inércia aparente em uma atividade intelectual intensa e autônoma (CARR, 2011).

Além da dimensão cognitiva, o tédio possui uma função reguladora das emoções. A exposição constante à dopamina digital eleva o limiar de prazer, tornando as atividades cotidianas — como ouvir uma explicação ou ler um livro — insuportáveis pela ausência de brilho e velocidade. A pedagogia do tédio propõe uma "desintoxicação dopaminérgica", reeducando a sensibilidade do aluno para que ele volte a apreciar o sutil, o lento e o complexo. Essa reeducação é fundamental para a saúde mental, reduzindo os níveis de ansiedade gerados pelo FOMO (Fear of Missing Out, ou medo de estar perdendo algo) e promovendo uma relação mais saudável e soberana com as ferramentas tecnológicas, que passam a ser meios e não fins em si mesmas (CARR, 2011).

A negação do tédio também impacta a capacidade de empatia e a percepção do outro. A vida hiperestimulada é essencialmente egocêntrica, voltada para a satisfação imediata dos próprios impulsos. A contemplação e o silêncio, por outro lado, exigem que o indivíduo saia de si mesmo e observe o mundo com a devida distância crítica. Sobre o papel do silêncio na formação do sujeito e a resistência à barulhenta sociedade do espetáculo, Picard (1952) já apontava em sua obra clássica:

> O silêncio não é apenas a ausência de som; é a substância da qual a alma humana é feita. Sem o silêncio, a linguagem perde a sua profundidade e o pensamento torna-se uma mercadoria superficial. A educação que ignora o silêncio e o ócio cria indivíduos que sabem falar muito, mas que nada têm a dizer, pois não permitiram que o tédio e a quietude amadurecem suas experiências em sabedoria (PICARD, 1952, p. 89).

Nesse sentido, com base neste autor, a escola deve ser protegida como um "templo do tempo diferente". Se a sociedade lá fora é acelerada, a escola deve ter a coragem de ser lenta. A valorização do tédio pedagógico implica em currículos menos extensos e mais profundos, onde haja tempo para a dúvida, para o erro e para a reelaboração. A pressa em cumprir cronogramas extensos é a maior aliada da superficialidade. Ao reduzir a carga de estímulos externos, o professor abre espaço para que a curiosidade natural do aluno floresça. A aprendizagem significativa exige um tempo de maturação que o imediatismo digital ignora, mas que a pedagogia clássica sempre reconheceu como essencial para a formação do espírito (PICARD).

A arquitetura escolar também desempenha um papel fundamental nesta ecologia do tédio. Ambientes excessivamente coloridos, ruidosos e saturados de informações visuais colaboram para a fragmentação da atenção. A proposta de espaços "limpos", jardins de contemplação e bibliotecas silenciosas oferece o suporte físico para que o cérebro possa alternar entre a atenção focada e a rede de modo padrão. A estética do vazio na escola não é um sinal de negligência, mas um convite à projeção da própria subjetividade do aluno sobre o espaço, permitindo que ele "preencha" o ambiente com suas próprias ideias e reflexões, em vez de ser constantemente bombardeado por mensagens publicitárias ou pedagógicas ostensivas (PICARD).

A relação com o erro é outro aspecto transformado pela pedagogia do tédio. No mundo digital, o erro é rapidamente corrigido ou descartado por uma nova tentativa instantânea. No tédio, o erro é uma companhia que exige reflexão. O aluno que se permite entediar diante de um problema matemático difícil, em vez de buscar a resposta pronta no buscador, desenvolve a resiliência cognitiva. Ele aprende que o desconforto intelectual é parte do processo de crescimento. A escola deve, portanto, ensinar que o tédio que surge diante do difícil é um tédio "nobre", um prelúdio necessário para a descoberta e para o domínio de novas competências, fortalecendo a autoconfiança do estudante (PICARD).

Outro ponto crucial é a distinção entre o tédio produtivo e o tédio alienante. O tédio alienante é fruto da falta de sentido e da repetição mecânica de tarefas descontextualizadas. O tédio produtivo, defendido neste artigo, é o vazio fértil que surge após um estímulo significativo, permitindo a digestão mental do conteúdo. A escola deve combater o primeiro através da renovação de suas práticas e promover o segundo através da gestão inteligente do tempo. Educar para o tédio é, em última instância, dar ao aluno as ferramentas para que ele nunca se sinta verdadeiramente entediado no sentido pejorativo da palavra, pois ele terá um mundo interno rico o suficiente para ocupar qualquer momento de solidão ou ócio (PICARD).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A governança do tempo escolar precisa considerar a alternância de ritmos biológicos. Crianças e adolescentes possuem janelas de atenção que são ignoradas pela jornada escolar linear de cinco ou seis horas seguidas. A introdução de intervalos de "quietude obrigatória" ou de atividades de livre exploração sem mediação tecnológica pode funcionar como um regulador do estresse acadêmico. Ao institucionalizar o direito ao ócio, a escola retira o peso da culpa que a sociedade da performance impõe àqueles que não estão produzindo algo visível a cada segundo, ensinando que o ser precede o fazer e que a qualidade da produção humana depende da qualidade do repouso que a antecedeu (PICARD).

A resistência à hiperestimulação digital também passa pelo fortalecimento do corpo e do movimento. O tédio muitas vezes se manifesta como um desconforto corporal que impele o aluno à ação física. Em vez de reprimir essa energia, a pedagogia deve canalizá-la para o brincar livre, para o contato com a natureza e para atividades manuais que exijam uma temporalidade diferente da digital. O "fazer com as mãos" é uma excelente forma de tédio ativo, onde o tempo da matéria impõe um ritmo de espera e cuidado que é o antídoto natural para a pressa do clique. O corpo entediado descobre o mundo através dos sentidos, reconectando o aluno com a realidade física que as telas tendem a desmaterializar (PICARD).

Conclui-se, nesta seção, que o tédio é um patrimônio imaterial da infância que está sendo saqueado pela economia da atenção. A escola que se pretende moderna não é aquela que se enche de aparelhos, mas aquela que consegue proteger a mente de seus alunos da fragmentação. Reivindicar a função pedagógica do vazio é um ato de coragem pedagógica que coloca o desenvolvimento humano acima da eficiência tecnológica. Ao oferecer o tédio como estratégia, a escola não está oferecendo o nada, mas sim o "tudo" das possibilidades que só podem nascer em uma mente que sabe silenciar, esperar e, finalmente, criar de forma autêntica e profunda.

Metodologia e Procedimentos da Pesquisa

A fundamentação metodológica deste estudo pauta-se na abordagem qualitativa de caráter exploratório e analítico, técnica que se mostra ideal para a investigação de conceitos teóricos em fase de consolidação e suas implicações no campo das ciências humanas. De acordo com os pressupostos de Minayo (2016), a pesquisa qualitativa é capaz de abordar fenômenos que envolvem a subjetividade, as relações sociais e os processos de construção de sentido, elementos que são centrais para entender como a percepção do tempo e da atenção é moldada pelo ambiente digital. A pesquisa não busca a validação estatística de comportamentos, mas sim a compreensão das estruturas pedagógicas que permitem o resgate da atenção profunda em um cenário de dispersão tecnológica generalizada.

O procedimento adotado caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica sistemática e documental. O levantamento bibliográfico foi realizado em bases de dados acadêmicos como SciELO, Google Acadêmico e o Portal de Periódicos da CAPES, utilizando descritores cruzados como "Pedagogia do Tédio", "Economia da Atenção", "Hiperestimulação Digital" e "Funções Executivas". O arco temporal das referências priorizou obras publicadas entre 2015 e 2026, visando capturar os estudos mais recentes sobre o impacto das redes sociais de vídeos curtos e dos sistemas de recomendação algorítmica no cérebro em desenvolvimento, sem prescindir, contudo, de autores clássicos da filosofia e da pedagogia que discutem a importância do ócio e da contemplação.

A análise documental focou nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especificamente nas competências relacionadas à autogestão, ao pensamento crítico e à cultura digital. O objetivo foi identificar "brechas" normativas que permitam a inserção de momentos de pausa e ócio produtivo dentro do cronograma escolar, que é frequentemente rígido e focado na produtividade ininterrupta. A metodologia buscou confrontar o texto legal — que incentiva a autonomia do aluno — com a realidade tecnológica que, contraditoriamente, pode induzir a uma passividade cognitiva, exigindo uma reinterpretação pedagógica das competências socioemocionais sob a ótica da neuroergonomia.

A técnica de análise de dados fundamentou-se na análise de conteúdo de Bardin (2016), estruturada em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados por meio de inferências e interpretações. Na fase de exploração, as fontes foram categorizadas em dois grandes eixos: o eixo dos "Danos da Hiperestimulação" (focado em evidências da neurociência e psicologia sobre a fragmentação da atenção)

e o eixo das "Potencialidades do Vazio" (focado na filosofia e na pedagogia sobre o tédio criativo). Esse cruzamento dialético permitiu que o artigo não permanecesse apenas na crítica ao digital, mas avançasse para uma proposta propositiva de intervenção educacional fundamentada em evidências.

A hermenêutica filosófica foi aplicada para interpretar as obras de autores como Byung-Chul Han e Jorge Larrosa, buscando traduzir seus conceitos de "vida contemplativa" e "experiência" para o vocabulário prático da gestão escolar contemporânea. A metodologia buscou "operacionalizar" conceitos abstratos, transformando-os em diretrizes para a organização do tempo e do espaço escolar. Essa ponte entre a alta teoria filosófica e a pragmática de sala de aula é um dos diferenciais metodológicos deste trabalho, garantindo que a proposta da pedagogia do tédio possua tanto profundidade intelectual quanto aplicabilidade para coordenadores e professores que enfrentam o desafio da distração digital diariamente.

Para assegurar a validade e a fidedignidade da investigação, utilizou-se a técnica de triangulação de dados, que consiste no confronto de diferentes fontes e perspectivas teóricas para validar uma tese comum. No caso deste estudo, cruzaram-se as descobertas da neurociência sobre a Rede de Modo Padrão (DMN) com as teorias da aprendizagem significativa e as críticas sociológicas à aceleração social. A convergência dessas áreas distintas sobre a importância da pausa e do processamento offline conferiu robustez aos resultados, demonstrando que a defesa do tédio não é um movimento nostálgico ou anti tecnológico, mas uma necessidade biológica e pedagógica confirmada por múltiplos campos do saber. Sobre o rigor da pesquisa qualitativa, Gil (2022) assevera:

> A pesquisa qualitativa, quando bem estruturada metodologicamente, permite ao investigador desvelar camadas de realidade que as métricas quantitativas ignoram. No campo da educação, onde as transformações são dinâmicas e influenciadas por novas tecnologias, a análise crítica de documentos e bibliografia de fronteira é essencial para propor modelos que respondam às crises contemporâneas da atenção e da formação do sujeito (GIL, 2022, p. 164).

A organização do estudo também contemplou a análise de "casos de sucesso" e relatos de experiências de escolas que adotaram protocolos de descompressão digital ou "momentos de silêncio" em seus currículos. Embora o artigo seja bibliográfico, a inclusão dessas referências práticas na análise serviu como prova de conceito para as teses levantadas.

A metodologia permite identificar que o sucesso dessas intervenções está atrelado à consistência institucional e à formação dos docentes, que precisam estar convencidos da função pedagógica da espera para que não transformem o ócio em um vazio ocioso ou meramente disciplinar, perdendo o potencial criativo da proposta.

O tratamento ético dos dados bibliográficos seguiu os padrões de integridade acadêmica, com a devida atribuição de autoria e a análise crítica imparcial das obras consultadas. Buscou-se evitar o viés da confirmação, incluindo na bibliografia autores que defendem a digitalização intensiva da educação, a fim de estabelecer um debate honesto e robusto. A metodologia garantiu que a proposta da "Pedagogia do Tédio" fosse construída em diálogo com os desafios reais da escola 4.0, resultando em uma síntese que respeita o progresso tecnológico mas reivindica a proteção da ecologia mental do estudante como prioridade máxima da educação.

Por fim, esta metodologia reafirma o compromisso com uma ciência pedagógica que seja reflexiva e interdisciplinar. A trajetória aqui descrita — do levantamento bibliográfico à interpretação hermenêutica e triangulação científica — fornece o suporte necessário para que os resultados e discussões apresentados a seguir não sejam vistos como opiniões isoladas, mas como uma resposta fundamentada ao fenômeno da dispersão cognitiva. A metodologia é o mapa que permite navegar pela complexidade do tempo digital, encontrando no tédio o ancoradouro necessário para o florescimento da criatividade e da autonomia intelectual do aluno no século XXI.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação permitiu concluir que a "Pedagogia do Tédio" não se constitui como um movimento de negação da tecnologia, mas como uma estratégia de sobrevivência cognitiva e de soberania intelectual frente à economia da atenção.

Ao longo deste estudo, evidenciou-se que a hiperestimulação digital, ao preencher sistematicamente todos os vazios temporais da rotina discente, atrofia a capacidade de introspecção e neutraliza o "vazio fértil" necessário para a ativação da Rede de Modo Padrão do cérebro.

A escola contemporânea, portanto, encontra-se em uma encruzilhada: ou continua a mimetizar o ritmo frenético e fragmentado dos algoritmos, ou assume o papel de um refúgio temporal onde o silêncio e o ócio são valorizados como ferramentas pedagógicas de alta performance subjetiva.

Um dos achados centrais desta pesquisa refere-se à redefinição do papel do erro e da espera no processo de ensino-aprendizagem. Verificou-se que a intolerância ao tédio está intimamente ligada à baixa resiliência cognitiva, onde o estudante desiste de tarefas complexas diante da ausência de uma recompensa dopaminérgica imediata.

A institucionalização de momentos de pausa e de atividades que exijam a sustentação do desconforto intelectual mostra-se eficaz para reeducar a atenção profunda. Conclui-se que o "saber esperar" é uma competência fundamental para o século XXI, sendo a base para o desenvolvimento de funções executivas superiores, como o planejamento de longo prazo, a empatia e o julgamento moral, capacidades que as máquinas ainda não podem mimetizar.

No que tange à prática docente, as considerações aqui apresentadas reforçam que o professor deve atuar como um "curador de estímulos", tendo a coragem de reduzir a densidade informativa em prol da densidade reflexiva. A formação docente precisa ser atualizada para que o educador não se sinta culpado diante do silêncio ou do aparente "não-fazer" de seus alunos. A Pedagogia do Tédio exige um desprendimento do conteúdo enciclopédico e uma aposta na qualidade da experiência. Quando o professor permite que o aluno habite o tédio, ele está, na verdade, entregando-lhe as chaves de seu próprio mundo interno, permitindo que a curiosidade natural, e não o comando algorítmico, seja o motor do aprendizado.

A dimensão ética da proposta também foi destacada, apontando para a necessidade de proteger o cérebro em desenvolvimento contra a exploração comercial da atenção. A escola deve ser um espaço de "alfabetização para o silêncio", ensinando que a produtividade humana não é linear e que os momentos de repouso mental são tão importantes quanto os momentos de atividade focada.

A luta contra a hiperestimulação é, em última instância, uma luta pela saúde mental das novas gerações, prevenindo o esgotamento precoce e o desenvolvimento de uma cognição meramente reativa. É dever das instituições de ensino promover uma ecologia mental saudável, onde o vazio seja respeitado como o útero de todas as criações humanas originais.

Contudo, este artigo também reconhece os desafios estruturais para a implementação de tal proposta. A rigidez dos calendários escolares, a pressão por resultados em avaliações padronizadas e a resistência cultural de famílias que associam o tédio à negligência são barreiras que exigem um diálogo franco e uma mudança de mentalidade institucional.

As considerações finais sugerem que a mudança deve começar por pequenas "zonas de silêncio" e pela redução gradual da dependência de telas em sala de aula, demonstrando, através da prática, que o aluno entediado é, muitas vezes, o aluno que está prestes a descobrir algo novo sobre si mesmo e sobre o mundo. A contribuição deste trabalho reside na sistematização de uma crítica necessária ao "solucionismo tecnológico" na educação.

Ao fundamentar a importância do tédio na neurociência e na filosofia, o artigo oferece um arcabouço sólido para que coordenadores e professores possam justificar a desaceleração pedagógica. Não se trata de um retorno ao passado, mas de um avanço consciente em direção a um futuro onde o ser humano mantenha o controle sobre sua própria atenção. A tecnologia deve ser uma ferramenta a serviço de uma mente capaz de

silenciar; caso contrário, ela torna-se um ruído ensurdecedor que impede a escuta da própria voz interior do estudante.

Por fim, as considerações finais reafirmam que educar para o tédio é educar para a liberdade. Em um mundo que tenta capturar cada segundo da nossa consciência, ser capaz de não fazer nada e não sentir o vazio como um fardo é um ato de resistência política e existencial. Que este estudo sirva de inspiração para que as escolas voltem a ser jardins de infância no sentido mais profundo do termo: espaços onde o tempo flui de acordo com o ritmo do crescimento orgânico e onde o "pássaro onírico" do tédio possa chocar, com tranquilidade, os ovos da experiência e da sabedoria. A educação do futuro será aquela que souber preservar, em meio ao barulho das máquinas, a sagrada capacidade humana de simplesmente contemplar.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

CARR, Nicholas. **A geração superficial**: o que a internet está fazendo com os nossos cérebros. Tradução de Mônica Santos. Rio de Janeiro: Agir, 2011.

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

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. 2. ed. rev. e ampl. Petrópolis: Vozes, 2015.

IMMORDINO-YANG, Mary Helen; CHRISTODOULOU, Joanna; SINGH, Vanessa. **Rest is not idleness: implications of the brain's default mode for development and education.** Perspectives on Psychological Science, v. 7, n. 4, 2012. p. 352-364.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, n. 19, 2014. p. 20-28.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: **o que é? por quê? Como fazer?** 2. ed. São Paulo: Summus, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: **teoria, método e criatividade.** 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

NEWPORT, Cal. **Trabalho focado**: **como ter sucesso em um mundo repleto de distrações.** Tradução de Bruno Fiuza e Gisele S. Porto. Rio de Janeiro: Alta Books, 2018.

PICARD, Max. **O mundo do silêncio**. Tradução de Jacob Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1952.

ROCHAS, Roberto. **O elogio do tédio**. Lisboa: Editora Relógio d'Água, 2021.

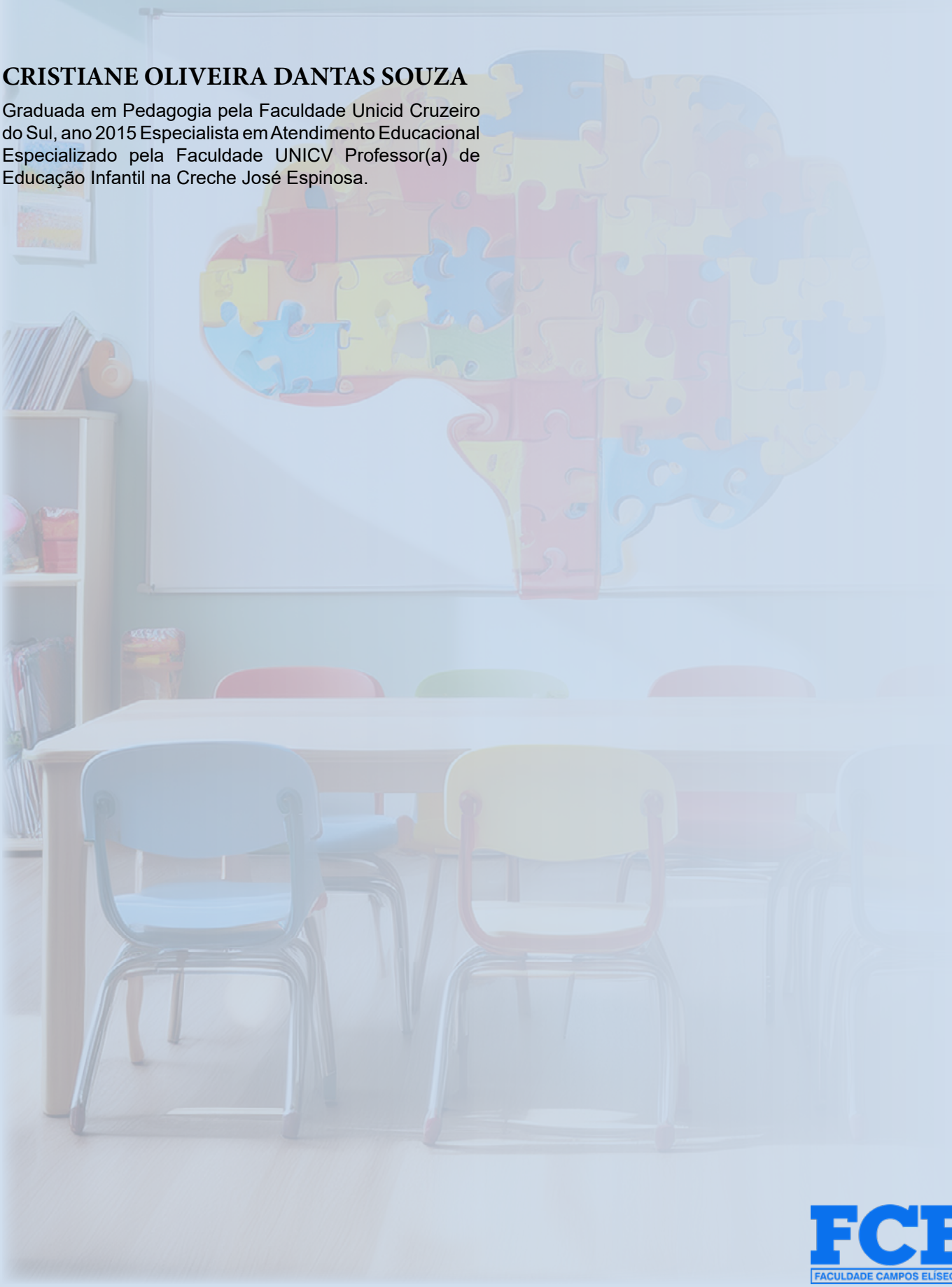
TURKLE, Sherry. **Reclaiming conversation**: the power of talk in a digital age. New York: Penguin Books, 2015.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E PERSPECTIVAS

CRISTIANE OLIVEIRA DANTAS SOUZA

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Unicid Cruzeiro do Sul, ano 2015 Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade UNICV Professor(a) de Educação Infantil na Creche José Espinosa.



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

Este artigo tem como objetivo geral analisar os desafios e as perspectivas da inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil. Como objetivos específicos, busca identificar os principais entraves enfrentados pelos professores no trabalho com crianças com TEA, discutir a relevância da legislação e das políticas públicas, investigar o papel da família e da escola e apontar estratégias pedagógicas que favoreçam a aprendizagem e a socialização do aluno autista. A pesquisa se apoia nos aportes teóricos de Mantoan (2003), Sassaki (2010) e Cunha (2019), que discutem a inclusão escolar, a remoção de barreiras e as práticas pedagógicas voltadas ao autismo. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, desenvolvida a partir da análise de livros, artigos científicos, documentos oficiais e legislações nacionais, publicados entre 2010 e 2024. Os resultados indicam que, embora o Brasil disponha de um arcabouço legal robusto em favor da inclusão, persistem entraves relacionados à formação docente, à carência de recursos pedagógicos adaptados e às barreiras atitudinais presentes no cotidiano escolar, apontando para a necessidade de articulação entre políticas públicas, formação continuada e parceria família-escola.

Palavras-chave: Inclusão Escolar; TEA; Educação Infantil; Formação Docente; Práticas Pedagógicas.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar é um princípio básico para a garantia de direitos e para a promoção da equidade social em uma sociedade democrática. Na Educação Infantil, que é a primeira etapa da educação básica e atende crianças de zero a cinco anos, esse desafio ganha contornos ainda mais importantes, pois se trata de um período decisivo para o desenvolvimento cognitivo, social, motor, linguístico e afetivo da criança (BRASIL, 2018; OLIVEIRA, 2011). Nessa fase, formam-se as bases da identidade, da autonomia e da convivência social, o que torna o acolhimento educacional uma tarefa que exige sensibilidade e preparo, especialmente quando se fala de crianças com deficiência ou com transtornos do neurodesenvolvimento.

Dentre os estudantes que requerem um olhar mais atento estão aqueles com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), cuja condição se manifesta por dificuldades persistentes na comunicação e na interação social, somadas a comportamentos, interesses e atividades restritos e repetitivos (American Psychiatric Association, 2014, 2022). Incluir essas crianças na Educação Infantil requer práticas pedagógicas adaptadas e flexíveis, além de políticas públicas que assegurem condições reais de ensino, como infraestrutura adequada, formação de professores e disponibilidade de materiais pedagógicos apropriados (MANTOAN, 2015; PLETSCH, 2014).

Este artigo tem como objetivo geral analisar os desafios e as perspectivas da inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil. Como objetivos específicos, pretende-se identificar os principais obstáculos enfrentados pelos professores no trabalho com crianças com TEA, discutir a importância da legislação e das políticas públicas na efetivação da inclusão escolar, investigar o papel da família e da escola na construção de práticas inclusivas e apontar estratégias pedagógicas que contribuam para a aprendizagem e a socialização do aluno com TEA.

A relevância deste trabalho se justifica por propor uma reflexão voltada ao direito ao exercício pleno da cidadania e à garantia de uma educação de qualidade para todas as crianças, contribuindo para o fortalecimento do debate acadêmico e profissional sobre práticas educativas voltadas à primeira infância e à diversidade humana. O estudo está organizado em seções que apresentam a concepção ampliada de inclusão, a caracterização do TEA, o papel do docente e da família, o marco legal brasileiro, os entraves enfrentados, as estratégias pedagógicas voltadas ao autismo, os procedimentos metodológicos adotados, a discussão dos resultados e as considerações finais, com proposta de intervenção.

A CONCEPÇÃO AMPLIADA DE INCLUSÃO ESCOLAR

A inclusão precisa ser compreendida como um processo em construção permanente, que ultrapassa o simples acesso físico à escola e demanda mudanças profundas de ordem cultural, pedagógica, curricular e institucional. A escola inclusiva é aquela que reconhece a diversidade como valor fundamental e cria condições para que todos aprendam juntos, respeitando os diferentes ritmos e modos de aprender (MANTOAN, 2003). Conforme apontam Mantoan e Prieto (2022), inclusão não é sinônimo de integração, pois, enquanto na integração é o aluno que precisa se adequar à escola, na inclusão é a escola que precisa se reorganizar para receber todos os estudantes.

Sassaki (2010) reforça essa compreensão ao afirmar que a inclusão pressupõe a remoção de barreiras de diferentes naturezas, sejam elas atitudinais, comunicacionais, arquitetônicas, programáticas ou metodológicas, tornando-se, assim, um paradigma ético e político. Ferreira (2006), por sua vez, destaca que construir práticas inclusivas depende do conhecimento aprofundado das características de cada estudante, de modo que o planejamento pedagógico leve em conta suas experiências, habilidades e necessidades.

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: CARACTERIZAÇÃO E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

O TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento marcado por dificuldades persistentes na comunicação e na interação social, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento (American Psychiatric Association, 2014, 2022). Como a intensidade dos sintomas varia bastante de uma pessoa para outra, o DSM-5-TR (American Psychiatric Association, 2022) propõe três níveis de suporte, classificando o transtorno em leve, moderado e severo. Isso reforça a necessidade de práticas pedagógicas personalizadas, capazes de atender às singularidades de cada criança.

Segundo Schmidt (2017), a própria heterogeneidade do espectro exige dos profissionais da Educação Infantil conhecimento aprofundado sobre as características neurodesenvolvimentais do TEA, bem como familiaridade com estratégias de ensino estruturado e com recursos de comunicação alternativa e aumentativa (CAA). Cunha (2019) lembra que a ação pedagógica deve considerar as particularidades sensoriais, cognitivas e socioemocionais dessas crianças, afastando-se de modelos de ensino que tratam todos da mesma forma. Silva, Gaiato e Reveles (2012) acrescentam que o diagnóstico precoce e a intervenção em tempo oportuno são fatores decisivos para o prognóstico, o que confere à Educação Infantil um papel estratégico como espaço privilegiado de observação, estimulação e acolhimento.

O PAPEL DO DOCENTE NA EFETIVAÇÃO DA INCLUSÃO

O professor ocupa posição central quando o assunto é inclusão. Sua formação, sua sensibilidade e sua disponibilidade afetiva influenciam diretamente a forma como o currículo e as estratégias de ensino são adaptados. Ainda assim, a falta de formação inicial e continuada voltada ao autismo segue sendo um dos obstáculos mais recorrentes no cenário educacional brasileiro (ORRÚ, 2012).

Estudos de Nozi e Vitaliano (2017) mostram que muitos professores se sentem inseguros diante da possibilidade de atuar com alunos com TEA, o que pode levar a práticas que, embora pareçam inclusivas, acabam sendo excludentes. Para Vasques e Baptista (2014), a formação docente precisa unir o conhecimento teórico sobre o transtorno à prática da mediação pedagógica, evitando abordagens meramente técnicas. Já Cabral e Marin (2017) defendem que a formação continuada deve funcionar como espaço colaborativo de reflexão, superando a separação entre o professor da sala regular e o do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A FAMÍLIA COMO PARCEIRA NO PROCESSO INCLUSIVO

A presença da família é um fator que fortalece significativamente o processo de inclusão, já que o acompanhamento em casa complementa as experiências vividas na escola. Por isso, manter uma comunicação constante e colaborativa entre família e instituição é fundamental para dar coerência e eficácia às práticas educativas (SERRA, 2010).

Bosa e Höher (2009) observam que as vivências familiares e as estratégias construídas no cotidiano doméstico são pontos de partida importantes para elaborar planos educacionais individualizados. Serrano (2007), em seus estudos sobre intervenção precoce, destaca o valor das redes sociais de apoio, que envolvem a família, a escola e os profissionais da saúde no desenvolvimento da criança com necessidades especiais. Mais recentemente, o Ministério da Educação (BRASIL, 2022) publicou orientações voltadas à parceria família-escola, tratando-a como elemento essencial para efetivar os direitos educacionais das pessoas com TEA.

O MARCO LEGAL BRASILEIRO DA INCLUSÃO

O Brasil conta hoje com um conjunto expressivo de leis voltadas à inclusão escolar. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, estabelece o dever do Estado de oferecer atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, ratifica esse direito (BRASIL, 1996), enquanto a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) consolida diretrizes importantes para a transformação dos sistemas de ensino.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Já a Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, reconhece oficialmente a pessoa com TEA como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais (BRASIL, 2012). A Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146/2015, também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência, amplia esses direitos, proíbe a recusa de matrícula e assegura o acompanhamento especializado (BRASIL, 2015). No que diz respeito à Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) organiza o currículo em cinco campos de experiência e define seis direitos de aprendizagem, a saber, conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, que devem ser garantidos a todas as crianças, inclusive àquelas com TEA.

Apesar desse arcabouço jurídico consistente, Kassar (2011) e Laplane (2014) chamam atenção para as lacunas entre a lei e a realidade escolar, resultado de desigualdades regionais, da precariedade de muitas escolas e da resistência cultural que ainda se opõe a mudanças.

ENTRAVES À INCLUSÃO

Entre os obstáculos mais citados na literatura estão a falta de recursos pedagógicos adaptados, a formação docente insuficiente, as barreiras arquitetônicas e atitudinais e a resistência de alguns profissionais em alterar práticas tradicionais (GLAT; BLANCO, 2007). Mendes (2010) comenta que o debate sobre a inclusão tem sido marcado por tensões entre modelos segregacionistas e inclusivos. Pletsch (2014) chama atenção para a fragilidade do financiamento e para a falta de articulação entre diferentes setores, enquanto Fernandes e Glat (2018) argumentam que superar esses entraves exige políticas públicas integradas, que contemplem ao mesmo tempo formação, investimento e mudança na cultura escolar.

O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

O processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil, com ou sem deficiência, se estrutura no respeito, no diálogo e nas trocas de vivências. Quando o educador consegue oferecer um ambiente acolhedor, estimulante e favorável à aprendizagem, as diferenças deixam de ser tratadas como problema e passam a ser trabalhadas pela via de uma prática pedagógica diferenciada, atenta às singularidades de cada criança. Por isso, a formação do professor e a capacitação continuada são essenciais para modificar práticas ultrapassadas e reconstruir o ato de ensinar e aprender. Como afirma Vygotsky (1989, p. 109), "a socialização da criança não só ativa e exercita suas funções psicológicas, como é a fonte do surgimento de uma conduta determinada historicamente".

Nesse sentido, Vygotsky (1998, 2007) traz contribuições valiosas para a compreensão do desenvolvimento da criança com TEA, sobretudo por meio dos conceitos de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e de mediação semiótica. Para o autor, a aprendizagem antecede e impulsiona o desenvolvimento, o que acontece por meio das interações sociais e da mediação cultural exercida pelo professor, pelos colegas e pelos instrumentos simbólicos. Esse referencial se mostra particularmente útil para pensar a inclusão da criança autista, cujo desenvolvimento se constrói justamente na relação com o outro, em ambientes estruturados e afetivamente seguros (VASQUES; BAPTISTA, 2014).

Quando se pensa na educação inclusiva e no engajamento que o professor precisa ter para que ela se concretize, fica clara a necessidade de um novo perfil docente, um profissional preparado para acolher a diversidade e disposto a adotar práticas inovadoras em sala de aula. Isso envolve conhecer as características individuais dos estudantes, como habilidades, necessidades, interesses e experiências, para que o planejamento das aulas considere essas informações (FERREIRA, 2006; FERREIRA, 2009).

Santos (2002) defende que, para formar professores com competência para a inclusão, é preciso repensar os cursos de formação docente. Segundo a autora: Pedagogia é o único curso de nível superior que possui instrumentos teóricos e experiência na formação de docentes do ensino especial e do ensino regular, capaz de 'consagrar' uma formação coerente com os pressupostos da proposta da Educação Inclusiva (SANTOS, 2002, p. 37).

Em outra obra, Santos (2000) reforça que compete ao professor promover a interação social como instrumento para o desenvolvimento do aluno, atuando como facilitador por meio de brincadeiras em grupo,

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

rodas de conversa, jogos de cooperação e de competição, entre outras atividades que fortalecem o convívio e o relacionamento coletivo.

É preciso, então, criar instrumentos para lidar com a diversidade e estimular a autonomia e a independência de cada criança até onde for possível. Assim, percebe-se a importância de estabelecer vínculos adequados desde o primeiro contato com o aluno com deficiência. O trabalho do professor abre caminhos para a autonomia, ao enxergar o aluno além de suas limitações e ao criar um ambiente inclusivo no qual todos estão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, por meio do contato, da comunicação, do afeto, da experimentação e do uso de instrumentos pedagógicos apropriados (SANTOS, 2000).

ESTRATÉGIAS E MÉTODOS PEDAGÓGICOS PARA CRIANÇAS COM TEA

No trabalho com crianças com TEA, diversos métodos e abordagens pedagógicas vêm sendo sistematizados tanto na literatura internacional quanto na brasileira, servindo de apoio à prática docente. O método TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children), criado por Eric Schopler, na Universidade da Carolina do Norte, se apoia no ensino estruturado, na organização visual do espaço, em rotinas previsíveis e no uso de apoios visuais (MELLO, 2007). O PECS (Picture Exchange Communication System) é um sistema de comunicação baseado na troca de figuras, voltado para o desenvolvimento da comunicação funcional em crianças com dificuldades na linguagem oral (WALTER, 2009). Já o ABA (Applied Behavior Analysis), análise aplicada do comportamento, é fundamentado em princípios da psicologia comportamental e utiliza o reforço positivo como recurso para o desenvolvimento de habilidades sociais, comunicativas e acadêmicas (LEAR, 2004).

Esses métodos, quando analisados criticamente e articulados à realidade da Educação Infantil brasileira, podem ser adaptados aos campos de experiência propostos pela BNCC, a saber, "O eu, o outro e o nós"; "Corpo, gestos e movimentos"; "Traços, sons, cores e formas"; "Escuta, fala, pensamento e imaginação"; e "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações" (BRASIL, 2018). Dessa maneira, favorece-se uma aprendizagem significativa e contextualizada para as crianças com TEA (RAMALHO, 2018; MIYABUKURO, 2020). Com isso, o ambiente escolar se transforma em um espaço de construção de conhecimento para todos, em consonância com o que determinam as leis e os princípios da pedagogia inclusiva.

Procedimentos Metodológicos

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa de base bibliográfica, de abordagem qualitativa e de natureza descritiva e documental, modalidade apropriada para a análise crítica da produção acadêmica já publicada a respeito do tema (GIL, 2022; LAKATOS; MARCONI, 2021). Esta pesquisa tem como aportes os trabalhos de Mantoan (2003), Sassaki (2010) e Cunha (2019), que abordam as questões da inclusão escolar, da remoção de barreiras e das práticas pedagógicas voltadas a crianças com Transtorno do Espectro Autista discutidas neste artigo.

A investigação foi desenvolvida com base em livros, artigos científicos, dissertações, teses, documentos oficiais e legislações nacionais e internacionais que tratam da inclusão escolar, com atenção ao atendimento de crianças com TEA na Educação Infantil. O levantamento abrangeu o período de 2010 a 2024 e foi realizado em bases de dados como SciELO, Portal de Periódicos da Capes, Google Acadêmico e repositórios institucionais de universidades brasileiras. Foram priorizadas obras que tratam de práticas pedagógicas inclusivas, de políticas públicas e dos desafios enfrentados pelos professores. Os descritores utilizados na busca foram "inclusão escolar", "Transtorno do Espectro Autista", "Educação Infantil", "formação docente", "práticas pedagógicas" e "políticas públicas de inclusão".

Nesta pesquisa foram analisados artigos, teses e outros trabalhos científicos que discutem e apresentam reflexões e sugestões capazes de contribuir para uma maior compreensão da temática apresentada neste artigo. A análise do material coletado se deu por meio de leitura crítica, categorização temática e diálogo entre os autores, o que possibilitou a elaboração de uma síntese interpretativa. Assim, este trabalho apresenta tais análises e resultados, evidenciando as principais tendências, lacunas e possibilidades identificadas na produção acadêmica sobre a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Os resultados da análise bibliográfica mostraram que, embora a legislação brasileira garanta o direito à inclusão, a realidade das escolas ainda apresenta lacunas importantes. A formação docente aparece como um dos pontos mais sensíveis, pois muitos professores se sentem despreparados para atuar com alunos com TEA, o que repercute diretamente na qualidade do trabalho pedagógico (NOZI; VITALIANO, 2017; CABRAL; MARIN, 2017). Essa insegurança está frequentemente ligada à ausência de disciplinas específicas nos cursos de licenciatura e à escassez de programas consistentes de formação continuada (PLETSCH, 2014).

Outro ponto observado é a falta de recursos pedagógicos adaptados, como tecnologia assistiva, materiais visuais, brinquedos sensoriais e softwares educativos. Essa lacuna dificulta a criação de ambientes acessíveis e estimulantes, principalmente na Educação Infantil, fase em que os estímulos sensoriais e lúdicos são estruturantes do desenvolvimento infantil (BRASIL, 2018; CUNHA, 2019). As barreiras atitudinais também aparecem com frequência nos estudos analisados, o que mostra que a inclusão exige, além de mudanças estruturais, uma transformação cultural dentro da escola. Sassaki (2010) evidencia que preconceitos, baixa expectativa em relação à aprendizagem da criança com deficiência e práticas veladamente segregadoras ainda persistem e precisam ser enfrentados por meio de formação, diálogo e políticas institucionais.

Por outro lado, há relatos de experiências bem-sucedidas quando existe investimento em formação continuada, apoio institucional, presença de profissionais de apoio especializado e fortalecimento da parceria entre escola e família (SERRA, 2010; FERNANDES; GLAT, 2018). Nesses casos, observam-se avanços consideráveis na socialização, no desenvolvimento cognitivo, na comunicação e no engajamento das crianças com TEA nas rotinas escolares. Serrano (2007) reforça que a articulação entre família, escola, saúde e assistência social potencializa os resultados da intervenção precoce e da inclusão escolar. Percebe-se, portanto, que a inclusão efetiva de crianças com TEA na Educação Infantil não depende de um único fator isolado, mas da articulação entre formação docente, recursos, cultura escolar, participação da família e políticas públicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil é um processo complexo, que exige compromisso coletivo, investimento contínuo e disposição para a mudança cultural. A tese defendida ao longo deste artigo é a de que a efetivação da inclusão não depende apenas da existência de leis ou da matrícula da criança na escola regular, mas sim da articulação entre políticas públicas consistentes, formação permanente de professores, recursos adaptados e parceria entre escola e família.

Mesmo com os avanços alcançados no campo da legislação e das políticas públicas, como a Constituição Federal de 1988, a LDB, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, a Lei Berenice Piana e a Lei Brasileira de Inclusão, ainda existem barreiras que impedem a plena efetivação desse direito, entre elas a falta de formação docente específica, a ausência de recursos adaptados, às resistências atitudinais e a fragilidade na articulação entre os atores envolvidos. Os argumentos apresentados, fundamentados em autores como Mantoan (2003), Sassaki (2010), Cunha (2019), Pletsch (2014) e Vygotsky (1989), reforçam que a inclusão precisa ser compreendida como um processo ético, político e pedagógico, e não apenas como um procedimento administrativo.

Como proposta de intervenção, sugere-se o investimento em programas permanentes de formação continuada para professores da Educação Infantil, com foco específico no TEA; a ampliação do acesso à tecnologia assistiva e a recursos pedagógicos adaptados nas escolas públicas; o fortalecimento da parceria família-escola por meio de reuniões sistemáticas, grupos de apoio e planos educacionais individualizados; e a articulação intersetorial entre educação, saúde e assistência social, de modo a garantir intervenção precoce e acompanhamento integral.

Espera-se que este estudo contribua para o aprofundamento do debate e estimule novas pesquisas empíricas sobre o tema, sobretudo aquelas voltadas à escuta dos professores, das famílias e das próprias crianças, de modo que a Educação Infantil se consolide, de fato, como espaço de equidade, cidadania e respeito à diversidade humana.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

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

_____. **DSM-5-TR: manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais.** 5. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2022.

BOSA, C. A.; HÖHER, S. P. **Autismo e inclusão: possibilidades e desafios. In: BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. A. (org.).** Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 101-114.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 abr. 2026.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 abr. 2026.

_____. **Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

_____. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.** Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 22 abr. 2026.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 22 abr. 2026.

_____. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 22 abr. 2026.

_____. **Ministério da Educação. Parceria família-escola: benefícios, desafios e proposta de ação.** Brasília, DF: MEC, 2022.

CABRAL, L. S. A.; MARIN, A. J. **Formação de professores e inclusão escolar: reflexões a partir da colaboração entre professores.** Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 30, n. 57, p. 45-60, jan./abr. 2017.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família.** 7. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2019.

FERNANDES, E. M.; GLAT, R. **Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira.** Revista Inclusão, Brasília, DF, v. 6, p. 35-49, 2018.

FERREIRA, W. B. **Educar na diversidade: práticas educacionais inclusivas na sala de aula regular.** In: Ensaios pedagógicos: educação inclusiva, direito à diversidade. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2006. p. 77-86.

_____. **Direitos da pessoa com deficiência e inclusão nas escolas**. In: Direitos humanos no cotidiano escolar. Brasília, DF: SEDH, 2009. p. 41-57.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. **Educação especial no contexto de uma educação inclusiva.** In: GLAT, R. (org.). Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. p. 15-35.

KASSAR, M. C. M. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional.** Educar em Revista, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

LAPLANE, A. L. F. **Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 35, n. 129, p. 919-934, out./dez. 2014.

LEAR, K. Ajude-nos a aprender: um programa de treinamento em ABA em ritmo autodidata. Toronto: [s.n.], 2004.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

_____. **Inclusão escolar: o que é? por quê? Como fazer?** 2. ed. São Paulo: Summus, 2015.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

_____. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2022.

MELLO, A. M. S. R. de. **Autismo: guia prático**. 7. ed. São Paulo: AMA; Brasília, DF: Corde, 2007.

MENDES, E. G. **Breve histórico da educação especial no Brasil.** Revista Educación y Pedagogía, Medellín, v. 22, n. 57, 2010. p. 93-109, maio/ago.

MIYABUKURO, A. S. M. **A BNCC e o autismo na educação infantil.** Revista Fatec Ciência, Paranavaí, v. 3, n. 2, p. 25-38, jul./dez. 2020.

NOZI, G. S.; VITALIANO, C. R. **Saberes implicados na formação do professor para a inclusão escolar de alunos com autismo: contribuições da literatura.** Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 30, n. 59, p. 651-664, set./dez. 2017.

OLIVEIRA, Z. M. R. de. **Educação infantil: fundamentos e métodos.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar.** 3. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual.** 2. ed. Rio de Janeiro: NAU; EDUR, 2014.

RAMALHO, L. Q. **A BNCC e as especificidades de crianças autistas no campo de experiência "O eu, o outro e o nós".** In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO, 4., 2018, Belo Horizonte. Anais [...]. Campina Grande: Realize, 2018. p. 1-12.

SANTOS, M. P. dos. **Educação inclusiva e a Declaração de Salamanca: consequências ao sistema educacional brasileiro**. Rio de Janeiro: LAPEADE/UFRJ, 2000.

_____. **A inclusão da criança com necessidades educacionais especiais. In: GOYOS, C. et al. (org.). Temas em educação especial**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 35-48.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SCHMIDT, C. (org.). **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 2017.

SERRA, D. **Autismo, família e inclusão. Polêmica,** Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 40-56, jan./mar. 2010.SERRANO, A. M. Redes sociais de apoio e sua relevância para a intervenção precoce. Porto: Porto Editora, 2007.

SILVA, A. B. B.; GAIATO, M. B.; REVELES, L. T. **Mundo singular: entenda o autismo.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

VASQUES, C. K. BAPTISTA, C. R. **Narrativa e educação especial: contribuições do pensamento de Paul Ricoeur para a escolarização de sujeitos com transtornos globais do desenvolvimento.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 19, n. 57, p. 409-428, abr./jun. 2014.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

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

_____. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar.** In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2007. p. 103-117.

WALTER, C. C. F. **Avaliação de um programa de comunicação alternativa e ampliada para mães de adolescentes com autismo (PECS-Adaptado).** 2009. Tese (Doutorado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

SEGURANÇA PÚBLICA, DIREITOS FUNDAMENTAIS E POLÍTICAS GOVERNAMENTAIS. ANÁLISE DA ATUAÇÃO DOS ESTADOS E A INTEGRAÇÃO COM OS DEMAIS ENTES DA FEDERAÇÃO

DANIEL PINHEIRO LEITE PESSOA RAMOS

Mestrando em Direito Constitucional pela UNIFIEO -Osasco - SP.

ELIANE MARIA OCTAVIANO MARTINS

Coautora: Dra. Universidade de São Paulo (USP/2005), Mestrado pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/2000). Professora do Programa de Mestrado em Direito pela UNIFIEO - Osasco - SP.

MARISA CESARINA GABALDO GARROUX

Mestranda em Direito Constitucional pela UNIFIEO -Osasco - SP.

PAULO HENRIQUE RIBEIRO

Mestrando em Direito Constitucional pela UNIFIEO -Osasco - SP.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

O presente artigo analisa a segurança pública como um direito fundamental no contexto do Estado Democrático de Direito brasileiro, destacando suas implicações no pacto federativo e a atuação dos entes federativos, União, estados e municípios. Inicialmente, aborda-se o conceito de direitos fundamentais e a evolução histórica do direito à segurança, ampliando sua compreensão para além da proteção individual, alcançando uma dimensão coletiva. O trabalho explora as limitações do modelo tradicional, historicamente centrado nos estados, e as recentes reformas institucionais voltadas à integração federativa, como a criação do Sistema Único de Segurança Pública (SUSP) e do Plano Nacional de Segurança Pública e Defesa Social (PNSPDS). Também se analisa a possibilidade de integração dos Municípios no tema Segurança Pública, especialmente no contexto atual apresentado pela Lei 13.675/2018, e a perspectiva da PEC da Segurança Pública, com apontamento sobre a ampliação das atribuições das guardas municipais. O artigo conclui evidenciando que a segurança pública é um elemento estruturante para a efetividade de outros direitos fundamentais e para a consolidação da democracia brasileira.

Palavras-chave: Segurança Pública; Direitos Fundamentais; Federalismo; SUSP; Políticas Públicas; Entes Federativos.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

A segurança pública, no contexto do Estado Democrático de Direito, configura-se como um direito fundamental assegurado pela Constituição Federal de 1988. O artigo 5º[1], caput, da CF/88, explicita a segurança como um dos direitos individuais invioláveis, ao lado da vida, liberdade, igualdade e propriedade. Apesar da ausência de expressividade de que a "segurança", prevista no referido art. 5º, da CF/88, deve ser aplicada ao conceito de segurança pública, dúvida não existe sobre esta ser um direito fundamental social, que exige uma prestação concreta do Estado.

A Constituição Federal de 1988 aborda a segurança outras perspectivas como direito individual, como elemento de proteção da sociedade e do Estado (art. 5º, XXXIII), como direito social (art. 6º), como dever do Estado no âmbito da segurança pública (art. 144) e como questão de segurança nacional (art. 173).

Além de sua previsão expressa no artigo 5º, da CF/88, a segurança, no caso, expressamente a segurança pública, é tratada de forma sistemática no artigo 144, da referida Constituição Federal de 1988[2], que estabelece sua natureza como um "dever do Estado, direito e responsabilidade de todos", definindo também os órgãos incumbidos de sua execução.

Do ponto de vista jurídico, é mais apropriado reconhecer que a segurança pública, antes de tudo, integra o conjunto de direitos humanos e, além disso, encontra-se positivada como direito social na Constituição de 1988, exigindo a adoção de políticas públicas específicas para sua efetivação.

Essa proteção também pressupõe a adequada estruturação e atuação das instituições policiais elencadas no próprio texto constitucional, e outras não necessariamente policiais, tudo isso para a efetivação da otimização do referido direito social.

É relevante observar que o significado atribuído à segurança, enquanto direito humano fundamental, passou por transformações ao longo da história. Inicialmente, estava fortemente vinculado a uma concepção individualista, caracterizando-se como um direito de defesa contra ações arbitrárias do Estado. Inserida no contexto da chamada primeira geração dos direitos humanos – também conhecida como fase dos direitos de liberdade ou liberdades públicas – a segurança era concebida como uma garantia de resistência e limitação do poder estatal.

No entanto, com a evolução das concepções sobre direitos fundamentais, o conceito de segurança pública passou a ser interpretado também sob a ótica da terceira geração dos direitos humanos, os chamados direitos de solidariedade ou fraternidade. Nesta nova abordagem, a segurança assume uma dimensão coletiva e difusa, voltada à proteção de interesses sociais amplos, como a integridade da coletividade, à ordem pública e a convivência pacífica entre os cidadãos.

Nos últimos tempos a segurança pública consolidou-se como uma das questões mais sensíveis e complexas enfrentadas pelo Estado brasileiro, exigindo assim políticas públicas direcionadas a dar maior efetividade à referida proteção. Seu caráter estratégico tornou-se evidente diante dos impactos crescentes sobre a estabilidade democrática e a garantia dos direitos fundamentais, necessitando assim de políticas públicas que busquem efetividade da segurança pública, com uma necessária revolução, tendo em mira a necessidade de um enfrentamento sistemático e dinâmico, uma vez que observamos uma crescente fragilidade das políticas públicas existentes durante das décadas passadas.

Vários fatores contribuíram para esse processo de centralização da segurança na agenda política nacional. Entre eles, destacam-se o expressivo crescimento das taxas de criminalidade, a intensificação da sensação de medo coletivo, o processo de degradação de espaços urbanos e as fragilidades institucionais na condução de políticas preventivas.

Além desses aspectos, os desafios incluem episódios de violência institucional, custos crescentes para manutenção do aparato de segurança, lotação excessiva nas unidades prisionais, rebeliões frequentes e as precárias condições destinadas aos adolescentes em conflito com a lei.

1 BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988: art. 5º. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 jun. 2025.

2 Ibidem;

A morosidade do Judiciário e as dificuldades de implementação de reformas estruturantes no sistema de justiça criminal agravam ainda mais o quadro.

Esses elementos, quando analisados em conjunto, demonstram que a segurança pública constitui um obstáculo central à consolidação efetiva da democracia no Brasil, e como consequência a efetivação de direitos fundamentais.

Considerando os problemas apresentados, visualiza-se a tentativa de soluções baseadas nas integrações das forças e criação de outros órgãos, isso com o fim de evoluir nas diretrizes da segurança pública e os melhoramentos dos índices, reconhecendo que o modelo aplicado necessita de melhoramentos e necessária alteração, ante os alarmantes números apresentados dos crimes violentos e da evolução das organizações criminosas em todo o Brasil.

Então temos claramente a segurança pública como um direito fundamental, que alicerça e assegura outros direitos fundamentais inclusive os individuais, acarretando uma característica de transcendentalidade, ou seja transcende de um direito social, para assegurar um direito individual, o que ocasiona uma impossibilidade do estado para alegar limitações orçamentárias para a sua implementação, atuando neste sentido com uma necessária garantia do poder estatal.

SEGURANÇA COMO DIREITO FUNDAMENTAL E SUSTENTÁCULO DA GARANTIA DOS DEMAIS DIREITOS FUNDAMENTAIS

Iniciando, apresenta-se a previsão do caput do art. 5, da CF/88, que prevê expressamente o direito fundamental à segurança, vejamos:

> Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes. [3]

O presente trabalho desenvolve, além da segurança como um direito social, a sua vertente de transcendência sendo um efetivo direito individual, uma vez que garante a efetiva aplicação dos respectivos direitos individuais, como vida, liberdade, propriedade, ou seja, uma segurança individual, a qual é decorrência da pública.

Sobre o tema o ministro Luis Roberto Barroso[4]:

> A segurança individual ou pessoal compreende a proteção de direitos de natureza diversa, que incluem a vida, a integridade física e psíquica, o patrimônio, o direito de ir e vir, de não ser preso arbitrariamente, a privacidade e outros. No geral, cuida-se de uma proteção em face do Estado, do qual se exigem ações e, sobretudo, abstenções. A defesa quanto à violência privada será tratada em outro item, dedicado à segurança pública. No sentido aqui versado, segurança significa a preservação do indivíduo contra interferências arbitrárias na sua vida e na sua esfera de direitos.

Ao iniciar a abordagem científica sobre a segurança pública como direito fundamental, é necessário, inicialmente distinguir os conceitos de Direitos Humanos e Direitos Fundamentais, uma vez que ambos têm por objetivo central a proteção da dignidade da pessoa humana como valor fundamental de todos os Direitos Humanos[5] (MIRANDA 2020), mas se diferenciam quanto à sua origem normativa. Enquanto os Direitos Humanos têm fundamento no Direito Internacional, os Direitos Fundamentais estão positivados nos ordenamentos jurídicos internos, sobretudo nas Constituições dos Estados soberanos.

3 BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 jun. 2025.

4 BARROSO, Luís R. Curso de Direito Constitucional Contemporâneo - 12ª Edição 2024. 12. ed. Rio de Janeiro: Saraiva Jur, 2024. E-book. p.510. ISBN 9788553621132. Disponível em: https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788553621132/. Acesso em: 23 jun. 2025. P. 510

5 GONÇALVES, Rubén Miranda. La protección de la dignidad de la persona humana en el contexto de la pandemia del Covid-19. Justiça do Direito, v. 34, n. 2, pp. 148–172.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Os direitos fundamentais são a positivação, pelo Estado, dos direitos das pessoas, estando previstos como regra nas respectivas Constituições.

De modo complementar, embora todo direito fundamental seja também um direito humano, nem todo direito humano encontra-se necessariamente reconhecido no plano constitucional interno, reforçando a relevância da distinção teórica entre esses conceitos no Direito Constitucional Positivo.

Embora seja no título II da CF/88 que se concentram grande parte dos direitos fundamentais e garantias fundamentais, destaca-se que é seguro na doutrina e nos tribunais superiores que as normas de proteção fundamental estão espalhadas por todo o texto constitucional, traduzidas em regras e princípios.

Sobre Direitos Fundamentais, apresenta entendimento de Flávio Martins:

> Por sua vez, direitos fundamentais são aqueles direitos, normalmente direcionados à pessoa humana, que foram incorporados ao ordenamento jurídico de um país. Essa é a razão pela qual, na maioria das vezes, quando o estudioso se refere aos direitos previstos em tratados internacionais, fala sobre direitos humanos e, quando estuda a Constituição de um país, refere-se a direitos fundamentais.[6]

Essa previsão protetiva do ser humano conecta-se diretamente com o direito social da segurança pública, disciplinada também nos artigos 6 e 144 da Constituição Federal, de necessária atenção e implementação pelo Estado para garantia dos direitos fundamentais.

Ainda apresentando fundamentos normativos, destaco a expressa previsão do art. 6, da CF/88, que apresenta a Segurança Pública como direito social:

> Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Sobre a segurança pública como direito social, o doutrinador Flávio Martins apresenta um contraponto temperado ao que defendemos, sobre a impossibilidade de exigência individual da segurança pública, contudo, destaca a necessidade da efetivação do mandamento de otimização dos direitos social, e sua negligência por parte do Estado deve ser passível de intervenção do Poder Judiciário :

> Como vimos no capítulo anterior, o fato de ser um direito social não significa que cada cidadão brasileiro tenha o direito líquido e certo de exigir que seja alocado um policial na porta de sua casa. As normas definidoras dos direitos sociais não produzem todos os efeitos já que, por serem principiológicas, na maioria das vezes, são "mandamentos de otimização", nas palavras de Robert Alexy. Dessa maneira, deve o Estado implementar políticas públicas relacionadas à segurança, e, em casos de omissão desmesurada, justificar-se-á a intervenção do Poder Judiciário, como já decidiu o STF: "O direito a segurança é prerrogativa constitucional indisponível, garantido mediante a implementação de políticas públicas, impondo ao Estado a obrigação de criar condições objetivas que possibilitem o efetivo acesso a tal serviço. É possível ao Poder Judiciário determinar a implementação pelo Estado, quando inadimplente, de políticas públicas constitucionalmente previstas, sem que haja ingerência em questão que envolve o poder discricionário do Poder Executivo" (RE 559.646 AgR, rel. Min. Ellen Gracie, j. 7-6-2011, 2ª T, DJE de 24-6-2011).

A segurança pública deve, nos tempos atuais, e observando a dinâmica social e de ser a nossa constituição viva, evoluir para aproximação protetiva destinada aos direitos individuais, sempre observando o caos social existente nos Estados Brasileiro, e a sempre elevada dinâmica apresentada pela evolução das organizações criminosas e dos crimes violentos.

> Como forma de organização e definição dos órgãos que devem atuar na efetivação do direito fundamental da Segurança Pública, verificamos a previsão do art. 144, da CF/88, este dispositivo define a segurança pública como "dever do Estado, direito e responsabilidade de todos", prevendo sua execução por meio de órgãos específicos, como as Polícias Militares, Civis, a Polícia Federal, entre outros.

6 MARTINS, Flávio. Curso de Direito Constitucional - 8ª Edição 2024. 8. ed. Rio de Janeiro: Saraiva Jur, 2024. E-book. p.569. ISBN 9788553621187. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788553621187/. Acesso em: 19 dez. 2025.P.569

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Vejamos a expressa previsão constitucional:

> Art. 144. A segurança pública, dever do Estado, direito e responsabilidade de todos, é exercida para a preservação da ordem pública e da incolumidade das pessoas e do patrimônio, através dos seguintes órgãos:
>
> I - polícia federal;
>
> II - polícia rodoviária federal;
>
> III - polícia ferroviária federal;
>
> IV - polícias civis;
>
> V - polícias militares e corpos de bombeiros militares.
>
> VI - polícias penais federal, estaduais e distrital.
>
> § 1º A polícia federal, instituída por lei como órgão permanente, organizado e mantido pela União e estruturado em carreira, destina-se a:
>
> I - apurar infrações penais contra a ordem política e social ou em detrimento de bens, serviços e interesses da União ou de suas entidades autárquicas e empresas públicas, assim como outras infrações cuja prática tenha repercussão interestadual ou internacional e exija repressão uniforme, segundo se dispuser em lei;
>
> II - prevenir e reprimir o tráfico ilícito de entorpecentes e drogas afins, o contrabando e o descaminho, sem prejuízo da ação fazendária e de outros órgãos públicos nas respectivas áreas de competência;
>
> III - exercer as funções de polícia marítima, aeroportuária e de fronteiras;
>
> IV - exercer, com exclusividade, as funções de polícia judiciária da União.

Neste sentido, observamos que a CF/88 delineou, isso, observando as circunstâncias fáticas do período respectivo de sua promulgação e alterações, as competências dos órgãos respectivos que atuam na segurança pública. Contudo, os dias atuais exigem uma interpretação e aplicação sistemática da constituição, aplicando a interpretação conforme, tendo em mira a necessidade de adequação da CF/88 com a realidade nacional.

Em níveis nacionais, identificamos estatísticas alarmantes sobre a atuação de organizações criminosas (ORCRIMs) na sociedade brasileira, inclusive observando participantes das referidas como representantes eleitos pelo povo, ou seja, tendo a ORCRIM ingressado no seio do sistema institucional brasileiro, passando a ter voz na construção de políticas públicas que certamente devem ir contra o senso comum de proteção social e aumento dos controles de criminalidade.

No Brasil, passa a segurança pública a deter papel crucial na proteção dos direitos fundamentais, isso quando observamos que as organizações criminosas têm buscado alimentar financeiramente campanhas políticas, com o fim de ter seus interesses protegidos.

Não é raro, no período eleitoral, que os órgãos de segurança pública deflagraram operações policiais com o fim de garantir a lisura das eleições, tendo em vista a identificação da corrupção eleitoral, com a utilização de valores originados de criminosos, bem como se observou uma limitação do direito do voto, e de ir e vir, observando comandos ofertados por lideranças criminosas, em determinadas comunidades, de voto em determinado candidato, bem como na proibição de circulação de candidatos outros não alinhados com os pedidos das organizações criminosas.

A segurança, como direito fundamental, previsto expressamente na CF/88, deve resguardar valores para garantir uma qualidade de vida comunitária tranquila e pacífica.

A segurança pública, enquanto política pública, representa uma obrigação do Estado. Esse dever de proteção traduz-se em medidas preventivas, repressivas e de investigação criminal, visando assegurar a ordem pública e a incolumidade das pessoas e do patrimônio

Assim, a segurança pública trata-se de direito de prestação material, ou seja, trata-se de um direito devido pelo Estado, e como tal necessitam de condições de riqueza para sua implementação a nível nacional.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Sobre o tema o Ministro Luis Roberto Barroso:

> A Constituição de 1988 foi a primeira a abrir um capítulo específico para a segurança pública, dentro do seu Título V, dedicado à Defesa do Estado e das Instituições Democráticas. A despeito dessa localização topográfica, a segurança pública também desempenha um papel importante na proteção de direitos fundamentais, embora a atuação policial, por vezes, também possa entrar em rota de colisão com tais direitos. O capítulo se concentra no art. 144, com vários incisos e parágrafos. Já no caput se prevê que a segurança pública é "dever do Estado", assim como "direito e responsabilidade de todos". Ali se prevê, igualmente, que sua finalidade é a preservação (i) da ordem pública e (ii) da incolumidade das pessoas e do patrimônio. A Lei n. 13.675, de 11.6.2018, criou o Sistema Único de Segurança Pública – SUSP, com o fim de promover a atuação "conjunta, coordenada, sistêmica e integrada" dos órgãos de segurança pública da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. O art. 144 da Constituição apresenta a lista dos órgãos responsáveis pela segurança pública, no âmbito federal (Polícia Federal, Polícia Rodoviária Federal e Polícia Ferroviária Federal) e estadual (Polícia Civil, Polícia Militar e Corpo de Bombeiros Militares)623. As competências de cada uma delas vêm descritas nos parágrafos do art. 144 e podem ser assim resumidas.

Desse tema, contudo, surge a teoria da reserva do possível, ou seja, em temas prestacionais como a segurança pública, não pode o Estado alegar escassez total de riqueza para a implementação do referido direito material.

O princípio da reserva do possível, tradicionalmente invocado pelo Estado como limitação financeira à implementação de políticas públicas, encontra limites rigorosos quando se trata da efetivação de direitos fundamentais, especialmente no campo da segurança pública. A proteção da vida, da integridade física e da ordem pública é obrigação constitucional inderrogável, positivada nos artigos 5º e 144 da Constituição Federal de 1988. A reserva do possível não pode ser utilizada de forma indiscriminada como justificativa para o não cumprimento de prestações estatais essenciais, sobretudo quando estão em jogo direitos fundamentais de caráter imediato.

Sobre o tema:

> A reserva do possível (Vorbehalt des Möglichen) pressupõe que os direitos fundamentais não consagram, apenas, uma proibição de intervenção (Eingriffsverbote), contendo, também, um postulado de proteção (Schutzgebiete). Quer dizer, se, por um lado, a atribuição de formular e concretizar políticas públicas é tarefa típica das funções legislativa e executiva, de outro, é dever do oráculo da ordem jurídica — o Supremo Tribunal Federal — fiscalizar, em sede de controle normativo abstrato, o efetivo cumprimento das liberdades públicas e dos direitos revestidos de conteúdo programático, delineados na Carta Maior. A reserva do possível reside justamente neste ponto: verificar se os direitos constitucionais, a exemplo daqueles de segunda geração — direitos econômicos, sociais e culturais — estão sendo respeitados pelo Poder Público, o qual tem o dever constitucional de os concretizar.[7]

Ao tratar da segurança pública, o Estado brasileiro assume um compromisso jurídico e moral de proteger seus cidadãos, sendo inadmissível que a omissão estatal seja legitimada com base em argumentos de restrição fiscal, tendo em mira a aproximação dessa proteção social como a garantia dos direitos individuais. Ademais, a doutrina de Luís Roberto Barroso (2022)[8] Reforça que a eficácia dos direitos fundamentais exige a implementação de políticas públicas efetivas, cabendo ao Estado gerir o orçamento de forma responsável para assegurar o mínimo existencial em termos de segurança, sob pena de incorrer em violação à proibição da proteção deficiente. Aqui reside certamente a maior complexidade do Estado brasileiro, a gestão responsável dos recursos. Para tal conclusão basta visualizar o gasto destinado para a efetivação de direitos sociais no Estado brasileiro, valores expressivos, porém que tem sido deteriorado ante a elevada incidência de desvios de recursos públicos, bem como de escolhas equivocadas de determinados governantes, observando a discricionariedade regrada na aplicação dos recursos.

A teoria do Dever de Proteção Estatal consagrada na jurisprudência constitucional alemã e incorporada à doutrina brasileira, reforça que o Estado não pode ser omisso na garantia dos direitos fundamentais, como a segurança pública. Caminhando junto com o dever da proteção vem o princípio da Proibição da Proteção Deficiente, derivado da jurisprudência do Tribunal Constitucional Alemão, que estabelece a obrigação

7 BULOS, Uadi L. Curso de direito constitucional. 16. ed. Rio de Janeiro: Saraiva Jur, 2023. E-book. p.263. ISBN 9786553624818. Disponível em: https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786553624818/. Acesso em: 23 jun. 2025.

8 BARROSO, Luís Roberto. Curso de Direito Constitucional Contemporâneo: os conceitos fundamentais e a construção do novo modelo. 9. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2022.

do Estado à não apenas evitar violações diretas aos direitos fundamentais, mas também impedir omissões que acarretem risco ou lesão a esses direitos.

Aplicado ao contexto da segurança pública, significa que a ausência de políticas eficazes de prevenção e repressão à criminalidade, ou a prestação de serviços de segurança de forma precária, provocam a violação a todos os direitos fundamentais. No âmbito brasileiro, esse princípio vem ganhando reconhecimento doutrinário e jurisprudencial. A proteção deficiente pode configurar-se em situações como a ausência de efetivo policial adequado, falhas na investigação criminal ou ineficiência no sistema prisional.

Sobre o tema BULOS, Uadi L:

> Importa frisar, ainda, que tais manifestações decorrentes do dever de proteção estatal da vida humana não representam um catálogo fechado de alternativas. Além disso, o controle da legitimidade constitucional das omissões e ações estatais nessa seara deverá observar sempre o balanceamento entre o excesso de intervenção na esfera de direitos e garantias fundamentais e, com particular relevância para os deveres de proteção, a assim chamada proibição de proteção insuficiente ou deficiente [...]. [9]

Concretizando a necessidade de atenção singular para a segurança pública observando uma característica transcendental para alicerce do gozo dos direitos fundamentais, alguns estados brasileiros vivenciaram a paralisação da Polícia Militar, o que ocasionou nos respectivos estados uma verdadeira limitação de direitos fundamentais, a população, por exemplo sofreu afronta em direitos individuais, com o aumento de crimes, houve um aumento da afronta ao direito à vida, liberdade, trabalho, lazer dentre outros.

A constatação de que falhas na segurança pública comprometem a efetividade de outros direitos fundamentais, como o direito à vida, à liberdade e à propriedade, tem impulsionado manifestação do Poder Judiciário, bem como significativas transformações no modelo federativo brasileiro de gestão da segurança. Seguindo a lógica evolutiva da segurança pública como direito fundamental e da necessária integração federativa, destaca-se o crescente chamamento da União para uma atuação mais efetiva nos Estados federados, seja com destinação de valores, seja com a possibilidade da atuação das forças federais em situações típicas de crimes de competência das forças estaduais, tem-se observado no tema Segurança Pública a busca de dar maior protagonismo da Polícia Federal nos estados da federação, antes a falha das forças estaduais em controlar e evolução criminosa.

No tema de ampliação das atribuições, observando as últimas movimentações políticas e jurisprudenciais, destacou-se a valorização do papel dos municípios na formulação e execução de políticas públicas de segurança, assim, resta evidente a necessidade de reorganização da segurança pública, uma vez que a falha na sua gestão impacta na efetivação de direitos fundamentais. Como já apontado, a sociedade necessita impulsionar governantes na proteção da segurança pública, uma vez que nos tempos atuais visualizamos uma atuação criminosa nas eleições com o apoiamento do crime organizado a determinados candidatos, que certamente vão atuar para hipertrofiar o crime organizado, seja fragilizando os órgãos de controle, seja atuando diretamente em ações criminosas. Neste sentido, a segurança pública necessita de atenção singular, hoje, não se podendo sequer alegar a reserva do possível para implementação de políticas públicas, ante a vinculação direta à dignidade da pessoa humana e direitos individuais.

PACTO FEDERATIVO E SEGURANÇA PÚBLICA, ATUAÇÃO DA UNIÃO, ESTADOS, MUNICÍPIOS E NOVAS DIRETRIZES

No contexto do federalismo brasileiro, o dever de proteção em matéria de segurança pública é compartilhado entre os entes federativos, com atribuições específicas para a União, estados e municípios. No entanto, a maior responsabilidade prática recai sobre os estados-membros, que detêm a gestão das Polícias Civis e Militares.

Tradicionalmente, a execução das políticas de segurança pública ficou concentrada nos estados-membros, o que resultou em disparidades estruturais, operacionais e orçamentárias entre as unidades federativas. No entanto, nas últimas décadas, verifica-se uma busca da progressiva mudança de paradigma, exigindo da sociedade um maior protagonismo da União na formulação e coordenação de políticas nacionais para o setor.

9 BULOS, Uadi L. Curso de direito constitucional. 16. ed. Rio de Janeiro: Saraiva Jur, 2023. E-book. p.72. ISBN 9786553624818. Disponível em: https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786553624818/. Acesso em: 23 jun. 2025.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Exemplo da efetividade desse anseio foi a criação do Plano Nacional de Segurança Pública e Defesa Social, que estabelece diretrizes integradas para todos os entes federativos, e a instituição do Sistema Único de Segurança Pública (SUSP), pela Lei nº 13.675/2018.

Este novo arranjo federativo busca superar a atuação isolada dos estados, promovendo maior articulação entre as polícias, os órgãos de inteligência, o Ministério Público e o Poder Judiciário, com o objetivo de resguardar a ordem pública, proteger a incolumidade das pessoas e do patrimônio e assegurar condições mínimas para a convivência pacífica em sociedade. Trata-se, portanto, de uma evolução normativa e institucional necessária para fortalecer a segurança como direito fundamental e garantir a sua concretização no cotidiano dos cidadãos brasileiros. Essa configuração federativa impõe aos estados a obrigação de estruturar políticas públicas que concretizem o direito à segurança, evitando-se situações de proteção deficiente.

Frente ao agravamento dos índices de criminalidade e à crescente sofisticação das organizações criminosas no Brasil, o debate sobre segurança pública passou a incorporar a necessidade de revisões profundas no modelo vigente. A simples manutenção das estruturas tradicionais, centradas na atuação isolada das forças de segurança estaduais, revelou-se insuficiente diante da complexidade e da dimensão atual do fenômeno criminal. Reconhecendo esse cenário, têm-se buscado alternativas que envolvem a integração institucional e a criação de novos órgãos com competências específicas para enfrentar as novas formas de criminalidade.

Um dos principais avanços nessa direção tem sido o fortalecimento das políticas de integração operacional entre os diferentes níveis de governo e suas respectivas forças de segurança. Essa estratégia visa eliminar a fragmentação e os conflitos de competência, promovendo maior sinergia entre as polícias federal, civil, militar, rodoviária e, cada vez mais, as guardas municipais. A adoção de plataformas compartilhadas de inteligência, o desenvolvimento de operações conjuntas e o estabelecimento de protocolos unificados de atuação são algumas das medidas concretas que buscam aumentar a eficiência das respostas estatais.

Além disso, observa-se a criação e o aprimoramento de órgãos especializados no combate ao crime organizado e à violência letal. Unidades de inteligência, forças-tarefa interinstitucionais e grupos de repressão qualificada vêm sendo implantados tanto em âmbito federal quanto estadual, com foco na desarticulação de organizações criminosas, no bloqueio de fluxos financeiros ilícitos e na investigação de crimes de alta complexidade. Essas ações são acompanhadas por esforços legislativos que buscam modernizar os instrumentos legais de repressão ao crime, adequando-os à realidade dinâmica das atividades criminosas.

Outro aspecto fundamental nessa reestruturação da segurança pública é o investimento em políticas de prevenção, voltadas principalmente para os territórios mais vulneráveis e para as faixas populacionais mais expostas à violência. Projetos de intervenção social, iniciativas de policiamento comunitário e ações integradas de inclusão social têm sido consideradas como complementares às estratégias repressivas, visando uma abordagem mais equilibrada e de longo prazo para a redução da criminalidade.

Em síntese, o reconhecimento das limitações do modelo tradicional de segurança pública no Brasil tem impulsionado a adoção de soluções integradas, interinstitucionais e multissetoriais. Essas mudanças são essenciais para que o Estado consiga dar respostas mais efetivas aos desafios impostos pelos elevados índices de violência e pela crescente capacidade organizacional das facções criminosas em atuação no território nacional.

Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, o Brasil consolida um modelo de federalismo cooperativo, caracterizado pela ampliação das competências dos entes federativos, União, Estados e Municípios, e pela descentralização de políticas públicas, inclusive na área da segurança. Esse movimento reflete o espírito democrático da Constituição, que, ao mesmo tempo em que garante autonomia aos entes federados, impõe a necessidade de articulação entre eles, sobretudo em temas complexos e transversais, como a segurança pública.

O artigo 144 da CF/88 delineia as competências das instituições policiais brasileiras, já supra descritas, expressamente. Além disso, o dispositivo constitucional reconhece a existência das guardas municipais, contudo delimitou sua atuação na proteção de bens municipais. Contudo, com a promulgação da Lei nº 13.675/2018, foi instituído o Sistema Único de Segurança Pública (SUSP), e a criação desse sistema buscou mitigar os efeitos negativos da atuação isolada dos entes federativos e fomentar uma abordagem mais estratégica e coordenada

da segurança pública, inclusive trazendo o município a ter maior responsabilidade na política pública de segurança pública.

Ainda assim, o desafio persiste na implementação de políticas públicas de segurança pelos estados, que, embora tenham autonomia para formular suas estratégias, muitas vezes enfrentam limitações financeiras, técnicas e estruturais. A eficácia dessas políticas depende não apenas da formulação e execução em nível estadual, mas também da articulação com o governo federal e com os municípios. Avaliar os resultados dessas políticas exige considerar indicadores objetivos de segurança, percepção social, redução de desigualdades e respeito aos direitos fundamentais.

Como já apontado neste trabalho, ante a falha sistemática de todos os Estados Brasileiros no enfrentamento das organizações criminosas, nos últimos tempos, tem-se observado um crescente clamor social por uma atuação mais efetiva da União na área da segurança pública, especialmente por meio da Polícia Federal. Tal demanda decorre da percepção generalizada de que este órgão apresenta elevados níveis de eficiência e qualidade na prestação de serviços públicos, notadamente no enfrentamento dos crimes de sua competência, como o combate à corrupção, tráfico internacional de drogas, crimes cibernéticos, entre outros. A confiança da população na Polícia Federal reforça a expectativa de que sua atuação possa contribuir de forma mais incisiva para o fortalecimento da segurança pública, isso inclusive nos respectivos estados, e nos crimes que seriam de atribuição das forças dos Estados.

Sobre isso, visualizamos que a criação das Forças Integradas de Combate ao Crime Organizado (FICCOs) representa uma iniciativa estratégica do Ministério da Justiça e Segurança Pública para o enfrentamento de organizações criminosas que ultrapassam os limites de competência administrativa e territorial das polícias estaduais. Tradicionalmente voltada à repressão de crimes de competência federal, como tráfico internacional de drogas, crimes financeiros e delitos contra a União, a Polícia Federal passa, com a FICCO, a exercer um protagonismo mais acentuado também no combate a crimes que, em regra, seriam da alçada das polícias estaduais.

Essa expansão funcional da Polícia Federal dentro da FICCO é fruto de um modelo de integração operacional que busca romper com a histórica fragmentação das ações policiais no Brasil. As FICCOs operam de forma multidisciplinar, reunindo efetivos da Polícia Federal, polícias civis, polícias militares, polícias penais e, em alguns casos, integrantes de órgãos de inteligência estadual e federal.

O aumento da atuação federal em crimes tradicionalmente estaduais, como homicídios, roubos a instituições financeiras, tráfico interno de drogas e crimes contra a administração pública estadual, surge, na prática, como uma espécie de "tábua de salvação" diante das visíveis falhas estruturais e operacionais das forças estaduais de segurança pública. Essas fragilidades incluem desde a crônica escassez de recursos humanos e materiais até déficits de formação técnico-investigativa e ausência de políticas permanentes de inteligência.

Ao integrar-se com os órgãos estaduais nas FICCOs, a Polícia Federal aporta sua expertise em investigações complexas, capacidade tecnológica, acesso a bancos de dados nacionais e internacionais e um padrão de atuação menos suscetível a pressões políticas locais. Esse diferencial tem permitido resultados expressivos na desarticulação de organizações criminosas, prisões qualificadas de lideranças criminosas e apreensões de bens relacionados ao crime organizado.

Contudo, esse protagonismo federal em temas estaduais também levanta debates constitucionais e administrativos. Críticos apontam para o risco de desvirtuamento da função constitucional da Polícia Federal (CF, art. 144, § 1º), cujo foco deveria permanecer restrito aos crimes de interesse da União. Outro ponto de tensão diz respeito à eventual acomodação dos estados, que podem enxergar nas FICCOs um paliativo de curto prazo para problemas que, na verdade, demandam soluções estruturais locais, como investimento em inteligência, modernização das polícias civis e fortalecimento das corregedorias estaduais.

Portanto, embora não deva ser vista como solução permanente, a ampliação da atuação da Polícia Federal por meio das FICCOs representa, no atual cenário, uma importante resposta emergencial às deficiências dos órgãos estaduais, promovendo não apenas resultados concretos, mas também o resgate da sensação de segurança em áreas historicamente negligenciadas.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Nos últimos anos, observa-se também a atuação mais intensa do Poder Judiciário na efetivação de direitos constitucionais relacionados à segurança. Em algumas situações, tribunais têm atuado de forma proativa, diante da inércia ou omissão do Executivo, para garantir o direito à segurança, notadamente em comunidades historicamente marginalizadas. Esse protagonismo judicial revela uma tensão institucional, mas também uma tentativa de equilibrar a balança federativa e assegurar o cumprimento do pacto constitucional de proteção à dignidade humana.

Com a busca ainda no melhoramento da Segurança Pública, vejamos um direcionamento legislativo e jurisprudencial para convocar os Municípios para uma maior atuação e responsabilidade no tema.Temos visualizado neste sentido, uma guarda municipal cada vez mais inserida no combate aos crimes em geral, afastando-se assim das suas balizas constitucionais. Historicamente, os municípios possuem atuação tímida nesse campo, com suas competências limitadas à manutenção de serviços básicos e à atuação por meio de guardas municipais com funções restritas à proteção de bens, serviços e instalações públicas locais.

No entanto, esse cenário limitado da atuação Municipal na segurança pública, começou a se modificar com a promulgação da Lei nº 13.675/2018, que instituiu o Sistema Único de Segurança Pública (SUSP). Vejamos a expressa previsão do art. 1, da Lei 13.675/2018:

> Art. 1º Esta Lei institui o Sistema Único de Segurança Pública (Susp) e cria a Política Nacional de Segurança Pública e Defesa Social (PNSPDS), com a finalidade de preservação da ordem pública e da incolumidade das pessoas e do patrimônio, por meio de atuação conjunta, coordenada, sistêmica e integrada dos órgãos de segurança pública e defesa social da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, em articulação com a sociedade.

O SUSP introduziu um modelo de governança mais integrado e colaborativo, incluindo de forma expressa os municípios como partícipes do sistema nacional de segurança pública. Esse novo arranjo fortaleceu a atuação das guardas municipais, permitindo-lhes maior articulação com as polícias estaduais e federais, além de fomentar o intercâmbio de informações e o desenvolvimento de ações conjuntas de prevenção e repressão à criminalidade.

Por meio do SUSP, os municípios também passaram a ter acesso a recursos oriundos do Fundo Nacional de Segurança Pública (FNSP), desde que cumpram as exigências normativas, como a elaboração de planos municipais de segurança alinhados à Política Nacional de Segurança Pública e Defesa Social (PNSPDS). Dentro desse contexto, tramita atualmente a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) da Segurança Pública, que busca, entre outros objetivos, constitucionalizar o SUSP. Um dos pontos de destaque da PEC refere-se ao fortalecimento do papel das Guardas Municipais, com o reconhecimento definitivo dessas instituições como órgãos integrantes da segurança pública, ao lado das demais forças policiais.

Caso aprovada, a PEC da Segurança Pública representará um marco constitucional, conferindo maior segurança jurídica às guardas municipais e ampliando suas atribuições, principalmente nas ações de policiamento preventivo, patrulhamento comunitário e proteção direta ao cidadão. Tal avanço atende às demandas de diversos municípios brasileiros, que vêm reivindicando maior autonomia e protagonismo no enfrentamento à violência urbana.

Contudo, devemos sempre observar a necessária evitabilidade da colisão de atribuições entre os órgãos policiais para evitar conflitos institucionais, realizando o devido temperamento, tudo isso visando a evolução da prestação do Estado, e não sua involução. Porém é certo a necessidade de melhoramento da segurança pública, com maiores investimentos em políticas públicas e nas instituições policiais e que circundam a segurança pública.

Assim, a participação dos municípios na segurança pública, reforçada pelo SUSP e pelas propostas contidas na PEC, representa uma mudança de paradigma na estrutura federativa brasileira, promovendo um modelo mais descentralizado, colaborativo e capaz de responder de forma mais eficiente às demandas locais por segurança, dentro da lógica da proteção integral aos direitos fundamentais. Neste sentido, sobre atuação das guardas municipais, destaco o seguinte julgado do STF:

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

> É necessária a união de esforços para o combate à criminalidade organizada e violenta, não se justificando, nos dias atuais da realidade brasileira, a atuação separada e estanque de cada uma das Polícias Federal, Civis e Militares e das Guardas Municipais. Isso porque todas fazem parte do Sistema Único de Segurança Pública.
>
> Essa nova perspectiva de atuação na área de segurança pública fez com que o STF, no julgamento do RE 846.854/SP, reconhecesse que as Guardas Municipais executam atividade de segurança pública (art. 144, § 8º, da CF/88), essencial ao atendimento de necessidades inadiáveis da comunidade (art. 9º, § 1º).
>
> O reconhecimento dessa posição institucional de órgão de segurança pública autorizou o Congresso Nacional a editar a Lei nº 13.675/2018, na qual as Guardas Municipais são inseridas como integrantes operacionais do Sistema Único de Segurança Pública (art. 9º, § 1º, VII).
>
> Desse modo, de acordo com a Constituição, a lei e a jurisprudência do STF, a Guarda Municipal é órgão de segurança pública, integrante do Sistema Único de Segurança Pública (SUSP).
>
> STF. Plenário. ADPF 995/DF, Rel. Min. Alexandre de Moraes, julgado em 28/8/2023 (Info 1105).[10]

Ainda sobre o tema, ainda o STF:

> É constitucional, no âmbito dos municípios, o exercício de ações de segurança urbana pelas Guardas Municipais, inclusive policiamento ostensivo e comunitário, respeitadas as atribuições dos demais órgãos de segurança pública previstos no art. 144 da Constituição Federal e excluída qualquer atividade de polícia judiciária, sendo submetidas ao controle externo da atividade policial pelo Ministério Público, nos termos do artigo 129, inciso VII, da CF. Conforme o art. 144, § 8º, da Constituição Federal, as leis municipais devem observar as normas gerais fixadas pelo Congresso Nacional. STF. Plenário. RE 608.588/SP, Rel. Min. Luiz Fux, julgado em 20/02/2025 (Repercussão geral – Tema 656) (Info 166).[11]

Em suma, a descentralização federativa promovida pela Constituição de 1988 tem impactos diretos sobre a política de segurança pública no Brasil. Embora haja avanços na estruturação de mecanismos de cooperação, como o SUSP, FICCO, ainda há um longo caminho a ser percorrido para que a segurança seja garantida de forma equitativa, eficiente e integrada. A análise da atuação dos estados nesse cenário revela tanto as potencialidades do federalismo cooperativo quanto seus limites práticos, apontando para a necessidade de constante aperfeiçoamento institucional, técnico e jurídico.

O DIREITO FUNDAMENTAL À SEGURANÇA PÚBLICA: UM ENFOQUE NA REALIDADE DO ESTADO DO CEARÁ

No Estado do Ceará, a concretização da segurança pública como direito fundamental enfrenta desafios estruturais históricos. Recentemente no ano de 2025, vivenciou o Estado do Ceará a migração de atividade criminosa típica do Rio de Janeiro, estado com complexidade criminosa singular, o que exige do Estado Membro um desafio singular em evoluir suas ações repressivas, e em políticas públicas voltadas a limitar esse progresso criminoso.

Dados do Atlas da Violência 2024, elaborado pelo IPEA e Fórum Brasileiro de Segurança Pública, apontam o Ceará como um dos estados com maiores taxas de homicídios por 100 mil habitantes, com especial concentração na Região Metropolitana de Fortaleza.[12] A título de exemplo, o Ceará enfrentou, entre os anos de 2017 e 2020, graves crises de segurança pública, com crescimento exponencial de facções criminosas e a ocorrência de ondas de violência urbana. Esses fenômenos impactaram diretamente o direito fundamental à vida e à segurança, exigindo do Estado cearense a adoção de políticas públicas emergenciais e de longo prazo.

Em resposta, o governo estadual implementou programas, todas visando integração entre os órgãos, que adota uma abordagem intersetorial e integrada para enfrentamento da violência, atuando não apenas na repressão, mas também na prevenção, por meio de ações sociais em territórios vulneráveis.

10 CAVALCANTE, Márcio André Lopes. É constitucional o exercício do policiamento ostensivo e comunitário pela guarda municipal no âmbito local correspondente, desde que respeitadas as atribuições dos outros entes federativos. Buscador Dizer o Direito, Manaus. Disponível em: <https://www.buscadordizerodireito.com.br/jurisprudencia/detalhes/357861553d0db7307050a24ce16a8c64>. Acesso em: 23/06/2025

11 BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Recurso Extraordinário n. 608.588/SP, Relator: Ministro Luiz Fux, julgado em 20 fev. 2025. Repercussão geral – Tema 656. Informativo STF n. 166.

12 INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA); FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. Atlas da violência 2024. Brasília: IPEA; FBSP, 2024.

Outro marco foi o investimento em tecnologia e inteligência policial, com a ampliação do Sistema de Videomonitoramento da SSPDS, além da criação de Unidades Integradas de Segurança (UNISEG) e fortalecimento da Polícia Civil e Militar. Tais medidas demonstram o esforço local na efetivação do direito fundamental à segurança.

No âmbito estadual, o Ceará tem buscado adequar suas políticas ao Plano Nacional de Segurança Pública e Defesa Social (PNSPDS), recebendo recursos do Fundo Nacional de Segurança Pública (FNSP) para investimentos estruturantes. No Ceará, as políticas de segurança precisam continuar sendo objeto de avaliações periódicas de eficácia, transparência no gasto público e ampliação da participação social nos conselhos estaduais de segurança.

A partir da análise doutrinária, constitucional e contextual, é inegável que a segurança pública representa um dos mais relevantes direitos fundamentais, sobretudo em estados com altos índices de violência como o Ceará. O desafio passa por garantir políticas públicas estruturadas, de caráter preventivo e repressivo, e por assegurar recursos humanos, tecnológicos e financeiros capazes de transformar esse direito formal em realidade material para a população.

O Programa Ceará Contra o Crime é o grande guarda-chuva estratégico do governo estadual para enfrentar a criminalidade em 2025. Ele engloba diversas iniciativas, sendo o destaque o MISP – Metas Integradas de Segurança Pública, criado pela Lei nº 19.178, de 27 de fevereiro de 2025, regulamentada em seguida por decreto específico.[13]

O MISP estabelece metas quadrimestrais para reduzir índices de crimes violentos, como CVLI (Crimes Violentos Letais Intencionais) e CVP (Crimes Violentos contra o Patrimônio), além de metas ligadas à produtividade da Perícia Forense (Pefoce) e do Corpo de Bombeiros.[14] A meta inicial foi reduzir 11 % dos CVLIs e 15 % dos CVPs no período.[15]

Há sistema de recompensas que inclui gratificação financeira (até R$ 2.000 por servidor/militar) e impacto na progressão funcional da carreira.[16] O MISP atua nas Áreas Integradas de Segurança (AIS), incentivando o planejamento conjunto de PMCE, PCCE, CBMCE, Pefoce, SUPESP e SSPDS. Prevê reuniões periódicas em níveis estratégico, tático e operacional, promovendo ajustes constantes e uso de dados em tempo real pefoce.ce.gov.br. No 1º quadrimestre de 2025, houve queda de 18,3 % nos CVLIs e 26,8 % nos CVPs, com todos os índices sendo alcançados.[17] Em maio de 2025, o CVLI caiu 15,5 % em relação a maio de 2024; no acumulado dos primeiros cinco meses, a queda foi de 17,7 %. Em fevereiro de 2025, os CVLIs caíram quase 20 %, com 206 casos, o melhor resultado desde dezembro/2019. A apreensão média de armas passou para 20 por dia.[18] Esses resultados indicam avanços importantes, refletindo a efetividade das políticas implementadas. Estes resultados foram atribuídos diretamente ao MISP e ao Programa Ceará Contra o Crime, com destaque ao policiamento direcionado, investigação qualificada e uso de inteligência. A Lei Estadual nº 19.178/2025, instituiu formalmente o MISP como ferramenta legal da SSPDS para coordenar metas de segurança pública integradas.

O Programa Ceará Contra o Crime, através do MISP e da base legal da Lei 19.178/2025, instituiu um modelo inovador que alia metas quantitativas, integração institucional, e valorização profissional. Os dados do primeiro ciclo e do mês de maio mostram que essa combinação tem apresentado impacto real na redução dos crimes mais críticos. Se consolidado, o programa serve como modelo replicável para outras Unidades da Federação.

13 sspds.ce.gov.br+12sspds.ce.gov.br+12supesp.ce.gov.br+12.
14 reporterceara.com.br+5sspds.ce.gov.br+5pefoce.ce.gov.br+5.
15 reporterceara.com.br+7pefoce.ce.gov.br+7policiacivil.ce.gov.br+7.
16 ceara.gov.br+3pefoce.ce.gov.br+3reporterceara.com.br+3
17 contextonoticias.com.br+2policiacivil.ce.gov.br+2supesp.ce.gov.br+2.
18 Ibidem;

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A segurança pública, tradicionalmente concebida como responsabilidade dos Estados no âmbito do pacto federativo brasileiro, deve ser compreendida, na contemporaneidade, como direito fundamental de natureza híbrida — simultaneamente individual e social.

Seu reconhecimento constitucional não apenas consagra sua essencialidade para a dignidade da pessoa humana, como impõe ao Estado o dever de garantir condições mínimas de proteção à vida, à liberdade e à propriedade.

Ao longo deste trabalho, demonstrou-se que, embora a segurança pública figure entre os direitos sociais, sujeitos, em tese, à cláusula da reserva do possível, essa limitação não pode ser invocada para justificar a omissão estatal diante de um cenário em que há evidente violação de direitos individuais fundamentais.

A omissão na execução de políticas públicas de segurança resulta em uma proteção deficiente, vedada tanto pela jurisprudência constitucional quanto pelos princípios da máxima efetividade e da vedação ao retrocesso.

Foi analisado, ainda, que a estrutura constitucional brasileira atribui protagonismo aos Estados na segurança pública, mas a crescente complexidade da criminalidade contemporânea — notadamente o fortalecimento das organizações criminosas — tem exigido um novo arranjo federativo, com maior participação da União e, subsidiariamente, dos Municípios.

Esse redesenho institucional revela uma necessária horizontalização da política de segurança, superando o modelo verticalizado e fragmentado que historicamente se demonstrou ineficaz.

Por fim, ao trazer a realidade do Estado do Ceará como recorte empírico, ficou evidente que a violência urbana e a sofisticação das ORCRIMs demandam respostas estatais integradas, interinstitucionais e contínuas.

A apresentação de políticas públicas, indicadores de criminalidade e ações concretas permite não apenas fundamentar teoricamente o problema, mas também reforçar a urgência de políticas públicas baseadas em evidências, coordenadas por todos os entes federativos e voltadas à preservação dos direitos fundamentais.

Dessa forma, conclui-se que o direito à segurança pública, enquanto direito fundamental indivisível, não pode ser negligenciado sob qualquer pretexto orçamentário ou institucional, sendo dever do Estado assegurar sua efetividade de maneira universal, contínua e igualitária.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

ALEXY, Robert. **Teoria dos Direitos Fundamentais.** São Paulo: Malheiros, 2008.

BARROSO, Luís R. **Curso de Direito Constitucional Contemporâneo** - 12ª Edição 2024. 12. ed. Rio de Janeiro: Saraiva Jur, 2024. E-book. p.510. ISBN 9788553621132. Disponível em: https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788553621132/. Acesso em: 23 jun. 2025.

_____. **Curso de Direito Constitucional Contemporâneo: os conceitos fundamentais e a construção do novo modelo**. 9. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 2023.

_____. **Lei nº 13.675, de 11 de junho de 2018.** Institui o Sistema Único de Segurança Pública (SUSP). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 12 jun. 2018.

CEARÁ. **Governo do Estado do Ceará. Pacto por um Ceará Pacífico.** Fortaleza: Governo do Estado, 2015. Disponível em: https://www.ceara.gov.br/cearapacifico/. Acesso em: 20 jun. 2025.

_____. Superintendência de Pesquisa e Estratégia de Segurança Pública (SUPESP). **Estatísticas criminais.** Fortaleza: SUPESP, 2025. Disponível em: https://www.sspds.ce.gov.br/supesp/. Acesso em: 20 jun. 2025.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. A**nuário Brasileiro de Segurança Pública 2024.** São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2024. Disponível em: https://forumseguranca.org.br. Acesso em: 20 jun. 2025.

GONÇALVES, Rubén Miranda. **La protección de la dignidad de la persona humana en el contexto de la pandemia del Covid-19.** Justiça do Direito, v. 34, n. 2, pp. 148–172.

GOVERNO DO CEARÁ. **Decreto nº 32.216, de 12 de junho de 2017.** Institui o modelo de Gestão para Resultados no âmbito da administração pública estadual. Fortaleza: Diário Oficial do Estado do Ceará, 2017.

_____. **Programa PréVivo: Prevenção e Redução da Violência.** Fortaleza: Governo do Estado, 2023.

IPEA; FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Atlas da Violência 2024.** Brasília: Ipea, 2024. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/. Acesso em: 20 jun. 2025.

IPECE – Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará. **Anuário Estatístico do Ceará 2024.** Fortaleza: IPECE, 2024. Disponível em: https://www.ipece.ce.gov.br. Acesso em: 20 jun. 2025.

MARTINS, Flávio. Curso de Direito Constitucional. 11. ed. Salvador: JusPodivm, 2021.

MENDES, Gilmar Ferreira. **Curso de Direito Constitucional.** 16. ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais.** 15. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2020.

SARLET, Ingo Wolfgang. Direitos fundamentais e sua eficácia: lições introdutórias. 6. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2019.

_____. MARINONI, Luiz G.; MITIDIERO, Daniel. **Curso de Direito Constitucional -** 13ª Edição 2024. 13. ed. Rio de Janeiro: Saraiva Jur, 2024. E-book. p.361. ISBN 9788553621163. Disponível em: https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788553621163/. Acesso em: 22 jun. 2025.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL (STF). Habeas Corpus nº 126.292/SP. Rel. Min. Luís Roberto Barroso, julgado em 17 dez. 2015.

_____. **Recurso Extraordinário nº 607.107/SP.** Rel. Min. Luiz Fux, julgado em 29 ago. 2011.

UECE – Universidade Estadual do Ceará. **Avaliação do Programa Proteger: análise crítica das estratégias de prevenção à violência.** Fortaleza: UECE, 2022.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

O IMPACTO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E POTENCIALIDADES PEDAGÓGICAS

DAYANE ANA LUIZA SILVA DE MORAES

Licenciatura plena em Matemática pelo Instituto Federal do Ceará (2012).

EMERSON YVAY ALMEIDA DE SOUSA

Doutor em Química pela Universidade Federal do Ceará (2023).

ERICK CRUZ PADILHA DE OLIVEIRA

Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (2025).

MARIA IRENILDA MENESES ALMEIDA

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (2024).



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

O avanço da Inteligência Artificial (IA) Generativa tem provocado transformações significativas em diversos setores da sociedade, sendo o ambiente educacional um dos mais impactados. Este artigo tem como objetivo analisar o impacto da integração de ferramentas de IA Generativa no Ensino Fundamental, com foco na personalização do aprendizado e no desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos. A metodologia adotada consiste em uma revisão bibliográfica sistemática de literatura recente, aliada à análise de estudos de caso sobre a implementação dessas tecnologias em sala de aula. Os resultados indicam que, embora a IA atue como uma potente ferramenta de apoio à docência — permitindo a adaptação de conteúdos para diferentes ritmos de aprendizagem —, sua aplicação precoce sem mediação adequada pode gerar dependência cognitiva e desafios éticos quanto à originalidade das produções escolares. Conclui-se que a eficácia da IA no Ensino Fundamental está condicionada à formação continuada dos professores e ao estabelecimento de diretrizes pedagógicas que priorizem o uso ético, crítico e criativo das ferramentas tecnológicas, garantindo que a tecnologia atue como um complemento, e não como substituta das competências humanas fundamentais.

Palavras-chave: Inteligência Artificial Generativa; Ensino Fundamental; Tecnologia Educacional; Prática Pedagógica; Inovação.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

A contemporaneidade é marcada por uma aceleração tecnológica sem precedentes, na qual a Inteligência Artificial (IA) Generativa emerge como uma das forças mais disruptivas do século XXI.

Diferente das tecnologias preditivas anteriores, a IA generativa possui a capacidade de criar conteúdos originais, de textos complexos a soluções matemáticas e produções artísticas, a partir de vastos conjuntos de dados. No ecossistema educativo, essa inovação não representa apenas a inserção de uma nova ferramenta digital, mas sim uma reconfiguração nas formas de ensinar e aprender, exigindo um olhar atento sobre o Ensino Fundamental, etapa crucial para a consolidação da alfabetização, do letramento e do raciocínio lógico-formal.

A contextualização desta temática revela um cenário de dualidade. Por um lado, as ferramentas de IA oferecem o potencial de atuar como tutores personalizados, capazes de adaptar o ritmo e a linguagem do conteúdo às necessidades específicas de cada estudante, promovendo uma inclusão pedagógica em larga escala.

Por outro lado, a introdução dessas tecnologias no cotidiano escolar de crianças e adolescentes ocorre em um momento de vulnerabilidade no desenvolvimento cognitivo, onde a facilidade de obtenção de respostas prontas pode atrofiar processos de investigação e síntese. A problematização central desta pesquisa reside, portanto, na tensão entre a eficiência tecnológica e a preservação do esforço intelectual necessário para o aprendizado profundo. Questiona-se: como equilibrar a mediação tecnológica com a necessidade de desenvolver competências humanas essenciais que a máquina não pode replicar?

A justificativa para a realização deste estudo fundamenta-se na premência de orientar a prática docente diante da onipresença dessas ferramentas. Com o acesso cada vez mais precoce a dispositivos conectados, o Ensino Fundamental torna-se o campo de batalha principal contra a desinformação e o uso acrítico da tecnologia. É imperativo que a academia produza reflexões que auxiliem educadores a transitar do papel de transmissores de informação para o de mediadores da inteligência coletiva, garantindo que a IA seja utilizada para expandir as capacidades humanas e não para substituí-las.

O objetivo geral deste artigo é investigar o impacto da Inteligência Artificial Generativa no Ensino Fundamental, analisando tanto as potencialidades pedagógicas quanto os riscos éticos e cognitivos envolvidos. Para tanto, os objetivos específicos buscam: a) mapear as principais aplicações da IA generativa no contexto escolar; b) discutir o impacto da automação no desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia dos estudantes; c) sugerir diretrizes para uma integração curricular que contemple o letramento algorítmico.

A estrutura deste trabalho está organizada de forma a oferecer uma visão progressiva da temática. Após esta introdução, a segunda seção aborda a fundamentação teórica, explorando conceitos de IA e teorias de aprendizagem. A terceira seção descreve o percurso metodológico, pautado em uma pesquisa bibliográfica e documental. A quarta seção dedica-se à análise dos dados e à discussão dos impactos observados, seguida pelas considerações finais, onde são sintetizados os principais achados e sugeridas trilhas para futuras investigações e práticas nas políticas públicas educacionais.

Fundamentos da Inteligência Artificial Generativa e as Teorias de Aprendizagem

A compreensão dos impactos da Inteligência Artificial (IA) no Ensino Fundamental exige, primordialmente, a definição clara do que constitui a vertente "generativa" desta tecnologia. Diferente dos sistemas de IA tradicionais, que atuam de forma analítica ou classificatória, a IA Generativa baseia-se em modelos de linguagem de grande escala (LLMs) que, conforme aponta Silva (2024), "não apenas processam dados existentes, mas sintetizam novas informações a partir de padrões probabilísticos complexos, mimetizando a produção textual e criativa humana". No contexto escolar, essa capacidade de geração de conteúdo sob demanda altera a relação direta entre o aluno e o objeto de conhecimento.

Do ponto de vista pedagógico, os pressupostos teóricos que sustentam esta discussão remetem ao Sociointeracionismo de Lev Vygotsky. Para o autor, o aprendizado ocorre na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), o espaço entre o que o aluno consegue realizar sozinho e o que consegue realizar com auxílio. Segundo Santos (2023):

> A Inteligência Artificial pode atuar como um 'outro mais capaz' tecnológico, oferecendo andaimes cognitivos (scaffolding) que permitem ao estudante alcançar níveis de complexidade que, isoladamente, seriam inacessíveis. Contudo, o risco reside na substituição do esforço dialógico pelo resultado automatizado (SANTOS, 2023, p. 45).

Nessa perspectiva, a IA no Ensino Fundamental deve ser analisada sob a lente do Construcionismo de Seymour Papert, que defende que o aprendizado é mais eficaz quando o aluno constrói um artefato ou um objeto de interesse. Quando a IA é utilizada para "pensar pelo aluno", ela fere o princípio construcionista; entretanto, quando utilizada como uma ferramenta de co-criação ou programação de ideias, ela potencializa a autonomia.

Outro pilar teórico essencial para este debate é a Educação Crítica para as Mídias. Com a onipresença de algoritmos, o letramento digital deixa de ser apenas técnico para se tornar ético. De acordo com as diretrizes de Oliveira (2025), a integração da IA nas séries iniciais deve ser acompanhada de uma "pedagogia da pergunta", onde o foco se desloca da resposta fornecida pela máquina para a qualidade da indagação feita pelo estudante e para a verificação crítica da veracidade das informações geradas.

Em suma, a base teórica deste artigo entende a IA Generativa não como uma solução autônoma, mas como um mediador tecnológico que, se desprovido de uma intenção pedagógica clara e fundamentada em teorias de aprendizagem sólidas, pode comprometer a formação da base intelectual que o Ensino Fundamental se propõe a consolidar.

Historicamente, a introdução de novas tecnologias no ambiente escolar sempre foi acompanhada de ceticismo e entusiasmo em medidas variáveis. No entanto, a ascensão da IA Generativa diferencia-se de revoluções anteriores, como a calculadora ou a própria internet, devido à sua capacidade de emular processos subjetivos da inteligência humana, como a criatividade e a síntese argumentativa.

No Ensino Fundamental, essa disrupção é ainda mais acentuada, pois ocorre em uma etapa onde o estudante está desenvolvendo as bases do seu letramento digital e a sua capacidade de discernir entre fatos, opiniões e conteúdos gerados por algoritmos.

A problematização estende-se também à questão da equidade educacional. Enquanto alunos de instituições com maior infraestrutura podem utilizar a IA como um tutor sofisticado para acelerar o aprendizado, estudantes em contextos de vulnerabilidade podem enfrentar uma nova forma de exclusão: o "abismo algorítmico". Se a tecnologia não for implementada com políticas públicas de inclusão, o impacto da IA Generativa pode não ser de democratização do conhecimento, mas de acirramento das desigualdades já existentes no sistema educacional brasileiro, criando uma disparidade entre quem domina a ferramenta e quem é apenas um consumidor passivo dela.

No campo da ética, o uso dessas ferramentas no Ensino Fundamental levanta debates urgentes sobre a privacidade de dados e a integridade acadêmica. A facilidade com que modelos generativos produzem redações e trabalhos escolares coloca em xeque os métodos tradicionais de avaliação, exigindo que a escola repense o valor do processo em detrimento do produto final. Mais do que punir o uso, cabe à instituição de ensino discutir com o aluno as implicações éticas da autoria e a importância do esforço cognitivo individual para a consolidação da memória de longo prazo e do raciocínio crítico.

Paralelamente, a figura do professor sofre uma metamorfose necessária. O docente deixa de ser a única fonte de informação — papel já desafiado pela internet — para se tornar um "curador de inteligências". Nesse novo cenário, a competência pedagógica reside na capacidade de formular problemas que a IA não consegue resolver de forma genérica e na orientação do aluno para que ele saiba interrogar a máquina de maneira produtiva. A formação continuada dos professores torna-se, portanto, o pilar central para que a tecnologia não resulte em um esvaziamento do currículo, mas em um enriquecimento das possibilidades de exploração intelectual.

Por fim, este artigo propõe que a integração da IA Generativa no Ensino Fundamental seja vista através da lente do "humanismo digital". Isso significa reconhecer as potencialidades da automação para liberar o tempo pedagógico de tarefas burocráticas e repetitivas, permitindo que o foco da educação retorne ao que é essencialmente humano: o diálogo, a colaboração, o pensamento ético e a sensibilidade estética. Ao investigar tais impactos, busca-se contribuir para uma base teórica que não apenas aceite a inovação, mas que a direcione para o florescimento pleno das capacidades cognitivas e sociais dos estudantes.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Metodologia e Procedimentos da Pesquisa

A presente investigação caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa e caráter exploratório. Segundo Minayo (2016), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis quantitativas.

A escolha pela abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de compreender o fenômeno da IA Generativa não apenas em sua dimensão técnica, mas em suas implicações subjetivas no processo de ensino-aprendizagem. Como o tema é dotado de alta dinamicidade, a pesquisa busca interpretar como a introdução de modelos de linguagem altera a percepção de autoria e o engajamento discente. Essa perspectiva permite capturar as nuances das transformações pedagógicas que métodos puramente estatísticos poderiam negligenciar, focando na qualidade das interações estabelecidas entre o tripé pedagógico: professor, aluno e tecnologia.

No que tange ao universo da pesquisa, o recorte temporal estabelecido entre 2022 e 2026 é estratégico. Este intervalo compreende desde o lançamento público das principais ferramentas de IA generativa até as discussões mais recentes sobre regulamentação e integração curricular em nível global. Ao delimitar este período, a pesquisa assegura que o referencial teórico esteja alinhado com o estado da arte da tecnologia, evitando anacronismos e permitindo uma análise que contemple as atualizações mais frequentes dos algoritmos e suas respectivas respostas no ambiente escolar.

Para garantir a fidedignidade dos dados coletados na revisão bibliográfica, foram aplicados critérios rigorosos de inclusão e exclusão. Foram priorizados artigos de periódicos com avaliação por pares e documentos de organizações internacionais de referência, como a UNESCO e a OCDE, que têm liderado o debate sobre diretrizes éticas para a IA na educação. Foram descartados textos de caráter meramente comercial ou opinativos que carecessem de fundamentação teórica sólida, priorizando-se pesquisas que apresentassem evidências empíricas ou reflexões epistemológicas profundas sobre o desenvolvimento cognitivo no Ensino Fundamental.

A análise documental, por sua vez, foi guiada por uma matriz de categorias predefinidas que buscaram identificar a presença de competências digitais nos currículos oficiais. Através de uma leitura transversal da BNCC e de relatórios de políticas públicas brasileiras, investigou-se em que medida as diretrizes atuais oferecem suporte legal e pedagógico para que o professor utilize a IA sem ferir os objetivos de aprendizagem previstos para cada ano escolar. Esse cruzamento documental é vital para confrontar a teoria acadêmica com a realidade normativa das instituições de ensino no país.

Por fim, a ética na pesquisa foi preservada através do tratamento impessoal e crítico das fontes. Embora este estudo não envolva diretamente a experimentação com seres humanos, a análise de conteúdo foi conduzida de modo a respeitar a diversidade de correntes pedagógicas. O esforço interpretativo buscou neutralizar vieses tecnofóbicos ou tecnofílicos, mantendo um equilíbrio analítico que reconhece na IA Generativa tanto um potencial catalisador de competências quanto um risco real de simplificação do conhecimento, conforme será discutido nas seções subsequentes de análise de resultados.

O percurso metodológico foi estruturado em três etapas distintas e complementares:

Levantamento Bibliográfico e Documental

A primeira etapa consistiu em uma revisão sistemática da literatura em bases de dados científicas, como o Google Acadêmico, SciELO e o Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP). Os descritores utilizados, tanto em língua portuguesa quanto inglesa, foram: "Inteligência Artificial na Educação", "IA Generativa no Ensino Fundamental" e "Ética e Algoritmos na Escola". Foram selecionados artigos publicados predominantemente entre os anos de 2022 e 2026, garantindo a atualidade necessária frente à rapidez das inovações tecnológicas tratadas.

A operacionalização do levantamento bibliográfico deu-se por meio da combinação estratégica de operadores booleanos (AND, OR e NOT), visando refinar a busca e reduzir o ruído informacional. Ao cruzar termos como "Inteligência Artificial" AND "Ensino Fundamental" AND "Impactos Pedagógicos", buscou-se identificar estudos que não apenas descrevessem a tecnologia, mas que avaliassem as repercussões diretas no

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

processo de construção do conhecimento. Este rigor terminológico foi essencial para garantir que a amostra de textos selecionados estivesse estritamente vinculada ao escopo educacional e à faixa etária correspondente ao ensino básico.

Além das bases de dados eletrônicas, a pesquisa documental estendeu-se à análise de "literatura cinzenta" — que engloba relatórios técnicos, teses e dissertações ainda não publicadas em periódicos de alto impacto, mas que apresentam dados de campo recentes. Esta escolha justifica-se pela natureza emergente da IA Generativa; muitas vezes, os dados mais atuais sobre a implementação dessas ferramentas em escolas brasileiras encontram-se em relatórios de observatórios de tecnologia e inovação, que fornecem um panorama prático e situado da realidade escolar contemporânea.

No que tange à análise documental, o foco recaiu sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especificamente em suas competências gerais e específicas voltadas para o pensamento científico, crítico e criativo. A análise buscou identificar "lacunas normativas", ou seja, pontos em que as diretrizes atuais, formuladas antes da explosão das IAs generativas, precisam de novas interpretações para orientar o uso ético dessas ferramentas. Esse exercício comparativo permitiu situar o artigo no centro de uma discussão jurídica e pedagógica sobre a atualização dos marcos regulatórios da educação digital no Brasil.

Para a organização e sistematização das fontes encontradas, utilizou-se a técnica de fichamento analítico, que permitiu correlacionar os principais achados de diferentes autores. Esse processo facilitou a identificação de convergências e divergências teóricas: enquanto alguns teóricos focam nos benefícios da tutoria inteligente e da redução da carga de trabalho docente, outros alertam para os riscos de uma "terceirização cognitiva". Essa sistematização foi o que possibilitou a construção de um referencial teórico dialógico, que evita visões unilaterais sobre o tema.

Finalmente, a validade e a confiabilidade do levantamento foram asseguradas pela triangulação de fontes. Ao confrontar a literatura acadêmica internacional com os documentos oficiais nacionais e os estudos de caso regionais, a pesquisa adquiriu uma perspectiva multidimensional. Esse cuidado metodológico garante que as conclusões deste artigo não sejam meras reproduções de tendências globais, mas reflexões enraizadas nos desafios e nas potencialidades específicas do sistema educativo nacional frente à inteligência artificial.

Análise de Documentos Norteadores

Para fundamentar a análise do impacto no Ensino Fundamental brasileiro, realizou-se uma leitura analítica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especificamente na competência geral número 5, que trata da Cultura Digital. O objetivo foi verificar a convergência entre as diretrizes nacionais e o uso de modelos generativos de linguagem como ferramentas de apoio pedagógico. Conforme assevera Gil (2022, p. 89), a pesquisa documental "permite o exame de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados de acordo com novos objetos de estudo".

A análise de documentos norteadores concentra-se, prioritariamente, na exegese da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que baliza as aprendizagens essenciais no território brasileiro. O foco recai sobre a "Cultura Digital", a quinta competência geral, que preconiza que os alunos devem ser capazes de compreender, utilizar e criar tecnologias de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética. No contexto da IA Generativa, essa análise busca identificar como os objetivos de aprendizagem previstos para o Ensino Fundamental podem ser ressignificados, garantindo que a tecnologia não apenas automatize tarefas, mas sirva como suporte para o desenvolvimento do raciocínio hipotético-dedutivo e da criatividade.

Ademais, a investigação documental estende-se aos Pareceres e Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), buscando diretrizes que tratam da mediação tecnológica e da formação de professores. A análise desses textos é fundamental para compreender o respaldo legal dado ao educador no exercício de sua autonomia pedagógica ao introduzir ferramentas disruptivas em sala de aula. Questiona-se, por meio desta leitura, se o arcabouço normativo atual oferece segurança jurídica e suporte metodológico para que o docente transite entre o ensino tradicional e as novas fronteiras da inteligência artificial sem comprometer o cumprimento da carga horária e dos conteúdos obrigatórios.

Outro ponto fulcral na análise documental é o exame dos Relatórios de Monitoramento da Educação Global da UNESCO, especificamente os que tratam da governança da inteligência artificial. Ao confrontar essas orientações internacionais com os currículos locais, a pesquisa busca verificar o grau de alinhamento do sistema educacional brasileiro com as recomendações de "IA para Todos". Este procedimento permite identificar se os documentos norteadores nacionais contemplam a dimensão da "ética algorítmica", preparando o estudante não apenas para operar a máquina, mas para compreender as implicações socioeconômicas e os vieses cognitivos inerentes aos sistemas automatizados.

A análise também se debruça sobre o Plano Nacional de Educação (PNE) e suas metas relacionadas à inovação e tecnologia. Ao escrutinar as estratégias delineadas para a modernização das escolas, busca-se entender se existe uma previsão orçamentária e estrutural que viabilize a implementação da IA de forma democrática. Esta etapa da pesquisa documental é vital para problematizar o risco de uma "implementação desigual", onde a ausência de diretrizes claras para a infraestrutura tecnológica pode transformar uma ferramenta de potencial inclusivo em um novo vetor de estratificação escolar entre redes públicas e privadas.

Por fim, o exame documental inclui a análise de manuais de boas práticas e guias de ética digital publicados por secretarias de educação e institutos de pesquisa pedagógica. Esses documentos, embora de caráter complementar, oferecem o "chão da escola" necessário para entender a transposição didática da IA. Através da análise dessas fontes, é possível mapear as recomendações práticas dadas aos professores sobre como lidar com o plágio, a verificação de fontes e o uso de prompts (comandos) como uma nova forma de escrita, consolidando uma base documental que une a teoria normativa à pragmática do cotidiano escolar no Ensino Fundamental.

Tratamento e Análise dos Dados

Os dados obtidos por meio da revisão bibliográfica e documental foram submetidos à técnica de Análise de Conteúdo. Esta técnica permitiu categorizar as informações em dois eixos temáticos principais:

Potencialidades: benefícios da IA na personalização e acessibilidade;

Desafios: riscos de plágio, viés algorítmico e impactos no desenvolvimento cognitivo.

A partir desse cruzamento de informações, buscou-se não apenas descrever o fenômeno, mas interpretar as implicações pedagógicas e éticas da IA no cotidiano das séries iniciais e finais do Ensino Fundamental, culminando nas reflexões apresentadas na seção de análise de resultados deste artigo.

O processo de tratamento dos dados coletados ampara-se na técnica de Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin, estruturando-se nas fases de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Na fase de pré-análise, procedeu-se à leitura flutuante do corpus bibliográfico e documental, selecionando as unidades de registro que apresentavam conexão direta com o impacto da IA no desenvolvimento cognitivo de crianças e adolescentes. Este filtro inicial foi essencial para garantir que a discussão subsequente não se perdesse em tecnicismos, mantendo o foco nas implicações pedagógicas e na relação ensino-aprendizagem.

A exploração do material permitiu a criação de núcleos de sentido, que foram organizados em categorias temáticas para facilitar o confronto entre diferentes perspectivas teóricas. A primeira categoria, denominada "Potencialidades Dialógicas", reuniu dados sobre como a IA pode atuar como um andaime cognitivo; a segunda, "Riscos da Automação Intelectual", concentrou-se nos debates sobre plágio, dependência e o possível empobrecimento do raciocínio crítico. Esse sistema de categorização funcionou como um prisma analítico, permitindo que os dados fossem observados sob múltiplos ângulos antes da síntese final.

No que tange ao tratamento dos resultados, utilizou-se a inferência e a interpretação como ferramentas para extrair significados ocultos nos textos analisados. Não se buscou apenas uma descrição quantitativa de quantas vezes o termo "IA" aparecia nos documentos, mas sim uma análise qualitativa de como o conceito de "autonomia do aluno" é ressignificado na presença de algoritmos generativos. Essa abordagem inferencial é o que permite ao artigo propor recomendações práticas, transcendendo a mera revisão de literatura para alcançar uma reflexão propositiva sobre o futuro da educação básica.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A triangulação analítica foi outro pilar fundamental nesta etapa, cruzando as evidências teóricas com as prescrições normativas dos documentos norteadores. Ao confrontar o que a teoria diz sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal com o que a BNCC estabelece sobre cultura digital, foi possível identificar zonas de convergência e pontos de tensão. Este cruzamento de dados é o que confere validade interna à pesquisa, assegurando que as conclusões apresentadas na seção de análise de resultados não sejam impressões subjetivas do autor, mas decorrências lógicas de um estudo sistemático e comparativo.

Por fim, a síntese dos dados foi elaborada com o intuito de responder ao problema de pesquisa formulado na introdução. Os resultados foram organizados de forma narrativa, buscando construir uma linha de raciocínio que conduzisse o leitor da teoria à prática escolar. Todo o esforço de tratamento de dados foi orientado pela ética intelectual, garantindo que as vozes dos diferentes autores fossem representadas com fidelidade e que as limitações da própria tecnologia e da bibliografia disponível fossem devidamente ponderadas na discussão final do artigo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação proposta por este artigo permitiu compreender que a inserção da Inteligência Artificial Generativa no Ensino Fundamental transcende a mera adoção de uma nova ferramenta tecnológica; trata-se de uma reconfiguração profunda do fazer pedagógico. Ao longo da análise, evidenciou-se que a tecnologia, quando ancorada em pressupostos teóricos sólidos e mediada por uma docência preparada, possui um potencial inestimável para a personalização do ensino e para o suporte a alunos com diferentes ritmos de aprendizagem, atuando como um "andaime" para o desenvolvimento cognitivo.

No entanto, as conclusões também apontam para riscos significativos que não podem ser negligenciados. A possibilidade de uma "terceirização do pensamento" e o acirramento das desigualdades digitais surgem como desafios imediatos. Respondeu-se ao problema central da pesquisa constatando que o equilíbrio entre a inovação tecnológica e o esforço intelectual do aluno não é automático: ele depende de uma mudança na cultura avaliativa das escolas, que deve passar a valorizar o processo de construção do conhecimento, a capacidade de indagação e o senso crítico, em detrimento de produtos finais que podem ser facilmente automatizados.

Verificou-se, ainda, que o arcabouço normativo brasileiro, representado pela BNCC, embora ofereça uma base para o letramento digital, ainda carece de atualizações específicas que orientem educadores sobre os limites éticos e autorais da IA Generativa. A formação continuada dos professores emergiu, neste estudo, como a peça-chave para o sucesso dessa integração. Sem um corpo docente capacitado para atuar como curador crítico e mediador da inteligência coletiva, a tecnologia corre o risco de tornar-se um elemento de distração ou de empobrecimento curricular.

Este estudo, de natureza qualitativa e bibliográfica, apresenta como limitação a velocidade das atualizações tecnológicas, que podem tornar obsoletas certas funcionalidades das ferramentas em curtos períodos de tempo. Por essa razão, não se pretendeu aqui esgotar o tema, mas sim estabelecer um marco inicial de reflexão que estimule novos pesquisadores a realizarem estudos de caso e pesquisas de campo que acompanhem a implementação prática da IA no cotidiano das escolas públicas e privadas.

Em suma, a Inteligência Artificial Generativa no Ensino Fundamental deve ser compreendida sob a ótica do humanismo digital. O futuro da educação básica nessa nova era não reside na competição entre humanos e máquinas, mas na simbiose pedagógica onde a tecnologia potencializa as capacidades humanas de criar, colaborar e pensar eticamente. Cabe à academia, ao Estado e à comunidade escolar garantir que essa revolução digital seja orientada para a emancipação do sujeito e para a democratização real do conhecimento.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro.** São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base. Acesso em: 10 abr. 2026.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.** Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

COSTA, Maria Rosa; SILVA, João Paulo. **Inteligência Artificial Generativa no chão da escola: novos desafios para o Ensino Fundamental.** São Paulo: Editora Acadêmica, 2024.

GIL, Antonio Carlos. C**omo elaborar projetos de pesquisa.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço.** 10. ed. São Paulo: Loyola, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

OLIVEIRA, Renato de. **Ética e Algoritmos: a educação na era da automação intelectual.** Rio de Janeiro: Tecnologia & Sociedade, 2025.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

SANTOS, Luciana. **Sociointeracionismo e Tecnologias Digitais: a mediação na Zona de Desenvolvimento Proximal.** Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

SELWYN, Neil. **Deveria a educação ser inteligência artificial?** Tradução de Adelson S. de Oliveira. Porto Alegre: Penso, 2021.

UNESCO. **Diretrizes para a Inteligência Artificial Generativa no Ensino e na Pesquisa.** Paris: UNESCO, 2023. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org. Acesso em: 10 abr. 2026.

VALENTE, José Armando. **O computador na sociedade do conhecimento.** Campinas: UNICAMP/NIED, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

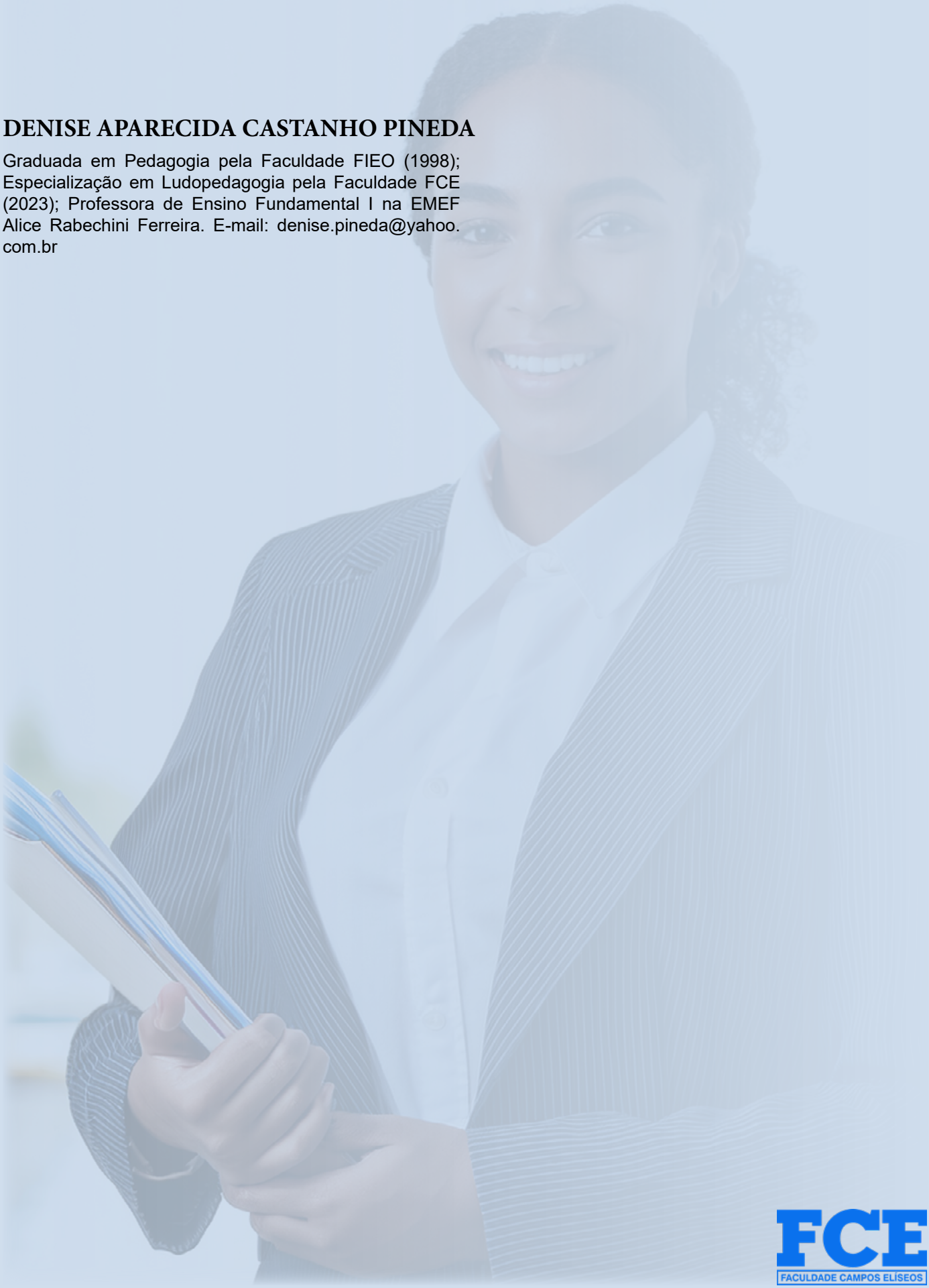
XAVIER, Antônio Carlos. **Letramento Digital e Ensino.** In: ROJO, Roxane (org.). Escol@ conectada: os multiletramentos e a TIC. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

GESTÃO ESCOLAR E SUAS TECNOLOGIAS NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

DENISE APARECIDA CASTANHO PINEDA

Graduada em Pedagogia pela Faculdade FIEO (1998); Especialização em Ludopedagogia pela Faculdade FCE (2023); Professora de Ensino Fundamental I na EMEF Alice Rabechini Ferreira. E-mail: denise.pineda@yahoo.com.br



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

Este artigo investiga de que modo a gestão escolar democrática, articulada ao uso de tecnologias digitais, contribui para a efetivação da escola de tempo integral no Brasil. O objetivo geral foi analisar o papel do gestor no cotidiano da escola pública paulista de tempo integral, considerando dimensões pedagógicas, administrativas e tecnológicas. Os objetivos específicos compreenderam discutir a concepção de educação integral, refletir sobre os desafios do gestor e identificar contribuições das ferramentas digitais para o trabalho docente e para a aprendizagem dos estudantes. A pesquisa é de natureza qualitativa, do tipo bibliográfica, e tomou como aporte teórico Anísio Teixeira (1962), Paro (2016), Lück (2013), Cavaliere (2007, 2014), Moll (2012), Gadotti (2009), Freire (1996), Soares (2002), Moran (2018) e Kenski (2012), além da BNCC (Brasil, 2018) e da LDB (Brasil, 1996). Os resultados indicam que a ampliação da jornada, sozinha, não garante qualidade educativa: depende de uma gestão participativa, da formação contínua dos professores e da incorporação crítica das tecnologias digitais ao projeto político pedagógico, com vistas à formação integral de crianças e adolescentes.

Palavras-chave: Gestão Escolar; Educação Integral; Tempo Integral; Tecnologias Digitais; Gestão Democrática.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

Pensar a escola de tempo integral no Brasil é, antes de tudo, pensar como queremos que as crianças e os adolescentes vivam o tempo da infância e da adolescência dentro de uma instituição pública.

Essa discussão não é nova. Ela atravessa o século XX, ganha força com Anísio Teixeira nas décadas de 1950 e 1960, retorna com Darcy Ribeiro nos CIEPs fluminenses e reaparece, com nova roupagem, nas políticas educacionais das últimas duas décadas. O que mudou, e mudou bastante, foi o cenário: hoje a escola convive com smartphones na mão dos estudantes, plataformas digitais na rotina dos professores e uma BNCC que reconhece a cultura digital como uma das dez competências gerais da educação básica (BRASIL, 2018).

É nesse encontro entre uma proposta educativa de longa duração, que é a educação integral, e um conjunto de ferramentas relativamente novas, que são as tecnologias digitais, que se situa esta pesquisa.

O problema que orienta o estudo pode ser formulado da seguinte maneira: como a gestão escolar, em uma perspectiva democrática e participativa, pode coordenar o cotidiano da escola de tempo integral de modo que a ampliação da jornada se traduza em formação integral, e não apenas em mais horas dentro da mesma instituição?

Essa pergunta abre espaço para outra, igualmente importante: que lugar as tecnologias digitais ocupam nesse processo, quando são pensadas a partir do projeto político pedagógico e não como simples adereço?

O tema se justifica por dois motivos bem concretos. Primeiro, porque o estado de São Paulo vem implementando o Programa de Ensino Integral em ritmo acelerado, e isso muda a rotina de professores, gestores, famílias e estudantes.

Segundo, porque a literatura especializada, representada por autores como Cavaliere (2007), Moll (2012) e Paro (2016), aponta que a expansão do tempo escolar, sem uma gestão atenta ao projeto pedagógico, corre o risco de virar apenas uma extensão da rotina já desgastada da escola tradicional. Some-se a isso o fato de que, depois da pandemia da Covid-19, tornou-se impossível discutir educação sem considerar o impacto das tecnologias, como lembram Moran (2018) e Kenski (2012).

O objetivo geral deste artigo é analisar como a gestão escolar e o uso de tecnologias digitais se articulam no contexto da escola pública de tempo integral. Como objetivos específicos, busca-se discutir os fundamentos da educação integral no Brasil, refletir sobre o papel do gestor em uma perspectiva democrática e participativa e identificar as principais contribuições das ferramentas digitais para o trabalho pedagógico e para a aprendizagem dos estudantes.

O texto está organizado em cinco partes. Na primeira, é apresentada a perspectiva do administrador sobre a educação em tempo integral, recuperando a tradição de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Moacir Gadotti. Na segunda, discutem-se temas e perspectivas situadas da escola em tempo integral, com apoio em Cavaliere e Moll. A terceira parte trata da gestão escolar democrática à luz de Paro, Lück e Freire. A quarta parte analisa as ferramentas digitais na gestão escolar e no ensino, recorrendo a Soares, Moran, Kenski e Lévy. Em seguida, são apresentados os procedimentos metodológicos e, por fim, as considerações finais, com uma proposta de intervenção voltada à realidade da escola em que a autora atua.

A PERSPECTIVA DO ADMINISTRADOR SOBRE A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

Quando Anísio Teixeira começou a defender, ainda na década de 1950, que a escola pública precisava ocupar mais tempo na vida das crianças, o argumento dele não tinha nada a ver com guardar crianças em algum lugar enquanto o adulto trabalhava.

A ideia era outra: a escola precisava ser um espaço de vida, com biblioteca, refeitório, quadras, ateliês, oficinas, e não apenas um lugar onde se passa quatro horas escutando aula (TEIXEIRA, 1962). Essa concepção foi retomada por Darcy Ribeiro no Rio de Janeiro, no projeto dos Centros Integrados de Educação Pública, os famosos CIEPs, na década de 1980 (RIBEIRO, 1986).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Gadotti (2009) ajuda a tirar essa discussão do plano histórico e a recolocá-la no presente. Para ele, educação integral tem duas dimensões que andam juntas. Uma é quantitativa, e diz respeito ao tempo dedicado à formação humana, dentro e fora da escola.

A outra é qualitativa, e tem a ver com a maneira como esse tempo é vivido, com as relações que se estabelecem ali, com o que efetivamente se aprende. Não basta, portanto, esticar o relógio. Se a hora extra for ocupada por mais do mesmo, o resultado é cansaço, e não formação.

A educação integral é um princípio orientador do conjunto da educação, e não um nível ou modalidade. Ela diz respeito à formação humana em todas as suas dimensões: intelectual, física, emocional, social, cultural. Não se trata, portanto, de oferecer mais do mesmo em mais tempo, mas sim de repensar o projeto educativo da escola (GADOTTI, 2009, p. 97).

Esse deslocamento é fundamental para quem está na gestão. Se o gestor entende que sua tarefa é apenas administrar horas a mais dentro do prédio, ele organiza um cardápio de atividades para preencher o dia. Se entende que sua tarefa é coordenar um projeto de formação humana, ele faz outra coisa: houve professores, dialoga com famílias, envolve estudantes em decisões, articula a escola com o território em que ela vive. É a diferença entre uma gestão que apenas gerencia e uma gestão que educa, como bem lembra Paro (2016).

Cavaliere (2007) tem chamado a atenção para o fato de que, no Brasil, a discussão sobre escola de tempo integral muitas vezes é confundida com escola de tempo ampliado. São coisas próximas, mas não iguais. Ampliar o tempo é uma medida quantitativa.

Construir uma educação integral exige uma reorganização do currículo, do espaço físico, da rotina dos professores e da relação com a comunidade. Sem isso, o que se tem é uma escola de meio período prolongado, e não uma escola de tempo integral propriamente dita.

A ideia de cidade educadora, defendida por Gadotti (2009), também é interessante para essa reflexão. Se a escola entende que se aprende em vários lugares, e não só dentro da sala de aula, ela passa a estabelecer parcerias com museus, bibliotecas, parques, centros culturais, organizações da sociedade civil.

O gestor, nesse caso, deixa de ser apenas um administrador interno e se torna um articulador de redes. É um perfil que combina com o que Lück (2013) chama de gestão participativa: alguém que sabe ouvir, que sabe negociar, que sabe construir consensos sem abrir mão das finalidades educativas da escola.

Vale lembrar que essa concepção de escola integrada à cidade não nasceu ontem. Já estava presente no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, assinado por Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Cecília Meireles e outros intelectuais que queriam romper com uma escola elitista e desconectada da vida (Cury, 2003).

É uma tradição que atravessa o século XX e chega aos nossos dias com força renovada, especialmente quando se discute a Base Nacional Comum Curricular e o desafio de formar cidadãos críticos para um mundo cada vez mais digital.

ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL: TEMAS E PERSPECTIVAS SITUADAS

A escola em tempo integral, no formato como vem sendo implementada nas redes públicas brasileiras, traz consigo um conjunto de tensões que não podem ser ignoradas. A primeira delas é a tensão entre o discurso oficial, que apresenta a ampliação da jornada como sinônimo automático de qualidade, e a realidade observada nas escolas, em que muitas vezes faltam estrutura física, recursos humanos e formação adequada para os profissionais (MOLL, 2012).

Cavaliere (2014) lembra que a escola pública brasileira convive com uma contradição histórica. Ao mesmo tempo em que se proclama, em documentos legais, o princípio da formação integral, mantém-se uma rotina escolar fragmentada, com professores que circulam entre várias unidades, salas superlotadas e currículos pensados em disciplinas estanques. A escola de tempo integral só faz sentido se for capaz de romper com essa fragmentação. Caso contrário, repete os mesmos problemas em uma jornada mais longa.

A simples permanência do aluno na escola por mais tempo não significa, em si, uma melhoria na qualidade da educação. É necessário que esse tempo a mais seja preenchido por experiências educativas significativas, articuladas com o projeto pedagógico da instituição e com a vida do estudante fora dos muros da escola (CAVALIERE, 2007, p. 1023).

Moll (2012) defende que a educação integral exige a construção de uma intersetorialidade real, em que assistência social, saúde, cultura e esporte trabalhem juntos com a escola. Quando o gestor consegue articular esses atores, a escola passa a oferecer um leque de experiências que vai muito além da sala de aula tradicional.

Quando essa articulação falha, a jornada estendida vira um peso para todos: para o estudante, que não vê sentido em estar ali; para o professor, que não tem condições de planejar; e para a família, que esperava algo melhor. No estado de São Paulo, o Programa Ensino Integral, regulamentado pela Lei Complementar nº 1.164/2012 e atualizado por normativas posteriores, têm buscado responder a esses desafios por meio de uma proposta que combina jornada estendida, regime de dedicação plena e exclusiva dos professores, modelo pedagógico próprio com tutoria, projeto de vida, eletivas e clubes juvenis (SÃO PAULO, 2012).

É uma proposta que tem suas virtudes, mas que também enfrenta críticas, sobretudo quanto à pressão por resultados padronizados em avaliações externas, algo que pode entrar em conflito com a ideia mais ampla de formação integral defendida por Anísio Teixeira e seus herdeiros teóricos.

Outro tema que aparece com frequência nessa discussão é o do protagonismo juvenil. A escola de tempo integral aposta na ideia de que o estudante deve ser sujeito do próprio processo de aprendizagem, e não receptor passivo de conteúdos. Isso exige uma mudança profunda na cultura escolar, que muitas vezes ainda funciona em uma lógica vertical, com o adulto decidindo tudo e o aluno apenas obedecendo. Freire (1996) já alertava para a importância de reconhecer o educando como sujeito do seu processo formativo, e essa lição continua valendo, talvez hoje mais do que nunca.

Há ainda o desafio da formação dos professores. Como aponta Lück (2013), nenhuma política educacional, por mais bem intencionada que seja, se sustenta sem investimento consistente em formação continuada. Professores que vão atuar em escolas de tempo integral precisam de tempo de planejamento conjunto, precisam aprender a trabalhar em equipe, precisam dominar metodologias ativas, precisam compreender o universo digital que seus alunos habitam. Sem isso, a jornada estendida vira um problema, não uma solução.

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: PRINCÍPIOS E DESAFIOS

Falar de gestão escolar democrática é falar, antes de mais nada, de um princípio constitucional. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no artigo 14, estabelece a gestão democrática como princípio orientador do ensino público (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996).

Não é, portanto, uma escolha do gestor, é uma exigência legal. Mas, como lembra Paro (2016), a lei estabelece o dever, não garante a prática. A democratização da gestão depende de uma cultura, e a cultura se constrói no dia a dia.

Para Lück (2013), a gestão democrática se assenta em quatro dimensões principais: participação, autonomia, transparência e pluralidade. Participação significa que professores, funcionários, estudantes e famílias têm voz nas decisões da escola.

Autonomia significa que a escola tem condições de construir seu próprio projeto pedagógico, dentro dos marcos legais. Transparência significa que as informações circulam, que os recursos são prestados publicamente, que ninguém é surpreendido por decisões tomadas a portas fechadas. Pluralidade significa que diferentes vozes, diferentes saberes, diferentes culturas têm espaço na escola.

A gestão democrática implica a efetivação de novos processos de organização e gestão baseados em uma dinâmica que favoreça os princípios participativos. Esses processos supõem mudanças significativas na concepção de escola e de educação, exigindo a construção de novos modos de relação entre os sujeitos que a constituem (LÜCK, 2013, p. 56).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Paro (2016) acrescenta a essa discussão um elemento importante: gestão democrática não é o mesmo que gestão participativa. A gestão pode ser participativa em um sentido instrumental, em que se ouvem as pessoas para depois decidir do mesmo jeito que se decide sem ouvi-las. Para ser democrática de verdade, a gestão precisa garantir que a participação tenha consciência, que aquilo que se discute em conselhos, reuniões e assembleias efetivamente influencia os rumos da escola.

Freire (1996), ao discutir o que ele chamava de pedagogia da autonomia, oferece uma chave interessante para essa questão. Para Freire, formar o aluno como sujeito autônomo exige que a escola, como um todo, funcione de maneira autônoma e democrática. Não dá para pedir que o estudante seja crítico se a escola dele funciona em uma lógica autoritária. Não dá para falar em cidadania se as decisões são tomadas por uma única pessoa. A coerência entre o discurso e a prática é o que dá legitimidade ao trabalho do gestor.

Na escola de tempo integral, esse desafio se intensifica. A jornada mais longa significa mais tempo de convivência, mais momentos de conflito, mais decisões a serem tomadas. Sem uma cultura de diálogo bem estabelecida, a escola vira um caldeirão de tensões. Por outro lado, quando essa cultura existe, a jornada estendida se torna uma oportunidade extraordinária para construir, na prática, aquilo que se chama de formação cidadã. O conselho de escola deixa de ser uma formalidade burocrática e vira um espaço real de deliberação. As assembleias de turma deixam de ser uma reclamação geral e se tornam instâncias de aprendizagem política.

Lück (2013) destaca também a importância das competências do gestor. Não basta boa vontade. O gestor escolar precisa dominar conhecimentos sobre legislação, sobre gestão de pessoas, sobre planejamento estratégico, sobre uso de dados educacionais. Precisa, ainda, ter sensibilidade para lidar com famílias, com adolescentes, com professores em diferentes momentos da carreira. É um trabalho complexo, que tem sido cada vez mais reconhecido como uma profissão específica, com saberes próprios.

Há, por fim, um desafio que Paro (2016) considera central: o financiamento. Não há gestão democrática sem condições materiais de funcionamento. Escola sem dinheiro para comprar material, sem profissionais suficientes, sem manutenção do prédio, sem alimentação de qualidade não consegue sustentar nenhum projeto pedagógico, por mais bem desenhado que seja. A luta por recursos é, portanto, parte do trabalho do gestor comprometido com a democratização da escola.

FERRAMENTAS DIGITAIS NA GESTÃO ESCOLAR E NO ENSINO

Não há como discutir a escola hoje sem falar de tecnologia. A pandemia da Covid-19, iniciada em 2020, acelerou um processo que já vinha em curso e expôs, de uma só vez, as desigualdades de acesso, às fragilidades da formação docente nessa área e o potencial enorme das ferramentas digitais quando são bem utilizadas.

Moran (2018) tem insistido em uma ideia que parece simples, mas que muda tudo: a tecnologia, sozinha, não transforma a escola. Quem transforma a escola é a maneira como a tecnologia é incorporada ao projeto pedagógico.

As tecnologias digitais ampliam as possibilidades de pesquisa, de comunicação e de produção de conhecimento. Podem ser usadas para automatizar o que antes era manual, como podem ser usadas para abrir novos horizontes de aprendizagem, conectando alunos, professores e saberes de modo antes impensável. Tudo depende da intencionalidade pedagógica que orienta o seu uso (MORAN, 2018, p. 12).

Kenski (2012) reforça esse ponto ao distinguir tecnologia de inovação. Comprar tablets para a escola não é, em si, inovação. Inovar é mudar a maneira como a escola ensina e aprende. E essa mudança, lembra a autora, exige um trabalho coletivo, que envolve o gestor, os professores, os estudantes e até as famílias. O papel do gestor aqui é decisivo. Cabe a ele criar as condições para que os professores experimentem, errem, ajustem e aprendam, sem o medo paralisante de não estar dando conta de tudo ao mesmo tempo.

A Base Nacional Comum Curricular trouxe a cultura digital para o centro da formação. A quinta competência geral da BNCC orienta que os estudantes devem ser capazes de compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa e ética (BRASIL, 2018).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Note-se que o documento não fala apenas em usar a tecnologia, mas também em criar e em usar criticamente. Isso significa que a escola não pode tratar a tecnologia como um simples acessório, precisa formar sujeitos que entendem como ela funciona, que percebam seus efeitos sociais, que saibam discernir uma informação confiável de uma fake news.

Lévy (1999), ao analisar a cibercultura, traz uma reflexão interessante para esse contexto. Para ele, vivemos um momento em que o conhecimento deixou de estar concentrado em poucos lugares, como bibliotecas e universidades, e passou a circular em rede. Isso muda o papel da escola e, dentro dela, o papel do professor. Ensinar deixou de ser apenas transmitir informação, porque informação está em todo canto. Ensinar passou a ser, cada vez mais, ajudar o estudante a navegar nesse oceano de informações, a selecionar o que é relevante, a construir sentido, a pensar com autonomia.

Soares (2002) já chamava a atenção para um conceito específico que dialoga com tudo isso: o letramento digital. Não basta saber decodificar letras, é preciso saber produzir e interpretar textos em diferentes mídias, em diferentes contextos. A alfabetização tradicional convive hoje com a alfabetização digital, e a escola precisa dar conta das duas. No Ensino Fundamental I, em particular, esse desafio é gigante. As crianças chegam à escola com um repertório digital que muitas vezes supera o do professor, mas esse repertório é, em geral, fragmentado e não crítico. Cabe à escola sistematizar esse aprendizado, dar-lhe densidade pedagógica.

Moreira, Batista e Rangel (2020) lembram que as tecnologias digitais oferecem estímulos múltiplos, que combinam imagem, som, movimento e interatividade. Essa combinação tem grande potencial para mobilizar o interesse dos estudantes, especialmente os mais novos.

Quando usadas de modo planejado, ferramentas como blogs, podcasts, jogos educativos, plataformas de leitura e aplicativos de produção audiovisual transformam o estudante em produtor de conteúdo, e não apenas em consumidor. Barroso e Antunes (2015) vão na mesma direção ao destacar que a mediação pedagógica é o que dá sentido à tecnologia. Sem essa mediação, a ferramenta vira distração.

Na esfera da gestão, as tecnologias digitais oferecem possibilidades igualmente importantes. Sistemas de gestão escolar permitem acompanhar a frequência, o desempenho e o comportamento dos estudantes em tempo real. Plataformas de comunicação encurtam a distância entre escola e família. Aplicativos de planejamento facilitam o trabalho colaborativo entre professores. Painéis de dados ajudam o gestor a tomar decisões mais informadas. Tudo isso, claro, depende de uma infraestrutura mínima, que ainda é desigual entre as redes brasileiras, e de uma formação continuada que prepare os profissionais para usar essas ferramentas com autonomia (KENSKI, 2012).

Vale registrar uma preocupação ética. Como apontam Moran (2018) e Kenski (2012), o uso intensivo de plataformas digitais na escola levanta questões importantes sobre privacidade, sobre uso de dados de menores de idade, sobre dependência tecnológica e sobre saúde mental dos estudantes. O gestor precisa ter olhar atento para esses temas, garantindo que a escolha das ferramentas seja pautada não só pela praticidade, mas também por princípios éticos e pedagógicos consistentes.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, do tipo bibliográfico, conforme classificação proposta por Gil (2008) e por Marconi e Lakatos (2017). A escolha por esse tipo de pesquisa se justifica pelo objetivo central do trabalho, que é refletir, à luz da literatura especializada, sobre as relações entre gestão escolar, escola de tempo integral e tecnologias digitais. Não se buscou, portanto, produzir dados empíricos a partir de instrumentos como entrevistas ou questionários, mas sim sistematizar e dialogar criticamente com obras consagradas no campo.

Os aportes teórico-metodológicos foram organizados em três eixos principais. O primeiro eixo, sobre educação integral, apoiou-se em Anísio Teixeira (1962), Cavaliere (2007, 2014), Moll (2012) e Gadotti (2009). O segundo eixo, sobre gestão escolar democrática, recorreu a Paro (2016), Lück (2013) e Freire (1996). O terceiro eixo, sobre tecnologias digitais na educação, foi construído a partir de Soares (2002), Moran (2018), Kenski (2012) e Lévy (1999), além dos documentos oficiais BNCC (Brasil, 2018) e LDB (Brasil, 1996).

O procedimento de análise consistiu na leitura cuidadosa dos textos selecionados, na identificação de eixos temáticos comuns e na construção de uma argumentação que articulam esses eixos com a experiência docente da pesquisadora. Buscou-se, ao longo do trabalho, manter um diálogo entre o que dizem os autores e o que se observa no cotidiano da escola pública paulista de tempo integral, ainda que as descrições desse cotidiano apareçam aqui de modo discreto, como pano de fundo da reflexão.

Os principais resultados, apresentados nas seções anteriores e retomados nas considerações finais, indicam que a efetivação da escola de tempo integral depende de uma gestão democrática consolidada e da incorporação crítica das tecnologias digitais ao projeto político pedagógico. A simples ampliação da jornada, desacompanhada desses dois elementos, tende a reproduzir, em escala maior, os problemas já conhecidos da escola tradicional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Voltando à pergunta que abriu este artigo, é possível dizer, com segurança, que ampliar o tempo de permanência do estudante na escola só faz sentido se essa ampliação vier acompanhada de uma gestão democrática e de uma incorporação crítica das tecnologias digitais. Esses três elementos, gestão, tempo integral e tecnologia, formam um tripé. Se um deles fica frágil, o conjunto não se sustenta.

A tese inicial, de que a escola de tempo integral só cumpre seu papel quando associada a uma gestão participativa e ao uso intencional das tecnologias, foi sustentada ao longo do texto a partir do diálogo entre autores como Anísio Teixeira, Cavaliere, Moll, Gadotti, Paro, Lück, Freire, Soares, Moran, Kenski e Lévy. Cada um desses autores, à sua maneira, ajuda a entender por que a discussão da educação integral não é uma questão técnica, mas uma questão política, no sentido mais nobre da palavra: tem a ver com o tipo de cidadão que se quer formar e com o tipo de sociedade que se quer construir.

Há, evidentemente, limites neste estudo. Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica, ele não traz dados empíricos sobre escolas específicas, nem analisa, em profundidade, experiências concretas de implementação do Programa de Ensino Integral em São Paulo. Esse é, justamente, um dos caminhos possíveis para futuras pesquisas: investigar, em uma escola particular, como esse tripé tem sido construído na prática, ouvindo gestores, professores, estudantes e famílias.

Como proposta de intervenção, considerando a realidade da Rede Municipal de Ensino em que a autora atua, sugere-se a constituição de grupos de estudo permanentes dentro de cada unidade escolar, dedicados a discutir, mensalmente, três temas interligados: o projeto político pedagógico da escola, as práticas de gestão democrática e a integração das tecnologias digitais ao trabalho docente. Esses grupos podem funcionar como espaços de formação continuada de baixo custo, baseados no diálogo entre pares, na leitura compartilhada de autores como os mobilizados neste artigo e no compartilhamento de experiências práticas. A coordenação pedagógica e a direção da escola teriam, nessa proposta, o papel de articular os encontros, garantir tempo e espaço para sua realização e sistematizar os aprendizados em documentos que possam ser incorporados ao próprio projeto pedagógico.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

BARROSO, Felipe; ANTUNES, Maristela. **Tecnologia na educação: ferramentas utilizadas pelo professor da educação infantil para promoção da aprendizagem.** Revista Eletrônica Saberes da Educação, São Paulo, v. 6, n. 1,2015. p. 1-15.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

_____. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 27 abr. 2026.

CAVALIERE, Ana Maria. **Tempo de escola e qualidade na educação pública.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, out. 2007.

_____. **Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de Estado?** Educação & Sociedade, Campinas, v. 35, n. 129, 2014. p. 1205-1222, out./dez.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **O direito à educação: um campo de atuação do gestor educacional.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 33, n. 120, 2003. p. 567-580.

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

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil: inovações em processo.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação.** 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola.** 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos.** Porto Alegre: Penso, 2012.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas e modelos híbridos na educação.** In: YAEGASHI, Solange Franci Raimundo (Org.). Novas tecnologias digitais: reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Curitiba: CRV, 2018. p. 23-35.

MOREIRA, José Antonio; BATISTA, Cristiane; RANGEL, Mary. **Tecnologias digitais e o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais.** Revista Brasileira de Educação, v. 25, p. 1-18, 2020.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPs.** Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012.** Institui o Regime de Dedicação Plena e Integral e a Gratificação de Dedicação Plena e Integral aos integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral. São Paulo: Assembleia Legislativa, 2012.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81, 2002. p. 143-160, dez.

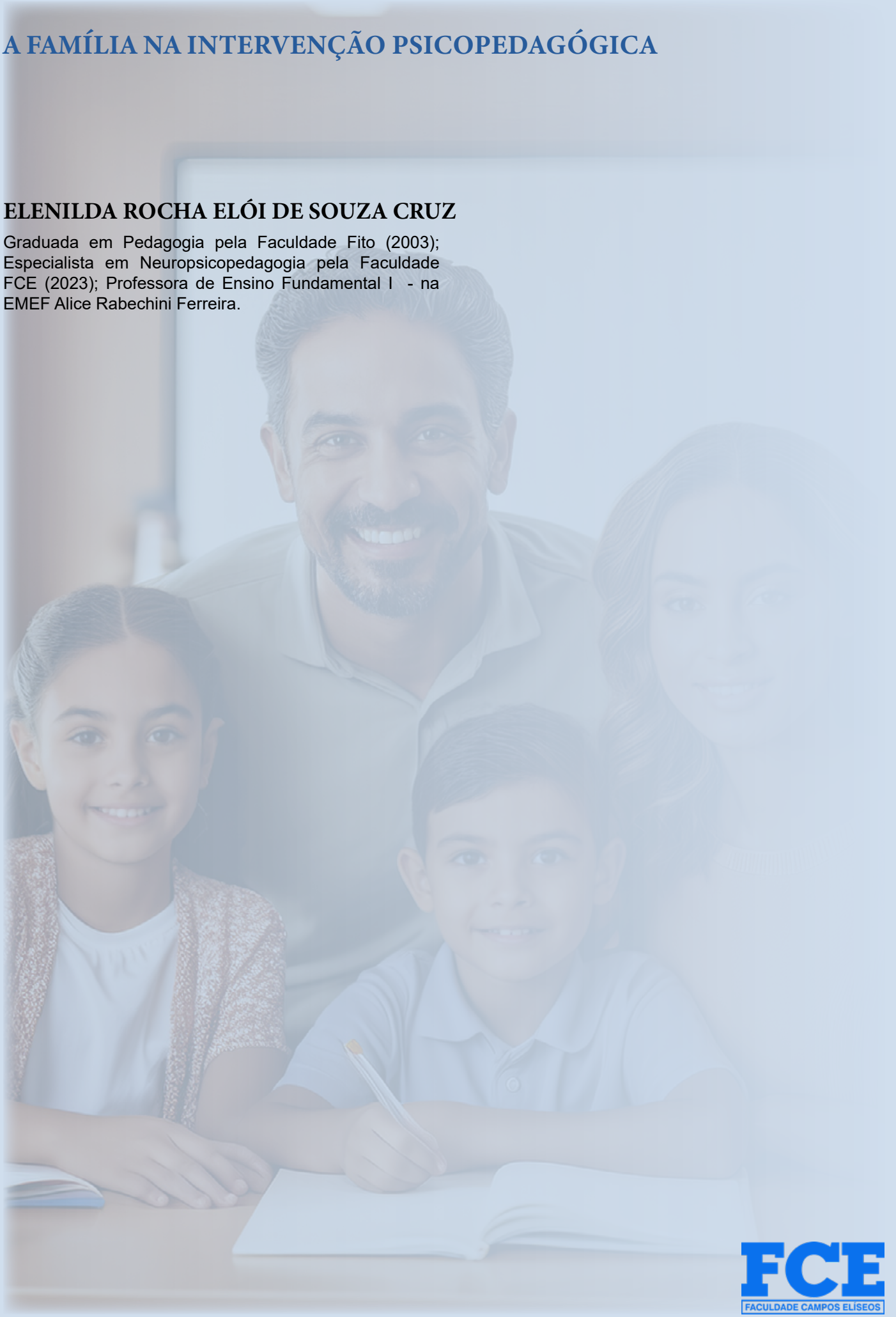
TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio.** 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1962.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A FAMÍLIA NA INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

ELENILDA ROCHA ELÓI DE SOUZA CRUZ

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Fito (2003); Especialista em Neuropsicopedagogia pela Faculdade FCE (2023); Professora de Ensino Fundamental I - na EMEF Alice Rabechini Ferreira.



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

Este artigo propõe uma reflexão sensível e crítica sobre o papel essencial da família no processo de intervenção psicopedagógica, compreendendo-a como parte indissociável do universo afetivo, social e cognitivo da criança. Fundamentado nas contribuições de autores como Bossa, Fernández, Wallon e Bronfenbrenner, buscamos compreender como os vínculos estabelecidos no ambiente familiar podem atuar tanto como elementos promotores quanto como entraves ao processo de aprendizagem e ao desenvolvimento emocional do sujeito. Henri Wallon, ao destacar a indissociabilidade entre emoção, cognição e motricidade no desenvolvimento humano, nos convida a olhar a criança em sua totalidade. "A afetividade é a forma primeira de relação com o mundo", dizia Wallon. Sob essa ótica, entendemos que não é possível dissociar o percurso educacional de uma criança das experiências afetivas que ela vivencia em seu núcleo familiar. Quando a família participa ativamente e de forma acolhedora do processo psicopedagógico, cria-se um ambiente fértil para o florescimento das potencialidades da criança. A psicopedagogia, ao assumir uma postura ética e humanizada, precisa considerar a família como parceira no processo de intervenção. Mais do que apenas informá-la sobre estratégias e encaminhamentos, é necessário escutá-la com empatia, acolher suas angústias, reconhecer suas histórias e trajetórias. Como aponta Fernández, a aprendizagem ocorre em um sujeito atravessado por sua história de vida e relações afetivas. Portanto, escutar a família é, antes de tudo, reconhecer esse sujeito em sua singularidade. A proposta deste trabalho é, assim, reafirmar que um atendimento psicopedagógico eficaz não pode prescindir de uma escuta atenta às vozes que cercam a criança — e a voz da família é uma das mais potentes. Nesse sentido, uma intervenção que leve em conta o vínculo familiar, respeitando suas dinâmicas e oferecendo suporte afetivo, torna-se não apenas mais eficiente, mas também mais ética e verdadeiramente transformadora.

Palavras-chave: Psicopedagogia; Família; Intervenção; Vínculo; Aprendizagem.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

A aprendizagem não acontece de forma isolada. Ela é um processo complexo, dinâmico e profundamente humano, que se constrói nas relações que o sujeito estabelece consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Nesse emaranhado de vivências e afetos, a família desponta como um dos primeiros e mais significativos espaços de mediação entre o sujeito e a realidade.

É no seio familiar que a criança inicia seu processo de constituição subjetiva, onde aprende a sentir, a expressar, a confiar, a errar e a ser acolhida. É ali que o seu olhar sobre o mundo começa a tomar forma, atravessado pelas experiências afetivas, pelas narrativas que escuta, pelas respostas que recebe.

Compreender esse contexto é essencial para o trabalho psicopedagógico, que não se limita à identificação de dificuldades escolares, mas busca, antes de tudo, compreender o sujeito em sua inteireza. Para Henri Wallon, "é pela emoção que o indivíduo se comunica antes mesmo de dominar a linguagem". Ele nos lembra que, muito antes da palavra, a criança já fala com os olhos, com o corpo, com o gesto, com o silêncio — e esses sinais são profundamente influenciados pelo ambiente em que ela cresce.

Assim, a família não é apenas um pano de fundo; ela é parte ativa da construção do psiquismo da criança. Ignorar esse cenário seria como tentar ler um livro faltando páginas importantes.

Do mesmo modo, Paulo Freire nos alerta sobre a importância de não reduzir o sujeito a um mero receptor de saberes. Para ele, "educar é um ato de amor, por isso, um ato de coragem". Essa coragem exige do educador — e também do psicopedagogo — uma postura de escuta, de diálogo e de humildade para reconhecer que ninguém caminha sozinho. A criança não é um ser isolado que chega ao espaço de aprendizagem como uma folha em branco. Ela traz consigo a marca das relações familiares, culturais, sociais e afetivas. Acolher essas marcas, escutá-las sem julgamentos, é parte do compromisso ético e humano que a psicopedagogia deve assumir.

Nesse sentido, o trabalho psicopedagógico que busca ser efetivo precisa abrir espaço para o diálogo com a família — não como mera formalidade, mas como parte integrante do processo de cuidado. Muitas vezes, ao chegar ao atendimento, a criança carrega não apenas dificuldades cognitivas, mas também dores emocionais, inseguranças, sentimentos de inadequação ou de fracasso que foram sendo construídos ao longo de sua trajetória escolar e familiar.

A família, por sua vez, pode também se apresentar fragilizada, culpabilizada, sem saber como ajudar ou até mesmo desacreditada da capacidade de seu filho. Por isso, é fundamental que o psicopedagogo se posicione como um mediador entre essas vivências, com empatia e sensibilidade.

O objetivo deste artigo é, portanto, refletir sobre a importância de incluir a família no processo psicopedagógico de forma respeitosa, colaborativa e cuidadosa. Queremos reafirmar que reconhecer as dores e potências desse núcleo é um passo essencial para construir intervenções mais efetivas e humanizadas. Ao lançar luz sobre essa dimensão relacional, buscamos inspirar práticas psicopedagógicas que, apoiadas em autores como Wallon e Freire, promovam não apenas o desenvolvimento cognitivo da criança, mas também o fortalecimento de vínculos, a valorização do afeto e a construção conjunta de caminhos possíveis.

Bronfenbrenner (1996) destaca que a criança se desenvolve em sistemas interdependentes que se organizam em diferentes níveis: o microssistema, o mesossistema, o exossistema e o macrossistema. Cada um desses contextos influencia, de forma direta ou indireta, o desenvolvimento humano. Dentre esses, o microssistema é o mais próximo da criança, composto pelas relações face a face que ela estabelece no cotidiano — e, nesse espaço, a família ocupa lugar central e estruturante.

É nesse ambiente íntimo que a criança tem seus primeiros contatos com o mundo, vivencia os vínculos afetivos mais significativos e constrói as primeiras referências sobre si e sobre os outros.

A influência da família não se limita a prover cuidados físicos ou garantir sobrevivência: ela atua como a primeira mediadora cultural e emocional da criança, organizando seu universo simbólico, afetivo e social.

Nesse sentido, é impossível compreender, em profundidade, as dificuldades de aprendizagem de uma criança sem considerar esse contexto primário.

Os gestos, as palavras, os silêncios e as práticas do ambiente familiar moldam as expectativas, os sentimentos e as crenças que a criança vai internalizando. Portanto, escutar e acolher a história dessa família é um gesto ético e necessário no trabalho com qualquer processo educativo ou psicopedagógico.

Henri Wallon (2007) também contribui com uma visão integrada do desenvolvimento infantil ao enfatizar que a afetividade não é um complemento da cognição, mas sua base constitutiva. Para ele, a criança se desenvolve por meio da interação entre emoção, movimento e pensamento, e a qualidade das relações afetivas que ela vivencia tem impacto direto em sua capacidade de atenção, memória, linguagem e aprendizagem.

Uma criança que não se sente segura, amada e valorizada tende a ter mais dificuldades para se concentrar, explorar o mundo, se expressar e se relacionar com o saber. Assim, quando pais e cuidadores oferecem um ambiente afetivo estável, marcado pela escuta, acolhimento e limites saudáveis, eles estão nutrindo não só o coração da criança, mas também sua mente.

Paulo Freire (1996), por sua vez, nos inspira com sua visão profundamente humanista e ética da educação. Para ele, educar é um ato de amor, de coragem e de escuta, e só se concretiza quando há diálogo autêntico entre os sujeitos. Freire nos convida a olhar para a família não como um espaço isolado ou responsável exclusivo pelos "sucessos" ou "fracassos" escolares da criança, mas como um território de saberes, dores, esperanças e práticas que precisam ser compreendidos com respeito e sensibilidade.

A escuta das famílias, portanto, não pode ser realizada de forma superficial, técnica ou apressada. Ela deve ser construída como um encontro genuíno entre pessoas que compartilham a mesma intenção: ajudar a criança a desenvolver-se em sua plenitude.

Nesse contexto, o profissional da educação — seja professor, pedagogo ou psicopedagogo — deve se posicionar como um parceiro da família, e não como um avaliador distante.

A prática pedagógica precisa se enraizar em uma ética do cuidado, em que a escuta ativa, o acolhimento das narrativas familiares e o respeito às diferentes formas de viver e educar ganham centralidade. Afinal, como diria Freire, "ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunhão" — e essa comunhão começa no seio da família e se amplia na comunidade escolar e social.

A escuta da família no atendimento psicopedagógico

Alicia Fernández (1991), em sua obra pioneira, nos convida a enxergar as dificuldades de aprendizagem não como um problema isolado da criança, mas como uma forma de linguagem, um sintoma que carrega significados ocultos. Para ela, o sintoma de aprendizagem não é apenas um erro, uma falha ou uma ausência, mas sim uma tentativa do sujeito de dizer algo que ainda não conseguiu nomear com palavras.

É, portanto, uma linguagem cifrada, que revela conflitos, medos, angústias e até protestos silenciosos. Nessa perspectiva, o papel do psicopedagogo não se limita a aplicar técnicas de intervenção, mas sim a acolher o que o sintoma quer dizer, sem reduzi-lo a rótulos ou diagnósticos rápidos.

Esse olhar exige escuta profunda, sensível e ética. O psicopedagogo precisa ser, antes de tudo, um espectador atento, que lê nas entrelinhas, percebe os gestos, os silêncios e os afetos que atravessam a aprendizagem.

É alguém que compreende que o saber escolar não está dissociado da história pessoal do sujeito, e que cada dificuldade traz em si uma narrativa a ser decifrada, um sujeito a ser reconhecido.

Nesse sentido, Bossa (2000) complementa esse entendimento ao afirmar que a família deve ser envolvida ativamente no processo psicopedagógico, não como responsável por eventuais "fracassos", mas como parceira e co-autora das transformações possíveis. Ela reforça que é no encontro entre o psicopedagogo e a família, mediado por escuta empática e sem julgamentos, que se constroem pontes para o desenvolvimento da criança.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A escuta das histórias familiares, de seus modos de educar, de suas crenças e angústias, não é um detalhe ou um protocolo, mas sim o coração da intervenção. É nesse espaço de acolhimento e confiança que se pavimenta o caminho entre o desejo de aprender da criança e o seu direito de se sentir pertencente à cultura escolar.

Freire (1997), com sua ética do diálogo e da amorosidade, nos lembra que "ninguém é sujeito da autonomia de ninguém", ou seja, não se trata de impor soluções, mas de construir caminhos com o outro. A autonomia, tão buscada no processo educativo, não nasce da imposição, mas do encontro.

Para Freire, o educador — e aqui também o psicopedagogo — não caminha sozinho, nem caminha pelo outro, mas caminha com o outro, em uma relação de alteridade e solidariedade. Ao acolher a família como interlocutora, e não como paciente ou réu, o psicopedagogo respeita sua cultura, sua trajetória e seus saberes — muitas vezes invisibilizados pelas lógicas tecnicistas.

Esse caminhar conjunto entre profissional, criança e família é o que possibilita um processo verdadeiramente transformador. Mais do que sanar dificuldades, o trabalho psicopedagógico se compromete com o fortalecimento de vínculos, com a reconstrução de trajetórias e com a devolução simbólica de um lugar de dignidade ao sujeito que aprende. Como diria Freire (1996), educar é um ato de amor, e amar é estar disponível para escutar, para dialogar, para transformar-se junto com o outro.

O respeito à singularidade de cada família

Segundo estudos de Winnicott (1983),cada família carrega em si uma história única, tecida por suas vivências, seus silêncios, seus afetos e suas lutas. Não há duas famílias iguais, mesmo que compartilhem contextos parecidos. Cada núcleo familiar é um universo próprio, construído a partir de sua trajetória, de seus saberes, de suas dores e de suas conquistas. Por isso, esperar que todas as famílias respondam às dificuldades dos filhos de forma padronizada é não reconhecer sua complexidade e diversidade.

O trabalho psicopedagógico, quando comprometido com uma prática ética e humanizadora, parte justamente desse reconhecimento: o de que não se pode julgar a família a partir de modelos idealizados ou normas universais. Muitas vezes, o que se percebe como "ausência", "resistência" ou "desinteresse" é, na verdade, uma forma de proteção, medo ou cansaço diante de tantos atravessamentos sociais, emocionais e econômicos. Por isso, é essencial que o psicopedagogo desenvolva um olhar sensível e uma escuta livre de julgamentos, capaz de acolher o outro em sua totalidade, e não apenas em suas carências.

Respeitar a singularidade de cada família significa entender que cada mãe, pai ou cuidador oferece o melhor que pode, a partir do que teve e do que sabe. Significa também reconhecer que muitas famílias carregam suas próprias histórias de fracasso escolar, exclusão ou sofrimento, e que essas experiências passadas influenciam diretamente a maneira como se relacionam com a escola e com o processo de aprendizagem dos filhos (WINNICOTT, 1983).

Em vez de culpabilizar ou corrigir, é preciso construir uma escuta que acolha, que valida, que entenda. Essa postura empática e respeitosa cria espaço para um diálogo verdadeiro, onde não há imposição de saberes, mas compartilhamento de experiências. É nesse solo fértil do encontro, do respeito mútuo e da escuta atenta que se fortalece o vínculo entre família, escola e profissional. O psicopedagogo, ao adotar essa postura, não atua como alguém que "conserta", mas como alguém que tece, junto à família, novos sentidos e possibilidades para o processo de desenvolvimento da criança (WINNICOTT, 1983).

Como nos ensina Donald Winnicott (1983), não existe bebê sem um cuidador, assim como não há aprendizagem sem um contexto afetivo que a sustente. E esse contexto é sempre único, atravessado pelas marcas da cultura, da classe social, da subjetividade de cada sujeito envolvido. Respeitar essa singularidade não é apenas um gesto de gentileza: é uma exigência ética para qualquer profissional que se propõe a cuidar do outro em sua integralidade.

Assim, o respeito à singularidade de cada família não é um detalhe periférico, mas um eixo central da prática psicopedagógica comprometida com o humano. É no reconhecimento do outro — com tudo que ele é, e não apenas com aquilo que falta — que se começa, de fato, o trabalho de transformação (WINNICOTT, 1983).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A mediação dialógica como prática de empoderamento

Inspirados pelo pensamento de Paulo Freire (1996), compreendemos que a escuta da família no contexto psicopedagógico não pode ser unilateral ou meramente técnica. Ela precisa ser, antes de tudo, uma prática dialógica, pautada na horizontalidade das relações. Isso significa abandonar a postura de quem detém o saber e passa a "informar" o outro, e assumir uma atitude de humildade epistemológica, onde cada sujeito envolvido — profissional, família e criança — é reconhecido como portador de saberes legítimos, construídos na vivência e na história.

Nesse sentido, o psicopedagogo deixa de ser um mero transmissor de orientações e passa a ser um mediador das relações e das compreensões. Sua atuação se torna uma ponte entre diferentes mundos: entre os saberes da casa e os da escola, entre os sentimentos de dor e os de esperança, entre o sintoma e o desejo de superação. Ao possibilitar o diálogo verdadeiro, o profissional contribui para que a família reconheça sua potência e se fortaleça como agente ativa no processo de aprendizagem de seus filhos.

Quando a família é verdadeiramente escutada — em sua linguagem, em suas dúvidas, em seus silêncios —, ela se sente valorizada e incluída. Essa valorização não é apenas simbólica; ela tem um efeito direto na maneira como os cuidadores se posicionam frente às dificuldades. Sentindo-se parte do processo, a família se empodera, ganha voz e coragem para assumir um papel mais participativo, confiante e colaborativo.

Como afirma Nádia Bossa (2000), a intervenção psicopedagógica não acontece apenas no consultório ou na escola, mas na construção de vínculos de confiança com a família, que se sente segura para compartilhar suas inquietações, crenças e histórias. Esse compartilhamento não é passivo, mas ativo, gerando um movimento de coautoria, no qual novas estratégias são pensadas em conjunto. O psicopedagogo, nesse cenário, se torna um facilitador de encontros, um catalisador de afetos e de transformações possíveis.

Ana Maria Saul (2001), ao dialogar com Freire, reforça que a mediação pedagógica precisa ser sempre libertadora, humanizadora e crítica. Não se trata de "conduzir" o outro a um caminho previamente traçado, mas de criar espaços para que esse outro construa seu próprio caminho com dignidade e consciência.

Essa ideia é essencial no trabalho psicopedagógico com famílias, especialmente quando se lida com dificuldades de aprendizagem, que tantas vezes vêm acompanhadas de culpa, medo e frustração.

A mediação dialógica, portanto, não é um recurso metodológico entre tantos, mas uma postura ética e política diante do outro. Ela implica o compromisso com a escuta ativa, com a valorização da história do sujeito e com a construção conjunta de soluções (SAUL, 2001).

Quando a escuta se torna diálogo, e o diálogo se torna ação partilhada, o processo psicopedagógico deixa de ser correção de falhas e passa a ser reconstrução de trajetórias.

É nessa prática — humanizadora, crítica, afetuosa e comprometida com a transformação social — que o psicopedagogo contribui para o empoderamento da família, não como mera colaboradora, mas como protagonista do desenvolvimento e da aprendizagem da criança.

A importância do cuidado com quem cuida

Cuidar de uma criança em processo de desenvolvimento, especialmente quando há desafios na aprendizagem, é uma tarefa que exige tempo, energia, paciência e, muitas vezes, resistência emocional. Mães, pais, avós e outros cuidadores se veem constantemente atravessados por demandas que vão além do que se pode nomear: são noites mal dormidas, diagnósticos confusos, sentimento de impotência, cobranças externas e internas, além de culpas muitas vezes silenciosas, mas profundamente marcantes (BOSSA, 2000).

No contexto do atendimento psicopedagógico, é fundamental reconhecer que a criança não chega sozinha. Ela traz consigo sua história e também a história de quem a cuida. E essas histórias se entrelaçam: o modo como o adulto enxerga a criança influencia diretamente a maneira como ela se percebe e aprende. Por isso, não é possível cuidar do processo de aprendizagem infantil sem cuidar, também, do universo emocional de seus responsáveis.

Como afirma Bossa (2000), o sofrimento da criança frequentemente ecoa o sofrimento da família, e o psicopedagogo, ao escutar o sintoma, precisa também olhar para o sistema ao qual esse sujeito pertence. Não se trata

de buscar culpados, mas de compreender o emaranhado de afetos, pressões e significados que envolvem aquela experiência de aprender (ou não aprender).

Winnicott (1983) já alertava para a importância do ambiente suficientemente bom.

A criança precisa de estabilidade, afeto e presença, mas os adultos só podem oferecer esses elementos se também estiverem sendo cuidados. Um cuidador exausto, solitário ou culpabilizado dificilmente consegue sustentar com leveza os desafios do cotidiano. Por isso, o espaço psicopedagógico deve se abrir também como um espaço de escuta, acolhimento e fortalecimento para a família, não apenas para a criança (WINNICOTT, 1983).

Nesse cenário, o psicopedagogo torna-se também um cuidador de cuidadores. Alguém que compreende que o sofrimento do adulto pode se expressar no comportamento da criança e que apoiar essa família emocionalmente é um ato educativo e terapêutico. Ao escutar com empatia, validar sentimentos, reconhecer esforços e romper com discursos moralizantes ou punitivos, o profissional cria um ambiente onde os vínculos se tornam mais leves, verdadeiros e colaborativos (WINNICOTT, 1983).

Freire (1996), em sua pedagogia da escuta e do amor, lembra que educar é um ato de esperança e generosidade. E essa esperança só é possível quando há um ambiente de confiança mútua. Quando a família se sente acolhida — e não julgada —, ela também se transforma: aprende a acolher a criança com mais leveza, a enxergá-la não como um "problema a ser resolvido", mas como um ser humano em processo, com potencialidades a serem descobertas.

Fernández (1991) nos ensina que, muitas vezes, o que aparece como sintoma é, na verdade, uma linguagem — da criança e da família. E para compreender essa linguagem, é preciso olhar para todos os envolvidos com escuta aberta e sensível. O cuidado com quem cuida não é um gesto de caridade, mas um gesto político, ético e profundamente transformador. Ele fortalece o ciclo de cuidado, tornando-o recíproco, contínuo e afetivo.

Cuidar de quem cuida é, portanto, uma das chaves para um trabalho psicopedagógico verdadeiramente efetivo e humanizado. É reconhecer que o bem-estar da criança está intimamente ligado ao bem-estar de sua família. E é, acima de tudo, um compromisso com a construção de relações mais saudáveis, potentes e humanas (FERNÁNDEZ, 1991).

A CONSTRUÇÃO DE UMA REDE DE APOIO

Nenhuma família deveria carregar sozinha os desafios que envolvem o processo de aprendizagem de uma criança. A vivência de dificuldades escolares muitas vezes desperta sentimentos de medo, culpa, solidão e impotência nos cuidadores, que, ao tentarem buscar respostas, se deparam com discursos técnicos, fechados ou fragmentados (FREIRE, 2000).

Nesse contexto, o papel do psicopedagogo ultrapassa a intervenção com o sujeito em sofrimento. Ele passa a ser também um articulador, um elo entre os diferentes pontos que cercam e influenciam a vida daquela criança.

Construir uma rede de apoio sólida, afetuosa e intersetorial é um dos passos mais importantes para promover um ambiente saudável de aprendizagem. Essa rede deve incluir a escola, os profissionais da saúde, os serviços sociais, os espaços culturais e, principalmente, os próprios familiares. Cada um desses agentes oferece uma contribuição única, e é na articulação entre eles que se ampliam as possibilidades de cuidado, escuta e transformação (FREIRE, 2000).

A rede não é apenas um grupo de profissionais. Ela é, sobretudo, um espaço de acolhimento mútuo e corresponsabilidade. Como nos lembra Paulo Freire (2000), ninguém se forma sozinho, ninguém se educa sozinho: "é na comunhão que nos educamos uns aos outros". Quando uma criança é envolvida por uma rede que compartilha saberes, acolhe suas dores e celebra seus progressos, ela se fortalece para se desenvolver com mais autonomia e confiança.

De acordo com Bronfenbrenner (1996), o desenvolvimento humano ocorre em sistemas interdependentes, e a eficácia de cada sistema — como a escola, a família e os serviços de saúde — depende da qualidade das interações entre eles. Nesse sentido, o psicopedagogo atua como um facilitador desses encontros, promo-

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

vendo diálogo entre os contextos que a criança transita. Seu olhar integrador ajuda a quebrar barreiras entre setores que muitas vezes não se comunicam e a transformar diagnósticos isolados em estratégias compartilhadas.

Além disso, fortalecer a rede de apoio é também fortalecer a esperança, como defende Freire. A esperança, entendida não como espera passiva, mas como força ativa de transformação, floresce quando há participação, diálogo e solidariedade. Quando a família percebe que não está sozinha, que há uma equipe comprometida em construir caminhos possíveis, ela se sente mais segura e empoderada para apoiar a criança.

Alicia Fernández (1991) destaca que a aprendizagem é um processo que envolve muitos atores, visíveis e invisíveis. Muitas vezes, o sintoma é sustentado não apenas por uma dificuldade da criança, mas por ausências, silêncios e desencontros nas redes que deveriam protegê-la. Assim, o trabalho psicopedagógico também precisa ser um trabalho político e afetivo, que busca costurar essas redes com cuidado, escuta e presença.

A perspectiva de Alicia Fernández insere a aprendizagem em um campo relacional complexo, no qual o sujeito não pode ser compreendido de forma isolada, mas sempre em articulação com as redes simbólicas, afetivas e institucionais que o constituem. Nesse sentido, a autora enfatiza que o aprender envolve "muitos atores, visíveis e invisíveis", indicando que o sintoma de não aprendizagem não se reduz a um déficit individual, mas expressa uma trama mais ampla de relações e significações. Assim, dificuldades escolares frequentemente revelam rupturas, lacunas comunicativas e fragilidades nos vínculos que deveriam sustentar o desenvolvimento da criança, como a família, a escola e outros espaços de socialização.

Nessa direção, Fernández afirma que o sintoma psicopedagógico pode funcionar como uma forma de linguagem, por meio da qual o sujeito expressa conflitos que não encontram vias simbólicas de elaboração: "o sintoma é uma mensagem que precisa ser escutada" (FERNÁNDEZ, 1991, p. 78). Tal compreensão desloca o foco da intervenção, que deixa de ser centrada exclusivamente na remediação de dificuldades cognitivas e passa a considerar os contextos relacionais e afetivos nos quais a aprendizagem se inscreve.

Como complementa Paín (1985), a dificuldade de aprendizagem não pode ser compreendida sem a análise das condições emocionais e vinculares do sujeito, uma vez que "todo problema de aprendizagem implica uma problemática do desejo" (PAíN, 1985, p. 32).

Desse modo, o trabalho psicopedagógico adquire uma dimensão que ultrapassa o âmbito técnico, configurando-se também como uma prática política e ética. Política, porque implica intervir nas redes que produzem exclusões, silenciamentos e desigualdades; e ética, porque requer uma escuta sensível, capaz de reconhecer o sujeito em sua singularidade.

Fernández (1991), assim, sustenta que o psicopedagogo deve atuar como mediador, favorecendo a reconstrução dos vínculos e a ressignificação das experiências de fracasso escolar. Tal atuação demanda "cuidado, escuta e presença", elementos fundamentais para a rearticulação das redes de sustentação do sujeito aprendente.

Além disso, ao considerar os "silêncios e desencontros" presentes nas relações, o trabalho psicopedagógico aproxima-se da noção de escuta clínica ampliada, na qual o não dito e o implícito ganham centralidade interpretativa. Nessa perspectiva, a intervenção não se limita ao indivíduo, mas envolve também a família e a escola, promovendo espaços de diálogo e reflexão. Como destacam Bossa (2000) e Weiss (1997), a atuação psicopedagógica eficaz exige a compreensão sistêmica das dificuldades, integrando aspectos cognitivos, emocionais e sociais em uma abordagem interdisciplinar.

Desta feita, compreender a aprendizagem como um processo que envolve múltiplos atores implica reconhecer que o sintoma é, muitas vezes, sustentado por falhas nas redes de apoio e cuidado. Assim, o trabalho psicopedagógico, ao buscar "costurar essas redes", assume um papel transformador, contribuindo não apenas para a superação das dificuldades de aprendizagem, mas também para a promoção de vínculos mais saudáveis e inclusivos.

Portanto, a construção de uma rede de apoio não é um detalhe, mas uma estratégia central de intervenção psicopedagógica. É essa rede que sustentará o processo quando surgirem os desafios, que acolherá a criança e sua família quando surgirem os medos, e que celebrará com eles cada pequena conquista. Ela representa, em essência, o compromisso coletivo com o desenvolvimento integral de cada sujeito.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Incluir a família na intervenção psicopedagógica é reconhecer, com profundidade e sensibilidade, que a aprendizagem não é um fenômeno isolado, que se limita aos muros da escola ou ao desempenho individual da criança.

A aprendizagem é, antes de tudo, uma experiência relacional, marcada pelos afetos, pelos vínculos e pelas histórias que moldam a subjetividade do sujeito desde seus primeiros anos de vida. Como ensina Paulo Freire (1996), educar é um ato de amor e de coragem — e ninguém educa ou aprende sozinho.

Neste contexto, a presença ativa da família não deve ser vista como um acessório do processo pedagógico, mas como um pilar fundamental que sustenta, orienta e enriquece a intervenção psicopedagógica. É preciso ir além da ideia de que a família precisa apenas "cooperar" com a escola.

Na verdade, é preciso reconhecer que a família é coautora do percurso de desenvolvimento da criança, trazendo saberes próprios, experiências singulares e afetos que influenciam diretamente o modo como ela aprende, sente e interage com o mundo.

A escuta qualificada e empática da família torna-se, portanto, um ponto de partida ético e metodológico. O psicopedagogo precisa ser, como propõe Alicia Fernández (1991), um leitor de narrativas. A dificuldade de aprendizagem nunca é apenas um problema cognitivo ou escolar — ela carrega em si uma história, um enredo que envolve expectativas, silêncios, frustrações e afetos familiares. Escutar a família com empatia e sem julgamento é um ato de respeito à complexidade da vida humana.

O papel da família, nessa perspectiva, não é o de alcançar um ideal de perfeição, mas sim o de estar presente de forma possível, real e comprometida. Cada família carrega seus próprios limites, dores, condições sociais, emocionais e culturais.

Reconhecer essas singularidades é essencial para que o processo psicopedagógico se torne verdadeiramente inclusivo. Quando a família é acolhida em sua vulnerabilidade, ela também aprende a acolher, com mais leveza, as vulnerabilidades da criança. É nesse ciclo que o cuidado se fortalece e se retroalimenta.

Henri Wallon (2007) reforça que o desenvolvimento infantil não se dá sem afeto. O vínculo afetivo é a base sobre a qual se constroem todas as outras funções psíquicas e cognitivas. Por isso, intervir sem considerar os aspectos emocionais da criança e de sua família é tratar apenas a superfície do problema. Uma intervenção transformadora acontece quando o psicopedagogo se torna ponte entre a criança e a escola, entre a família e os saberes profissionais, entre o sintoma e sua significação.

Outro ponto crucial das reflexões aqui apresentadas é a importância da rede de apoio, que envolve profissionais de diferentes áreas, a escola, os serviços públicos e a comunidade. Quando essa rede é construída com diálogo, corresponsabilidade e sensibilidade, ela se torna um suporte real para a criança e sua família. É nela que se compartilham estratégias, se acolhem fragilidades e se constroem esperanças. Como afirma Freire (2000), "a esperança é uma força que se enraíza no coletivo" — e é na coletividade que o processo de aprender ganha sentido, humanidade e potência.

Dessa forma, conclui-se que a intervenção psicopedagógica precisa ser mais do que técnica: precisa ser humana, dialógica e afetiva. O verdadeiro trabalho psicopedagógico é aquele que se dá no encontro entre sujeitos — o profissional, a criança e sua família — e que se constrói com escuta, empatia e confiança mútua. Somente assim é possível criar um espaço em que o desejo de aprender se manifeste com liberdade e onde o direito de pertencer seja, de fato, garantido.

Ao valorizar a participação da família, o psicopedagogo reafirma um compromisso com uma educação que acolhe a diversidade, respeita a história de cada sujeito e promove uma aprendizagem significativa e transformadora. Trata-se, portanto, de construir caminhos que respeitem os tempos da criança, que fortaleçam vínculos e que ajudem cada um a descobrir que é possível aprender — e, sobretudo, é possível aprender junto.

REFERÊNCIAS

BOSSA, Nadia A. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: experiências ao longo da vida.** Porto Alegre: Artmed, 1996.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada: o diagnóstico psicopedagógico**. Porto Alegre: Artmed, 1991.

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

_____.. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 2000.

MANTOAN, M. T. E. **Educação escolar de deficientes mentais: Problemas para a pesquisa e o desenvolvimento.** Cad. CEDES. vol.19, n. 46, Campinas, Set. 1998.

_____. **Educação Inclusiva: Orientações Pedagógicas.** In: FÁVERO, E. A. PANTOJA, L. M. P.; MANTOAN, M. T. E. (org.). **Atendimento Educacional Especializado: Aspectos legais e Orientações Pedagógicas.** São Paulo/SP: MEC/SEESP, 2007.

PAIN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 1985.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Livros Horizonte, 2007.

WEISS, Maria Lúcia Lemme. **Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica.** Rio de Janeiro: DP & A, 1997.

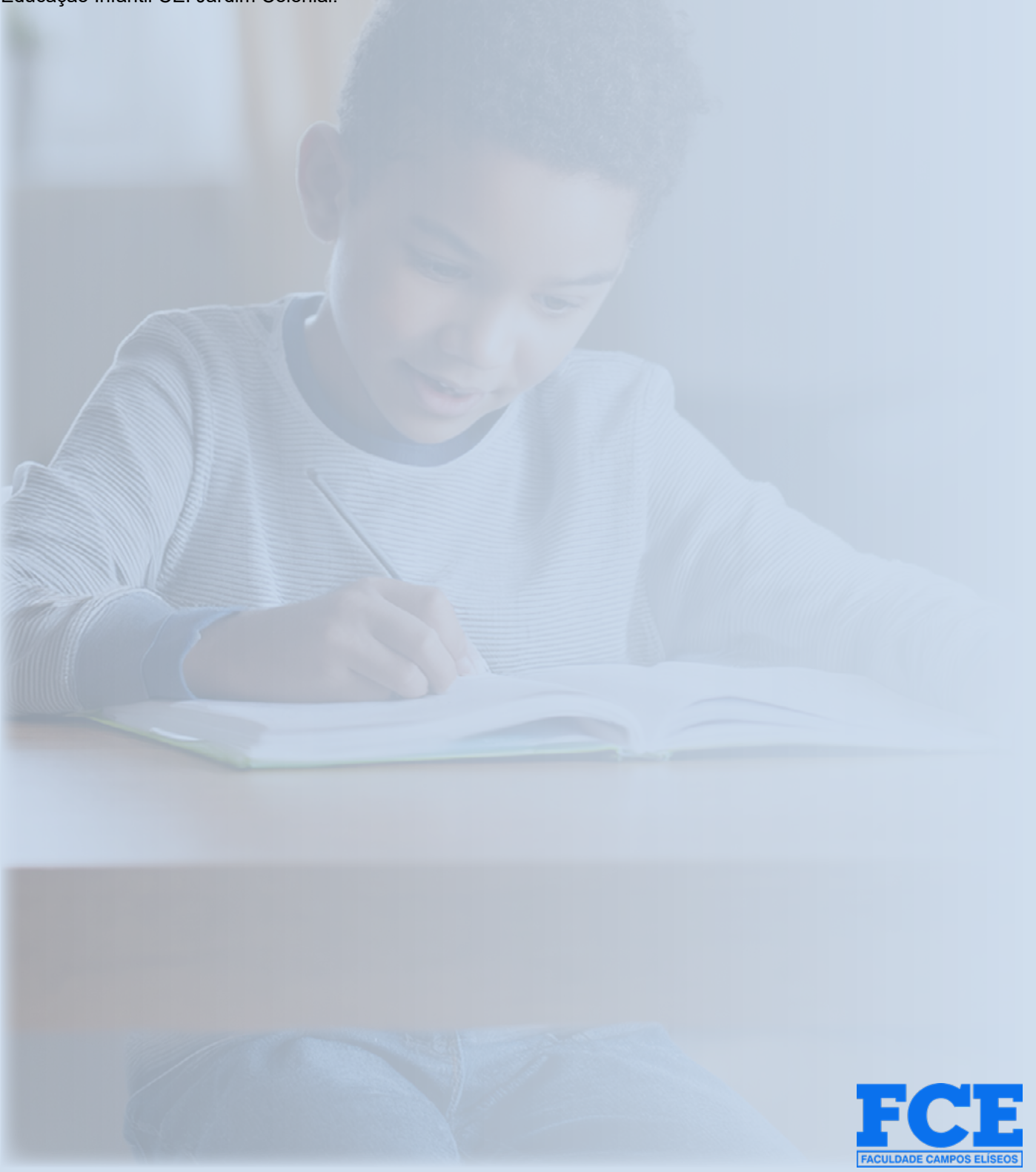
WINNICOTT, Donald W. **O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional.** Porto Alegre: Artmed, 1983.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A CONTINUIDADE DA APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE EM CASA: A VALORIZAÇÃO E UM NOVO SENTIDO À TAREFA DE CASA

ELISÂNGELA MARIA DA SILVA

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Universidade Paulista UNIP (2012); Especialista em Arte e Educação pela Faculdade Campos Elíseos (2019); Professora de Educação Infantil CEI Jardim Colonial.



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

O presente artigo objetiva explicitar os problemas enfrentados pelos educadores nos dias de hoje acerca da tarefa de casa. Apesar da escassez de referências que abordem o assunto, faz-se necessário constantes estudos tanto sobre os objetivos quanto sobre a eficácia da tarefa de casa, já que faz parte da rotina de qualquer estudante e professor. Chega-se à conclusão de que a tarefa de casa é um item imprescindível à rotina docente, pois é a partir dela que o aluno consegue centralizar e localizar as suas dúvidas, além de efetuar o estudo contínuo, pois não se deve achar que, ao fazer a tarefa de casa, o aluno não está estudando.

Palavras-chave: Tarefa; Casa; Língua Portuguesa; Prática Docente.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade modernizada, com pais que trabalham em período integral e filhos que, por conta própria, são (in) capazes de se organizarem quanto à rotina escolar fora da escola. Nos dias atuais, os profissionais da educação vêm notando o recebimento da total função de cuidar de seus estudantes dentro e fora da escola, já que questões familiares e profissionais impedem seus pais de fazê-lo.

E é exatamente esse ponto de interseção que causa tantas inquietações e questionamentos em todo o corpo docente. Até que ponto cabe ao professor ter esse "cuidado", tanto eticamente quanto a permissão recebida ou exigida desses pais ditos "ausentes"?

O trabalho proposto objetivou buscar estratégias para a motivação do estudo diário do estudante em casa; mais precisamente a tarefa de casa. A conscientização da necessidade do estudo contínuo deve ter como início a confecção da tarefa de casa. Para muitos alunos e pais, não se considera a confecção da tarefa de casa como estudo contínuo. Para alguns professores a tarefa de casa é apenas a continuação da aula que não pôde ser finalizada na escola. Como pode o estudante que não a faz ser o mais "valorizado"? Valoriza-se esse estudante no sentido de o educador necessita notificá-lo junto à família, além da correção da atividade de maneira mais lenta e detalhada, a fim de pô-lo a par da mesma, além da posterior verificação dessa correção.

Enquanto isso, os demais estudantes que a fizeram, aguardam o início da correção pelo professor. Muitos pais e professores indignam-se ao reconhecer tal situação, já que há uma verdadeira inversão de valores nesse movimento de cobrança da tarefa que já não foi entregue no primeiro momento de ser apresentada.

É papel do docente participar de todos esses processos de cobrança? Qual o papel da coordenação e demais setores da escola nessa função? Cabe ao professor sempre contabilizar, de maneira efetiva, todos os estudantes quanto à tarefa de casa? E o conteúdo que precisa de continuidade enquanto o tempo de aula chega quase a sua metade?

Todo profissional da educação reconhece que a criança passa por várias mudanças físicas, psicológicas e intelectuais, já que está a um passo da adolescência. Necessita-se dar atenção especial aos estudantes do 6º ano, no sentido de auxiliá-lo a organizar a sua rotina que muito se diferencia do segmento anterior. Segundo Piaget, por volta dos doze anos, o estudante está começando a trabalhar dentro de seus esquemas de aprendizagem a noção do subjetivo, abstrato. Cabe ao professor dar esse auxílio. Mas até que ponto? Organizá-lo em sala significa, inclusive, conferir se ele copiou a tarefa escolar na agenda? E nas séries mais avançadas?

Até que ponto a atenção que a tarefa de casa é feita pelo estudante e a correção realizada no caderno por ele viabiliza uma melhor (ou não) qualidade nas ferramentas que o estudante possuirá para estudar para uma avaliação posterior?

O gosto pela competição e o prazer de o aluno conseguir um bom índice de aproveitamento de seu ano letivo não acontecem por um acaso. Aprender a estudar, também poderá ser uma atividade de tarefa de casa, desde que sempre orientada pelo professor. Exceto nos casos de alunos superdotados, que não é a situação da maioria, a esta cabe a uma verdadeira equipe (orientação pedagógica, corpo docente e família) e a um conjunto de fatores que contribuem para esse resultado positivo.

Dentre outros fatores, podemos citar a força de vontade dos alunos, o estímulo que ele recebe em casa e na escola; ter hábitos de estudo; responsabilidade; motivação de estudar sozinho, no próprio ritmo; autonomia intelectual; organização; persistência; capacidade de solucionar problemas; as propostas advindas na escola devem ser bastante atraentes e inovadoras, evitando repetições que massificam e desmotiva o aluno pelo cansaço, e é aí que entra a tarefa de casa. Ela entra nas vidas dos alunos como as verdadeiras vilãs dos horários de lazer e diversão deles.

Apesar da ausência do tema abordado neste artigo nas demais literaturas especializadas no assunto, admite-se que é uma realidade vigente no cotidiano escolar de nosso século. A tarefa de casa como oportunidade de autoconhecimento e reflexão é aquela que propõe ao aluno, de forma orientada, uma análise de sua aprendizagem diante de um determinado conteúdo. Este tipo de atividade deve proporcionar ao aluno perguntar-se sobre o que ele sabe deste conteúdo, o que ele ainda não entendeu, quais serão as perguntas feitas para o professor no momento da correção, etc. A reflexão do aluno sobre essas questões fará com que ele tenha a percepção de como avaliar seu processo de aprendizagem.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

OBJETIVOS DA TAREFA DE CASA

Inicialmente faz-se necessário considerar a tarefa de casa como atividade que representa uma oportunidade de auto aprendizagem, de reflexão e crescimento pessoal do aluno que o pratica com afinco. Para isso, é preciso repensar duas realidades evidentes: a de que a tarefa de casa tem como objetivo que o aluno aprenda o que foi trabalhado em aula, fazendo exercícios repetitivos e mecânicos, ou seja, que aprendemos pela repetição; e a de que a obrigatoriedade da lição diária gera, por si só, a responsabilidade e o hábito de estudo.

O aluno não dominará o conteúdo através da repetição mecânica e descontextualizada, mas sim pelo significado que se atribui ao conteúdo estudado, pela capacidade adquirida para poder compreendê-lo, a fim de pô-lo em prática em sua vida cotidiana, pelo envolvimento que podemos ter com o objeto de estudo. O hábito de estudo, ou melhor, o gosto pelo estudo é adquirido quando o aluno experimenta o desejo de conhecer e o que isto lhe traz de crescimento pessoal, isto é, desde que constantemente estimulado.

Neste sentido, o professor tem a missão desafiadora que é despertar no aluno o desejo pelo conhecimento do mundo, do outro e de si mesmo. E quando falamos em desejo, falamos daquele sentimento que põe em movimento todo o corpo e todo o pensamento, portanto, não é só prazer, não é só aprender o que gosto. O desejo espanta a apatia e faz buscar, pesquisar, trabalhar, até que se consiga o conhecimento desejado e se experimenta a satisfação por aprender.

Educar não é apenas informar. Educar é formar, propiciando situações em que o aluno se sinta corresponsável pelo processo de aprendizagem. Educar é fazê-lo perceber suas potencialidades, dificuldades e responsabilidades, para que se torne autor de suas ações e não um cumpridor de tarefas, apenas reproduzindo, e não criando e transformando.

Da mesma forma, na escola que formará os cidadãos do século XXI, o saber e as experiências do aluno são as matérias-primas fundamentais. E ainda concluem: "dentro dessa perspectiva, a lição de casa adquire novo significado: deixa de ser um fazer escolar mecânico e imposto, e torna-se uma situação em que o aluno desenvolve, além do conhecimento específico, atitudes necessárias para o aprendizado contínuo.", conforme já citado anteriormente.

Segundo Nogueira (2002, p. 57):

> No Brasil, a prática da TC é uma realidade presente no ensino regular, público ou privado. Apesar disso, a grande maioria dos estudiosos não trata da questão. A preocupação com a TC é exceção. A regra é o silêncio sobre os objetivos, origens, finalidades, cuidados, metodologias ou procedimentos para a avaliação de tal prática." Fontoura (1967) ainda acrescenta que "O professor apenas situa a TC como parte final da aula, quando se faz um lembrete ao professor de não esquecer de marcá-los e os registra como um dos itens do roteiro da aula, sem tecer nenhuma outra consideração sobre o assunto. Até mesmo os livros didáticos e manuais do professor o tema está ausente (NOGUEIRA, 2002, p. 57).

Nesse sentido, Libâneo (1992: 108) situa a TC como uma das modalidades de estudo ativo, porque favorece e incentiva a participação. O aluno se debruça sobre o estudo com mais empenho quando as tarefas escolares dão satisfação e são significativas. Vale lembrar que o estudo ativo deve acontecer tanto na sala de aula como fora dela, no período que o aluno realiza sua TC, além de situá-la como diagnóstico das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos.

Esse recurso é válido para todas as disciplinas e deveria ser utilizado cotidianamente. Só diagnosticar não é o suficiente. É preciso que a avaliação também seja permanente, recomenda ele.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESULTADOS POSITIVOS NOS ESTUDANTES QUE CUMPREM A CONFECÇÃO DAS TAREFAS DE CASA

Segundo estudos como de Barros (2010), a tarefa de casa é um dos pontos em comum entre os bons alunos. Vários estudos comprovam que a lição de casa ajuda a assimilar conteúdos. Também é a forma mais fácil de verificar o aprendizado dos filhos. Por isso, os pais devem se envolver – mas não muito. A lição de casa tem de ser feita apenas pelo aluno.

Uma outra questão inquietante é o fato da desvalorização daquele aluno que faz assiduamente a tarefa de casa. Ele acaba por se sentir fora do senso comum, já que o número de estudantes que descumprem o combinado de fazê-la é, na maioria das vezes, muito maior. Quando há algum imprevisto na vida daquele aluno que sempre cumpre com a TC, percebe-se em seu comportamento o quão desapontado ele se sente por conta de algum imprevisto que tenha ocorrido. Esses alunos devem ser valorizados, no sentido de o professor não deixar jamais de corrigir a tarefa de casa, mesmo que tal iniciativa acarreta na árdua rotina de notificar aqueles que não a fizeram e controlar a tarefa por fazer, feita no momento da correção (BARROS, 2010).

Mentir aos pais dizendo que a tarefa foi feita também é um fator agravante na rotina escolar. O aluno que não cumpre com seus deveres, não entrega trabalhos e não faz as tarefas, costuma perder pontos que poderiam lhe ajudar no fechamento das médias do trimestre. E é aí que, mais uma vez, resultam em graves desentendimentos entre as famílias e a escola, essas que necessitam julgar a escola como a única responsável por essa cobrança. O aluno resiste em não as fazer, considerando perda de tempo, preferindo dedicar-se a outras atividades (BARROS, 2010).

Os pais, muitas vezes fora de casa o dia todo, ao chegarem à casa cansados, não têm disposição para acompanhar a execução das tarefas de seus filhos. Os professores cobram dos alunos que as tragam feito e que seus pais se comprometam com o aprendizado de seus filhos. Mas até mesmo os professores, por vezes sobrecarregados de aulas e atividades, não dão a devida atenção às tarefas dos alunos, deixando de corrigi-las e de valorizá-las quando cumpridas, resultando em tarefas de casa que acabam sendo mesmo uma tortura para todos. Mas não é preciso, nem desejável, que seja assim (BARROS, 2010).

Não se pode estabelecer punições ou notificações generalizadas diante do fato de alunos que não fazem a tarefa de casa. Cada caso deverá ser analisado pelo professor juntamente com a coordenação e, a partir desta análise, as condutas deverão ser estabelecidas e acordadas entre a escola, a família e o aluno. No entanto, algumas atitudes são fundamentais nessa situação e o trabalho diário deverá contribuir para que o aluno tenha clareza quanto à importância da responsabilidade com a TC; perceba que a falta da lição compromete o seu trabalho em sala de aula; assuma as consequências da lição não feita e se comprometa em reverter a situação; tenha acesso às anotações semanais sobre a quantidade de lições que deixou de fazer e reflita sobre os motivos que o levaram a isso (BARROS, 2010).

A responsabilidade com a TC é uma atitude a ser desenvolvida no aluno. No entanto, nem o descaso com a tarefa, nem a excessiva preocupação deve estar presente. O professor deverá cuidar e agir coerentemente, para que o aluno perceba a diferença entre não fazer a lição ou parte dela, porque tentou, mas não conseguiu, trazendo assim as suas dúvidas para a sala de aula, e não trazer a lição por motivos que demonstram descompromisso. Vale a pena ressaltar a necessidade da obrigatoriedade do aluno em comprometer-se em trazer a TC feita posteriormente e ao professor solucionar as eventuais dúvidas recorrentes. Não é aceitável que aquele que não a cumpre copie as respostas por si só, dessa maneira não há dúvida, nem sequer entendimento daquilo que se escreve, sendo apenas mera cópia (BARROS, 2010).

Observa-se que os estudantes que não concluem esse ciclo de aprendizagem em casa, obtêm os mais baixos resultados dentro do grupo, em contrapartida, observa-se a maior qualidade em lidar com as situações-problema aquele que está em contato com os estudos diários, incluindo a tarefa de casa. Isso tudo sem contar aqueles alunos, que além de cumprirem com a TC e manterem um estudo diário em casa, praticam a leitura prazerosa, que mesmo não sendo a vertente em estudo, não há como negar a grande contribuição para a construção da "bagagem cultural" e intelectual do aluno (BARROS, 2010).

Caberia sim, aos coordenadores e orientadores das instituições, motivar e viabilizar as vantagens de ter todas as tarefas de casa em dia, com o intuito de reforçar a palavra do professor, não só para os alunos, mas também junto às famílias. Ao endossar todas essas necessidades que vão a favor de um bom resultado no exercício da aprendizagem, o coordenador ou orientador também endossou a qualidade do trabalho do professor que planeja coerentemente as tarefas de casa, não apenas como continuidade da aula que não teve tempo de ser trabalhada (BARROS, 2010).

A COMPREENSÃO DA SISTEMATIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM A PARTIR DA TAREFA DE CASA

O mais importante a ser compreendido é que a TC objetiva a fixação do conteúdo visto em aula, dever da parte do aluno para com o professor, cuja contemplação é, de fato, concluí-la em casa. São atividades que estimulam o contato com diferentes situações de desafios, em que o aluno é levado a buscar razões, relacionar causa e efeito, parte-todo, raciocinar e fazer inferências, considerando a aplicação dos conceitos e procedimentos aprendidos anteriormente (CAPPELLETTI,1983).

Neste caso, a lição promove a sistematização de um conhecimento trabalhado em classe. É fundamental diferenciar essa sistematização de uma ação mecânica e antiquada. A sistematização, que promove um espaço para que o aluno organize seu pensamento, reflita sobre sua aprendizagem e adquira a consciência do novo saber, acontece através de exercícios que possibilitam reflexão, análise, aplicação, compreensão e interpretação, conforme afirmam Corte e Vilas Boas.

Cappelletti (1983) observa que "a execução das tarefas escolares enseja respostas não criativas, já que a maioria delas não passa de exercício de cópia ou exigências de decorar dados. A lição tende a ser um trabalho repetitivo que em lugar de criar um hábito de trabalho intelectual no aluno tende a afastá-la dele". Pesquisado na mesma matéria, Yue (1983) esclarece que "há uma crença generalizada entre os professores de que o aluno de determinada série deve dominar certo conteúdo, que é criada e reforçada pela própria programação seriada do ensino e justifica a exigência desse programa quer em classe, quer nas tarefas de casa".

Por esse motivo, cabe ao professor agir de maneira coerente, propondo tarefas que tenham o tema da aula como abordagem na TC, respeitando a realidade que o cerca, ou seja, se lidamos com uma comunidade que priva os filhos de tempo livre, ocupando-os com inúmeras atividades extras, cabe o bom senso do professor em sugerir uma quantidade razoável de atividades; caso contrário, o aluno pode desistir de fazê-la de vez ao deparar-se com o grande número de afazeres. Neste sentido, o professor deverá cuidar para que, ao planejar as tarefas de casa, apresente um conteúdo diversificado em habilidades e procedimentos importantes para o desenvolvimento do aluno (CAPPELLETTI,1983).

Esta diversidade inclui atividades em que o aluno possa, por exemplo, realizar leituras de diferentes tipos de textos (informativos, poéticos, jornalísticos e etc.), com diferentes objetivos: coletar dados, conhecer um determinado assunto, aprofundar um tema estudado em sala de aula, conhecer um determinado autor, enfim, são inúmeras as possibilidades que, a partir da leitura, podemos desenvolver. Na fala de Bercito (2007, p. 34) conclui-se ainda que:

> Para que a leitura não seja uma tarefa de casa desvalorizada, feita com um passar de olhos, é importante que o professor oriente, através de questões, os procedimentos de leitura necessários para que o aluno possa atingir os objetivos propostos. Dificilmente os objetivos serão alcançados se o enunciado da tarefa de casa se restringir a: "Leitura do texto XXXXXX", ou se as questões propostas forem apenas para tratar o vocabulário desconhecido e verificar se o aluno entendeu o que leu. As orientações de leitura devem chamar a atenção do aluno para habilidades que ele pode não ter adquirido ainda, ao ler um texto sozinho. Ter clareza, por exemplo, de porque está lendo aquele texto, pode mudar completamente a forma como vai ler e a sua busca diante do texto. Aprender a perceber a estrutura do texto, é outro exemplo de uma habilidade que, na maioria das vezes, os alunos ainda não conseguem analisar sozinhos.". Dessa forma, o professor orienta a intencionalidade que um autor produziu nas entrelinhas de um texto, por exemplo, para introduzir o tema, para desenvolvê-lo e como o conclui (BERCITO, 2007, p. 34).

Além da existência de vários tipos de tarefa de casa, é importante que o professor esteja atento à necessidade de diversificar a quantidade e o grau de dificuldade que a lição oferece, objetivando o conhecimento que tem de seus alunos quanto ao ritmo de trabalho, autonomia e desenvolvimento cognitivo, define Bercito.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Para todos os alunos a tarefa de casa poderá ser um desafio, mas sempre um desafio alcançável. Toda a tarefa de casa deverá sempre ter um registro escrito, pois as propostas orais incidem, com mais facilidade, em esquecimentos e falta de compreensão.

> Para os professores, é um trabalho diário de planejar e preparar tarefas adequadas e pertinentes aos conteúdos tratados em sala de aula, possíveis de serem realizadas sozinhas pelo aluno. Há a necessidade de o professor cuidar da coincidência do assunto abordado na TC com o que está sendo trabalhado em sala, além de merecer o cuidado do professor no que diz respeito à correção, ao retorno que é feito ao aluno, às revisões necessárias, aos alunos que apresentam dificuldades em realizá-la ou que não fazem a lição de casa, por diferentes motivos, além de evitar o comprometimento do objetivo do Projeto Político e Pedagógico da escola (BERCITO, 2007).

> Para os alunos, a tarefa de casa, muitas vezes, também gera desconforto. Há alunos que apresentam uma necessidade de corresponder à ideia de que só serão aceitos pela professora, se suas lições estiverem completas, corretas e perfeitas. Isto causa ansiedade e sofrimento. Há alunos que não se permitem errar e, portanto, não se permitem tentar ousar, levantar hipóteses, pensar e fazer conforme aquilo que pensou. São alunos que precisam da certeza de que sua resposta é aquela que, supostamente, a professora está esperando (BERCITO, 2007).

Sabe-se que há alunos que fazem da lição de casa um pretexto para ter

a presença e atenção dos pais, apresentando uma suposta falta de autonomia,

> já que em sala de aula realizam, sozinhos, atividades semelhantes. Temos também, alunos que apresentam dificuldade com a organização de sua rotina diária e esquecem de fazer ou de trazer a lição. Isto para alguns é bastante perturbador e, portanto, ocorre esporadicamente. Para outros, ocorre com frequência e precisam de intervenções constantes, pois aparentam não se incomodar com a situação. Há, ainda, alunos que não se interessam pelas atividades de tarefa de casa, vão deixando para mais tarde, e acabam sem tempo para fazê-la ou fazendo sem qualidade, conforme estudos de (BERCITO, 2007).

> A educação segmentada em conteúdos fechados pouco atrai o estudante à aprendizagem, já que todo o conhecimento acaba na sistematização de apenas decorar conceitos para uma simples data de avaliação marcada pela escola. É muito difícil para um professor que está inserido nesse sistema, em que todos os demais membros da instituição acreditam em tal didática ultrapassada. Há, inclusive, a tentativa de planejamentos contextualizados e interdisciplinares, mas apenas no papel (BERCITO, 2007).

A conscientização de que tal procedimento precisa passar a ser feito existe, mas nunca é posto em prática. Inúmeros papéis e arquivos existem com planejamentos feitos pela equipe docente, mas nada é posto em prática devido à falta de tempo hábil para dar conta não só dos conteúdos obrigatórios, mas também trabalhá-los de maneira estanque, isolada.

A educação moderna prevê a inserção de professores altamente qualificados na teoria, pois, na prática, ainda há muitas escolas que não abriram novos horizontes favoráveis à modernidade. Cabe a cada professor desmistificar todo esse estranhamento que a educação moderna tanto causa e ainda causará em instituições tradicionais. E é aí que o sentimento de equipe influi na prática pedagógica de uma instituição e o agir em conjunto.

Cabe ao professor a construção do estudante reflexivo, com o trabalho de conteúdos que abranjam todo o conhecimento interdisciplinar, mas é através dessas tentativas que o professor tem consciência da falta de estudo que a maioria dos estudantes hoje. Fica muito difícil trabalhar com questões em avaliações que contemplem e incentivem a reflexão, cujos enunciados sejam "reflita, discuta, opine" e as respostas obtidas sejam as mais incoerentes possíveis, confirmando a falta de estudo. E o mais grave, os responsáveis reivindicam a pontuação dessas questões, argumentando que o filho escreveu o que pensava. Nesses casos, há a necessidade do "resguardo" do professor na abordagem desses tipos de questões, já que esses questionamentos são iminentes por parte das famílias. O cuidado na elaboração das questões é imprescindível.

O professor é o principal alicerce nesse movimento de modernização da educação, onde impere a ética, o saber multifacetado, mas antes de qualquer coisa precisamos aprender a lidar com as nossas tentativas frustradas pela ignorância do sistema, onde os responsáveis são os "clientes" que pagam a uma instituição para educarem seus filhos da maneira que eles querem que seja, embora não o façam.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente artigo visou justificar e inserir das diversas visões acerca do assunto abordado, a partir da leitura de revistas, livros, reportagens online e de periódicos e monografias que esclarecem diferentes panoramas sobre o assunto tarefa de casa.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, um estudo qualitativo que busca determinar os principais motivos acerca do assunto tarefa de casa. Através da leitura de alguns livros e reportagens que abordavam o assunto, pode-se perceber que, infelizmente, ainda há muito a se trilhar sobre o tema, já que as primeiras indagações sobre a importância e eficácia da tarefa de casa.

A apresentação deste artigo deve-se à contribuição da leitura do material fornecido por este curso, além da leitura de uma matéria da revista Época e principalmente da leitura do livro de Martha Guanaes Nogueira sobre a temática aqui abordada.

Outras obras necessárias para o maior aprofundamento em tarefa de casa e sua relevância foram os sites contendo artigos e reportagens de especialistas na área. Outras obras também foram pesquisadas para a realização dessa atividade, tais quais o site do MEC e sites de escolas que apresentavam textos de cunho pedagógico aos pais acerca do assunto tarefa de casa.

Vale a pena intensificar aqui a necessidade de continuação de trabalhos científicos que contribuam para o novo sentido que precisa ser dado ao assunto tarefa de casa, pois contamos com uma quantidade de textos bastante restrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizando as considerações sobre tarefa de casa, vale a pena salientar a importância do professor em dialogar com seus alunos sobre todas as questões tratadas no presente artigo. As intenções e expectativas, normalmente, não são compartilhadas explicitamente com os alunos. Os alunos, por sua vez, também precisam falar sobre como se sentem diante da tarefa de casa.

Observando a partir de um prisma nacional, pode-se perceber o verdadeiro caos em que se encontra a educação brasileira, que, no presente momento não será discutido. Há muito que se melhorar e pensar em progresso educacional é pensar em Paulo Freire (1993) e, dentre tantos de seus ensinamentos, ficam as suas palavras, ideias e conclusões.

A educação tem o papel fundamental na sociedade por mediar questões políticas e sociais, mas que infelizmente age como divisor de águas na questão social, pois há diferença (e muita) na qualidade do ensino que é oferecida tanto na rede pública quanto na particular.

Há a necessidade de pesar o que realmente importa no objetivo da TC: a quantidade, o número de horas que o aluno passa fazendo tarefas, ou a qualidade, um tipo de lição que desenvolve habilidades, que amplia os conceitos estudados? Muito ainda está por vir nas pesquisas futuras acerca do assunto. Vale a pena ressaltar a pobre quantidade de fontes de pesquisa acerca do assunto TC. Não há como ignorar um tema tão problemático, gerador de várias incógnitas não só dentro da prática docente, mas nas famílias e em todo o ambiente dentro da escola.

Quando bem aproveitadas, as TC constituem-se num poderoso instrumento de avaliação, na medida em que possibilitam um acompanhamento contínuo da aprendizagem dos alunos. Ao invés de concentrar a verificação da aprendizagem nos momentos das avaliações, as tarefas cotidianas permitem ao professor observar seus alunos passo a passo, e intervir de imediato.

REFERÊNCIAS

ALECRIM, G.M. Cecília. **Pesquisa em Educação II: Orientação e elaboração do trabalho de conclusão de curso.** CETEB Brasília, 2008

BERCITO, Sônia. **Tarefa de casa: um valioso recurso no processo de aprendizagem.** Disponível em: Acesso em: 13 de março de 2010

CORTE, Antônio Freitas & VILAS BOAS, Cleuza. **Para que serve a lição de casa?** Disponível em: http://www.iparaiba.com.br/noticias. Acesso em: 13 de março de 2010

BARROS, Jussara. **Tarefa de casa e rotina de estudo**. Disponível em: Acesso em: 15 de março de 2010.

FREIRE, Paulo. **Política e educação. São Paulo**: Corte 0, z, 1993. _____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 6ª ed. 1983.

GUIMARÃES, Camila. **Como se forma um bom aluno?** Disponível em: http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI125633-15228,00->COMO +SE+FORMA+ UM+BOM+ALUNO.html Acesso em: 5 de março de 2010.

LOPES, Patrícia. **Lição de casa**. Disponível em: http://www.brasilescola.com. Acesso em: 5 de março de/ 2010

NOGUEIRA, Martha Guanaes. **Tarefa de casa. Uma violência consentida?** São Paulo: Loyola, 2002.

OLIVEIRA, Alaíde Lisboa. **Nova didática.** Belo Horizonte: Bernardo Álvares, 1968.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

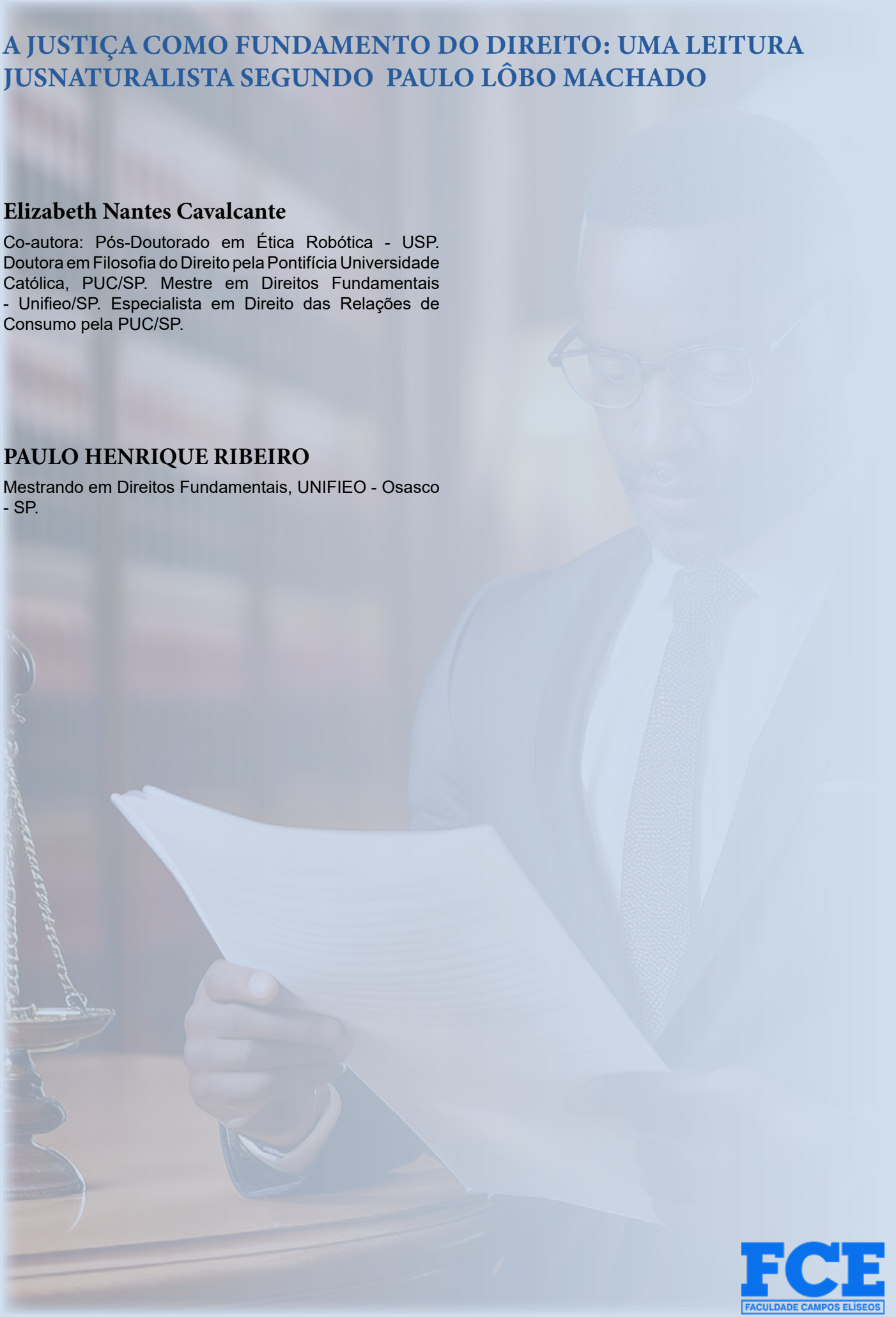
A JUSTIÇA COMO FUNDAMENTO DO DIREITO: UMA LEITURA JUSNATURALISTA SEGUNDO PAULO LÔBO MACHADO

Elizabeth Nantes Cavalcante

Co-autora: Pós-Doutorado em Ética Robótica - USP. Doutora em Filosofia do Direito pela Pontifícia Universidade Católica, PUC/SP. Mestre em Direitos Fundamentais - Unifieo/SP. Especialista em Direito das Relações de Consumo pela PUC/SP.

PAULO HENRIQUE RIBEIRO

Mestrando em Direitos Fundamentais, UNIFIEO - Osasco - SP.



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

Este artigo analisa o jusnaturalismo contemporâneo a partir da obra de Paulo Lôbo Machado Segundo, destacando a centralidade da justiça como fundamento do direito. Através de uma abordagem filosófica, são exploradas as influências de pensadores como Tomás de Aquino, John Finnis e Michel Villey, evidenciando a relevância do direito natural na legitimação do ordenamento jurídico. Traz Norberto Bobbio: "O Jusnaturalismo é uma concepção segundo a qual existe e pode ser conhecido um 'direito natural' (ius naturale), ou seja, um sistema de normas de conduta intersubjetiva diverso do sistema constituído pelas normas fixadas pelo Estado (direito positivo). A Corrente do Jusnaturalismo defende que o direito é independente da vontade humana, ele existe antes mesmo do homem e acima das leis do homem, para os jusnaturalistas o direito é algo natural e tem como pressupostos os valores do ser humano, e busca sempre um ideal de justiça. Ora, se são direitos naturais a vida, a propriedade e a liberdade, não haveria razão de existir o Estado, pois que estes direitos seriam assegurados antes dele, devendo todas as pessoas respeitá-los. Isso, contudo, não é possível, por uma necessidade humana de poder e ganância. Em suma, gostaria de investigar suas linhas de desenvolvimento para poder entender como, quando e por que o positivismo jurídico, no Brasil, passou a ser sinônimo de "palavrão". Destaco, desde já, o caráter propositivo do texto: trata-se da exposição de um conjunto de questões que constituem uma possível agenda de pesquisa, e de hipóteses a serem investigadas mais a fundo a respeito da história recente do positivismo jurídico no Brasil.

Palavras-chave: Jusnaturalismo; Direito Natural; Justiça; Paulo Lôbo Machado; Filosofia do Direito.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

A busca por fundamentos éticos e racionais do direito tem sido uma constante na história do pensamento jurídico. O jusnaturalismo, ao posto de existência de um direito inerente à natureza humana, oferece uma perspectiva que transcende o positivismo jurídico. Participava de uma banca de mestrado em que um aluno defendeu uma dissertação sobre a crítica de Norberto Bobbio.

Uma importante professora, também convidada para a arguição entremeio de uma discussão em que eu defendia a aplicação do artigo 212 do Código de Processo Penal (eu cheguei à "ousadia" de invocar a "literalidade" do dispositivo), apartou-me dizendo: "mas você está sendo positivista, ao defender a aplicação da 'letrada lei.'"). Fiquei impressionado com a "admoestação" (STRECK, 2012).

Neste contexto, a obra de Paulo Lôbo Machado Segundo se destaca por resgatar e atualizar a tradição jusnaturalista, enfatizando a justiça como critério último Direito. Quanto aos positivismos jurídicos, seria necessário ter maior clareza sobre suas diferentes vertentes, na tentativa de mapear como foram introduzidas, recebidas e combatidas.

Assim, por exemplo, seria o caso de tentar investigar: quais as relações entre a corrente de pensamento jurídico da virada do século XIX para o XX - corrente está, muitas vezes, rotulada de positivista - e o positivismo da segunda metade do século XX? Há relação entre elas? Há Continuidade? Há ruptura? O rótulo é apenas coincidência?

José Reinaldo de Lima Lopes aponta para algumas respostas, em seu livro Naturalismo Jurídico no pensamento brasileiro (2014). Como consequências do pensamento de autores da virada do século - autores estes que José Reinaldo prefere chamar de naturalistas, em vez do rótulo genérico positivistas, são apontadas: o conceber o direito, em última instância, como mero reflexo do poder (p. 271); o distanciamento entre teoria e prática (p. 274); a ausência de debates sobre o tema da justiça (p. 278); e o afastamento entre doutrina jurídica e realidade social brasileira (p. 285).

São consequências que, claramente, têm impactos importantes para o modo como se molda o imaginário sobre o direito no Brasil e que necessitam, portanto, ser exploradas.

Segundo propõe uma abordagem ontológica do direito natural, fundamentada na razão prática e na dignidade da pessoa humana. Ele argumenta que o direito não pode ser reduzido a normas positivas desprovidas de conteúdo moral, pois isso comprometeria sua legitimidade e eficácia social. Ao longo deste artigo, serão exploradas as principais contribuições de Machado Segundo para o jusnaturalismo contemporâneo, bem como suas convergências com outros pensadores da tradição jusnatural.

O Jusnaturalismo na Tradição Filosófica: Tomás de Aquino e a Lei Natural

Tomás de Aquino é uma das maiores autoridades do pensamento jusnaturalista clássico. Para ele, a lei natural é inscrita na razão humana como reflexo da lei eterna, e, portanto, acessível pela razão. Esta lei não se impõe por força, mas orienta o ser humano a agir conforme a sua natureza racional.Além disso, Aquino sustenta que a justiça não é apenas uma virtude entre outras, mas a própria realização do bem comum em sociedade.

Nesse sentido, ele afirma que "a justiça é a constante e perpétua vontade de dar a cada um o que lhe é devido"3, definindo assim a base da equidade jurídica.Essa concepção está fortemente ligada à ideia de finalidade (teleologia), pois todo ser tende ao seu fim natural. A lei natural, nesse aspecto, guia o ser humano ao seu bem maior, que é a felicidade baseada na virtude.

Assim, a norma jurídica deve refletir essa ordem moral objetiva, sob pena de se tornar injusta e, portanto, inválida..A influência de Aquino na obra de Machado Segundo é evidente, especialmente na ideia de que o direito justo antecede a norma.

O autor brasileiro recupera essa noção para sustentar que a norma positiva deve conformar-se ao conteúdo ético e racional da justiça natural.

A contribuição de Tomás de Aquino ao jusnaturalismo não se limita à teorização abstrata da lei natural, mas se estende à articulação entre direito, moral e política, formando um sistema coerente e integrado.A lei natural, para Aquino, é a participação da criatura racional na lei eterna, ou seja, na ordem racional estabelecida por Deus.

Contudo, essa participação não depende de revelação religiosa, mas é acessível pela razão prática, o que permite que sua teoria dialogue com concepções racionais de justiça mesmo em contextos seculares.

A justiça, como virtude cardinal, é a disposição moral que ordena os atos humanos em conformidade com o bem do outro, sendo, portanto, essencial para a vida em comunidade.Sua definição da justiça como "dar a cada um o que lhe é devido" foi retomada por diversos autores ao longo da história, inclusive por Michel Villey, que identificou aí um núcleo realista e objetivo do justo.

Aquino também estabelece uma hierarquia entre os tipos de lei — eterna, natural, humana e divina —, defendendo que a lei humana só é legítima se derivar racionalmente da lei natural.

Quando isso não ocorre, a norma positiva perde sua força obrigatória e pode, inclusive, ser desobedecida em nome da justiça superior

Esse princípio é decisivo na filosofia de Paulo Lôbo Machado Segundo, que recupera a noção de justiça como critério ontológico de validade do direito Assim como Aquino, Machado Segundo entende que o direito não se esgota na legalidade formal, mas deve se orientar por uma racionalidade ética que promova o bem comum e respeite a dignidade humana como fundamento

último da ordem jurídica

JOHN FINNIS E OS BENS HUMANOS FUNDAMENTAIS

John Finnis é um dos principais expoentes do jusnaturalismo contemporâneo. Em sua obra seminal Natural Law and Natural Rights, ele desenvolve uma teoria do direito natural baseada em sete bens humanos fundamentais: vida, conhecimento, jogo, experiência estética, sociabilidade, razão prática e religião.

Esses bens são entendidos como auto evidentes, objetivos e universais, e constituem os fundamentos racionais da moral e do direito.Para Finnis, a razão prática é a faculdade que permite ao ser humano ordenar sua vida de forma coerente com esses bens.

Assim, uma norma jurídica justa é aquela que, de algum modo, promove ou respeita esses valores fundamentais.O autor defende ainda que a lei deve buscar o bem comum, que não é a simples soma dos interesses individuais, mas a realização colaborativa dos bens humanos.

Uma das contribuições mais significativas de Finnis é a distinção entre validade técnica e validade moral da norma. Uma lei pode ser válida do ponto de vista procedimental, mas carece de validade moral se contradizer os bens humanos fundamentais.

Essa distinção é um ponto de convergência com a visão de Paulo Lôbo Machado Segundo, que também distingue entre legalidade formal e justiça substancial. A leitura de Finnis influenciou muitos autores do jusnaturalismo contemporâneo por resgatar a ideia de que há uma racionalidade prática objetiva que fundamenta o direito.

Isso se aproxima da visão de Machado Segundo, que também entende o direito como um produto da razão orientada para a realização do bem humano e da justiça.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

MICHEL VILLEY E A JUSTIÇA COMO MEDIDA

Michel Villey representa uma corrente neoclássica do jusnaturalismo que busca resgatar o conceito romano de justiça como "dar a cada um o que é seu" (suum cuique tribuere). Para ele, o direito não pode ser reduzido a um sistema normativo abstrato, pois é, antes de tudo, uma prática concreta de resolução justa de conflitos.

Essa concepção remete diretamente à ideia de medida e de proporção, característica do pensamento aristotélico. Villey critica a racionalização excessiva do direito moderno, especialmente o normativismo de Kelsen, por esvaziar o conteúdo ético do jurídico. Para ele, a justiça não é uma ideia subjetiva, mas uma realidade objetiva que deve ser percebida na prática concreta.

Assim, o juiz, ao decidir, deve aplicar uma medida justa entre os sujeitos, e não apenas aplicar a norma como um autômato. Sua leitura aristotélica do direito natural destaca que o justo não é apenas o legal, mas aquilo que, de fato, se ajusta ao caso concreto.

Essa justiça prática exige uma virtude do julgador: a epieikeia, ou equidade, que permite corrigir a letra da lei quando ela falha em atingir a justiça. Tal perspectiva influencia fortemente a noção de justiça substancial.

Segundo Machado. Machado Segundo retoma Villey para afirmar que o direito não é um fim em si mesmo, mas um instrumento da justiça.Assim, o critério de validade jurídica deve incluir a razoabilidade, a proporcionalidade e a

equidade.Como Villey, ele sustenta que o justo precede a norma, e que o direito deve ser interpretado segundo sua finalidade humana e social.

A partir dessa base filosófica, Michel Villey resgata o caráter artesanal e prudencial do direito, o que representa uma crítica direta à sua codificação excessiva e à tecnocracia jurídica contemporânea.

Ele afirma que o direito nasce da experiência histórica e da vida social concreta, sendo anterior à positivação normativa. Ao fazer isso, Villey recoloca no centro do debate a noção de justiça como uma arte prática (práxis), cuja finalidade é realizar o bem comum através da equidade nas relações humanas.

Esse enfoque recupera a tradição romana e medieval, afastando-se do voluntarismo jurídico moderno que reduz o direito à vontade do legislador. Sua concepção inspira uma revalorização do papel do juiz como intérprete prudente, não como mero executor de comandos legais.

A equidade (epieikeia) assume, nesse contexto, um papel essencial: é por meio dela que se ajusta o caso concreto à medida do justo, indo além da aplicação mecânica da norma.

Para Villey, a justiça deve ser medida pela realidade relacional e concreta entre sujeitos, e não por modelos abstratos ou ideológicos.

Esse enfoque influenciou pensadores contemporâneos que buscam reaproximar direito e ética, como Paulo Lôbo Machado Segundo, que reconhece na tradição de Villey uma via de superação do binarismo do jurídico e do justo.

Ambos compartilham a ideia de que o direito natural não é um sistema de regras eternas, mas uma racionalidade prática, situada historicamente, orientada pelo bem comum e pela dignidade humana.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

PAULO LÔBO MACHADO SEGUNDO E O DIREITO NATURAL CONTEMPORÂNEO

A contribuição de Paulo Lôbo Machado Segundo ao jusnaturalismo contemporâneo é marcada por um esforço de síntese entre a tradição clássica e os desafios éticos e jurídicos da modernidade.

Em sua obra Direito Natural: Fundamentos Filosóficos do Jusnaturalismo, o autor afirma que o direito justo não pode ser desvinculado da dignidade da pessoa humana, que constitui o seu fundamento ontológico.

Machado Segundo entende o jusnaturalismo como uma filosofia jurídica racional, não teológica, e propõe uma fundamentação ontológica baseada na estrutura do ser humano como ente livre, racional e ético.

Para ele, o direito natural não é um conjunto de regras fixas e imutáveis, mas um princípio dinâmico de orientação racional da vida em sociedade. Isso o aproxima de autores como Finnis, mas com um recorte próprio, mais influenciado pela metafísica realista.

Um ponto central de sua teoria é a distinção entre o "direito enquanto fato" e o "direito enquanto valor"..O primeiro está ligado à existência social do direito, enquanto o segundo expressa a sua dimensão ética.

O autor defende que só é verdadeiramente jurídico o direito que realiza a justiça — sendo, portanto, possível haver leis formalmente válidas mas substancialmente injustas. Com isso, reafirma a superioridade da justiça como critério de validade.

Machado Segundo também aponta os limites do positivismo jurídico, ao denunciar seu esvaziamento ético e sua dependência da autoridade do Estado. Para ele, um sistema jurídico puramente formal, desconectado da justiça,

perde legitimidade social e compromete sua função pacificadora.

O jusnaturalismo, por sua vez, oferece um fundamento perene para o direito, pois se ancora na própria estrutura do ser humano e na racionalidade prática.

A relevância da proposta de Paulo Lôbo Machado Segundo também se evidencia na sua tentativa de responder às críticas dirigidas ao jusnaturalismo ao longo do século XX, sobretudo no pós-guerra, período em que o positivismo jurídico revelou suas limitações diante de regimes totalitários.

O autor retoma a centralidade da dignidade humana não apenas como princípio moral, mas como categoria ontológica fundante do direito.

Sua abordagem é notavelmente influenciada por uma tradição filosófica que inclui, Aristóteles e Tomás de Aquino, que também apontam um resgate da razão prática em oposição ao relativismo moral moderno.

Nessa perspectiva, o direito natural é compreendido como uma racionalidade normativa que transcende contingências históricas, mas que se atualiza nas concretas exigências da convivência humana.

Machado Segundo propõe um diálogo fértil com a bioética, os direitos humanos e a justiça distributiva, campos em que o jusnaturalismo pode oferecer critérios éticos robustos para decisões jurídicas complexas.

Ao destacar a inseparabilidade entre direito e moral, sua teoria rompe com a neutralidade axiológica típica do positivismo e defende que o jurista deve agir também como um agente ético, comprometido com a justiça material.

Essa exigência de responsabilidade moral não nega a importância das instituições, mas as submete à prova da razão e da ética.

Em um cenário jurídico cada vez mais desafiado por demandas identitárias, transformações tecnológicas e crises institucionais, a obra de Machado Segundo reatualiza o jusnaturalismo como proposta crítica e normativa, capaz de recolocar a dignidade humana no centro do discurso jurídico.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Desafios do Jusnaturalismo na Atualidade

Um dos principais desafios do jusnaturalismo contemporâneo é sua recepção em um mundo jurídico cada vez mais plural e marcado pelo relativismo moral.

As sociedades modernas convivem com diferentes concepções de bem e justiça, o que dificulta a afirmação de princípios universais.

Paulo Lôbo Machado Segundo reconhece essa complexidade, mas sustenta que é precisamente nesse contexto que o jusnaturalismo se torna mais necessário: como critério racional para avaliar a legitimidade das normas positivas. Outro obstáculo é o domínio do positivismo jurídico, que ainda orienta grande parte da prática e da doutrina.

A separação entre direito e moral, proposta por Kelsen, tornou-se um paradigma dominante, promovendo uma cultura jurídica centrada na validade formal. Para o jusnaturalismo, esse modelo é insuficiente, pois ignora a dimensão finalística do direito.

Como afirma Machado Segundo, "a normatividade sem justiça converte o direito em mera técnica de dominação".Há ainda o desafio das transformações sociais aceleradas, que colocam em xeque a aplicabilidade de princípios tidos como universais.

O jusnaturalismo responde a isso com a noção de racionalidade prática: princípios como dignidade, liberdade, equidade e solidariedade não são verdades dogmáticas, mas exigências da razão humana em qualquer tempo ou cultura. Assim, mesmo frente à diversidade, é possível identificar valores comuns que fundamentam uma ética jurídica objetiva.

Por fim, o jusnaturalismo enfrenta o ceticismo de parte da comunidade jurídica, que o acusa de ser excessivamente idealista ou até anacrônico. Contra isso, Machado Segundo propõe um jusnaturalismo filosófico, racional e aberto ao diálogo interdisciplinar.

Em vez de impor verdades absolutas, essa abordagem busca reconstruir o direito a partir de uma razão ética voltada à realização do humano, da justiça e do bem comum.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou demonstrar a atualidade do jusnaturalismo, especialmente sob a ótica de Paulo Lôbo Machado Segundo. Sua proposta resgata os fundamentos do direito natural sem se prender a uma visão metafísica, mas guiada pela razão prática e pela ideia de justiça como critério de validade do direito.

A obra de Machado Segundo defende uma reaproximação entre direito e moral, opondo-se ao positivismo jurídico que separa esses campos.

Nesse sentido, o autor propõe que o direito só cumpre sua função quando promove a dignidade da pessoa humana e o bem comum.

Essa visão dialoga com pensadores como Tomás de Aquino, Finnis e Villey, reforçando a ideia de que o direito não deve se limitar à legalidade, mas buscar a justiça.

Embora o jusnaturalismo enfrenta críticas e desafios – como o pluralismo cultural e a predominância do positivismo – ele continua oferecendo um referencial ético essencial para o direito contemporâneo.

A proposta de Machado Segundo atualiza esse referencial, apresentando um jusnaturalismo compatível com as exigências de nosso tempo.Nesse sentido, o jusnaturalismo contemporâneo enfrenta desafios significativos.

Entre eles, destacam-se a resistência doutrinária proveniente da hegemonia positivista e a dificuldade de afirmar princípios universais em uma sociedade multicultural e relativista.

Paulo Lôbo Machado Segundo, ciente dessas tensões, propõe um jusnaturalismo que não ignora as complexidades do tempo presente, mas que justamente nelas encontra sua justificativa e urgência.

O resgate da razão prática, da equidade e da justiça substancial, como defendido pelo autor, configura uma resposta teórica robusta aos impasses éticos e normativos do direito atual.

Em síntese, a contribuição de Machado Segundo não se limita ao campo teórico, mas possui implicações práticas relevantes, sobretudo na formação ética do jurista, na interpretação das normas e na busca por soluções jurídicas que promovam efetivamente a justiça.

Ao recolocar a dignidade humana no centro do discurso jurídico, sua obra reafirma a esperança de que o direito possa, de fato, ser um caminho para a realização do justo.

Como hipóteses que visam explicar o porquê de o positivismo ter se tornado espécie de palavrão, apontamos:

(i) a massificação do ensino e cultura jurídicos; (ii) o processo de decadência enfrentado pelo positivismo em outras disciplinas; (iii) uma possível confusão entre diferentes momentos, dentro da história do pensamento jurídico brasileiro, do que se chama de"positivismo jurídico"; (iv) a grande influência de Miguel Reale no pensamento jurídicobrasileiro; (v) a ausência de trabalhos detalhados que tenham como foco a história recente do positivismo no Brasil – sobretudo referente ao período de 1946-90; (vi) e a uma associação –baseada em generalizações – entre o positivismo e regimes autoritários (a Alemanha nazista,no plano internacional, e a ditadura militar, no plano nacional).

O que os relatos sugerem é a necessidade de um trabalho mais aprofundado, para que se possa dar uma contribuição robusta à compreensão da história recente do positivismo jurídico no Brasil, bem como do estágio atual de nosso imaginário jurídico. Espera-se que o texto tenha,ao menos, conseguido colocar a questão de forma clara.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

AQUINO, Tomás de. **Suma Teológica**. Trad. Alexandre Corrêa. São Paulo: Loyola, 2001.

BOBBIO, Norberto. **O Positivismo Jurídico**: Lições de Filosofia do Direito. São Paulo: Ícone, 1995.

FINNIS, John. **Lei natural e direitos naturais**. Unisinos, 2008.

MACHADO SEGUNDO, Paulo Lôbo. **Direito Natural: Fundamentos Filosóficos do Jusnaturalismo**. Curitiba: Juruá, 2019.

STRECK, Lenio Luiz. **E a professora disse: "você é um positivista"**. 2012, disponível on-line em: http://www.conjur.com.br/2012-ago-23/senso-incomum-professora-disse-você positivista. Acesso em: 04 de Junho de 2016.

_____. **E Kelsen se virou na tumba diante da simplificação**! 2013, disponível on-line em: http://www.conjur.com.br/2013-abr-18/senso-incomum-kelsen-virou-tumbadiante-simplificacao. Acesso em: 04 de junho de 2016.

_____. **Que maldição estaria por trás da interpretação do direito em** Kelsen?, 2014,disponível online http://www.conjur.com.br/2014-nov-13/senso incomum-maldição-estaria-interpretação-direito-kelsen. Acesso em: 04 de junho de 2016.

SUNDFELD, Carlos Ari. **Princípio é preguiça**?. In: Ronaldo Porto Macedo Jr. e Catarina Barbieri (org**). Direito e interpretação: racionalidades e instituições**. São Paulo: Saraiva, 2011,pp. 287 a 305.

WEBER, Max, **Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre.** Tubingen: 1922.

WOLKMER, Antônio Carlos. **História do Direito no Brasil**. 1 ed. Rio de

Janeiro: Forense, 1998.

VILLEY, Michel. **O direito e os direitos humanos**. São Paulo. Martins Fontes, 2007.

_____. **A formação do pensamento jurídico moderno**. São Paulo. Martins Fontes, 2006.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

METODOLOGIAS ATIVAS E OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELO DOCENTE

FABRÍCIO FURTADO DA ROCHA

Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University. Especialista em Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa pela Faculdade Integrada Grande Fortaleza. Licenciado em Letras pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Professor efetivo de Português da Rede Estadual do Ceará desde 2010. E-mail: fabricio.rocha@prof.ce.gov.br

FREDERICO PEREIRA MOURA

Graduado em Pedagogia pela Faculdade Campos Elíseos. Mestre em Ensino de Física pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido. Licenciado em Física pela Universidade Federal do Ceará. Professor efetivo de Física da Rede Estadual do Ceará desde 2012. E-mail: freddmoura@hotmail.com

ISRHAEL VICTOR ARAUJO VASCONCELOS

Graduando em Pedagogia pela Faculdade Campos Elíseos. Especialista em Gestão escolar e coordenação pedagógica pela AVM Faculdade Integrada. Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Ceará. Professor efetivo de Sociologia da Rede Estadual do Ceará desde 2010. E-mail: isrhael.vasconcelos@prof.ce.gov.br

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

Aprendizagem Ativa pode ser pensada como a prática do ensino-aprendizagem pautada em Metodologias Ativas, que visam o protagonismo do aprendiz, colocando o educador na posição coadjuvante da aprendizagem, a saber, o professor assume o papel de um mediador da prática educativa. A expressão Aprendizagem Ativa pode ser considerada redundante, pois parte-se do princípio de que, por menor que seja o esforço do aluno sob a análise do docente, é possível afirmar que houve sim atividade cerebral, ativando áreas específicas que favoreceram alguma assimilação. Por meio de um Estudo Bibliográfico, partindo do referencial teórico da disciplina Teorias e Práticas de Aprendizagem Ativa, pretende-se resgatar um pouco sobre a História da Educação no Brasil, refletir sobre Metodologias Ativas, bem como os desafios enfrentados pelo docente para a implementação de práticas que façam sentido aos aprendizes. Como conclusão, é possível perceber o atraso educacional do Brasil, mas que o cenário atual é de esperança, por conta das novas ferramentas pedagógicas colocadas à disposição dos docentes e discentes.

Palavras-chave: Educação; Metodologia; Tecnologia.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

De acordo com Munhoz (2019) Metodologias Ativas são estratégias pedagógicas que evidenciam o papel do aluno, colocando-o como protagonista de sua aprendizagem.

São práticas em que o aluno é levado a : pesquisar, elaborar ideias, pensar, debater e construir novos conceitos a partir de trabalhos com seus pares. Para a compreensão da necessidade do uso de Metodologias Ativas no sistema educacional na atualidade, faz-se fundamental um passeio pela História da Educação.

A prática da docência pautava-se bastante no tradicionalismo e/ou tecnicismo, com base na pedagogia do medo, coercitiva e com atividades que visavam apenas a memorização, sem a menor participação do aluno no ato reflexivo, ou seja, pode-se afirmar que o discente era um verdadeiro depósito de informações.

Paulatinamente, mudanças foram ocorrendo no cenário mundial, principalmente com o advento da internet, bem como sua universalização, principalmente no final dos anos de 1990. Percebeu-se um alunado desejando conhecer o universo computacional.

Avançando alguns anos, surgem as Redes Sociais, um verdadeiro espaço de interação comunicativa entre as pessoas, em tempo real, de modo dinâmico e bastante atrativo. Naquele momento, uma geração conectada está nascendo, tendo informações na palma da mão e em tempo real, através de seu smartphone.

A metodologia utilizada é um Estudo Bibliográfico, buscando revisitar a História da Educação no Brasil, refletir sobre Metodologias Ativas, bem como os desafios enfrentados pelo docente para a implementação de práticas que façam sentido aos aprendizes.

Como conclusão, é possível perceber o atraso educacional do Brasil, mas que o cenário atual é de esperança, por conta das novas ferramentas pedagógicas colocadas à disposição dos docentes e discentes (MUNHOZ, 2019).

CONCEITUANDO: Um pouco de história

Para a compreender a importância sobre a prática docente atual ser baseada em metodologias ativas, faz-se necessário um rápido passeio pela História da Educação no Brasil, possibilitando a percepção do modelo de cidadão que cada período contribuiu para formar e, assim, enxergar que o discente do modelo educacional em vigor não coaduna com práticas retrógradas e alienantes.

Tomando por base a leitura de Romanelli (1991) é realizável a elaboração de uma linha do tempo da História da Educação no Brasil:

- Período Jesuítico (1549 – 1759) é marcado pela presença dos padres jesuítas, com o objetivo central de converterem os indígenas à fé católica; mas, para tanto, era necessário a alfabetização dos nativos.

- No Período Pombalino (1760 – 1808) aconteceu a expulsão dos padres jesuítas, pelo fato de Pombal pensar que a educação deveria servir aos interesses da coorte e as Escolas da Companhia de Jesus preocupavam-se com o aspecto religioso. De certo modo, esse episódio assinala uma ruptura no processo educacional naquela época, porque os religiosos já tinham implementado, dentre outros equipamentos de ensino, 17 colégios. Já naquela época, observa- se a desvalorização dos professores, porque passavam longos períodos sem receber seus vencimentos.

- Com a chegada da família de D. João VI em 1808, inaugura-se o Período Joanino (1808 – 1821), rompendo com os ideais do período anterior. As contribuições de D. João VI para a educação da época foram: a fundação da Academia Militar e a criação de duas escolas de medicina. O monarca ainda foi o idealizador da primeira imprensa oficial, fator responsável pela divulgação de ideias entre a população letrada, possibilitando a propagação de pensamentos políticos. Não foi possível a implementação de um sistema educacional consolidado.O Período Imperial aconteceu de 1822 a 1889. D. João VI retornou a Portugal em 1821 e seu filho, D. Pedro I, proclama a Independência do Brasil em 1822. Uma de suas primeiras ações foi a outorga da primeira

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Constituição Brasileira, em 1824. Aquele texto magno já trazia uma certa preocupação com a educação, trazendo em seu artigo 179 a declaração de que a educação primária deveria ser gratuita e para todos os cidadãos. Tomando por exemplo a instituição do Método Lancaster, pelo qual um aluno treinado ensinava um grupo de 10 alunos com a supervisão de um inspetor, nota-se a má qualidade da educação naqueles dias.

- A proclamação da República ocorreu em 1889. Com esse fato histórico, instala-se o Período da República Velha da Educação Brasileira (1889 – 1929). A educação sofreu grande influência da filosofia positivista. Um dos objetivos da reforma era a transformação do ensino em formador de alunos para os cursos superiores. A base do ensino seria apenas a base científica. Em 1911, tem-se a Reforma Correa, assinalando que o ensino seria um formador do aluno e não somente um preparador para o nível seguinte. Essa reforma também possibilitou o ensino fora dos ambientes formais e troca o diploma pelo certificado de aproveitamento. Foi um período catastrófico para a história da educação no Brasil.

- O Período da Segunda República (1930 – 1936) é marcado pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, escrito por educadores renomados, dentre eles, Fernando de Azevedo. A nova Constituição de 1934 assegura que a educação é um direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelo poder público.

- No Período do Estado Novo (1937 - 1947) é caracterizado por: educação pautada na orientação para o mundo capitalista; vê-se, então, a forte preparação dos alunos para atenderem as demandas do mercado, por meio do ensino voltado para a mão-de-obra. A divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual é nítida, cabendo aos menos favorecidos a última opção laboral citada.

- O Período da República Nova (1946 – 1963) apresenta um cenário de esperança para a educação: a criação de uma comissão presidida por Lourenço Filho, tendo por objetivo a reforma geral da educação nacional; discussão sobre a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional; inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, um centro popular educacional idealizado por Anísio Teixeira; utilização inicial do método Psicogenético, a criação do Ministério da Educação – MEC em 1953 e, assinala ainda, o início da campanha de alfabetização de Paulo Freire em 1961.

- O Período do Regime ou Ditadura Militar (1964 – 1985) traz a educação profissionalizante como sua marca principal. Destaca-se, também, o surgimento do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL.

- A partir de 1986, a Educação vivencia o Período da Nova República. Após o fim do Regime Militar, o cenário educacional recebe a contribuição de vários pensadores, inclusive de áreas diferentes, possibilitando a ampliação de uma visão global. É o período de maior execução de projetos na área da educação, ressaltando, como exemplo, apenas dois bem atuais, a saber, a implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC e , também, o Novo Ensino Médio.

- Com a análise dessa linha temporal, é possível perceber que a História da Educação no Brasil dá-se por períodos com características próprias, com rupturas entre eles. Observa-se também muito descaso educacional ao longo dos anos e a utilização da escola com outros fins, sem ser a formação humana omnilateral do estudante, usando-o como meio para atender ao mercado ou aos interesses dos governos. Verifica-se, ainda, a desvalorização do profissional do magistério desde a Educação Jesuíta. Contudo, surge uma esperança na atual conjuntura, com leis específicas e atualizadas que amparam a educação , bem como as ideias propostas pela BNCC e o Novo Ensino Médio,trazendo uma educação mais "conectada" às novas tecnologias. A BNCC assegura ao aluno, em sua competência geral de número 5:

> Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p.9)

E é diante desse cenário promissor que nasce um novo "modelo" de aluno: aquele que inconformado com práticas pedagógicas inertes, que não desenvolvem o senso crítico, tampouco atendem aos reais interesses dos alunos.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Metodologias Ativas

Diante do novo quadro que a educação vivencia na atualidade, compete ao professor ressignificar sua prática, pois necessita acompanhar a velocidade da informação trazida pelas ferramentas tecnológicas.

Daí, entende-se a importância de um aprofundamento sobre metodologias ativas pelo fato de que o discente hoje não irá se conformar com o modelo de educação do passado. Nesse sentido, observa-se a declaração:

> O impacto que a revolução tecnológica causa nas visões tradicionais do conhecimento é mais do que significativo. Isto tem levado governos a fazer investimentos sem precedentes em equipamentos e formação para a educação. Porém, também provoca o questionamento profundo das estruturas, dos propósitos e dos modos da educação. Neste processo, podem ser identificados dois elementos emergentes. O primeiro tem a ver com a crença cada vez mais generalizada de que a educação formal não se encontra em um determinado período de nossa vida, mas é um processo contínuo e dinâmico denominado aprendizagem ao longo da vida. O segundo é o fenômeno do aumento do interesse em usar as capacidades comunicativas das TIC para apoiar o desenvolvimento de comunidades, sobretudo de caráter colaborativo, que podem compartilhar, comunicar, trocar ideias e aprender a distância (GILLERAN, 2006, p.85-86).

É com base no pensamento do autor citado anteriormente que a prática docente no presente momento deve estar pautada na ideia da Concepção Dialética ou Tendência Progressista Libertadora, como aponta Libâneo (1990). O professor assume um papel de valorização de seus alunos, com uma postura não autoritária, fortalecendo a relação professor-aluno.

Valoriza-se o processo de correlação entre indivíduo, sociedade e escola. Ou seja, o cenário leva a um saber mais significativo e atraente, baseado na construção do saber por meio da reflexão e ideias, onde se evidencia o aspecto da formação intelectual e também emocional.

Então, como ofertar um ensino que seja atrativo ao aluno e que corresponda aos anseios da geração pós-moderna? Munhoz (2019) esclarece que a resposta está na utilização das metodologias ativas que são estratégias pedagógicas que evidenciam o papel do aluno, colocando-o como protagonista de sua aprendizagem e, tendo o professor como um mediador de todo o processo. São práticas em que o aluno é levado a: pesquisar, elaborar ideias, pensar, debater e construir novos conceitos a partir de trabalhos com seus pares. Corroborando com esse pensamento, vê-se que,

> A escola é um organismo naturalmente vivo e dinâmico e todos os seus interessados (stakeholders) têm de aprender a pensar e organizar a escola ante a nova realidade tecnológica, promovendo um espaço para a reflexão e as atividades criativas. Nesse contexto, exige-se que os conteúdos abordados sejam interativos, promovam a criação, a investigação, a resolução de problemas e a originalidade. Assim, é relevante associar o uso da tecnologia às metodologias fundamentais em concepções pedagógicas que estimulem a aprendizagem ativa, cuja base é a (re) construção e a (re) significação do conteúdo (ZEDNIK, 2020, p.27).

O ambiente escolar alicerçado em Metodologias Ativas é propício para a formação de cidadãos que irão intervir de maneira equilibrada, racional e eficaz na sociedade, preparado para tomadas de decisões sérias em suas vidas futuras. A escola que desse modo conduz a sua prática docente, indubitavelmente, é um espaço agradável para ensinar, aprender e a viver.

É nessa mesma linha de pensamento que afirma-se:

> É preciso compreender quem é o educando e como ele se expressa, a fim de, consequentemente, definir como atuar com ele para auxiliá-lo em seu processo de autoconstrução. A meta de todo ser humano, a nosso ver, é tornar-se "sujeito" – isto é, tomar posse de si mesmo - , a fim de ser capaz de confrontar com as facilidades e dificuldades da vida e do mundo, administrando-as para o seu bem-estar, assim como do outro e do meio ambiente (LUCKESI, 2011,p.29).

Nota-se que o autor citado anteriormente entende que a prática docente precisa partir do conhecimento de quem é o aluno para, somente depois, planejar ações e/ou estratégias de como auxiliá-lo em sua construção pessoal.

São vários os exemplos de Metodologias Ativas e, é bem provável, que em algum momento, o leitor já tenha participado de uma experiência assim ou até aplicado também. Contudo, há ações que são feitas no

impulso do fazer diário, que nem sempre se sabe a nomenclatura correta, seus reais objetivos e suas etapas. De acordo com Munhoz (2019) pode-se citar alguns exemplos de Metodologias Ativas:

- Sala de aula invertida: aluno mergulha no conhecimento por meio de pesquisas, bibliotecas virtuais ou links, passando a ter autonomia em relação à aprendizagem e o professor assume um papel de orientador.

- Aprendizagem baseada em projetos: pautada na pesquisa e no trabalho interdisciplinar, o aluno é instigado a investigar sobre um problema central, buscando possíveis soluções; o produto não é obrigatório, mas pode ser solicitado em alguns casos específicos.

- Aprendizagem baseada em problemas: assemelha-se um pouco com a aprendizagem citada anteriormente, contudo deve ser empregada quando os conteúdos não são sequenciais.

- Aprendizagem baseada em equipes: trabalho em equipe, fundamental para a socialização dos discentes; os aprendizes devem estar preparados através de materiais já indicados pelo professor e, em sala, desenvolvem uma série de atividades (MUNHOZ, 2019).Instrução entre pares: baseada na Teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky, os estudantes formadores da dupla prestam auxílio mútuo, objetivando- se a aprendizagem de ambos.

Nota-se que o problema não é a falta de opções e de ideias inovadoras para que as aulas sejam significativas aos alunos. O grande entrave dá-se em superar vários desafios em relação à prática pedagógica dos docentes.

DESAFIO DOS PROFESSORES

Um dos principais desafios dos professores frente a utilização das Metodologias Ativas é o fato de alguns resistirem às mudanças e permanecerem estagnados nos moldes tradicionais da educação.

É possível pensar que a perpetuação da Tendência Pedagógica Liberal Tradicional pesquisada por Libâneo (1990) ocorreu de tal modo no Brasil que, na atual conjuntura, vê-se professores que manifestam resistência em romper com esse passado de práticas tão rudimentares e desconexas ao universo de informações em tempo real que vivem crianças, adolescentes e jovens.

Sancho (2006, apud MILL, 2018) aponta alguns desafios para os docentes:

- A falta de confiança dos professores na contribuição dessas tecnologias para a melhoria de sua prática de ensino e aprendizagem dos alunos;

- O sentido das especificações e dos níveis dos currículos atuais;

- As restrições provenientes da própria Administração;

- Esquemas organizacionais de ensino (aulas de 45-50 minutos);

- A organização do espaço – acesso a computadores, número de alunos por turma etc;

- O sistema de formação de professores que dificultam a mudança educacional;

- O conteúdo disciplinar dos currículos que dificultam as propostas transdisciplinares baseada em problemas;

- A falta de motivação por parte dos professores para introduzir novas metodologias;

A falta de autonomia de professores e alunos (MILL, 2018).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

No cenário dos desafios propostos, (ZEDNIK, 2020, p.36) mostra que é fundamental o desenvolvimento profissional do professor, de modo que possa tornar-se um **docente *e-mature***, ou seja, aquele que progressivamente desenvolve a capacidade de fazer uso das tecnologias.

Tendo ao seu dispor, hoje, recursos diversos e de alta tecnologia, compete ao governo incentivar a formação e, ao docente, estudar e se atualizar cada vez mais, de modo que possa acompanhar o seu tempo, ofertando seu trabalho aos discentes consoante com a realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas realizadas permitiram relembrar a História da Educação no Brasil, destacando vários momentos de verdadeira estagnação do sistema educacional, com modelos embasados em práticas pedagógicas tradicionais e/ou tecnicistas, que visavam apenas ao atendimento do mercado de trabalho ou aos interesses dos governos vigentes.

Em contrapartida, analisou, por meio de estudo bibliográfico, a ressignificação possível da prática docente através da Aprendizagem Ativa, bem como os desafios que o docente enfrenta para tornar as aulas mais atrativas.

Não se pretende concluir a pesquisa neste momento, mas aprofundá-la com dados reais de um estabelecimento escolar a ser definido. Contudo, por hora, acredita-se que para o fim proposto desta atividade, os objetivos foram alcançados.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base nacional comum curricular. Ministério da Educação.** Secretaria da Educação Básica. Brasília, DF. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf. Acesso em: set. 2024.

GILLERAN, A. **Práticas inovadoras em escolas europeias.** In J.M. Sancho e F. Hernández (Org.). Tecnologias para transformar a EDUCAÇÃO. 2006. p. 85-109.

LUCKESI. C. C. **Avaliação da Aprendizagem Componente do Ato Pedagógico.** São Paulo, SP: Cortez. 2011.

MILL, D. **Reflexões sobre a relação entre a educação e tecnologias: algumas aproximações.** In M. J. M. Cavalcante et al. (Org.). Tecnologias da Educação: passado – presente – futuro. Fortaleza: Edições UFC. 2018. p. 27-47.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil. Petropólis,** RJ: Vozes. Libâneo, J.C. (1990). Democratização da Escola Pública. São Paulo, SP: Loyola. 1991.

SANCHO, J.M. [et al.]. **Tecnologias para transformar a educação.** Porto Alegre, RS: Artmed. 2006.

ZEDNIK, H. **Taxonomia das tecnologias na educação: aporte à cultura digital na sala de aula.** Sobral, CE: Sertão Cult. 2020.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPRESSÕES DA INFÂNCIA

FERNANDA CUNHA SOARES

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Centro Universitário Sant'Anna (2010); Professora de Educação Infantil no CEI Guilherme Henrique Pinto.



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

Este artigo busca evidenciar a importância das Artes Visuais na Educação Infantil, especialmente para crianças de 2 a 5 anos, considerando que essa área ainda é, muitas vezes, desvalorizada no contexto escolar. Em diversas práticas pedagógicas, as atividades artísticas são tratadas como passatempo ou realizadas sem intencionalidade, limitando o potencial de aprendizagem e expressão das crianças. Além disso, há situações em que as Artes Visuais são evitadas devido à ideia de desorganização ou excesso de sujeira, restringindo experiências fundamentais ao desenvolvimento infantil. Dessa forma, as vivências sensoriais acabam reduzidas a atividades pouco exploratórias, como desenhos e pinturas em espaços delimitados, o que empobrece o processo criativo. Diante desse cenário, esta pesquisa propõe uma reflexão sobre a prática docente, por meio da análise de referenciais teóricos e da observação de aulas em escolas públicas. O estudo busca compreender como o ensino de Artes pode contribuir para o desenvolvimento integral da criança, favorecendo a expressão de sentimentos, ideias e vivências. Defende-se que a valorização das Artes Visuais desde a Educação Infantil é essencial para formar sujeitos criativos, críticos e sensíveis, capazes de interpretar e transformar o mundo ao seu redor.

Palavras-chave: Artes Visuais; Educação Infantil; Professor.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

Desde os primórdios da história da humanidade, a arte tem se mostrado como uma práxis presente em todas as manifestações culturais. O homem que desenhou animais e situações de caça em uma caverna pré-histórica teve de aprender, testar, sentir, observar e construir conhecimentos para difundir essa prática.

Estes conhecimentos desenvolvidos tornaram-se uma forma de expressar seus pensamentos e ideias, compartilhando com os outros, toda esta gama de aprendizagens.

Afinal, o que podemos chamar de Arte? Segundo a revista Conexões! Artes, (1998, p. 9): "A Arte é um conjunto de ideias resultante da habilidade, imaginação e invenção do ser humano".

Dessa forma, a arte sempre esteve presente no íntimo dos seres humanos, sua importância está relacionada com as experiências e vivências no cotidiano, e nas representações que pode fazer de seus pensamentos e sentimentos, marcando um momento de sua história, onde é mais do que um mero observador, é um autor ou co-participante de sua história.

Barbosa (2009, p.48) destaca que:

> O objetivo da Educação Infantil, do ponto de vista do conhecimento e da aprendizagem, é o de favorecer experiências que permitam às crianças a apropriação e a imersão em sua sociedade, através das práticas sociais de sua cultura, das linguagens que essa cultura produz, e produziu, para construir, expressar e comunicar significados e sentidos. É evidente que se torna imprescindível oferecer às crianças situações práticas e vivências que possam ser processadas e sistematizadas por um corpo que sente e pensa, desde o nascimento. Por esse motivo, é preciso escolher outras formas de priorizar, selecionar, classificar e organizar conhecimentos, mais próximos das experiências dinâmicas das crianças e não da visão fragmentada da especialização disciplinar, problematizada pela própria ciência (BARBOSA, 2009, p.48).

Dessa forma, quanto mais experiências e situações onde as atividades artísticas estejam presentes, mais conhecimentos a criança terá.

Essas vivências e experimentações desenvolvem sua linguagem diante do que a cerca, fazendo-a criar conexões com os seus "saberes", movimentando e integrando o corpo e a mente, pois a arte está em toda parte.

Para Silva (2008, p.36):

> [...] ela faz com que, o indivíduo pense e repense no seu universo. A arte está no meio da geografia, da história, da filosofia, da língua portuguesa, da matemática, enfim ela não fica somente numa caixinha, grade curricular e sim para nossa existência (SILVA, 2008, p. 36).

O ser humano necessita do contato e de experiências novas, para relacionar- se e interagir com o outro. Por essa razão, experiências criativas e diferentes formas de criar e fazer arte, desde a infância, são facilitadores para desenvolver habilidades, para interpretar o mundo que o cerca, segundo suas vivências.

Mas se a criança não for estimulada a observar as "marcas" deixadas por artistas de variados gêneros e épocas, como pode interpretar, discutir ou questionar sobre essas ideias, imagens e mensagens?

A maior preocupação de um professor deve ser a de dar elementos para as crianças imaginarem, refletirem e trocarem ideias sobre tudo que lhes chama a atenção e as rodeia.

Sem a observação, a reflexão e o diálogo, nas rodas de conversas, o educador está somente reproduzindo uma atividade, despreocupado com os pensamentos e hipóteses das crianças.

Para compreender a mensagem transmitida em uma obra de arte, as crianças precisam vivenciar experiências lúdicas em artes, utilizando variados materiais e suportes, é interessante também que elas tenham contato com obras de arte em passeios escolares, a museus e exposições para que conheçam a arte além dos muros da escola e do bairro onde vivem.

Quando as crianças percebem através de um passeio, que elas também podem criar pinturas e que estas pinturas têm importância dentro da escola e das famílias, não se perde a magia da arte, muito pelo contrário, o reconhecimento dá a crença de que, o que estão produzindo é importante, sentindo-se valorizadas.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Durante séculos, a arte privilegia temas como a natureza, os animais, as paisagens, o corpo humano, as guerras, o sofrimento humano, Deus, deuses, religião, os sentimentos e continua nos dias atuais utilizando temas para mostrar suas ideias e pensamentos, seja contra a poluição, o armamento, a política, o caos social, como protesto ou para chocar.

No ambiente escolar, muitas experiências têm acontecido, mas no contato direto com professores, diretores de escola e coordenadores pedagógicos, as intenções parecem apontar para um caminho interessante, mas é no confronto com a prática pedagógica no campo da arte que se nota a grande distância e muitas vezes a contradição entre teoria e prática.

Muitos equívocos são cometidos e a questão passa despercebida na maioria das vezes em que se questionam as vivências com a arte. As Artes Visuais estão presentes no cotidiano de forma marcante, atualmente é preciso notar a importância da imagem na cultura. É vivenciar a Arte desde criança que a sociedade aprenderá a valorizar a sua cultura.

O ensino de artes nas séries iniciais deveria ser tratado como uma disciplina tão importante quanto às outras, pois, através desta, possibilita-se a interpretação das diversas linguagens ao nosso redor e a manifestação dos sentimentos por meio de representações como: símbolos, gestos, desenhos, pinturas, dança, música, teatro.

Parece muito simples, mas quando nos confrontamos com a realidade do ensino de artes nas escolas públicas, é que percebemos que o ensino ainda é tratado com descaso, como uma disciplina sem importância ou para diversão, principalmente na visão de alguns educadores, mesmo na educação infantil.

Martins (1998, p. 29), afirma: "[...] infelizmente a maioria de nossas escolas mantém ainda um ensino tradicional responsável pela limitação da criatividade do aluno".

A Educação Infantil deveria ser um local livre das amarguras humanas, deveria ser um templo de brincar, rir, imaginar, relacionar-se com o outro, aprender, criar, fantasiar, deixar a natureza da criança em paz com tudo e com todos e os educadores deveriam ser as "fadas", "magas" ou "princesas", responsáveis pela concretização desses desejos inerentes a todas as crianças.

A educação não precisa ser dura, inflexível e perversa, precisa ser leve, com mais momentos edificantes do que tristes e as propostas artísticas criam esses momento lúdicos, de encantamentos, onde ali a criança é o maestro que comanda aquele momento, aquele instante tão lindo e fugaz, mas que possui uma representação enorme na construção de sua personalidade.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, tendo como foco a compreensão das práticas pedagógicas relacionadas ao ensino de Artes Visuais na Educação Infantil, especialmente com crianças de 2 a 5 anos.

Para o desenvolvimento do estudo, foram utilizados procedimentos de pesquisa bibliográfica e de campo. A pesquisa bibliográfica foi realizada por meio da análise de obras, artigos e documentos de autores que discutem o ensino de arte, a infância e o desenvolvimento infantil, possibilitando a construção de um embasamento teórico consistente sobre a temática.

A pesquisa de campo consistiu na observação de práticas pedagógicas em instituições públicas de Educação Infantil. As observações ocorreram de forma sistemática, buscando identificar como as atividades de Artes Visuais são propostas, quais materiais e estratégias são utilizados, bem como a participação e envolvimento das crianças nesses momentos.

Os dados foram analisados de forma interpretativa, estabelecendo relações entre a teoria estudada e a prática observada. A partir dessa análise, buscou-se compreender as potencialidades e fragilidades no ensino de Artes Visuais, contribuindo para a reflexão sobre a prática docente e a valorização da arte como elemento essencial no desenvolvimento integral da criança.

ARTE E A EDUCAÇÃO, NO BRASIL: UMA RETROSPECTIVA NO TEMPO

A compreensão do ensino de arte no Brasil exige situá-lo historicamente, considerando os contextos políticos, sociais e culturais que influenciam suas práticas.

As concepções de educação não são fixas, mas construídas ao longo do tempo, refletindo diferentes visões de sociedade e ensino. De acordo com Fusari e Ferraz (2001), "o professor de arte deve conhecer e compreender melhor a forma de ensinar as linguagens artísticas".

As autoras destacam que a prática pedagógica está diretamente vinculada a concepções teóricas de educação, podendo tanto reproduzir quanto transformar a realidade social. Nesse contexto, destacam-se duas grandes tendências: a idealista liberal e a realista progressista.

A pedagogia tradicional, inserida na tendência liberal, caracteriza-se pela centralidade do professor, pela transmissão de conteúdos e pela valorização da memorização.

Segundo Fusari e Ferraz (2001), essa abordagem limita o pensamento criativo, formando alunos reprodutores de conhecimento. No ensino de arte, isso se manifesta na valorização da cópia e da imitação de modelos, prática presente desde o século XIX, baseada em uma estética "milimétrica" (FUSARI; FERRAZ, 2001, p. 27).

A pedagogia tecnicista, difundida entre as décadas de 1960 e 1970, reforça a formação voltada ao mercado de trabalho, priorizando eficiência e produtividade.

Nessa perspectiva, o professor assume o papel de técnico, responsável pelo planejamento e aplicação de métodos padronizados. Conforme Fusari e Ferraz (2001, p. 41): "A valorização do processo de industrialização [...] explicita-se pelo empenho em incorporar-se o moderno, o tecnológico, no currículo".

No campo das concepções de ensino de arte, destacam-se três momentos: na tendência pré-modernista, a arte é vista como técnica; na modernista, como expressão e atividade; e na pós-modernista, como conhecimento.

Essa última aproxima-se do que Eisner (2002) denomina "essencialismo", valorizando a arte como área de saber. A partir da década de 1980, ganha força o conceito de Arte-Educação, impulsionado por Ana Mae Barbosa, que propõe a Abordagem Triangular, integrando fazer artístico, leitura de imagens e contextualização.

Segundo Barbosa (2009, p. 118), a obra de arte deve ser compreendida como suporte interpretativo, e não modelo de cópia, preservando a livre expressão do aluno.

Nesse sentido, Buoro (2003, p. 23) ressalta que a cópia pode ter valor como processo técnico transitório, mas alerta para a fragilidade da prática quando o professor não possui formação adequada para a leitura de imagens, comprometendo a aprendizagem.

Apesar dos avanços teóricos, ainda persiste a visão de que a arte é secundária ou pouco prática. Tal concepção reforça a necessidade de formação docente consistente e de valorização da arte como área de conhecimento. Reconhecer seu potencial transformador é garantir o acesso à cultura e ao desenvolvimento crítico dos alunos.

Assim, o ensino de arte deve estar alinhado à contemporaneidade, promovendo integração entre teoria e prática.

A sala de aula, nesse contexto, deve se constituir como espaço de criação, investigação e experimentação, aproximando-se de um ateliê artístico ou laboratório científico, favorecendo o desenvolvimento integral dos estudantes.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

AS TECNOLOGIAS E A SUA INFLUÊNCIA NA VIDA DAS CRIANÇAS

Os artistas compartilham suas ideias ao criar ou selecionar imagens, sons e palavras, produzindo diferentes formas de arte. Essas manifestações podem ser visuais, como pintura, escultura e fotografia, além de teatrais, musicais, poéticas e históricas.

Com o avanço das tecnologias, técnicas e teorias são rapidamente difundidas, transformando as formas de expressão humana. Atualmente, é possível acessar, por meio de dispositivos como celulares, tablets e computadores, museus e produções artísticas do mundo inteiro, sem sair de casa. Nesse contexto, Barbosa (2009, p. 31) afirma que:

> Os avanços científicos nos mostram a importância das interações sociais para o desenvolvimento das crianças [...]. A formação das crianças acontece em processos de interação, negociação com os outros ou por oposição a eles (BARBOSA, 2009, p. 31).

As crianças contemporâneas têm acesso às tecnologias de forma mais intensa do que em gerações anteriores. Muitas famílias, diante dessa realidade, adotam uma postura permissiva, permitindo o uso indiscriminado desses recursos, seja por falta de tempo, seja por sentimentos de culpa. Em diversos casos, os dispositivos eletrônicos são utilizados como forma de entretenimento ou para acalmar as crianças.

Entretanto, alguns teóricos apontam possíveis prejuízos desse uso excessivo, como problemas cognitivos, emocionais e motores. A família, sendo o primeiro núcleo social da criança, exerce forte influência na construção de sua identidade, transmitindo valores, crenças e comportamentos.

Nesse sentido, conforme Lev Vygotsky, apud Oliveira: [...] na ausência do outro, o homem não se constrói homem [...], pois necessita da mediação social para o desenvolvimento de suas funções superiores.

Assim, o desenvolvimento infantil depende diretamente das interações sociais. Por isso, é fundamental que o uso da tecnologia seja mediado pelos adultos, com limites e acompanhamento, priorizando também momentos de diálogo e convivência familiar.

Mattoso (2010, p. 31) destaca que: "Em pleno Século XXI [...] , a tecnologia [...] leva as pessoas a assumirem uma vida sedentária [...], diminuindo o esforço na busca por outras formas de lazer.

Essa realidade tem contribuído para o aumento de problemas como a obesidade infantil, agravada pela redução de atividades físicas e pela limitação das brincadeiras ao ambiente digital.

Além disso, observa-se um enfraquecimento das interações sociais, com crianças e adultos priorizando relações virtuais em detrimento do contato presencial (MATTOSO, 2010, p. 31)

No contexto escolar, especialmente na Educação Infantil, essa problemática torna-se evidente. Situações cotidianas revelam crianças excessivamente dependentes de dispositivos eletrônicos, demonstrando maior vínculo com esses objetos do que com os próprios familiares.

Diante disso, o papel do professor amplia-se, tornando-se também orientador de famílias quanto ao uso consciente das tecnologias.

As instituições de Educação Infantil têm promovido momentos de diálogo e troca com as famílias, buscando conscientizá-las sobre os impactos desse uso na infância.

No entanto, a participação familiar ainda é um desafio. Torna-se, portanto, essencial fortalecer a parceria entre escola e família, visando garantir um desenvolvimento infantil equilibrado, que valorize tanto os avanços tecnológicos quanto às interações humanas, fundamentais para a formação integral da criança.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise de diferentes autores e das práticas observadas no contexto escolar, foi possível compreender a relevância do ensino de Artes Visuais no desenvolvimento integral das crianças desde a Educação Infantil.

Evidencia-se que o contato com o fazer artístico não deve ser negligenciado, uma vez que contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo, motor, emocional e sensível dos sujeitos.

Nesse sentido, destaca-se o papel do professor, especialmente o docente da Educação Infantil, que deve planejar propostas pedagógicas que considerem a criança como um sujeito ativo, curioso e em constante processo de descoberta.

As atividades artísticas devem contemplar experiências de exploração, criatividade e expressão, proporcionando momentos de encantamento e construção de sentidos. Ao vivenciar a arte, a criança interage de forma lúdica e espontânea, desenvolvendo habilidades essenciais para sua formação.

A tecnologia, quando utilizada de forma consciente, também pode ser uma importante aliada no ensino de Artes Visuais, ampliando repertórios e possibilitando o acesso a diferentes produções artísticas ao longo da história e em diversos contextos culturais.

Dessa forma, a criança compreende que a arte é dinâmica, plural e inserida em um contexto social.

Cabe à escola de Educação Infantil garantir um ambiente que favoreça a experimentação, a criatividade e a construção de conhecimentos, tornando-se um espaço cultural significativo.

O uso de diferentes materiais nas atividades artísticas possibilita às crianças explorar, transformar e ressignificar elementos, contribuindo para a construção de seu mundo interior e para a compreensão do meio em que vivem.

Por fim, ressalta-se a necessidade de formação contínua dos professores, que devem buscar constantemente novos conhecimentos, metodologias e práticas.

Diante de uma sociedade em constante transformação, é fundamental que o educador esteja atualizado, comprometido e sensível às mudanças, a fim de promover experiências significativas que impactem positivamente a vida das crianças.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

AGUIRRE, Imanol. **Teorías y prácticas en educación artística**. Pamplona: Universidad Pública de Navarra, 2000.

ALMEIDA, C. M. de C. **Concepções e práticas artísticas na escola**. In: FERREIRA, S. (Org.). **O ensino das artes: construindo caminhos**. Campinas: Papirus, 2001.

AZEVEDO, F. A. G. de. **Arte: linguagem que articula conhecimentos na construção de competências.** Recife, 2005.

AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública.** São Paulo: Cortez, 1997.

BARBOSA, Ana Mae. **Teoria e prática da educação artística**. São Paulo: Cultrix, 1975.

_____. **Arte-educação no Brasil.** São Paulo: Perspectiva, 1986.

_____. **A compreensão e o prazer da arte**. São Paulo: SESC Vila Mariana, 1998.

_____. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

_____. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **A imagem no ensino da arte.** São Paulo: Perspectiva, 2002.

_____. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental.** Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. v. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva.** 14. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

CAVA, Laura Célia Sant'Ana Cabral. **Ensino das artes: pedagogia.** São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

EFLAND, Arthur D. **Cultura, sociedade, arte e educação num mundo pós-moderno.** In: GUINSBURG, J.; BARBOSA, A. M. O pós-modernismo. São Paulo: Perspectiva, 2005.

EISNER, Elliot W. **The arts and the creation of mind**. New Haven: Yale University Press, 2002.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria F. de Rezende. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

FUSARI, Maria F. de Rezende; FERRAZ, Maria Heloísa C. de Toledo. **Arte na educação escolar.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Ação cultural para a liberdade.** 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GRIMSHAW, Caroline. **Arte Conexões**. São Paulo: Callis, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual.** Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

IAVELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

JAGODZINSKI, Jan. **As negociações da diferença.** In: GUINSBURG, J.; BARBOSA, A. M. **O pós-modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

LOWENFELD, Viktor. **A criança e sua arte.** 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

_____; BRITTAIN, W. L. **Desenvolvimento da capacidade criadora.** São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MOREIRA, A. A. A. **O espaço do desenho: a educação do educador.** São Paulo: Loyola, [s.d.].

OSTROWER, Fayga. **A construção do olhar**. In: NOVAES, A. (Org.). O olhar. São Paulo: Companhia das Letras, 1984.

PARSONS, Michael. **Compreender a arte.** Lisboa: Presença, 1992.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

_____. **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

_____. (Org.). **A educação do olhar no ensino das artes.** 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

PILLOTTO, S. D. S. et al. **Educação pela infância: diálogo com o currículo do 1º ano.** Joinville: Univille, 2009.

RÄSÄNEN, Marjo. **Building bridges. Helsinki: University of Art and Design,** 1998.

READ, Herbert. **A educação pela arte.** São Paulo: Martins Fontes, 1982.

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais.** Campinas: Mercado de Letras, 2003.

RIZZI, Maria Christina de Souza. **Caminhos metodológicos.** In: BARBOSA, A. M. (Org.). Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2002.

SAUNDERS, Robert J. **Arte-educação.** In: COELHO, Teixeira. Dicionário crítico de política cultural. São Paulo: Iluminuras, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira.** Campinas: Histedbr, 2006.

SILVA, B. e. **A inserção da arte no currículo escolar.** Recife, 2004.

SILVA, Aline Fernanda; SCHULTZ, Charlene; MACHADO, Ivonete Helena. **A arte-educação no cotidiano escolar.** 2008.

SPINDOLA, Arilma Maria de Almeida. **Linguagens na Educação Infantil.** Cuiabá: Edufmt, 2008.

VARELA, Noêmia; BARBOSA, Ana Mae. **História da Arte-Educação.** São Paulo: Max Limonad, 1986.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

O Papel Contramajoritário do STF na Efetivação dos Direitos Fundamentais da Comunidade LGBTQIA+: Análise da ADO 26

FLÁVIA GUERRA GOMES
Mestranda em Direito Constitucional pela UNIFIEO - OSASCO - SP.

JAMILLY CALDEIRA
Mestranda em Direito Constitucional pela UNIFIEO (2026).

JOSÉ RICARDO LAMONICA JUNIOR
Mestrando em Direito Constitucional pela UNIFIEO (2026).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

O artigo analisa o papel contramajoritário do Supremo Tribunal Federal no julgamento da ADO 26 e do MI 4733, com enfoque no voto paradigmático do Ministro Celso de Mello. Com base em uma leitura garantista da Constituição Federal de 1988, o estudo defende a atuação da Corte como instrumento legítimo de proteção das minorias sexuais frente à omissão legislativa. O julgamento representa um marco na constitucionalização da igualdade e no enfrentamento da homotransfobia como forma de racismo, reafirmando os direitos à dignidade, liberdade, intimidade, orientação sexual e identidade de gênero. A pesquisa adota abordagem qualitativa e jurídico-dogmática, valendo-se da hermenêutica constitucional e do controle de omissões como instrumento de efetividade dos direitos fundamentais. Conclui-se que a atuação contramajoritária do STF não apenas se revela legítima, mas necessária à concretização do Estado Democrático de Direito.

Palavras-chave: STF; Contramajoritário; Direitos Fundamentais; Homotransfobia; ADO 26; Minorias.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 consagrou o Brasil como um Estado Democrático de Direito, fundado sobre os pilares da dignidade da pessoa humana, da igualdade e da liberdade.

Nesse cenário, os direitos fundamentais não se limitam à previsão formal, exigindo atuação positiva do Estado para sua concretização. A proteção dos grupos historicamente marginalizados, especialmente da população LGBTQIA+, tornou-se um dos principais desafios da ordem constitucional contemporânea.

Foi nesse contexto que o Supremo Tribunal Federal, julgou a Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão 26 e o Mandado de Injunção 4733, ambos com o objetivo de suprir a omissão legislativa na criminalização de condutas discriminatórias motivadas por orientação sexual ou identidade de gênero. O julgamento foi histórico por reconhecer a homotransfobia como forma de racismo, permitindo sua repressão com base na Lei nº 7.716/89.

Dentre os votos proferidos, destaca-se o do Ministro Celso de Mello, que, com fundamento no controle de omissões, no princípio da dignidade da pessoa humana e na jurisprudência internacional em matéria de direitos humanos, defendeu a atuação contramajoritária do STF como mecanismo legítimo de proteção das minorias sexuais.

Este artigo tem como objetivo analisar criticamente esse voto à luz da teoria do contramajoritário, discutindo a legitimidade do STF ao atuar frente à omissão do Poder Legislativo e os impactos jurídicos e políticos do reconhecimento da homotransfobia como crime.

Trata-se de uma abordagem jurídico-dogmática e qualitativa, baseada em doutrina especializada, jurisprudência constitucional e tratados internacionais de direitos humanos.

A relevância do tema decorre da necessidade de aprofundar a reflexão sobre os limites e possibilidades do poder judicial na proteção dos direitos fundamentais de grupos vulnerabilizados, sobretudo em tempos de instabilidade política e crescente intolerância.

O Papel Contramajoritário do Supremo Tribunal Federal

A atuação contramajoritária do Poder Judiciário consiste na possibilidade de os tribunais anularem ou reinterpretam atos das maiorias políticas — Legislativo ou Executivo — em nome da preservação de direitos fundamentais. No modelo do constitucionalismo contemporâneo, o Judiciário assume papel central na defesa da Constituição, especialmente nos casos em que a omissão ou ação estatal compromete a efetividade de tais direitos.

Alexy ensina que os direitos fundamentais são normas de princípios, que impõem deveres de proteção e implementação ao Estado, cabendo ao Judiciário intervir quando os outros Poderes falham em garantir sua eficácia[1]. Essa compreensão confere legitimidade ao controle de omissões, como no caso da ADO 26 e do MI 4733.

No voto do Ministro Celso de Mello, a atuação do STF não representa usurpação da função legislativa, mas sim cumprimento de um dever constitucional de proteção dos direitos fundamentais das pessoas LGBTQIA+.

Para o decano, a inércia do Congresso Nacional em regulamentar a criminalização da homofobia e da transfobia constitui omissão inconstitucional, que compromete os compromissos fundamentais do Estado com a igualdade e a dignidade da pessoa humana[2].

A função contramajoritária do STF, nesse sentido, deve ser entendida não como ruptura institucional, mas como afirmação da força normativa da Constituição e da cláusula pétrea da igualdade. Nas palavras do

1 ALEXY, Robert. Teoria dos Direitos Fundamentais. Trad. Virgílio Afonso da Silva. São Paulo: Malheiros, 2008, p. 84

2 MELLO, Celso de. Voto do Min. Celso de Mello na ADO 26. Brasília: STF, 2019, p. 22.

Ministro: "não é lícito ao Estado — mediante comportamentos omissivos — frustrar a eficácia dos direitos de grupos vulneráveis e minorias estigmatizadas"[3].

O Supremo, ao atuar diante dessa omissão, não cria tipo penal, mas interpreta conforme a Constituição a Lei nº 7.716/89, ampliando sua incidência para condutas motivadas por ódio à orientação sexual e à identidade de gênero. Tal interpretação é amparada pelos princípios da proporcionalidade, da proteção contra a discriminação e da máxima efetividade dos direitos fundamentais.

Essa compreensão reafirma a legitimidade democrática da jurisdição constitucional, sobretudo quando voltada à defesa de direitos fundamentais de minorias, frequentemente deixados à margem pela lógica majoritária. Como ensina Barroso, "a função contramajoritária se converte em instrumento indispensável para a realização da justiça constitucional"[4].

A Efetividade dos Direitos das Minorias Sexuais e de Gênero

A proteção dos direitos da população LGBTQIA+ encontra fundamento direto nos princípios constitucionais da dignidade da pessoa humana, igualdade, liberdade, privacidade e pluralismo. Esses princípios estruturam o Estado Democrático de Direito e impõem ao poder público o dever de respeitar e promover a diversidade humana.

No julgamento da ADO 26, o STF reconheceu que a ausência de norma penal específica voltada à repressão da homotransfobia configura falha estatal grave, que perpetua situações de violência, exclusão e marginalização.

O voto do Ministro Celso de Mello reafirma que "a dignidade humana, como valor supremo do ordenamento jurídico, impõe ao Estado o dever de combater todas as formas de preconceito"[5].

O reconhecimento de direitos às minorias sexuais decorre da própria noção de igualdade material, que exige tratamento isonômico a partir das diferenças.

Nesse sentido, a jurisprudência constitucional evoluiu para compreender que não basta assegurar formalmente o direito à igualdade — é necessário garantir sua dimensão substantiva, especialmente para grupos vulnerabilizados historicamente.

A liberdade existencial da pessoa LGBTQIA+ foi enfatizada no voto como direito de ser, de expressar-se e de construir sua identidade sem medo de represália estatal ou social.

O ministro destaca que a Constituição protege a liberdade sexual como desdobramento da liberdade individual e da autonomia privada[6]. Assim, atos de ódio motivados pela orientação sexual ou identidade de gênero fere o núcleo essencial da Constituição.

A efetividade desses direitos requer, segundo o ministro, respostas institucionais concretas e não apenas compromissos simbólicos. A criminalização da homotransfobia aparece como uma medida excepcional e necessária diante da persistência de comportamentos discriminatórios que atentam contra a vida, a integridade e a dignidade de milhares de brasileiros e brasileiras.

A Omissão Legislativa e o Mandado de Injunção Coletivo

O Mandado de Injunção Coletivo (MI 4733) foi utilizado como instrumento de enfrentamento à omissão legislativa na criminalização de atos de homotransfobia e transfobia.

A Constituição Federal, em seu artigo 5º, inciso LXXI, prevê o uso do mandado de injunção sempre que a falta de norma torne inviável o exercício de direitos fundamentais.

3 Ibidem, p. 29
4 BARROSO, Luís Roberto. O novo direito constitucional brasileiro. Belo Horizonte: Fórum, 2012, p. 145.
5 MELLO, Celso de. Voto do Min. Celso de Mello na ADO 26. Brasília: STF, 2019, p. 31
6 Ibidem, p. 34. Ibidem, p. 34.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

No caso em análise, a ausência de norma específica criminalizando a homofobia representa violação estrutural ao direito à igualdade, à dignidade e à proteção contra o preconceito. Celso de Mello foi categórico ao afirmar que "a omissão do Estado, por sua inércia legislativa, agride frontalmente os compromissos constitucionais de proteção às minorias"7.

Além disso, o voto ressalta que a omissão estatal não é politicamente neutra: ela perpetua desigualdades, reforça estigmas e autoriza, por omissão, a prática de discriminação.

A jurisprudência do STF já havia consolidado o entendimento de que a atuação judicial é legítima quando visa dar concretude a comandos constitucionais ineficazes por inércia dos outros Poderes.

O MI 4733, proposto pela ABGLT, teve seu mérito reconhecido exatamente sob esse fundamento: a ausência de ação do Legislativo não pode inviabilizar o exercício de direitos fundamentais previstos expressamente na Constituição. A omissão, nesse sentido, é inconstitucional por natureza.

O Ministro Celso de Mello também se valeu da doutrina de Sarlet, que trata da eficácia vertical e horizontal dos direitos fundamentais.

A omissão legislativa compromete não apenas a eficácia vertical (entre Estado e cidadão), mas também a horizontal, ao permitir que agentes privados perpetuem condutas discriminatórias sem sanção jurídica8.

Esse raciocínio reforça que o STF, ao julgar o MI 4733, não invadiu competência do Legislativo, mas cumpriu seu papel de garantir a supremacia da Constituição.

A Homotransfobia como Racismo: Interpretação Conforme e Penalização Constitucional

A tese central firmada no julgamento da ADO 26 foi a de que a homotransfobia e a transfobia configuram formas de racismo, podendo ser enquadradas nos tipos penais previstos na Lei nº 7.716/1989.

Essa interpretação ampliativa foi viabilizada por meio da técnica da interpretação conforme a Constituição, mecanismo de harmonização entre normas infraconstitucionais e os comandos da Carta Magna.

No voto do Ministro Celso de Mello, essa leitura foi sustentada com base na dimensão aberta e abrangente do conceito constitucional de racismo, não restrito a critérios biológicos, mas também aplicável a práticas de inferiorização de grupos sociais por sua orientação sexual ou identidade de gênero9.

Para ele, "a homotransfobia, à semelhança do racismo, nega a alteridade do outro, desumanizando-o, e por isso se insere no mesmo contexto axiológico de combate à intolerância"10.

A tese do racismo como gênero do qual deriva a homotransfobia encontra respaldo em precedentes internacionais e na doutrina de autores como Daniel Sarmento, que defende uma interpretação antiformalista dos direitos fundamentais como forma de realizar sua máxima efetividade11.

A decisão, todavia, suscitou críticas doutrinárias no sentido de que haveria violação ao princípio da legalidade penal estrita (nullum crimen, nulla poena sine lege).

Contudo, Celso de Mello refutou tais alegações ao afirmar que a Corte não criou infração penal, apenas reconheceu a incidência de norma já existente a fatos de mesma natureza discriminatória12.

A interpretação conforme foi, portanto, um recurso hermenêutico necessário para garantir a eficácia dos direitos fundamentais frente à inércia legislativa, de modo compatível com os princípios da dignidade da pessoa humana e da igualdade material.

Além disso, o ministro destacou que essa atuação não produz retrocesso jurídico, mas sim assegura proteção mínima diante de uma realidade social marcada pela violência e exclusão.

7 MELLO, Celso de Mello. Voto no MI 4733. Brasília: STF, 2019, p. 7.
8 SARLET, Ingo Wolfgang. A eficácia dos direitos fundamentais. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007, p. 145.
9 MELLO, Celso de. Voto na ADO 26. Brasília: STF, 2019, p. 38
10 Ibidem, p. 41
11 SARMENTO, Daniel. Direitos Fundamentais e Relações Privadas. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2005, p. 212.
12 MELLO, Celso de Mello. Voto na ADO 26, p. 49.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

O voto proferido por Celso de Mello representa um marco do constitucionalismo garantista brasileiro, cuja matriz está voltada à realização concreta dos direitos fundamentais, especialmente daqueles atribuídos às minorias.

Fundamentado em uma visão ampla de dignidade humana, o voto resgata o valor da felicidade individual como direito constitucional implícito, vinculado à liberdade de ser, amar e existir sem medo de perseguição.

Para o ministro, "ninguém poderá ser punido ou censurado por viver, com dignidade, a sua orientação sexual e sua identidade de gênero"13.

Esse entendimento ressoa a doutrina de Luís Roberto Barroso, que defende uma hermenêutica constitucional comprometida com a transformação social e a justiça substantiva, mesmo que isso implique desconfortos políticos em nome da proteção de grupos marginalizados14.

Além disso, Celso de Mello invoca os Princípios de Yogyakarta, documento internacional de referência sobre os direitos da população LGBTQIA+, como parâmetro de interpretação compatível com os compromissos internacionais assumidos pelo Brasil na seara dos direitos humanos15.

O voto também se destaca por adotar uma linguagem humanista, combativa e profundamente ética, reconhecendo que o Judiciário tem o dever de se posicionar em defesa das vítimas da exclusão.

Trata-se de um modelo de decisão que reconhece o sofrimento como categoria jurídica e a dignidade como cláusula inegociável.

Dessa forma, o voto do ministro projeta uma visão de jurisdição constitucional solidária, sensível e progressista, que entende que o papel do STF é proteger os que mais precisam, sobretudo quando o Legislativo permanece inerte.

Análise Crítica: Contramajoritário ou Ativismo Judicial?

O julgamento da ADO 26 e do MI 4733 suscitou intenso debate acadêmico e institucional sobre os limites da atuação do Poder Judiciário. Se, por um lado, a decisão foi celebrada como um marco civilizatório na proteção dos direitos da comunidade LGBTQIA+, por outro, críticos apontaram um possível excesso do STF, que teria invadido a competência legislativa ao "tipificar" criminalmente condutas.

A crítica mais recorrente foi a de que o Supremo teria praticado ativismo judicial, afrontando o princípio da reserva legal em matéria penal. Todavia, conforme defendido no voto de Celso de Mello, essa alegação não se sustenta diante da função garantista da jurisdição constitucional, especialmente em cenários de omissão inconstitucional qualificada16.

O Ministro reitera que não houve criação de tipo penal, mas aplicação interpretativa da legislação existente (Lei nº 7.716/89) à luz da Constituição, em consonância com princípios e normas internacionais de direitos humanos.

A leitura extensiva do conceito de racismo visa, assim, ampliar a proteção jurídica a grupos que compartilham o mesmo histórico de exclusão e violência17.

Além disso, é necessário reconhecer que a omissão legislativa, neste caso, não decorreu de inércia inocente, mas de conivência com valores heteronormativos excludentes, que estruturam, em parte, o comportamento político institucional brasileiro.

Ao agir, o STF assumiu seu papel constitucional de garantir que os direitos fundamentais não sejam reféns da maioria parlamentar, especialmente quando esta se omite em prejuízo de minorias vulnerabilizadas.

13 Ibidem, p. 52
14 BARROSO, Luís Roberto. O novo direito constitucional brasileiro. Belo Horizonte: Fórum, 2012, p. 96.
15 PRINCÍPIOS DE YOGYAKARTA. Princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero. Disponível em: https://yogyakartaprinciples.org. Acesso em: 14 jul. 2025
16 MELLO, Celso de. Voto do Min. Celso de Mello na ADO 26. Brasília: STF, 2019, p. 53.
17 MELLO, Celso de Mello. Voto no MI 4733. Brasília: STF, 2019, p. 11.

A doutrina constitucional contemporânea, representada por autores como Dworkin, Barroso e Alexy, defende a legitimidade da atuação judicial como forma de proteção dos direitos de minorias em Estados constitucionais.

A atuação contramajoritária, quando bem fundamentada, fortalece a democracia substancial, ao assegurar voz e reconhecimento aos sujeitos historicamente silenciados18.

Portanto, não se trata de ativismo judicial desmedido, mas de responsabilidade institucional frente à inefetividade dos direitos fundamentais.

O voto de Celso de Mello representa, nesse sentido, não um abuso de poder, mas uma reafirmação do compromisso do STF com a dignidade da pessoa humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo examinou o papel contramajoritário do Supremo Tribunal Federal na proteção dos direitos fundamentais da comunidade LGBTQIA+, com base no julgamento conjunto da ADO 26 e do MI 4733, sob a ótica do voto do Ministro Celso de Mello.

A análise revelou que a atuação da Corte, longe de representar ativismo ilegítimo, constituiu uma resposta institucional necessária diante da omissão inconstitucional do Poder Legislativo.

A fundamentação do voto baseou-se em princípios estruturantes da Constituição de 1988, como a dignidade da pessoa humana, a igualdade material, a liberdade existencial e o pluralismo democrático, além de dialogar com normas internacionais como os Princípios de Yogyakarta.

O reconhecimento da homotransfobia como forma de racismo foi um passo relevante para a proteção penal da população LGBTQIA+, ainda largamente exposta a práticas violentas e discriminatórias.

A atuação contramajoritária do STF revelou-se, portanto, não apenas legítima, mas indispensável para assegurar a eficácia dos direitos fundamentais. Em um contexto de omissão legislativa reiterada, a jurisdição constitucional se afirmou como espaço de resistência jurídica e afirmação da cidadania plena para todos.

O voto de Celso de Mello, com seu conteúdo ético, jurídico e político, representa um paradigma do constitucionalismo garantista brasileiro, ao colocar a dignidade humana como centro da ordem jurídica e reconhecer o sofrimento das minorias como exigência de resposta institucional.

Conclui-se que a proteção dos direitos da população LGBTQIA+ exige ações concretas e imediatas do Estado, sendo o Judiciário, quando provocado, instrumento legítimo e necessário para evitar que o silêncio normativo se transforme em violência constitucionalmente tolerada.

18 DWORKIN, Ronald. Levando os Direitos ao Sério. Trad. Nelson Boeira. São Paulo: Martins Fontes, 2002, p. 150.
BARROSO, Luís Roberto. O novo direito constitucional brasileiro. Belo Horizonte: Fórum, 2012, p. 103.
ALEXY, Robert. Teoria dos Direitos Fundamentais. Trad. Virgílio Afonso da Silva. São Paulo: Malheiros, 2008, p. 98.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

ALEXY, Robert. **Teoria dos Direitos Fundamentais.** Trad. Virgílio Afonso da Silva. São Paulo: Malheiros, 2008.

BARROSO, Luís Roberto. **O novo direito constitucional brasileiro: contribuições para a construção teórica e prática da jurisdição constitucional no Brasil.** Belo Horizonte: Fórum, 2012.

BRASIL. **Supremo Tribunal Federal. Recurso Extraordinário n. 566471/RS**. Rel. Min. Gilmar Mendes, julgado em 17 de set. 2009. Disponível em: https://www.stf.jus.br. Acesso em: 11 jul. 2025.

_____. **Supremo Tribunal Federal. Recurso Extraordinário n. 855178/MG. Rel.** Min. Luiz Fux, julgado em 03 jun. 2015. Disponível em: https://www.stf.jus.br. Acesso em: 11 jul. 2025.

DWORKIN, Ronald. **Levando os Direitos a Sério.** Trad. Nelson Boeira. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MELLO, Celso de. **Voto do Ministro Celso de Mello na ADO 26.** Brasília: Supremo Tribunal Federal, 2019.

_____. **Voto do Ministro Celso de Mello no MI 4733.** Brasília: Supremo Tribunal Federal, 2019.

NOVELINO, Marcelo. **Curso de Direito Constitucional.** 14. ed. Salvador: Juspodivm, 2022.

PRINCÍPIOS DE YOGYAKARTA. **Princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero.** Disponível em: https://yogyakartaprinciples.org. Acesso em: 14 jul. 2025.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional.** Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007.

SARMENTO, Daniel. **Direitos Fundamentais e Relações Privadas.** Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2005.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

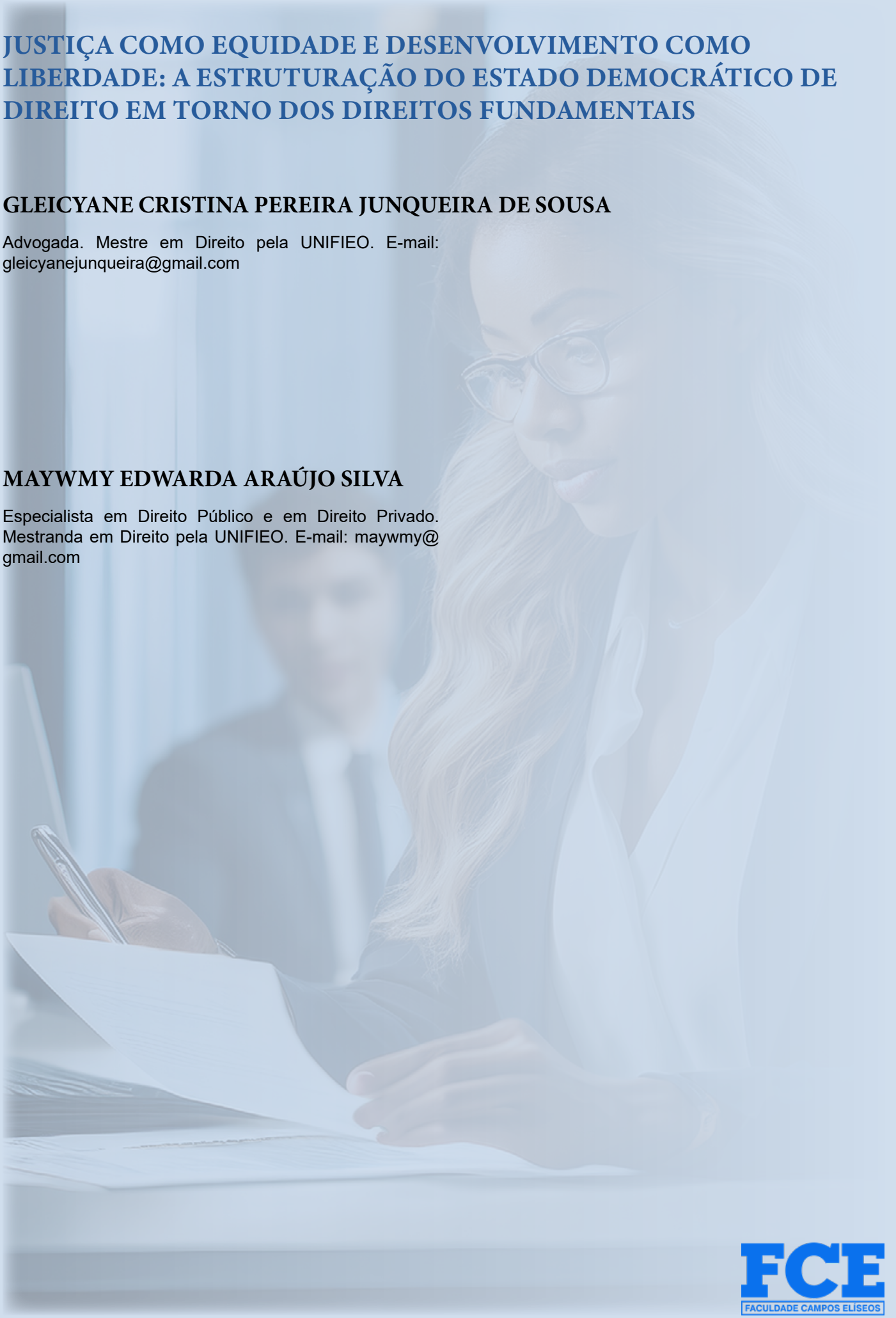
JUSTIÇA COMO EQUIDADE E DESENVOLVIMENTO COMO LIBERDADE: A ESTRUTURAÇÃO DO ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO EM TORNO DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS

GLEICYANE CRISTINA PEREIRA JUNQUEIRA DE SOUSA

Advogada. Mestre em Direito pela UNIFIEO. E-mail: gleicyanejunqueira@gmail.com

MAYWMY EDWARDA ARAÚJO SILVA

Especialista em Direito Público e em Direito Privado. Mestranda em Direito pela UNIFIEO. E-mail: maywmy@gmail.com



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

O Estado Democrático de Direito se fundamenta na dignidade da pessoa humana e na proteção dos direitos fundamentais, demandando não apenas garantias formais, mas condições materiais para sua efetivação. O objetivo deste estudo é analisar de que modo a justiça como equidade e o desenvolvimento como liberdade podem contribuir para a estruturação do Estado Democrático de Direito em torno da proteção e promoção dos direitos fundamentais. Adotou-se como metodologia a revisão de literatura, mediante análise de obras doutrinárias, artigos e periódicos publicados entre 2015 e 2025. Os resultados indicam que a conjugação entre equidade e liberdade amplia a efetividade dos direitos fundamentais, legitimando políticas públicas inclusivas e fortalecendo a democracia.

Palavras-chave: Dignidade; Pessoa Humana; Estado Democrático; Direito; Justiça; Equidade.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

A consolidação do Estado Democrático de Direito pressupõe a efetivação dos direitos fundamentais como núcleo estruturante da ordem jurídica e política. Nesse cenário, a teoria da justiça como equidade e a concepção de desenvolvimento como liberdade, apresentam-se como bases indispensáveis para a compreensão do Estado na promoção da dignidade da pessoa humana e na redução das desigualdades.

Ambas as concepções convergem no sentido de que a democracia não pode se limitar a garantir direitos em abstrato, mas deve assegurar condições materiais e institucionais que viabilizem o seu exercício concreto.

A justiça, compreendida sob a perspectiva da equidade, transcende a mera legalidade formal, impondo ao Estado o dever de adotar políticas públicas que promovam a igualdade substancial. Do mesmo modo, a noção de liberdade, entendida como desenvolvimento, ultrapassa a concepção negativa de ausência de restrições, aproximando-se de uma concepção positiva, na qual a liberdade significa a ampliação das capacidades reais dos indivíduos.

Esse diálogo entre justiça e liberdade reforça a necessidade de um Estado que não seja apenas garantidor da ordem jurídica, mas também agente ativo na promoção do bem-estar social. A proteção e a promoção dos direitos fundamentais, nessa perspectiva, demandam uma atuação estatal voltada para a inclusão e para a efetividade, especialmente no que se refere à superação de barreiras que limitam o acesso de grupos vulneráveis aos direitos assegurados constitucionalmente.

A construção de um Estado que respeite os princípios da justiça como equidade e do desenvolvimento como liberdade implica reconhecer que a cidadania plena somente se realiza quando o ordenamento jurídico é acompanhado de medidas concretas que eliminem desigualdades e assegurem oportunidades equânimes a todos.

Dessa forma, a análise dessas concepções no âmbito do Estado Democrático de Direito contribui para o fortalecimento da hermenêutica constitucional voltada à concretização da dignidade da pessoa humana. Isso porque, mais do que enunciar garantias normativas, trata-se de promover sua eficácia social, jurídica e política, assegurando que o Estado atue em conformidade com os princípios constitucionais e internacionais de direitos humanos.

Assim, o presente estudo se insere no esforço de repensar o papel do Direito e das instituições na efetivação dos direitos fundamentais, tomando como referência a justiça como equidade e o desenvolvimento como liberdade. O objetivo geral deste artigo é analisar de que modo a justiça como equidade e o desenvolvimento como liberdade podem contribuir para a estruturação do Estado Democrático de Direito em torno da proteção e promoção dos direitos fundamentais.

Já os objetivos específico são: descrever os fundamentos da teoria da justiça de John Rawls e da concepção de desenvolvimento de Amartya Sem; explicar os vínculos teóricos e práticos entre justiça, liberdade e direitos fundamentais no contexto democrático; e, discutir de que forma essas concepções podem subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas voltadas à efetivação dos direitos humanos.

A metodologia adotada consistiu em pesquisa bibliográfica, pautada na análise de livros, artigos e periódicos científicos publicados nos últimos dez anos, que abordam a temática dos direitos humanos e da educação inclusiva, em diálogo com as obras de Rawls e Sen. Para a coleta do material, foram utilizadas bases de dados acadêmicas confiáveis, como o Google Acadêmico e a SciELO, sendo empregados os seguintes descritores: justiça como equidade, desenvolvimento como liberdade, direitos fundamentais, educação inclusiva e Estado Democrático de Direito.

Por fim, a justificativa deste estudo encontra-se na necessidade de aprofundar a reflexão jurídica acerca da articulação entre justiça, liberdade e democracia, de modo a contribuir para o debate acadêmico e institucional sobre a efetividade dos direitos fundamentais.

A relevância da pesquisa reside no reconhecimento de que a concretização da dignidade da pessoa humana exige não apenas o reconhecimento normativo dos direitos, mas a adoção de mecanismos estatais e sociais que garantam sua plena realização.

Nesse sentido, o trabalho pretende oferecer subsídios teóricos e jurídicos capazes de orientar práticas inclusivas e políticas públicas voltadas à consolidação de um Estado verdadeiramente democrático e comprometido com os valores constitucionais.

O Estado Democrático de Direito e a Centralidade dos Direitos Fundamentais

O Estado Democrático de Direito, tal como instituído pela Constituição da República de 1988, apresenta-se como um modelo político-jurídico que une a legalidade própria do Estado de Direito à democracia participativa e à dignidade da pessoa humana (BRASIL, 1998).

Barroso (2022) sustenta que essa conformação supera a visão meramente formal do constitucionalismo clássico e assume compromisso material com a justiça social, transformando a Constituição em instrumento de emancipação e inclusão. Assim, o Estado Democrático de Direito é caracterizado por exigir não apenas a submissão do poder às leis, mas também a efetividade dos direitos fundamentais como condição de legitimidade.

O art. 1º, incisos I a V da Constituição, consagra os fundamentos da República, destacando-se a dignidade da pessoa humana como núcleo axiológico do sistema (BRASIL, 1988).

Sarlet (2018) observa que esse princípio assume a função de valor-fonte da ordem jurídica, servindo de parâmetro interpretativo e de critério de validade dos atos estatais. Em outras palavras, toda ação ou omissão do poder público deve ser compatível com a proteção e promoção da dignidade. Nesse sentido, a dignidade não é apenas um enunciado normativo, mas um elemento vinculativo que irradia efeitos por todo o ordenamento.

A supremacia da Constituição e a separação de poderes, clássicos fundamentos do Estado de Direito, somente encontram eficácia quando vinculadas à proteção dos direitos fundamentais.

A esse respeito, Mendes e Branco (2022) ressaltam que a força normativa da Constituição repousa justamente na exigência de concretização desses direitos, considerados como cláusulas pétreas e limites materiais ao legislador. Portanto, a democracia substancial não se esgota no procedimento eleitoral, mas exige a efetiva fruição das garantias previstas no texto constitucional.

A partir da Constituição de 1988, consolidou-se uma concepção ampliada de cidadania, que não se limita à participação formal no processo político, mas envolve o acesso a condições materiais de existência digna.

Novelino (2023) assinala que os direitos fundamentais sociais, como saúde, educação e trabalho, deixaram de ser compreendidos como meras normas programáticas para se firmarem como direitos de aplicabilidade imediata. Isso implica reconhecer que o Estado tem deveres positivos de promoção, sem os quais a dignidade humana se esvazia em mera abstração.

A centralidade dos direitos fundamentais no Estado Democrático de Direito exige um modelo hermenêutico comprometido com a realização da justiça social. Streck (2021) crítica leituras reducionistas que transformam a Constituição em simples carta de intenções e sustenta que a interpretação constitucional deve ser sempre orientada pela concretização de direitos. Para ele, não basta garantir o procedimento democrático; é necessário assegurar que a democracia produza resultados materiais compatíveis com a dignidade e a igualdade substancial.

Essa concepção reforça que o Estado não pode se limitar a proteger direitos individuais contra interferências arbitrárias. A Constituição de 1988 impõe ao poder público o dever de implementar políticas públicas que viabilizem os direitos sociais, culturais e econômicos, reconhecidos como dimensões indispensáveis da cidadania.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Portanto, a efetividade dos direitos fundamentais depende da interação entre os três poderes, sem que isso signifique violação à separação funcional (MENDES e BRANCO, 2022).

Barroso (2022, p. 119) acrescenta que:

> O Estado Democrático de Direito é orientado pela ideia de democracia constitucional, em que a legitimidade das decisões políticas se condiciona ao respeito aos direitos fundamentais. Assim, nem mesmo a vontade da maioria pode prevalecer contra a proteção da dignidade, pois esta constitui limite absoluto à atuação do legislador e do administrador. O Estado se legitima, portanto, por sua capacidade de traduzir em realidade concreta os princípios constitucionais (BARROSO, 2022, p. 119).

Sob essa perspectiva, Sarlet (2018) enfatiza que os direitos fundamentais não podem ser interpretados isoladamente, mas como um sistema integrado, cuja efetividade depende da indivisibilidade entre direitos civis, políticos e sociais. A dignidade da pessoa humana, ao mesmo tempo, limita a atuação dos poderes públicos e impõe-lhes obrigações positivas. Isso significa que a realização dos direitos fundamentais exige tanto a abstenção de práticas arbitrárias quanto a adoção de medidas materiais de inclusão.

Streck (2021) observa que, em sociedades marcadas por desigualdades estruturais, a hermenêutica constitucional deve operar como instrumento de transformação social. Nesse sentido, a jurisdição constitucional é chamada a intervir não apenas para invalidar atos estatais incompatíveis com a Constituição, mas também para impulsionar a concretização de políticas públicas. A efetividade dos direitos, portanto, não depende apenas do legislador e do administrador, mas também da postura ativa do Judiciário.

Nesse contexto, Novelino (2023) argumenta que o Estado Democrático de Direito incorpora um projeto normativo de sociedade, no qual a democracia, os direitos fundamentais e a dignidade são interdependentes. Para ele, a Constituição de 1988 não apenas reconheceu direitos, mas estabeleceu um compromisso permanente com sua realização. A democracia, portanto, não pode ser reduzida ao sufrágio periódico, mas deve incluir mecanismos de participação popular e controle social das instituições.

Wolkmer (2020) amplia essa compreensão ao afirmar que o pluralismo jurídico fortalece a centralidade dos direitos fundamentais, pois permite a inclusão de grupos historicamente marginalizados na esfera constitucional. O Estado Democrático de Direito, segundo o autor, deve reconhecer múltiplas fontes de legitimidade normativa, capazes de promover uma justiça social mais plural e igualitária. Essa perspectiva assegura que os direitos fundamentais não sejam privilégio de uma maioria dominante, mas expressão de um pacto inclusivo.

Desse modo, o Estado Democrático de Direito legitima-se por sua capacidade de articular legalidade, democracia e dignidade em um projeto político-jurídico que assegure direitos fundamentais de forma concreta. Assim, sua função precípua é transformar a Constituição em realidade, tornando efetivos os direitos sociais, civis e políticos. Assim, o Estado somente pode ser considerado democrático se garantir a todas as pessoas, de modo igualitário, condições de existência digna e de participação substancial na vida política e social.

A Teoria da Justiça como Equidade em John Rawls

A formulação rawlsiana da justiça como equidade, apresentada por Rawls (2020) permanece como referência para a reflexão jurídico-constitucional contemporânea. Isso porque, o autor concebe a justiça como a primeira virtude das instituições sociais, devendo prevalecer sobre conveniências utilitaristas. Como observa Canotilho (2018, p. 122): "ao transpor essa concepção para o âmbito constitucional, percebe-se que o Estado Democrático de Direito brasileiro encontra no paradigma da equidade critérios de legitimidade normativa".

O ponto de partida da teoria é a "posição original", uma situação hipotética em que os indivíduos, sob o "véu da ignorância", escolhem os princípios de justiça sem conhecer sua posição social concreta (RAWLS, 2020).

Essa formulação é fundamental para garantir imparcialidade e equidade, pois elimina interesses contingentes. Segundo Moraes (2021), o instituto encontra paralelo com o princípio constitucional da isonomia, exigindo tratamento desigual aos desiguais na medida de suas desigualdades.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

O primeiro princípio formulado por Rawls (2020) assegura iguais direitos e liberdades a todos, condição essencial da democracia constitucional. Em diálogo com o constitucionalismo brasileiro, Silva (2019) afirma que a dimensão formal da liberdade deve sempre se harmonizar com a busca da igualdade material, sob pena de esvaziamento da cidadania substancial. Assim, a justiça como equidade opera como baliza hermenêutica da própria Constituição de 1988.

O segundo princípio, conhecido como "princípio da diferença", estabelece que as desigualdades sociais e econômicas somente são aceitáveis se reverterem em benefício dos menos favorecidos (RAWLS, 2020). Esta formulação dialoga diretamente com o art. 3º, III, da Constituição brasileira, que impõe como objetivo fundamental a redução das desigualdades sociais (BRASIL, 1988). Para Bonavides (2018), esse mandamento constitucional reforça o compromisso do Estado com uma democracia material e inclusiva.

A igualdade de oportunidades, núcleo da teoria rawlsiana, demanda condições reais para o exercício da cidadania. Rawls (2020) ressalta que a justiça exige mecanismos que possibilitem a todos disputar bens sociais primários em bases equitativas. A esse respeito, Mendes (2020) sublinha que esse ideal está presente na Constituição de 1988, que consagra direitos sociais como saúde e educação, elementos essenciais para a igualdade substancial.

A construção do "mínimo existencial" na teoria constitucional brasileira aproxima-se do raciocínio rawlsiano. Para Rawls (2020, p. 252), "a sociedade justa é aquela que garante a todos condições mínimas de vida digna, ainda que subsistam desigualdades relativas".

Nesse sentido, Lenza (2022) observa que a teoria da justiça como equidade fornece fundamentação filosófica para a eficácia imediata dos direitos sociais, superando sua antiga concepção meramente programática.

Um dos maiores legados de Rawls é ter estabelecido a justiça como critério de legitimidade democrática, deslocando o debate da mera legalidade formal para a substância dos princípios (RAWLS, 2020). Comparato (2021) reforça que o constitucionalismo brasileiro não pode ser reduzido à técnica de contenção do poder, mas deve ser compreendido como projeto normativo de emancipação, em sintonia com a teoria rawlsiana.

O véu da ignorância, como mecanismo de abstração, serve também como parâmetro metodológico para a interpretação constitucional. Rawls (2020) sustenta que, ao retirar interesses contingentes, é possível construir princípios universalizáveis. Ferreira Filho (2019) observa que esse raciocínio pode orientar julgamentos em matéria de direitos fundamentais, preservando a imparcialidade judicial em face de pressões majoritárias.

Ressalta-se ainda que, Rawls (2020) compreende que a equidade só se concretiza em sociedades que assegurem efetiva participação dos cidadãos. Para Piovesan (2020), no Brasil, a democracia participativa prevista no art. 1º da Constituição se fortalece quando interpretada à luz da equidade, garantindo não apenas participação formal, mas inclusiva e plural.

Outro aspecto relevante é a conexão entre justiça e estabilidade social, isso porque, apenas instituições justas podem conquistar a adesão livre e duradoura dos cidadãos (RAWLS, 2020). Sarmento (2021, p. 201) argumenta que, em sociedades plurais como a brasileira, a justiça como equidade é essencial para evitar rupturas institucionais e legitimar a ordem constitucional como projeto comum.

No plano dos direitos fundamentais, a teoria da justiça como equidade legitima medidas de proteção especial a grupos vulneráveis. Rawls (2020, p. 366) admite desigualdades quando estas ampliam a condição dos menos favorecidos. Nessa linha, Bulos (2023) sustenta que as políticas públicas de ações afirmativas no Brasil são compatíveis com o princípio da diferença, pois concretizam a igualdade substancial sem violar a universalidade do direito.

Por fim, a justiça como equidade, ao conjugar liberdade e igualdade, fornece ao constitucionalismo brasileiro uma matriz de interpretação compatível com a centralidade da dignidade humana.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

O desenvolvimento como liberdade em Amartya Sen

A concepção de desenvolvimento humano de Sen (2011) desloca o foco do crescimento econômico para a expansão das liberdades reais dos indivíduos. Sen postula que o desenvolvimento consiste na ampliação das capacidades humanas essenciais, permitindo que as pessoas escolham e realizem o tipo de vida que valorizam. Nesse sentido, o constitucionalismo brasileiro contemporâneo encontra respaldo na ideia de que políticas públicas devem materializar essas liberdades, assegurando cidadania substantiva.

Segundo o autor, a liberdade individual é tanto o meio quanto o fim do desenvolvimento, interligando direitos fundamentais a políticas sociais concretas (SEN, 2011). Para Bezerra e Araújo Neto (2022), esta teoria fornece suporte teórico para interpretar o art. 6º da Constituição Federal, que assegura direitos sociais como educação, saúde e trabalho. Dessa forma, a efetividade dos direitos não se limita a sua existência formal, mas depende de medidas que ampliem oportunidades reais de escolha.

O conceito de capacidades é definido como a combinação de habilidades e oportunidades efetivas que possibilitam a vida que se valoriza (SEN, 2011). Bregalda, Centenaro, Zambam (2022) enfatizam que essa abordagem está alinhada à dignidade da pessoa humana, pois não basta garantir direitos em abstrato; é necessário assegurar que todos tenham condições concretas de fruição, especialmente em sociedades marcadas por desigualdades históricas.

Sen (2011) distingue liberdades instrumentais de liberdades substantivas. Liberdades instrumentais, como acesso à educação e à saúde, servem para expandir outras liberdades. No contexto brasileiro, Marx (2025) observa que essa perspectiva legitima políticas públicas integradas, em que a proteção de direitos sociais não é subordinada à mera eficiência econômica, mas à ampliação da autonomia individual.

Segundo Sen (2011), sociedades em que indivíduos carecem de voz efetiva estão estruturalmente privadas de pleno desenvolvimento. Miranda (2023) sustenta que a democracia no Brasil, ao garantir representação e mecanismos de controle social, cria espaço para que os cidadãos usufruam das liberdades instrumentais e substantivas previstas na Constituição.

O desenvolvimento como liberdade conecta-se, portanto, à igualdade de oportunidades. Sen (2011) argumenta que desigualdades socioeconômicas comprometem a liberdade individual, limitando escolhas vitais. Nunes (2020) complementa que políticas de inclusão social e de proteção a grupos vulneráveis materializam esse princípio, alinhando-se à função dos direitos fundamentais como instrumentos de emancipação e justiça social.

Sen (2011) destaca que a liberdade de escolha não é apenas direito formal, mas condição prática para o bem-estar humano. Para Ommati (2024), no âmbito jurídico-constitucional brasileiro, essa concepção legitima ações afirmativas, programas de transferência de renda e acesso universal a serviços públicos essenciais, reforçando a efetividade dos direitos sociais e a concretização do Estado Democrático de Direito.

A participação e a voz social são, segundo Sen (2011), elementos imprescindíveis para o desenvolvimento. Albuquerque (2024) interpreta que a teoria das capacidades fundamenta o controle democrático sobre políticas públicas, assegurando que as decisões estatais ampliem efetivamente a liberdade de todos, especialmente dos mais vulneráveis, consolidando cidadania substancial e democracia material.

O vínculo entre liberdade e responsabilidade social também é enfatizado por Sen (2011). O autor argumenta que sociedades justas devem estruturar instituições que permitam aos indivíduos desenvolverem plenamente suas potencialidades. Para Ommati (2024), essa perspectiva reforça o papel do Estado como garantidor ativo de direitos fundamentais, assegurando que a Constituição não se limite a um conjunto de normas abstratas, mas promova concretamente a igualdade e dignidade.

Sen (2011) afirma que o desenvolvimento é incompleto quando indivíduos carecem de capacidade de escolha efetiva. Nesse sentido, Marx (2025) enfatiza que os direitos fundamentais e sociais constituem ferramentas jurídicas para reduzir desigualdades estruturais, garantindo que as liberdades essenciais estejam ao alcance de todos, não apenas formalmente, mas concretamente.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A teoria do desenvolvimento como liberdade também dialoga com o princípio da dignidade humana como núcleo axiológico do Estado Democrático de Direito. Sen (2011) sustenta que a dignidade só se realiza plenamente quando os indivíduos podem escolher e exercer suas capacidades. De Carvalho e Coelho (2022) observam que o constitucionalismo brasileiro contemporâneo incorpora essa perspectiva ao orientar políticas públicas em função da expansão da autonomia e da liberdade efetiva.

Por fim, a teoria de Sen (2011) reafirma que o desenvolvimento humano e a justiça social são inseparáveis da liberdade real. Da Mata (2025) reforça que, no Brasil, a concretização das liberdades constitucionais depende de políticas públicas inclusivas, integrando direitos civis, políticos e sociais em um projeto normativo coerente e democrático.

Dessa forma, a integração entre o desenvolvimento humano e liberdade real traduz-se em um compromisso constitucional de concretização dos direitos fundamentais, garantindo justiça social, inclusão e cidadania substantiva.

Justiça, Liberdade e Direitos Fundamentais: Convergências Teóricas

A articulação das concepções de John Rawls e Amartya Sen evidencia fundamentos teóricos robustos para a interpretação e implementação dos direitos fundamentais no ordenamento jurídico brasileiro. Rawls (2020) estrutura a justiça como equidade, enquanto Sen (2011) propõe o desenvolvimento humano como liberdade efetiva.

Ambas as perspectivas convergem na centralidade da dignidade da pessoa humana e da promoção da igualdade substancial, oferecendo critérios hermenêuticos consistentes para orientar a atuação estatal (CANOTILHO, 2018).

No plano institucional, Rawls (2020) fundamenta a equidade na posição original e no véu da ignorância, garantindo imparcialidade e tratamento equânime aos cidadãos.

Sen (2011) enfatiza que o desenvolvimento pleno depende da expansão das capacidades reais, associando direitos fundamentais a oportunidades concretas. Petter (2022) destaca que a conjugação dessas abordagens reforça a necessidade de políticas públicas estruturadas, capazes de assegurar liberdade substancial e igualdade material.

A igualdade de oportunidades constitui princípio nuclear dessa convergência. Rawls (2020) admite desigualdades apenas quando promovem benefícios aos menos favorecidos, ao passo que Sen (2011) sustenta que a liberdade de escolha deve ser universalmente acessível.

Da Costa e Duarte (2021) observam que, no contexto constitucional brasileiro, essa correlação legitima a interpretação e execução do art. 6º da Constituição, orientando políticas públicas para a efetivação de direitos sociais essenciais.

Ambos os autores compartilham a noção de justiça substancial. Rawls (2020) reconhece a equidade como instrumento de legitimação institucional, enquanto Sen (1999) evidencia a liberdade real como condição para a concretização da dignidade. Bonavides (2018) ressalta que a conjugação dessas perspectivas legitima a atuação estatal ativa, consolidando políticas públicas voltadas à igualdade material e à participação cidadã.

O princípio da dignidade humana atua como eixo integrador das teorias. Rawls (2020) o identifica como núcleo axiológico da equidade, e Sen (2011) o associa à liberdade substantiva. Lenza (2022) assinala que a articulação dessas concepções fornece suporte interpretativo para a construção de políticas públicas orientadas à ampliação da autonomia e à efetiva proteção dos direitos fundamentais.

A participação política surge como elemento estruturante da equidade e do desenvolvimento humano. Rawls (2020) sustenta que instituições justas devem viabilizar engajamento democrático efetivo, enquanto Sen (2011) afirma que a ausência de voz compromete a liberdade substantiva.

Piovesan (2020) observa que essa convergência reforça a necessidade de mecanismos de controle social, consultas públicas e instrumentos de democracia participativa.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Sen (2011) indica que direitos sociais e econômicos expandem oportunidades de escolha; Rawls (2020) assegura que instituições justas promovam igualdade de condições. Petter (2022) destaca que essa simbiose legitima políticas integradas no Brasil, fortalecendo simultaneamente liberdade efetiva e equidade distributiva.

A priorização dos grupos mais vulneráveis é consensual entre Rawls e Sen. Rawls (2020) admite desigualdades somente quando beneficiam os menos favorecidos, e Sen (2011) alerta que a limitação de oportunidades compromete o desenvolvimento humano. Petter (2022) sustenta que essa convergência fundamenta ações afirmativas, transferência de renda e programas universais de acesso a serviços públicos essenciais.

A liberdade real e a equidade institucional constituem pilares do Estado Democrático de Direito. Sen (2011) enfatiza que o desenvolvimento humano depende da liberdade de escolha efetiva; Rawls (2020) assegura que a justiça equitativa legitima instituições capazes de proteger direitos fundamentais. Costa e Duarte (2021) observam que essa articulação norteia a implementação de políticas públicas que consolidam cidadania substancial e democracia material.

A integração dessas perspectivas permite enfrentar desigualdades estruturais. Rawls (2020) e Sen (2011) reconhecem que a ausência de oportunidades reais compromete a justiça social. Petter (2022) reforça que políticas públicas fundamentadas na conjugação dessas teorias promovem inclusão, igualdade material e efetividade dos direitos fundamentais.

O diálogo entre equidade e liberdade evidencia que desenvolvimento humano e justiça são dimensões indissociáveis. Sen (2011) valoriza a centralidade das capacidades humanas; Rawls (2020) prioriza a equidade institucional. De Melo e Freire (2020) sustentam que, no contexto brasileiro, essa articulação oferece suporte normativo sólido à concretização dos direitos fundamentais e ao fortalecimento democrático.

Portanto, a convergência entre Rawls e Sen propicia paradigma normativo consistente para o constitucionalismo contemporâneo brasileiro. Essa articulação orienta políticas públicas inclusivas, reforça a igualdade substancial e assegura a liberdade efetiva. Dessa forma, justiça como equidade e desenvolvimento como liberdade se consolidam como instrumentos jurídicos para efetivar direitos fundamentais, promover cidadania plena e consolidar a democracia substancial

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo permitiu compreender a centralidade dos direitos fundamentais na estruturação do Estado Democrático de Direito, evidenciando que a concretização desses direitos não se limita à normatividade formal, mas exige políticas públicas e instituições capazes de promover igualdade substancial e liberdade efetiva.

A análise do constitucionalismo brasileiro à luz da dignidade da pessoa humana reforçou a importância de um enfoque jurídico-constitucional que transcenda a proteção meramente declaratória, consolidando a cidadania substancial como núcleo axiológico do ordenamento jurídico.

O exame da teoria da justiça como equidade, proposta por John Rawls, possibilitou compreender como princípios de imparcialidade e igualdade de oportunidades podem orientar a atuação estatal. A posição original e o véu da ignorância, enquanto instrumentos conceituais, evidenciam a necessidade de instituições justas e de políticas públicas que privilegiem os menos favorecidos, legitimando a desigualdade apenas quando esta resulta em benefício dos cidadãos em situação de maior vulnerabilidade.

Esse enfoque reforça a relevância da equidade como princípio orientador da concretização dos direitos fundamentais. A análise do desenvolvimento humano como liberdade, na perspectiva de Amartya Sen, deslocou o foco do crescimento econômico para a expansão das capacidades humanas.

A liberdade real, entendida como condição prática para o exercício da cidadania e realização de escolhas vitais, articula-se à proteção jurídica dos direitos sociais e civis, conferindo efetividade à dignidade da pessoa humana. A conjugação entre direitos fundamentais e políticas públicas concretas demonstra que o Estado possui função ativa como garantidor de justiça social e emancipação individual, reforçando o vínculo entre liberdade e responsabilidade social.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Por fim, a articulação entre as teorias de Rawls e Sen evidencia que justiça, liberdade e direitos fundamentais não devem ser tratados de forma isolada. A convergência entre equidade institucional e desenvolvimento como liberdade fornece suporte teórico e prático para a implementação de políticas inclusivas, fortalecendo a democracia e garantindo a efetividade dos direitos fundamentais.

Dessa forma, o estudo reforça que o Estado Democrático de Direito brasileiro só se legitima plenamente quando direitos, liberdades e oportunidades reais são assegurados a todos os cidadãos, promovendo justiça social, igualdade substancial e cidadania plena.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Felipe Braga. **Direito e política: democracia em debate e sua defesa**. São Paulo: Editora Dialética, 2024.

BARROSO, L. R. **Curso de Direito Constitucional Contemporâneo**. 10. ed. São Paulo: Saraiva, 2022.

BEZERRA, Franck Sinatra Moura; DE ARAÚJO NETO, Raul Lopes. **JUSTIÇA COMO EQUIDADE E DESENVOLVIMENTO DAS LIBERDADES NO DIREITO FUNDAMENTAL A RENDA BÁSICA FAMILIAR.** Lex Cult: revista eletrônica de direito e humanidades, v. 6, n. 3, p. 92-110, 2022.

BONAVIDES, P. **Curso de Direito Constitucional.** São Paulo: Malheiros, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 28 ago. 2025.

BREGALDA, Região; CENTENARO, Junior; ZAMBAM, Neuro José. **Abordagem das capacitações (capabilities), desenvolvimento humano e educação: interfaces entre Amartya Sen e Martha Nussbaum.** Educação, v. 45, n. 1, 2022.

BULOS, U. L. **Curso de Direito Constitucional.** São Paulo: Saraiva, 2023.

CANOTILHO, J. J. G. **Direito Constitucional e Teoria da Constituição**. 8. ed. Coimbra: Almedina, 2018.

COMPARATO, F. K. **A afirmação histórica dos direitos humanos.** São Paulo: Saraiva, 2021.

DA COSTA, Ilton Garcia; DUARTE, Ronaldo Sergio. **Responsabilidade do Estado na efetivação dos direitos sociais: uma perspectiva pós-pandemia através da teoria da justiça de Rawls.** Revista Eletrônica Direito e Política, v. 16, n. 2, p. 463-483, 2021.

DA MATA, Murilo Antunes. **Cidadania e justiça: a proteção jurídica das diversidades na construção de uma sociedade inclusiva.** Revista Brasileira de Estudos Jurídicos, v. 19, n. 2, p. 1-22, 2025.

DE CARVALHO, Osvaldo Ferreira; COELHO, Saulo de Oliveira Pinto. **A confluência do Direito com as políticas públicas no constitucionalismo contemporâneo: aportes para o mapeamento crítico do estado da arte.** Revista Brasileira de Estudos Políticos, v. 124, 2022.

DE MELO, Damião Benilson Gomes; FREIRE, José Roberto. **Amartya Sen, leitor de rawls.** Problemata: Revista Internacional de Filosofía, v. 11, n. 5, 2020.p. 60-78.

FERREIRA FILHO, M. G. **Curso de Direito Constitucional**. São Paulo: Saraiva, 2019.

LENZA, Pedro. **Direito Constitucional Esquematizado.** São Paulo: Saraiva, 2022.

MARX, Gabriel Antônio Nassif. **Desigualdade e Democracia no Brasil: a Constituição de 1988 e a importância de políticas públicas para efetivação e proteção de direitos fundamentais.** São Paulo: Editora Dialética, 2025.

MENDES, G. F.; BRANCO, P. G. G. **Curso de Direito Constitucional**. São Paulo: Saraiva, 2022.

MIRANDA, Jorge. **Teoria da Constituição**. Coimbra: Almedina, 2023.

MORAES, A. **Direito Constitucional.** São Paulo: Atlas, 2021.

NOVELINO, Marcelo. **Curso de Direito Constitucional.** Rio de Janeiro: Forense, 2023.

OMMATI, José Emílio Medauar. **Uma teoria dos direitos fundamentais.** Belo Horizonte: Conhecimento Livraria e Distribuidora, 2024.

PETTER, Lafayete Josué. **O debate entre John Rawls e Amartya Sen sobre a justiça distributiva. 2**022. 100 f. Dissertação (Filosofia) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil, 2022. Disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/24546/1/000504156-Texto%2Bcompleto-0.pdf. Acesso em: 27 ago. 2025.

PIOVESAN, F. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional.** São Paulo: Saraiva, 2020.

RAWLS, J. A **Theory of Justice.** Revised edition. Cambridge: Harvard University Press, 2020.

SARLET, I. W. **A Eficácia dos Direitos Fundamentais.** Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2018.

SARMENTO, D. **Direitos Fundamentais e Relações Privadas.** Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2021.

SEN, A. **Development as Freedom**. Revised edition. Oxford: Oxford University Press, 2011.

SILVA, J. A. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. São Paulo: Malheiros, 2019.

STRECK, L. L. **Jurisdição Constitucional e Hermenêutica.** 7. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2023.

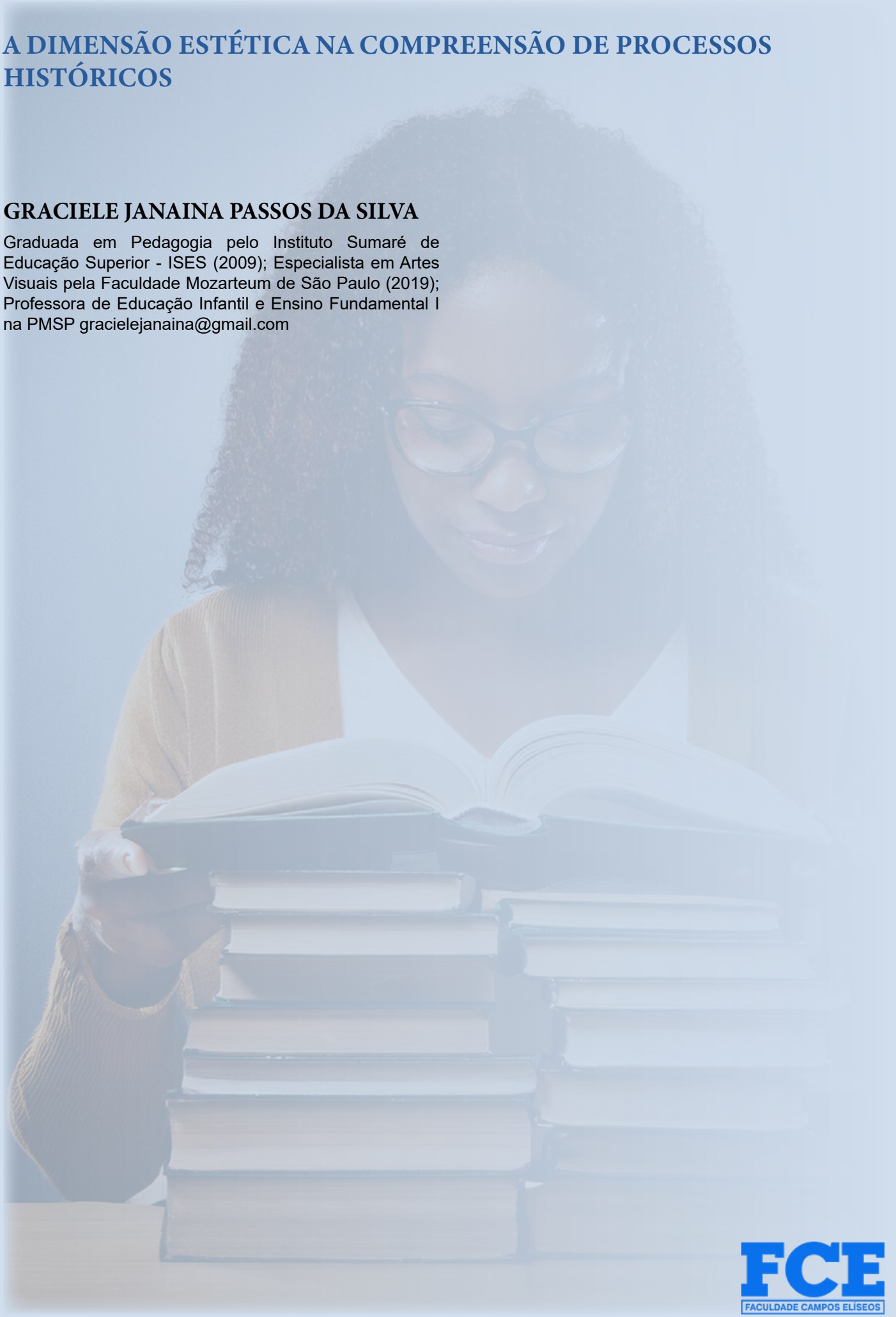
WOLKMER, A. C. **Horizontes contemporâneos do direito na América Latina: pluralismo, bom vivie, bens comuns e o princípio do "comum".** Criciúma: UNESC, 2020. Disponível em: http://repositorio.unesc.net/handle/1/8209. Acesso em: 27 ago. 2025.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A DIMENSÃO ESTÉTICA NA COMPREENSÃO DE PROCESSOS HISTÓRICOS

GRACIELE JANAINA PASSOS DA SILVA

Graduada em Pedagogia pelo Instituto Sumaré de Educação Superior - ISES (2009); Especialista em Artes Visuais pela Faculdade Mozarteum de São Paulo (2019); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na PMSP gracielejanaina@gmail.com



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

Este artigo examina a estética como dimensão fundamental para a compreensão histórica das imagens, defendendo que as formas visuais não apenas representam a realidade, mas também produzem sentidos sobre ela. A análise dialoga com autores clássicos e contemporâneos — como Panofsky, Baxandall, Gombrich, Burke, Benjamin, Mitchell e Rancière — evidenciando como a estética revela mentalidades, sensibilidades, valores sociais e disputas simbólicas que atravessam diferentes contextos históricos. A estética é compreendida não somente como categoria formal — relacionada à cor, composição e perspectiva —, mas como campo histórico e cultural que orienta modos de ver, sentir e interpretar o mundo. O artigo também discute os impactos da cultura visual digital no século XXI e o papel pedagógico da análise estética no ensino de História, destacando sua contribuição para a formação de leitores críticos diante das visualidades que estruturam memórias e narrativas históricas.

Palavras-chave: Arte; História; Estética; Simbologia; Cultura Visual; Ensino de História.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

A estética, entendida como campo que articula sensibilidade, cultura, política e história, constitui uma dimensão central na produção e interpretação das imagens ao longo do tempo.

Mais do que atributo formal ou decorativo, a estética configura-se como um sistema de significação atravessado por valores, ideologias e modos historicamente situados de perceber o mundo.

Conforme afirma Gombrich (2007, p. 15), "não existe realmente um olhar inocente; toda percepção visual está carregada de expectativas e tradições". Assim, observar uma imagem implica mobilizar estruturas culturais previamente constituídas.

A compreensão do olhar como fenômeno histórico aproxima a estética de áreas como a antropologia visual, a psicologia da percepção e a sociologia da arte.

Gombrich (2007) demonstra que a visão humana é mediada por convenções culturais e padrões simbólicos, indicando que a estética ultrapassa o campo artístico e integra a própria experiência humana.

Compreender estética, portanto, significa compreender como as sociedades organizam sensorialmente a realidade.

Peter Burke (2004) reforça essa perspectiva ao afirmar que as imagens funcionam como documentos culturais capazes não apenas de refletir, mas também de produzir representações sociais.

Nesse sentido, a estética constitui uma via privilegiada para acessar sensibilidades coletivas, disputas políticas e transformações históricas.

Autores contemporâneos da cultura visual, como Mitchell (2005), ampliam esse debate ao defender que vivemos em um regime visual no qual as imagens adquirem agência própria, estabelecendo relações ativas com os sujeitos.

Tal perspectiva desloca a estética do plano do objeto para o plano relacional, envolvendo imagem, corpo, memória e política.

Dessa forma, inserir a estética no debate histórico permite compreender como:

- as imagens moldam percepções da realidade;
- estilos visuais expressam valores coletivos;
- regimes estéticos definem modos de ver, sentir e lembrar;
- sensibilidades históricas se transformam ao longo do tempo.

A IMAGEM COMO DOCUMENTO HISTÓRICO

A partir do século XX, especialmente com os estudos iconológicos de Erwin Panofsky, a imagem passa a ser compreendida como documento histórico capaz de revelar dimensões profundas da vida social.

Panofsky (1979) propõe três níveis de interpretação — pré-iconográfico, iconográfico e iconológico — demonstrando que toda imagem contém camadas de significado que ultrapassam sua aparência formal.

Sob essa perspectiva, a imagem constitui uma síntese visual de múltiplas dimensões sociais. Interpretá-la implica acessar:

- estruturas mentais e visões de mundo;
- sistemas simbólicos e narrativas visuais;
- valores culturais expressos em escolhas formais;
- intencionalidades políticas, religiosas ou filosóficas.

Burke (2001) amplia essa abordagem ao afirmar que as imagens funcionam como textos sociais, construídos por códigos culturais e disputas de sentido.

Assim, nenhuma imagem é neutra; toda visualidade constitui prática discursiva historicamente situada.

Consequentemente, a imagem deixa de exercer função meramente ilustrativa e passa a ser reconhecida como fonte histórica ativa na constituição das memórias coletivas.

Mirzoeff (2013) reforça essa ideia ao indicar que a visualidade opera como forma de autoridade, legitimando narrativas e relações de poder.

A análise estética torna-se, portanto, instrumento fundamental para revelar:

- ideologias naturalizadas por estilos visuais;
- tensões políticas presentes nas representações;
- regimes de visibilidade social;
- silenciamentos inscritos nas imagens.

Reconhecer a imagem como documento histórico significa reconhecer sua participação ativa na produção da vida social.

Completando essa linha de pensamento, outros autores afirmam que a imagem, especialmente a fotografia, ocupa um lugar central na historiografia contemporânea.

Mais do que simples ilustração, ela se configura como documento capaz de transmitir informações, representar contextos e revelar intencionalidades. Segundo Lucas Vieira Baeta Neves (2004), a fotografia não deve ser entendida como reflexo imediato da realidade, mas como representação construída.

Para o historiador, é necessário aplicar crítica documental — tanto interna quanto externa — para decifrar os significados contidos na imagem e recuperar o tempo histórico que ela expressa. Assim, a fotografia se aproxima do documento escrito em termos de valor, mas exige uma metodologia própria de leitura.

Na mesma direção, Fernando Borges Neri Rosário (s.d.) ressalta que a fotografia é um documento histórico dotado de múltiplas linguagens. Ela carrega elementos técnicos, estéticos e intencionais que não podem ser ignorados.

O autor destaca que, ao analisar uma imagem, o historiador deve considerar não apenas o conteúdo visível, mas também o contexto de produção e circulação, compreendendo que toda fotografia é resultado de escolhas e enquadramentos que moldam a percepção da realidade.

Já Ana Julia Oliveira Meneghel (2018) enfatiza o uso da fotografia como instrumento de propaganda política e social. Para ela, a imagem pode ser manipulada e utilizada estrategicamente para construir narrativas e legitimar discursos.

Nesse sentido, a fotografia não é apenas fonte de informação, mas também ferramenta de poder, exigindo do pesquisador uma postura crítica diante de sua aparente objetividade.

Portanto, ao se pensar a imagem como documento histórico, é fundamental reconhecer sua complexidade. Ela não é um espelho neutro do passado, mas uma representação carregada de intenções, escolhas e significados.

A análise historiográfica deve, assim, ir além da superfície visível, investigando os contextos de produção, circulação e recepção das imagens. Como defendem Neves, Rosário e Meneghel, a fotografia é fonte legítima e indispensável para a compreensão histórica, desde que abordada com rigor metodológico e consciência crítica.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A ESTÉTICA COMO LINGUAGEM HISTÓRICA

A estética, desde sua origem filosófica, não se limita ao estudo da beleza, mas se configura como uma linguagem capaz de expressar valores, visões de mundo e transformações históricas.

Cada época constrói sua própria sensibilidade estética, e os filósofos que a investigam revelam como a arte e a beleza funcionam como espelhos da história.

Fundamentos Clássicos

Para Platão (século IV a.C.), a estética estava vinculada à ideia de verdade: o belo era reflexo da ordem universal e da perfeição das ideias. Já Aristóteles (século IV a.C.) deslocou a discussão para a materialidade da arte, destacando a importância da proporção e da harmonia como elementos que comunicam valores culturais.

Esses fundamentos mostram que, desde a Antiguidade, a estética já funcionava como linguagem histórica, pois traduzia concepções filosóficas e sociais de seu tempo.

Consolidação Moderna

No século XVIII, Baumgarten (1750) sistematizou a estética como ciência da percepção sensível, inaugurando um campo autônomo de investigação. Pouco depois, Immanuel Kant (1781) defendeu que o juízo estético é universal e desinteressado, ou seja, não depende de utilidade prática, mas revela uma forma de comunicação entre sujeitos. A estética, nesse sentido, torna-se linguagem histórica porque expressa a busca iluminista por universalidade e racionalidade.

Perspectivas do Século XIX

Arthur Schopenhauer (1819) interpretou a arte como meio de escapar do sofrimento humano, revelando uma estética marcada pelo pessimismo filosófico de sua época.

Já Friedrich Nietzsche (1872) apresentou a tensão entre Apolo (ordem) e Dionísio (caos) como forças estéticas que moldam a cultura, mostrando como a arte traduz conflitos históricos e existenciais. A estética, aqui, é a linguagem da vida, da luta e da afirmação.

Reflexões Contemporâneas

No século XIX, Hegel (1835) considerou a arte como manifestação do espírito absoluto, ou seja, como expressão histórica da razão.

Mais tarde, Martin Heidegger (1935) afirmou que a obra de arte revela o ser, tornando-se um modo de desvelamento da verdade.

Essas perspectivas mostram que a estética não é apenas representação, mas também produção de sentido histórico.

Por fim, a estética, ao longo da história, se consolidou como linguagem que traduz sensibilidades coletivas e individuais.

De Platão a Heidegger, passando por Kant e Nietzsche, cada autor revela como a arte e a beleza são mais do que ornamentos: são formas de comunicação histórica, capazes de expressar valores, tensões e visões de mundo de cada época.

Assim, compreender a estética como linguagem histórica é reconhecer que a arte não apenas reflete a realidade, mas participa ativamente da construção da história humana.

No entanto, a estética, enquanto produção cultural, não pode ser dissociada das condições sociais que a originam.

Baxandall (1988) introduz o conceito de "olho do período", argumentando que cada sociedade desenvolve formas específicas de percepção moldadas por práticas sociais, técnicas e valores coletivos.

Assim, a estética funciona como linguagem histórica capaz de traduzir mentalidades e modos de vida.

Retomando ao Renascimento, período que exemplifica esse processo. O desenvolvimento da perspectiva linear não representou apenas inovação técnica, mas uma nova concepção de sujeito e espaço.

Conforme Panofsky (1993), a perspectiva expressa a emergência do indivíduo moderno e do humanismo renascentista.

Walter Benjamin (1985) complementa essa análise ao afirmar que cada época histórica produz sua própria sensibilidade, determinada por condições materiais e políticas específicas.

A estética torna-se, desse modo, instrumento privilegiado para interpretar conflitos sociais, desejos coletivos e formas simbólicas de organização da experiência.

Compreender a estética como linguagem histórica implica reconhecer que estilos e visualidades são expressões de disputas culturais e sistemas de poder que atravessam a trajetória humana.

Além desses pensadores, outros autores ressaltam a importância dessa temática para

ESTÉTICA DIGITAL E CULTURA VISUAL CONTEMPORÂNEA

A era digital inaugura um cenário em que a produção e circulação de imagens ocorrem em velocidade sem precedentes, transformando profundamente a relação entre sujeitos e visualidades.

Mitchell (2005) descreve esse contexto como um novo regime escópico, estruturado por tecnologias que definem o que pode ser visto e como pode ser percebido.

Nesse ambiente, a imagem deixa de ser apenas objeto de contemplação e passa a atuar como agente social, mobilizando afetos, comportamentos e identidades.

A estética transforma-se em dispositivo de poder, orientando padrões de visibilidade e legitimando modelos culturais.

Filtros digitais, algoritmos e redes sociais produzem simultaneamente personalização e homogeneização estética, estabelecendo padrões visuais globalizados.

Santaella (2012) denomina esse fenômeno de "imagens mutantes", caracterizadas pela instabilidade e pela constante possibilidade de edição.

Como consequência, a imagem perde parcialmente seu estatuto de evidência documental, tornando-se fluida e reconfigurável. A memória visual contemporânea passa a ser continuamente atualizada e reinterpretada.

Estudar estética na contemporaneidade implica, portanto, compreender os mecanismos técnicos, econômicos e simbólicos que estruturam a circulação das imagens e influenciam a formação do imaginário coletivo.

ESTÉTICA NO ENSINO DE HISTÓRIA

No campo educacional, a estética configura-se como ferramenta essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico.

Ana Mae Barbosa (2010) destaca que a alfabetização visual é tão necessária quanto a alfabetização verbal, defendendo a leitura crítica das imagens como prática educativa fundamental.

Ao tratar pinturas, fotografias, charges e mídias digitais como documentos históricos, o ensino de História amplia a compreensão dos estudantes sobre a complexidade dos discursos visuais.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Conforme Burke (2001), imagens devem ser analisadas como textos sociais, resultantes de escolhas e tensões históricas.

O trabalho pedagógico com estética favorece o desenvolvimento de:

- pensamento crítico;
- leitura simbólica;
- identificação de manipulações visuais;
- consciência histórica;
- sensibilidade estética e ampliação cultural.

Além disso, possibilita metodologias ativas, nas quais os estudantes produzem e analisam visualidades, fortalecendo autonomia intelectual e participação crítica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme exposto neste trabalho, o objetivo maior é mostrar a importância da dimensão da Arte no processo histórico com destaque à sua estética. Longe de exaurir maiores pretensões de explorar a artes em suas nuances, mas destacar sua importância e beleza em todos os contextos e períodos históricos.

E ao apresentarmos as seções deste artigos, pretendemos contribuir com outras pesquisas que contribuem com mesmas ideologias e bases teóricas para que melhores e maiores estudos sejam feitos e explorados neste vamos campo da literatura da Arte e sua estética.

Assim, a estética, longe de constituir mero ornamento visual, apresenta-se como linguagem histórica complexa, atravessada por sensibilidades, regimes de visibilidade e disputas simbólicas que estruturam as formas pelas quais as sociedades interpretam o mundo.

Desde Panofsky, compreende-se que a imagem é estratificada e portadora de significados profundos. Mitchell amplia essa compreensão ao evidenciar a agência contemporânea das imagens, capazes de mobilizar afetos e reorganizar percepções sociais.

Benjamin, por sua vez, demonstra que cada época produz modos específicos de ver, vinculados às condições técnicas e políticas da experiência histórica.

Nesse contexto, a cultura visual constitui um arquivo sensível das sociedades, permitindo acessar valores, ideologias e tensões frequentemente ausentes nos discursos oficiais.

O ensino de História assume, assim, papel fundamental na formação de leitores críticos capazes de interpretar visualidades e problematizar narrativas.

Interpretar estética é interpretar cultura. Toda imagem participa da construção social da realidade, moldando imaginários coletivos e regimes de verdade.

Reconhecer a estética como linguagem histórica implica compreender que ver é sempre interpretar — um ato mediado pela cultura, pela técnica e pelas sensibilidades de cada tempo.

Em síntese, as imagens não apenas testemunham a história: elas produzem história.

Por isso, uma abordagem estética crítica torna-se indispensável para compreender as dinâmicas contemporâneas de memória, significação e experiência social.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte.** 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BAXANDALL, Michael. **O olhar renascentista: pintura e experiência social na Itália do Quattrocento.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular: história e imagem.** Bauru: EDUSC, 2001.

_____. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

GOMBRICH, Ernst H. **Arte e ilusão: um estudo da psicologia da representação pictórica.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MIRZOEFF, Nicholas. **Como ver o mundo.** São Paulo: Martins Fontes, 2013.

MITCHELL, W. J. T. **O que as imagens querem?** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PANOFSKY, Erwin. **Estudos de iconologia: temas humanísticos na arte do Renascimento.** Lisboa: Estampa, 1979.

_____. **A perspectiva como forma simbólica.** São Paulo: Perspectiva, 1993.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política.** São Paulo: Editora 34, 2005.

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura.** São Paulo: Paulus, 2012.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

CONCEITO DE UNIÃO ESTÁVEL E FAMÍLIA NO DIREITO CIVIL

MÁRCIA DONIZETE LEITE OLIVEIRA

Co-autora. Profa. Dra. em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Especialização em Formação Docente. Orientadora de Projeto Interdisciplinar e Ações Extensionistas da Faculdade Campos Elíseos - FCE. Editora-chefe da Revista Educacional FCE e Professora e Coordenadora Acadêmica pela Faculdade Campos Elíseos (FCE) E-mail: marcia.oliveira@fce.edu.br

PAULO ALEXANDRE PEREIRA DE SENA

Mestrando em Direito Constitucional pela UNIFIEO.



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

O presente artigo tem como finalidade a reflexão sobre os direitos fundamentais da pessoa LGBPQIAP+, buscando compreender o direito à afetividade, o direito à homoafetividade, o entendimento das premissas do direito de família na união estável e casamento homoafetivo, bem como os direitos inerentes à adoção na perspectiva de um casal homoafetivo, numa perspectiva de promoção da dignidade humana a todos os agentes envolvidos, inclusive os direitos inerentes à parentalidade homoafetiva. Quanto aos aspectos metodológicos, foram verificadas a revisão de bibliografia, qualitativamente, dentro de uma perspectiva de compreensão da compreensão do direito fundamental à igualdade e sua promoção para uma sociedade mais justa e construída pelo alicerce do não preconceito. Ainda, compreendendo-se os aspectos inerentes às decisões proferidas pela ADIN 4277 e ADPF 132 e seus reflexos no plano constitucional do direito e no conceito de família, haja vista as alterações sociais existentes hodiernamente.

Palavras-chave: Conceito; União Estável; Família; Direito Civil.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem a finalidade de refletir sobre a proteção constitucional à homoafetividade e ao conceito amplo de família, que consiste na centralidade do afeto existente no seio familiar.

Como se sabe, o conceito de família veio se alterando dentro da ótica constitucional no mundo, gerando avanços importantes e significativos à população LGBTQIAP+, permitindo a possibilidade de exercício de direitos dentro de famílias compostas por casais homoafetivos. Afinal, inicialmente, até por contextos ligados à religiosidade, a ideia de família era a composição permitida pelo casamento de pessoas de orientações sexuais diferentes. Essa visão, como visto ao longo do presente artigo, não corresponde mais com o ideal de família que se firme dentro do prisma religioso.

É necessário ponderar que a decisão proferida em ADIN e ADPF já contempladas pelo Supremo Tribunal Federal, mais especificamente as ações ADIN 4277 e ADPF 132, traz respaldo jurídico à melhor interpretação do texto constitucional e da ideia de família que advém das mudanças sociais verificadas ao longo dos últimos anos.

E, ainda que a omissão legislativa seja observada, não poderá o Estado brasileiro tolher direitos fundamentais, sob a perspectiva de que, havendo supressão de direitos relacionados à união homoafetiva, dentre os quais a adoção de filhos e filhas, a possibilidade de vida marital entre casais homoafetivos, entre outros direitos.

O presente artigo, ainda, se debruçou sobre a possibilidade da constituição de família dentro do contexto de casais homoafetivos, buscando-se entender a fenomenologia de como o direito de família enfrentou a questão em momentos pretéritos e como tem sido a cosmovisão atual na seara de direito de família.

Entendendo pela possibilidade de adoção, é imprescindível a proteção constitucional dos direitos das famílias homoafetivas, em todos os momentos da vida da criança, adolescente e fase adulta, pelo pressuposto da promoção da dignidade humana.

HOMOAFETIVIDADE E DIREITO DE FAMÍLIA

A discussão sobre o conceito de família existente dentro do prisma sociológico vem, ao longo de anos, sendo alterado. Ao se analisar os contornos dados para a ideia do que era juridicamente protegido pelo Código de 1916, verificar-se-á que a ideia de família tinha, necessariamente, início no casamento (GONÇALVES, 2025, p. 11).

Com isso, como lembra o autor, havia o completo desprezo da figura da concubina, vedando-se quaisquer manifestações de benefícios que pudessem vir até mesmo por testamento. A ideia de família e de sua constituição estava centrada na unidade marital estabelecida pelo reconhecimento do casamento pela chancela do Estado. Somente com o reconhecimento jurisprudencial é que, antes de 1988, passava-se a ocorrer, vagarosamente, o reconhecimento de direitos aos filhos e às famílias que não eram constituídas do casamento entre duas pessoas, como pondera o autor

Antes mesmo da nova Carta, no entanto, aos poucos, a começar pela legislação previdenciária, alguns direitos da concubina foram sendo reconhecidos, tendo a jurisprudência admitido outros, como o direito à meação dos bens adquiridos pelo esforço comum (STF, Súmula 380). As restrições existentes no Código Civil passaram a ser aplicadas somente aos casos de concubinato adulterino, em que o homem vivia com a esposa e, concomitantemente, mantinha concubina. Quando, porém, encontrava-se separado de fato da esposa e estabelecia com a concubina um relacionamento more uxorio, isto é, de marido e mulher, tais restrições deixavam de ser aplicadas, e a mulher passava a ser chamada de companheira (GONÇALVES, 2025, p. 12)

Veja que a visão contemporânea de família não comporta mais a ideia de constituição de família por meio do casamento, ainda mais com diversas situações de união estável, que tem equiparação ao casamento em direitos. Mas fato é que o casamento era a centralidade da ideia de família, como abordado por Paulo Roberto Gonçalves em seu texto e que, aos poucos, o entendimento jurisprudencial, acompanhando a evolução da ideia de sociedade, passa a permitir o respeito aos direitos de determinado grupo de pessoas.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

E repare que a **Súmula 380 do STF**, em plena vigência do Código Beviláqua, estabelecida foi em abril de 1964, estendendo o reconhecimento do concubinato como sociedade de fato: "Comprovada a existência de sociedade de fato entre os concubinos, é cabível a sua dissolução judicial, com a partilha do patrimônio adquirido pelo esfôrço comum".

Ao se traçar um paralelo com os tempos mais hodiernos, constatar-se-á que a ideia ou o conceito de família é muito mais amplo do que fora outrora, obedecendo-se à premissa da promoção da dignidade humana, como preceitua Dias (2005), como pressuposto axiológico da natureza humana.

É interessante ponderar que, em seu livro, Pablo Stolze (2025), logo no índice, ao tratar sobre o conceito de família, estabelece um questionamento que deve ser ponderado. Afinal, fala-se sobre o conceito de um único tipo de família ou seriam alguns ou vários tipos de famílias?

Neste texto, o autor inicia suas ponderações com premissas sobre as quais se inserem as alegrias e agruras existentes dentro de um seio familiar. E, citando Jacques Lacan, psicanalista francês do Século XX, demonstra que o conceito de família está muito ligado a aspectos psicológicos, jurídicos e sociais.

E, ao buscar uma delimitação teórica para representar ou estabelecer o conceito de família, Gagliano e Veiga Filho (2025, p. 3) chega a uma conclusão: "não é possível apresentar um conceito único e absoluto de Família, apto a aprioristicamente delimitar a complexa e multifária gama de relações socioafetivas que vinculam as pessoas". Dessa forma, constata-se ser algo complexo, não sendo de fácil amoldamento, haja vista ser o conceito de família algo amplo, pois não há um único modelo, como pondera o autor.

Qualquer tentativa de tentar impor um modelo ideal como aspecto a ser aplicado aos mais diversos tipos de família, na ponderação de Gagliano (2025), seria uma tentativa desgarrada de conceituação de uma realidade, como dito pelo próprio autor, multifária. Afinal, família não seria uma espécie, mas gênero que comporta uma multiplicidade de modalidades de constituição de família (GAGLIANO & VEIGA FILHO, 2025).

Assim, a perspectiva de que o art. 226 da Constituição Federal representa apenas uma esfera de família, hoje, não encontra mais condão na realidade social, haja vista que a visão de família se alterou consideravelmente: o STF só estendeu o regime jurídico da união estável à união homoafetiva em razão de entender que a união homoafetiva constitui uma família conjugal e por entender que não existe norma jurídica proibitiva de tal exegese, como destaca Paulo Roberto Iotti Vecchiatti, em parecer sobre a possibilidade de conversão de união estável homoafetiva em casamento civil.

Perceba que até pouco tempo, falava-se apenas uma unidade central de família embasada no casamento entre homem e mulher. Agora, fala-se em contextos diversos de família. Verifica-se, pois, uma evolução na ideia do conceito de família ou, ainda, de famílias,

É forçoso convir que nenhuma definição nessa seara pode ser considerada absoluta ou infalível, uma vez que a família, enquanto núcleo de organização social, é, sem dúvida, a mais personalizada forma de agregação intersubjetiva, não podendo, por conseguinte, ser aprioristicamente encerrada em um único standard doutrinário. No entanto, por conta do desafio que assumimos ao iniciar esta obra, e registrando a pluralidade de matizes que envolvem este conceito, arriscamo-nos a afirmar que "*família é o núcleo existencial integrado por pessoas unidas por vínculo socioafetivo, teleologicamente vocacionada a permitir a realização plena dos seus integrantes*", segundo o princípio constitucional da dignidade da pessoa humana (GAGLIANO & VEIGA FILHO, 2025, p. 7).

E, muito embora Gagliano e Veiga Filho compreendam uma complexidade e um desafio conceituar a ideia do que possa representar a ideia de família, é concreta a ideia que estabelecem como conceito de família, direcionando o núcleo de uma família a aspectos de afetividade, com uma vocação direcionada ao futuro: a realização plena de seus integrantes. E, para isso, é interessante perceber que os autores falam do vínculo que permite essa existência nuclear, vinculando-a à afetividade. Esse ponto é essencial a aspectos de vinculação entre pessoas, vinculação essa ligada não apenas a contextos do *eros*, mas de aspectos envoltos no caráter da afetividade.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Compreendido isso, surge o questionamento ligado aos aspectos de homoafetividade. O que pode ser configurado como homoafetividade? Ou, melhorando o questionamento, o que pode ser compreendido como homoafetividade?

Como elencou Maria Berenice Dias (2016), no contexto histórico, as relações homossexuais sempre existiram, sendo uma "realidade tão antiga quanto à própria humanidade", consubstanciado num rito de passagem para a vida adulta.

É imperioso observar e ponderar que, ao longo da historicidade, ligada a contextos religiosos, explicam grande parcela de situações que levam a uma interpretação restritiva da letra constitucional por alguns grupos, limitando direitos fundamentais à parcela da sociedade.

Como afirma Dias (2016), que "A partir do momento em que a igreja sacralizou o conceito de família, conferindo-lhe finalidade meramente reprodutiva, as relações homossexuais foram consideradas verdadeira perversão". E, com isso, a intolerância e a invisibilidade de grupos LGBTQIAP+ gera uma realidade de segregação e preconceito. Essa invisibilidade, regada ao preconceito e o repúdio social mitiga direitos diversos, tais como o direito de ser, traz como consequência uma consequência nefasta: a ausência estatal, como pondera a ex-Desembargadora.

A legislação, como aponta Azevedo (2023, p. 146), passa a ser reconhecido na Dinamarca, um dos primeiros lugares, a partir de 1986, quando, em 1984, passam a ser permitidos direitos patrimoniais oriundos de uniões homoafetivas. Em 1989, a lei dinamarquesa conhecida como lei da parceria homossexual, passa a admitir o registro. E, em caso de dissolução do casamento, aplicam-se as disposições previstas na Lei sobre Formação e Dissolução do Casamento e da Lei de Administração da Justiça.

Posteriormente, como afirma o autor, em 1993, a Noruega passa a aderir e conferir direitos a casais homoafetivos. Contudo, no modelo norueguês inova com a possibilidade de conferir poder familiar, por meio da autoridade parental. No mesmo ano, a concessão de beneficiar-se do seguro social de seu parceiro, figura dentro do contexto jurídico francês. Em 1995, a Suécia passa a permitir o casamento homoafetivo, como elenca Azevedo (2023, p. 147).

Mesmo pertencente a um continente mais antigo e mais vanguardista, o contexto de aprovação ao casamento em países europeus mais próximos aos contextos culturais aos brasileiros, essa realidade não mudou há muito tempo. Portugal permite o casamento entre casais homoafetivos somente em 2010, por meio do Decreto nº 9/XI, sem direito à adoção. Na América Latina, os argentinos são os pioneiros na aprovação do casamento entre casais de mesmo sexo, havendo discordâncias à época da aprovação (AZEVEDO, 2023).

No Brasil, as transformações ocorridas ao longo do Século XX, principalmente na pós-promulgação da Constituição Federal, gradativamente, a noção de família vai sendo alterada, permitindo-se a possibilidade de entendimento sobre o conceito de família (GONÇALVES, 2025, p. 12). Esse alargamento também permite a possibilidade de reconhecimento da união civil e do casamento homoafetivo, a ponto de a jurisprudência começar a reconhecer a união estável homoafetiva.

Contudo, outrora, a jurisprudência inicia o reconhecimento da união entre casais homossexuais como sociedade de fato, não gerando direitos para qualquer das partes. Excluída a matéria do âmbito de família, em razão do entendimento ser a diversidade de sexos como constitutivo para o casamento, as uniões homossexuais não ultrapassaram o caso de alguns direitos patrimoniais.

Ainda que não tivesse ocorrido uma decisão mais favorável, a transformação do paradigma permitido pelo reconhecimento da sociedade de fato foi um passo importante, como apontado por Vecchiatti (2013, p. 131), por intermédio do REsp 148.897/MG, ponderando que, apesar de uma vitória, ela não foi a contento, haja vista o não reconhecimento das uniões e, ainda, pela existência de "falas com severas limitações heterossexistas, como aquela segundo a qual entre pessoas do mesmo sexo não poderia existir nada além de uma amizade", trazneod pré-concepções arraigadas de preconceitos.

E, aos poucos, essa realidade vai sendo alterada no âmbito doutrinário e jurisprudencial, iniciando-se pela Justiça gaúcha, como assinala Gonçalves (2025, p. 581)

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Aos poucos, no entanto, eminentes doutrinadores começaram a colocar em evidência, com absoluta correção, a necessidade de atribuir verdadeiro estatuto de cidadania às uniões estáveis homoafetivas. Na jurisprudência, o Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul passou a reconhecer a união entre homossexuais como possível de ser abarcada dentro do conceito de entidade familiar, sob a forma de união estável homoafetiva, ao fundamento de que "a ausência de lei específica sobre o tema não implica ausência de direito, pois existem mecanismos para suprir as lacunas legais, aplicando-se aos casos concretos a analogia, os costumes e os princípios gerais de direito, em consonância com os preceitos constitucionais (art. 4º da LINDB), (GONÇALVES, 2025, p. 582).

Em âmbito jurisprudencial ainda, os Tribunais Superiores começam a reconhecer essa união entre casais do mesmo sexo.

Assim, em 2011, o Supremo Tribunal Federal (STF), passou a reconhecer a união homoafetiva. Pelo Princípio da Dignidade Humana e pelo Princípio da Igualdade, a visão outrora manifestada perde a força que tinha, dando lugar a uma visão mais ampla e mais concreta no âmbito de família e parentalidade. Afinal, na perspectiva de dignidade humana, "ela somente é preservada na medida em que se garante o respeito à dimensão existencial do indivíduo, não apenas em sua esfera pessoal, mas, principalmente, no âmbito das suas relações sociais" (GAGLIANO & VEIGA FILHO, 2025, p. 35).

Essa visão de dignidade permite, no âmbito da realidade, no campo do direito de família, como defende o autor, pois, por intermédio "do direito constitucional à liberdade e do reconhecimento constitucional à isonomia", é que se enxerga a família dentro de sua real perspectiva, independentemente de dogmas eclesiásticos, como defende o autor, indo além da mera perspectiva de homem e mulher.

Nesse contexto de igualdade, importante ponderar que, como ressalta José Afonso da Silva apud Gagliano e Veiga Filho (2025, p. 36), o sexo é fator discriminatório. E não seria diferente dentro da perspectiva da homossexualidade,

Não podemos, ainda, esquecer a união homoafetiva. Todo esforço tem sido feito pela doutrina especializada, amparando-se no direito comparado e, especialmente, nos princípios da igualdade e da liberdade de orientação sexual, para permitir a efetiva tutela, no Brasil, desse núcleo familiar. Respeitar, pois, a dignidade humana, é aceitar a diferença (GAGLIANO & VEIGA FILHO, 2025, p. 40).

E, finalizando seu capítulo dissertando sobre o Princípio da Igualdade, Gagliano e Veiga Filho enfatizam o REsp nº 1.183.378/RS, que autorizou o casamento civil homoafetivo, porquanto "**A igualdade e o tratamento isonômico supõem o direito a ser diferente, o direito à auto-afirmação e a um projeto de vida independente de tradições e ortodoxias**." (trecho do REsp em comento). Destaque-se que, na ementa do julgado, um ponto é fundamental de se recortar: **"o direito à igualdade somente se realiza com plenitude se é garantido o direito à diferença."**

O referido julgado, datado de 2010, é um importante marco para o casamento e união civil homoafetiva. Mas a luta ainda é desbravada por diversos casais, ante à inexistência de lei amparando os direitos de casais homoafetivos.

O PL nº 580/2007, de autoria do Deputado Clodovil Hernandes e relatoria da Deputada Érika Hilton, prevê mudanças no Código Civil, com "o reconhecimento do casamento civil homoafetivo, da entidade familiar e união estável entre pessoas do mesmo gênero.", como trazido no escopo textual de seu art. 1º.

Para tanto, o PL acrescentará, se aprovado, ao art. 1511 (A e B), o reconhecimento à constituição familiar independentemente de orientação sexual ou identidade de gênero, garantindo-se direitos à entidade familiar homoafetiva.

O referido projeto está em tramitação na Câmara dos Deputados, tendo sido recebido pela CCJ em 12 de fevereiro de 2025, sendo a ele apensados as seguintes proposições: PL-4914/2009, PL-5167/2009, PL-1865/2011, PL-5120/2013, PL-3537/2015, PL-5962/2016, PL-8928/2017, PL-4004/2021.

Ponto fundamental nesse sentido se dá quanto ao conceito de família que, hoje, centra-se na afetividade e não mais na união civil entre homem e mulher. Ou seja, se, antes, era centrado no casamento, hoje é centrado

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

no vínculo afetivo existente entre aqueles que fazem parte do núcleo familiar, quer seja numa família monoparental, numa família heteroafetiva ou, ainda, numa família homoafetiva, como pondera Vecchiatti (2013).

Ainda, importante frisar que a impossibilidade imposta por algumas camadas da sociedade, em que acaba gerando uma intervenção, quer direta ou indireta do Estado, pressupõe descumprimento de deveres caros num Estado Democrático de Direitos, como assinala Maria Berenice Dias (2018), não sendo admissível, mesmo em plano internacional, a interferência na vida privada da pessoa homossexual (RIOS, 1998).

A PARENTALIDADE NAS UNIÕES HOMOAFETIVAS – DIGNIDADE JÁ!

A parentalidade é protegida pela atual ordem constitucional. Diversos entendimentos, ainda dentro de uma perspectiva doutrinária, entende a proteção à maternidade dentro de uma perspectiva não ligada apenas à literalidade da norma constitucional, mas muito mais ampla, mas, quanto a esse tema em específico, outros contornos devem ser analisados, não sendo, neste momento, de interesse do presente artigo.

Considerando os aspectos de família homoafetiva, bem como diversos aspectos de pseudo debates quanto à possibilidade (ou impossibilidade) de adoção às pessoas conviventes num casamento ou união homoafetiva, é fato notório que o afeto é a centralidade do contexto familiar, como apontado por Vecchiatti (2013).

Assim, antes de se adentrar ao prisma da parentalidade, é preciso compreender o que vem a ser homoafetividade. Disserta Vecchiatti (2013, p. 79) que, "Embora considere o termo homoessência perfeito para seu propósito de apontar que o amor de pessoas do mesmo sexo é algo da essência humana, utilizarei basicamente o termo *homoafetividade*, que realmente descreve com igual perfeição aquilo que se quer demonstrar: que as relações entre pessoas do mesmo sexo são pautadas pelo amor familiar, ou seja, pelo amor romântico que vise a uma comunhão plena de vida e interesses, de forma pública, contínua e duradoura".

Assim, entende o Prof. Paulo Iotti que a homoafetividade é o vínculo afetivo-amoroso entre duas pessoas do mesmo sexo, num contexto familiar, contemplado pelo amor romântico entre pessoas que visem comunhão plena de vida e interesses, manifestando tal afeto de forma pública, contínua e duradoura, projetando-se num futuro existente entre essas pessoas dentro da perspectiva de constituição familiar.

Importante frisar que Azevedo (2023, p. 155) disserta a existência de duas correntes existentes no hodierno momento, em que o primeiro entendimento ainda defende a existência de uma sociedade de fato, enquanto um segundo entendimento disserta acerca da existência de uma "entidade familiar, devendo-se aplicar, por analogia, a ela, as regras da união estável, considerando-se a proteção que se deve à pessoa, em face do princípio constitucional da dignidade da pessoa humana.", da qual possui como expoente defensor Maria Berenice Dias, que tem o artigo 226 da Constituição como, nas palavras de Azevedo, conteúdo meramente exemplificativo.

Destaca o autor, ainda, que "Principalmente o Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul vem admitindo a união homoafetiva com os mesmos elementos da união estável, constituindo uma célula familiar, para ser reconhecida".

Ora, parece absurda a primeira corrente, tendo em vista a superação jurisprudencial, pois o direito não precisa estar positivado para ser reconhecido, como muito bem defende Maria Berenice Dias em diversos de seus escritos. Outrossim, verifica-se, até por parte de reconhecimentos pela Justiça Brasileira, que a união homoafetiva existe, é fato, comporta ao Direito apenas um comportamento laico quanto às realidades jurídicas existente e que estão a bater nos tribunais, com a expectativa de um reconhecimento sob a perspectiva do direito à igualdade. Afinal:

A sacralização do casamento e a tentativa de sua mantença como única estrutura de convívio lícita e digna de aceitação fez com que os relacionamentos chamados de marginais ou ilegítimos, por fugirem do molde legal, não fossem reconhecidos, sujeitando seus atores a severas sanções (DIAS M. B., 2018).

Ao chancelar a tutela de direitos a pessoas fora da unidade matrimonial, reconhecendo-se como família inclusive a quem não estivesse dentro de uma mesma unidade familiar, a exemplo de filhos oriundos de concubinato, a Constituição Federal traz à existência um importante núcleo: a promoção de dignidade àqueles que

outrora estavam esquecidos. Com isso, pluraliza-se a compreensão do que é família, permitindo-se o reconhecimento do ser detentor de direitos, como muito bem lembra Maria Berenice Dias (2018).

E essa perspectiva permite a casais homoafetivos a vida em sua plenitude, porquanto o Direito passa a enxergar casais "fora do padrão Doriana de ser". Como nos lembra Martins (2025, 678), ao tratar do direito à vida em sua obra.

Segundo ele, o direito à vida está umbilicalmente ligado à condição da dignidade humana. Inclusive, quanto a isso, no segundo parágrafo do tema do item 14.3 de seu livro, o Prof. Flavio Martins nos faz ir além da perspectiva do estar vivo num contexto biológico, porquanto nos leva a entender e compreender que o direito à vida é muito mais amplo do que o mero funcionamento orgânico e biológico do corpo humano.

Nesse sentido, estabelece que há duas formas (ou em suas palavras, acepções) de entender e compreender o direito à vida: sob a perspectiva de continuar vivo, de ter o organismo humano suas funcionalidades biomecânicas em pleno funcionamento, mas, também, dentro da perspectiva de ter uma vida digna.

Nessa primeira esfera que entende o direito à vida, o Prof. Flavio Martins esclarece que há um dever do Estado em não proceder a qualquer meio de retirar a vida, ou seja, um dever negativo; já na segunda esfera de entendimento, entende o proeminente professor que a prestação estatal deva ser positiva, "proporcionando a todos um mínimo existencial de uma vida digna".

Interessante frisar que o direito à vida deve ser respeitado em sua totalidade, não podendo ninguém ter sua vida privada, ou seja, não podendo ninguém dar fim à vida. Essa perspectiva sempre tem sido levada pela ótica do contexto biológico e quase nunca refletida dentro de uma perspectiva finalística sob a ótica da dignidade da pessoa humana.

Afinal, ao falarmos de vida, de plenitude de vida, como nos lembra o Prof. Flávio Martins, não estamos apenas dentro de um espectro de vida biológica, mas de contextos outros, dentre os quais sociais.

Para Sarlet, Marinoni e Mitidiero (2025, p. 350), o direito à vida não se confunde com aspectos filosóficos, sociológicos ou quaisquer outros. Para os autores, a proteção constitucional prevista no art. 5º da Carta Magna brasileira é sob a ótica do direito biológico à vida. Importante destacar que não há descarte da condição da promoção da dignidade humana, pois, segundo os autores, deve ser vista e interpretada como resultado de uma forte ligação entre o direito à vida e a promoção da dignidade humana.

E, ao tutelar os direitos da união civil homoafetiva, quer pelo casamento, quer pela união estável, prima-se pela promoção da dignidade humana nas relações familiares. Afinal, a homoafetividade promove um direito fundamental: o direito de ser.

Nessas condições, é entender e compreender que a sexualidade é atributo do ser, é condição da humanidade e humanização das relações existentes, pois decorre da natureza humana.

Afinal, "A orientação sexual adotada na esfera de privacidade não admite restrições, o que configura afronta à liberdade fundamental a que faz jus todo ser humano, no que diz com sua condição de vida" (DIAS M. B., 2018). Os preconceitos de ordem moral, como elenca Berenice Dias, porquanto ser absolutamente discriminatório e por ferir preceito fundamental da não discriminação.

Nesse sentido, o recorte quanto à parentalidade vem surgindo na sociedade brasileira. Em seu artigo, Silva Filho (2018) denota mudanças significativas no procedimento de adoção no Brasil, dentro de uma perspectiva histórica. Contudo, pondera que,

Há, no entanto, dispositivos legais constantes de outros diplomas que, direta ou indiretamente, interferem no regramento da adoção. O art. 1.565 do Código Civil, por exemplo, ao tratar da eficácia do casamento, faz referência explícita à diversidade de sexos, ao estatuir que pelo casamento "homem e mulher assumem mutuamente a condição de consortes, companheiros e responsáveis pelos encargos da família", enquanto o art. 1.723 do mesmo diploma enuncia que "é reconhecida como entidade familiar a união estável entre o homem e a mulher, configurada na convivência pública, contínua e duradoura e estabelecida com o objetivo de constituição de família" (SILVA FILHO, 2018).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Surgiria, em tese, uma problemática para que casais homoafetivos pudessem exercer a parentalidade. E, dentro dessa perspectiva, ter-se-ia preceito fundamental desrespeitado, haja vista o direito à igualdade, previsto pelo art. 5º da Constituição Federal. É necessário ponderar que esse texto é recente, datado de 2018, datando de cerca de cinco anos atrás.

Contudo, o autor relembra o contexto do julgamento da ADIN 4277 e ADPF 132, dando a interpretação conforme a Constituição àquilo que é o conceito de família, de forma a expurgar a antiga interpretação que era dada anteriormente, passando a compreender a unidade familiar de forma ampla, com "a finalidade de excluir qualquer significado do referido dispositivo que pudesse impedir o reconhecimento como entidade familiar das uniões estáveis entre pessoas do mesmo sexo" (SILVA FILHO, 2018).

Silva Filho (2018) ainda pondera que, embora a decisão proferida em controle de constitucionalidade concentrado, há algumas decisões judiciais dissonantes, afrontando a decisão proferida pelo Supremo Tribunal Federal.

Essa afronta às decisões proferidas em controle concentrado fere, dentre outros aspectos, o sistema de precedentes, permitindo-se, assim, o protocolo de Reclamação Constitucional, conforme art. 988 do CPC.

Essa possibilidade, afirma Theodoro Jr. (2025, p. 874), visa garantir a decisão proferida em Ação Direta de Inconstitucionalidade, a Arguição de Descumprimento a Preceito Fundamental e, ainda, a Ação Declaratória de Constitucionalidade, englobando "a aplicação indevida da tese jurídica definida por meio dessas ações, bem como sua não aplicação aos casos que a ela correspondam (art. 988, § 4º)", impondo ao juízo correspondente a aplicação da decisão proferida. É de fundamental compreensão que a adoção por pessoa homoafetiva não possui proibição no Brasil, mas há alguns imbróglios nesse processo por parte de alguns magistrados,

Inicialmente eram julgados improcedentes os pedidos de adoção quando vinha à tona a preferência sexual do requerente, sob o fundamento de que a vida que o adotante levaria e os exemplos que a criança/adolescente teria na convivência doméstica seriam prejudiciais para seu bom desenvolvimento como pessoa. Com o passar do tempo este posicionamento foi sendo alterado e passaram a ser concedidas adoção, independentemente da opção sexual do adotante, orientados por estudos e pareceres psicológicos e psiquiátricos de que a orientação sexual dos pais não influencia a dos filhos. Com base nos princípios da dignidade humana, igualdade e não discriminação, os tribunais passaram a conceder as adoções (MACIEL, CARNEIRO, & AMIN, 2025).

As autoras ressaltam que, quando a adoção é feita por casal homoafetivo ante à inexistência de norma ou regulamentação da união homoafetiva. Mas é interessante ver que a premissa trazida pelas ações constitucionais já devidamente julgadas pela Suprema Corte não é mencionada no livro **Curso de Direito da Criança e do Adolescente.** Esse estranhamento se dá, porquanto o reconhecimento da união homoafetiva supre qualquer interpretação, haja vista que é a interpretação conforme a constituição, sob a perspectiva do direito à igualdade.

E, embora desenvolvam uma possível visão de concordância com a adoção por casais homoafetivos, Maciel, Carneiro e Amin (2025) ainda reverberam um posicionamento um tanto fora do contexto social em curso, haja vista que a decisão proferida em controle concentrado de constitucionalidade tenha pacificado a questão quanto à interpretação dos arts. 226 da Constituição Federal, além daqueles previstos no Código Civil Brasileiro, que devem ser vistos nos termos exatos da Constituição, sob pena de afronta à Constituição. Essa premissa adveio com do julgamento da ADIN 4277 e ADPF 132, com efeito vinculado a todas às esferas do Poder Judiciário e, ainda, da Administração Pública, haja vista a vinculação de seus efeitos, por serem *erga omnes* (MARTINS, 2025, p. 517).

É importante ponderar que o entendimento jurisprudencial está a ocupar lacuna importante, permitindo a interpretação de acordo com a Constituição. E, em eventual alteração do texto, advindo de reforma legislativa por meio do PL nº 580/2007, corporificou ainda mais o avanço de direitos ligados à população LGBTQIAP+.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

DOUTRINAÇÃO OU RESPEITO À DIVERSIDADE? O DEVER DA EDUCAÇÃO NO PRISMA DA PROTEÇÃO À FAMÍLIA HOMOAFETIVA.

O discurso manifesto por diversas pessoas dentro de movimentos sociais, dentre os quais o movimento Escola Sem Partido (ESP), demonstra a necessidade de compreensão das mudanças sociais não pelo prisma da religiosidade. Afinal, ela é carregada de dogmáticas.

Ao se buscar entender a Educação no Brasil, verificam-se movimentos que estão mais interessados em suprir as necessidades de trabalho do Estado brasileiro, independentemente de que período da história se averigue, observando diversos retrocessos, ainda que alguns pontos de melhorias sejam verificados. A ideia de formação de "cidadãos de bem" no período Vargas, por exemplo, apontava para a construção de uma verdadeira nação, levantando-se o questionamento do que pode ou poderia ser considerado ser "cidadãos de bem" (DIAS I. F., 2018).

Ainda, desde os anos 2000, com o crescimento do movimento ESP, se auto intitulando como defensores de um contexto apartidário, buscando "a defesa de um Estado livre de ideias comunistas e socialistas", manifestando, na prática, "a cooptação pelos partidos políticos à educação e opinião das crianças e adolescentes" (DIAS I. F., 2018, p. 31).

Ora, num claro exercício político, o ESP compreendia, a menos numa perspectiva inicial, que a transmissão de saberes dentro de escolas e universidades seria realizado por um "exército organizado de militantes travestidos de professores". Noutras palavras, os professores se aproveitaram de um lugar de prestígio, numa cadeira cativa e "que se aproveitaram de sua posição para disseminar" uma única visão de mundo e nada mais (DIAS I. F., 2018).

Verifique que o ESP passa a acusar professores de cometimento de crimes, gravando imagens de professores e propagando-as livremente na Internet sem autorização dos envolvidos, como aborda Dias (2018).

Tal inferência é inverossímil, haja vista que os aspectos de conteudismo e da máxima paulofreiriana não ser aplicada na pedagogia brasileira, é constatável a inexistência ou pequeníssima incidência de casos que entendem os responsáveis pelo ESP como realmente sendo doutrinação. Afinal, o ESP acusa o uso da pedagogia paulo freireana como meio de doutrinação (DIAS I. F., 2018).

A Educação, conforme se verifica nas linhas do presente trabalho, pressupõe dignificação do Homem por sua autonomia, que se traduz na liberdade laboral, no critério do trabalho e, ainda, nas situações de contextualizações de promoção de cidadania. Nisso, assim, se traduz o espaço democrático, no qual se pode discutir ideias, tendo como presunção o papel ativo de alunos, sendo possível a inserção de temas polêmicos que serão vislumbrados na situação real fora dos muros da escola. Assim, há a defesa de uma escola sem censura e não o contrário dentro da atual ordem constitucional, premissa essa que é esquecida pelo ESP, (DIAS I. F., 2018).

É interessante perceber que a ideia da não implementação de uma educação inclusiva toma não apenas uma proporção objetiva, mas entra na esfera da subjetividade, como se contrário fosse à fé e ideais, fazendo surgir um "papo" de ideologia de gênero. A mera inserção de "temas polêmicos" deve ser enfrentada numa premissa de promoção da cidadania, sendo dever do Estado, por meio também da Escola, a promoção de proteção às famílias e às pessoas LGBTQIAP+.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A homoafetividade, embora seja um tema pacificado nos tribunais, é ainda muito discutido dentro de fora dos contextos jurídicos. A perspectiva de um conceito de família amplo, sob a ótica dos direitos humanos e pela perspectiva de uma interpretação constitucional que prime pela dignidade da pessoa humana ainda é uma luta a casais homoafetivos.

São variados os relatos de desrespeito a um dever fundamental, como muito bem nos lembra o Prof. Flávio Martins, de se respeitar o outro pela orientação sexual ainda é um desafio gigantesco no Brasil, considerando os diversos discursos a que se vê mesmo em espaços como a Câmara dos Deputados, onde a intolerância às populações LGBTQIAP+ permeiam os discursos políticos por diversos nomes no cenário político.

Independentemente de legislação, ainda que permaneça omissa a atividade legislativa quanto aos direitos das pessoas LGBTQIAP+, é necessária a compreensão de que não pode o Estado, como já mencionado por Roger Raupp Rios (1998), intrometer-se em sua vida íntima.

Isso envolve não apenas a esfera particular da pessoa, mas da família homoafetiva, quer dentro de contextos de adoção, quer dentro de contextos de vivência do casal homoafetivo. Isso porque a vida íntima é resguardada pela proteção constitucional.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Á. V. **União Homoafetiva. Em T. PAVINATTO, Tratado de Proteção da Diversidade: Sexualidade, Gênero e Direito.** São Paulo: Almedina. 2023.

BRASIL, R. F. **Palácio do Planalto - Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei nº 8.069,** de 13 de julho de 1990. Fonte: Planalto: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. 1990.

DIAS, I. F. **A Escola Sem Partido e o Direito à Educação de Qualidade no Brasil.** Juazeiro do Norte, CE. Fonte: https://unileao.edu.br/repositoriobibli/tcc/IGOR%20FRANCISCO%20BARROS%20SILVA%20DIAS.pdf. 2018.

GAGLIANO, P. S., VEIGA FILHO, R. **Novo Curso de Direito Civil.** Rio de Janeiro: SRV. 2025.

GONÇALVES, C. R. **Direito Civil Brasileiro - Direito de Família** - Vol.6 (22ª ed. ed.). Rio de Janeiro: SRV. 2025.

JÚNIOR, H. **Curso de Direito Processual Civil Vol.3.** Rio de Janeiro: SRV. 2025.

MACIEL, K., CARNEIRO, R., & AMIN, A. **Curso de Direito da Criança e do Adolescente** (17ª ed.). Rio de Janeiro: SRV. Fonte: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788553626847. 2025.

MARTINS, F. **Curso de Direito Constitucional.** Rio de Janeiro: SRV. 2025.

NASCIMENTO, M. d. (30 de abril de 2019). **A evolução da família numa perspectiva histórica, legislativa e educacional.** Quaestio - Revista de Estudos em Educação,, pp. 221-241. doi:https://doi.org/10.22483/2177-5796.2019v21n1. 2019. p. 221-241.

RIOS, R. R. (02 de dez. de 1998). **Direitos fundamentais e orientação sexual : o direito brasileiro e a homossexualidade.** Revista do Centro de Estudos Judiciários do Conselho da Justiça Federal, 2(6), p. 27-39. Acesso em 13 de julho de 2025, disponível em https://revistacej.cjf.jus.br/cej/index.php/revcej/article/view/160.

SARLET, I. W. MARINONI, L. G., & MITIDIERO, D. **Curso de Direito Constitucional.** Rio de Janeiro: SRV. 2025.

SILVA FILHO, A. Adoção. **Aspectos jurídicos e sociais. Adoção e homoafetividade.** Estudos em homenagem a Clóvis Beviláqua por ocasião do centenário do Direito Civil codificado no Brasil – Volume 2, 2018. p. 937-955.

SILVA, J. A. **Direito Constitucional Positivo.** São Paulo: Malheiros. 2014.

VECCHIATTI, P. R. **IBDFAM -** Artigos. Fonte: Instituto Brasileiro de Direito de Família: https://ibdfam.org.br/_img/artigos/Parecer%20Uni%c3%a3o%20est%c3%a1vel%20homoafetiva%2028_09_2011.pdf. 2011.

VECCHIATTI, P. R. **Manual da Homoafetividade**. Método. 2013.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E INTERVENÇÃO DOCENTE: MEDIAÇÃO DO CONHECIMENTO E CURVATURA DA VARA

JORDANA RAIZA SILVA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP (2018). Atua como Professora de Educação Infantil na EMEI Prof. Dinah Fernandes Costa (2024)



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

A educação escolar, inserida em uma sociedade marcada por contradições estruturais, não pode ser compreendida como atividade neutra, mas como prática social intencional, orientada por finalidades formativas que envolvem a socialização do conhecimento sistematizado. Nesse contexto, esse estudo evidencia a prática docente na perspectiva Pedagogia Histórico-Crítica, articulando os fundamentos teóricos com a teoria da curvatura da vara enquanto princípio de intervenção pedagógica, de modo que o trabalho docente assume centralidade, exigindo do professor domínio teórico, capacidade de planejamento e posicionamento crítico frente às tendências pedagógicas hegemônicas. A pesquisa embasou-se na prática docente, destacando a teoria da curvatura da vara como estratégia de resistência, a organização do trabalho pedagógico e o papel crítico do professor frente às políticas educacionais contemporâneas, evidenciando que a atuação docente, quando fundamentada teoricamente e orientada por uma intencionalidade clara, pode constituir-se como prática transformadora, capaz de contribuir para a formação crítica dos estudantes. Conclui-se que a articulação entre Pedagogia Histórico-Crítica e a teoria da curvatura da vara oferece um referencial consistente para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a transformação social, reafirmando a escola como espaço privilegiado de acesso ao conhecimento e de desenvolvimento das capacidades humanas.

Palavras-chave: Pedagogia Histórico-Crítica; Prática Docente; Curvatura; Vara; Conhecimento Sistematizado.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

A educação escolar está em constante transformação, que incide diretamente na organização do trabalho pedagógico e na compreensão do papel do professor. A difusão de concepções pedagógicas centradas na aprendizagem autônoma, a valorização de competências em detrimento dos conteúdos e a crescente influência de políticas educacionais orientadas por princípios neoliberais têm contribuído para o enfraquecimento da função social da escola enquanto espaço de socialização do conhecimento sistematizado. Nesse contexto, evidencia-se necessidade de retomar referenciais teóricos capazes de sustentar uma prática docente crítica, intencional e comprometida com a formação humana em sua dimensão plena (PASQUALINI; LAVOURA, 2020).

A Pedagogia Histórico-Crítica está inserida nesse aspecto, formulada por Dermeval Saviani, fundamentando o materialismo histórico-dialético e compreendendo a educação como mediação essencial no processo de humanização dos sujeitos.

Ao atribuir centralidade ao ensino e à transmissão do conhecimento elaborado, essa perspectiva contrapõe-se às tendências que relativizam o papel da escola, reafirmando a importância da mediação docente na elevação do nível de consciência dos estudantes, de modo que uma prática pedagógica transformadora depende de como ocorre sua operacionalização (SAVIANI, 2021).

Nesse sentido, a teoria da curvatura da vara, originalmente formulada por Lênin, apresenta-se como um princípio metodológico de intervenção pedagógica em contextos marcados por hegemonias teóricas que tendem a monitorizar o ensino. Ao indicar a necessidade evidenciar posições dominantes por meio de um movimento intencional em direção oposta, essa teoria oferece ao professor um instrumento analítico e prático para enfrentar as distorções presentes no campo educacional, sem incorrer em neutralidades ilusórias (COLARES, 2024).

Sendo assim, esse estudo objetivou analisar as implicações da Pedagogia Histórico-Crítica para a prática docente, articulando seus fundamentos com a teoria da curvatura da vara e com a organização do trabalho pedagógico, de modo a evidenciar suas potencialidades no enfrentamento dos desafios contemporâneos da educação.

A relevância do estudo justifica-se na importância de evidenciar que a prática docente, quando orientada por fundamentos teóricos consistentes e por uma intencionalidade clara, pode constituir-se como espaço privilegiado de mediação entre o conhecimento historicamente produzido e a formação dos sujeitos, contribuindo para a construção de uma educação que ultrapasse os limites do pragmatismo e se afirme como prática social transformadora.

A metodologia adotada caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, fundamentada na análise de obras clássicas e contemporâneas da Pedagogia Histórico-Crítica, bem como em estudos que abordam a teoria da curvatura da vara e a organização do trabalho pedagógico, buscando apreender as determinações teóricas e práticas que incidem sobre a prática docente, evidenciando suas contradições, limites e possibilidades no contexto educacional contemporâneo.

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE

A Pedagogia Histórico-Crítica estrutura-se a partir de uma compreensão materialista da realidade social, assumindo que a educação escolar não pode ser analisada isoladamente das condições históricas de produção da vida humana, o que implica reconhecer que o trabalho educativo se trata de uma mediação específica no interior das relações sociais mais amplas. Portanto, a prática docente caracteriza-se como uma atividade intencional, orientada por finalidades historicamente determinadas, que reside na transmissão e apropriação do conhecimento sistematizado produzido pela humanidade (NASCIMENTO, 2021).

A compreensão da prática docente, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, exige superar concepções relativistas do ensino, que tendem a diluir o papel do professor em favor de processos centrados exclusivamente no estudante. Ao contrário, o professor é concebido como agente mediador fundamental, em que

a função consiste em organizar as condições para que os estudantes se apropriem dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos em sua forma mais elaborada, permitindo que ultrapassem o nível do senso comum e alcancem formas mais desenvolvidas de pensamento (PASQUALINI; LAVOURA, 2020).

Sendo assim, o planejamento pedagógico assume centralidade na expressão concreta da intencionalidade educativa, de modo que planejar significa antecipar mentalmente a prática, articulando objetivos, conteúdos, métodos e formas de avaliação de modo coerente com a finalidade maior da formação humana. Portanto, trata-se de um processo que exige do docente domínio teórico e capacidade analítica para selecionar aquilo que é essencial no interior de um vasto conjunto de conhecimentos disponíveis (SILVA, 2024).

A seleção de conteúdos, por sua vez, não pode ser orientada por demandas fragmentadas do cotidiano, mas deve considerar o papel formativo do conhecimento clássico, entendido como aquele que resistiu ao tempo e se consolidou como expressão significativa do desenvolvimento humano. A prática docente implica uma tomada de posição frente às disputas curriculares, não limitando os conteúdos à acumulação desarticulada de informações (SAVIANI, 2021).

A mediação pedagógica, nesse contexto, configura-se como um processo complexo, no qual o professor atua de maneira ativa na organização das situações de ensino, criando condições para que o estudante avance de níveis menos elaborados para níveis mais desenvolvidos de compreensão. Essa mediação é orientada por uma intencionalidade que visa à formação de sujeitos capazes de compreender criticamente a realidade e atuar sobre ela (GALLO, 2018).

A relação entre teoria e prática constitui um dos eixos estruturantes da Pedagogia Histórico-Crítica, exigindo que o docente compreenda sua prática como práxis, ou seja, como atividade consciente e transformadora, refletindo a necessidade do ensino não pode ser reduzido à aplicação de métodos previamente definidos, mas constantemente problematizado à luz das condições concretas em que se realiza, sem perder de vista seus fundamentos teóricos (MAFRA, 2020).

Ao considerar a escola como espaço privilegiado de socialização do conhecimento sistematizado, a Pedagogia Histórico-Crítica atribui à prática docente a responsabilidade de garantir o acesso dos estudantes aos saberes historicamente produzidos, especialmente daqueles oriundos das classes populares, que muitas vezes têm esse acesso limitado fora do ambiente escolar. Dessa forma, o trabalho do professor adquire uma dimensão política, na medida em que contribui para a democratização do conhecimento (PASQUALINI; LAVOURA, 2020).

A organização do ensino, nesse quadro teórico, deve levar em conta o movimento dialético entre prática social inicial e prática social final, passando por momentos de problematização, instrumentalização e catarse, de modo que esses momentos não devam ser entendidos como etapas rígidas, eles oferecem ao docente uma orientação para estruturar sua intervenção pedagógica de forma sistemática e coerente (SAVIANI, 2021).

A problematização, enquanto momento inicial do processo, exige que o professor identifique e explore as contradições presentes na realidade vivida pelos estudantes, criando situações que despertem a necessidade de superação do conhecimento imediato. Sendo assim, trata-se de um movimento que visa deslocar o estudante de uma posição passiva para uma postura investigativa (ALMEIDA; SOUZA, 2019).

A instrumentalização corresponde ao momento em que o professor introduz os conteúdos sistematizados, organizando-os de maneira didática e acessível, sem simplificações que comprometam sua complexidade. A prática docente, então, se revela em sua dimensão mais técnica e teórica, exigindo domínio do conteúdo e capacidade de traduzi-lo pedagogicamente (GAMA; SANTOS JÚNIOR, 2023).

A prática docente orientada por esses fundamentos demanda uma postura ativa do professor, que não se limita a acompanhar o ritmo dos estudantes, mas intervém de forma planejada para promover avanços no desenvolvimento intelectual, refletindo a importância de reconhecer que o ensino envolve, necessariamente, a introdução de elementos que não estão presentes na experiência imediata dos estudantes (PASQUALINI; LAVOURA, 2020).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Marsíglia (2020) destaca que a Pedagogia Histórico-Crítica não desconsidera a importância da realidade concreta dos estudantes, mas a toma como ponto de partida para um movimento de superação, evitando tanto o academicismo abstrato quanto o pragmatismo reducionista.

A avaliação, nesse contexto, não pode ser concebida como instrumento de controle ou mera verificação de resultados, mas como parte integrante do processo de ensino, permitindo ao professor analisar a eficácia de sua intervenção e reorientar sua prática quando necessário, tratando-se de uma avaliação formativa, que considera o processo e não apenas o produto (SAVIANI, 2021).

Outro aspecto fundamental é a formação do próprio professor, que precisa dominar os conteúdos específicos de sua área, bem como os fundamentos teóricos que orientam sua prática, pois sem esse domínio, o trabalho docente tende a se fragmentar, perdendo sua coerência e intencionalidade (ALMEIDA; SOUZA, 2019).

A prática docente, assim compreendida, exige condições objetivas adequadas para sua realização, incluindo tempo para planejamento, acesso a materiais didáticos de qualidade e formação continuada. No entanto, mesmo diante de condições adversas, a clareza teórica pode orientar ações mais consistentes e menos sujeitas ao improviso (PASQUALINI; LAVOURA, 2020).

A intencionalidade pedagógica, elemento central da Pedagogia Histórico-Crítica, implica que o professor tenha clareza sobre o tipo de formação que pretende promover, orientando suas escolhas didáticas de acordo com esse horizonte, evitando que a prática docente se torne refém de modismos pedagógicos ou de pressões externas desarticuladas (SAVIANI, 2021).

Além disso, a prática docente deve ser compreendida como parte de um trabalho coletivo, inserido no interior da escola enquanto instituição social, ou seja, o professor não deve atuar isoladamente, mas em diálogo com outros profissionais, o que exige articulação e coerência no projeto pedagógico (MAFRA, 2020).

A centralidade do conhecimento sistematizado na prática docente não implica desconsiderar outras dimensões da formação humana, mas reconhecer que o domínio desse conhecimento é condição para o desenvolvimento pleno das capacidades intelectuais e críticas dos estudantes (SILVA, 2024).

Portanto, a Pedagogia Histórico-Crítica oportuniza ao professor um referencial teórico que permite compreender sua prática para além da imediaticidade, situando-a no interior de um projeto mais amplo de transformação social. A prática docente deixa de ser uma atividade meramente técnica e passa a ser entendida como intervenção consciente na realidade, orientada por finalidades historicamente fundamentadas (NASCIMENTO, 2021).

A TEORIA DA CURVATURA DA VARA COMO PRINCÍPIO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

A teoria da curvatura da vara, originalmente formulada por Lênin no contexto das disputas políticas e ideológicas, constitui uma metáfora que expressa a necessidade de tensionar deliberadamente uma posição em direção oposta àquela que se apresenta como dominante, de modo a produzir um reequilíbrio efetivo. No campo educacional, essa formulação foi apropriada criticamente por Dermeval Saviani, que a interpretou como um princípio metodológico capaz de orientar a intervenção pedagógica em contextos marcados por hegemonias teóricas que minimizam o papel da escola e do ensino (COLARES, 2024).

Quanto à prática docente, a curvatura da vara não deve ser compreendida como uma defesa de extremismos arbitrários, mas como uma estratégia consciente de enfrentamento de tendências pedagógicas que, ao enfatizarem unilateralmente determinados aspectos, como a centralidade do estudante ou a valorização exclusiva da experiência imediata, acabam por impossibilitar a importância da mediação docente e do conhecimento sistematizado.

Azevedo (2024) afirma que curvar à vara implica, antes de tudo, reconhecer a assimetria existente no campo educacional. Sendo assim, a aplicação desse princípio na sala de aula exige que o professor desenvolva uma leitura crítica das práticas pedagógicas dominantes, identificando em que medida estas contribuem para a reprodução de formas empobrecidas de ensino. Deste modo, é fundamental compreender os limites e con-

tradições dessas práticas, a fim de intervir de maneira intencional e orientada por finalidades formativas mais amplas.

Nesse sentido, a curvatura da vara opera como um princípio de desnaturalização, permitindo ao docente romper com a aparência de neutralidade que frequentemente recobre determinadas abordagens pedagógicas. Ao assumir uma posição mais enfática na direção oposta, o professor explicita o caráter histórico e ideológico das práticas educativas, permitindo uma reflexão mais aprofundada sobre seus fundamentos (MARTINS, 2023).

No plano do planejamento pedagógico, esse princípio se manifesta na escolha consciente de conteúdos e estratégias que contraponham tendências de superficialização do ensino. Por exemplo, em contextos em que predomina a fragmentação curricular, a curvatura da vara pode se expressar na organização de sequências didáticas mais densas e articuladas, que privilegiam a compreensão dos nexos internos do conhecimento (SILVA, 2024).

No que se refere à mediação didática, a curvatura da vara implica uma atuação mais diretiva do professor, especialmente em situações nas quais os estudantes não dispõem das condições necessárias para avançar autonomamente, sendo importante não confundir a diretividade com autoritarismo, mas uma expressão da responsabilidade docente na condução do processo de ensino (COLARES, 2024).

A valorização do conhecimento sistematizado constitui um dos principais eixos dessa intervenção, uma vez que a hegemonia de abordagens centradas na experiência imediata tende a reduzir o alcance formativo da escola. Deste modo, curvar à vara significa reafirmar a importância dos conteúdos clássicos e da sua transmissão organizada, mesmo que isso contrarie expectativas pedagógicas hegemônicas (AZEVEDO, 2024).

No entanto, a aplicação desse princípio exige cuidado para não incorrer em uma inversão mecânica, na qual se substitui um unilateralismo por outro. A curvatura da vara é, por definição, um movimento transitório e estratégico, que deve ser constantemente avaliado à luz das condições concretas em que se realiza (MENDONÇA, 2022).

A prática docente orientada por esse princípio demanda, portanto, um elevado grau de consciência teórica, que permita ao professor discernir quando e como tensionar determinadas posições. A ausência dessa base reflete o risco de a curvatura ser transformada em mera rigidez metodológica, minimizando seu potencial crítico (SILVA, 2024).

No cotidiano escolar, esse princípio pode se traduzir em decisões aparentemente simples, mas profundamente significativas, como a insistência na leitura de textos mais complexos, a exigência de rigor conceitual nas atividades ou a recusa em reduzir o ensino a dinâmicas meramente lúdicas. Tais escolhas, embora possam gerar resistência inicial, são fundamentais para a elevação do nível de aprendizagem (PASQUALINI; LAVOURA, 2020).

A relação com os estudantes, nesse contexto, também é atravessada por essa lógica, exigindo do professor a capacidade de sustentar sua posição pedagógica mesmo diante de pressões por facilitação ou simplificação excessiva, não evidenciando a possibilidade de desconsiderar as dificuldades dos estudantes, mas enfrentá-las de maneira formativa (AZEVEDO, 2024).

A curvatura da vara também pode ser compreendida como um princípio de resistência às políticas educacionais que promovem o esvaziamento do currículo e a padronização do ensino. Ao tensionar essas diretrizes, o professor reafirma sua autonomia intelectual e seu compromisso com uma formação mais ampla (COLARES, 2024).

No campo da avaliação, esse princípio se expressa na recusa de práticas que privilegiam apenas resultados imediatos ou mensuráveis, em favor de processos que considerem o desenvolvimento efetivo do pensamento dos estudantes, evidenciando a necessidade de adotar critérios mais exigentes, alinhados à complexidade dos conteúdos trabalhados (GAMA; SANTOS JÚNIOR, 2023).

A formação docente desempenha um papel importante na incorporação desse princípio, uma vez que sua aplicação exige conhecimento teórico, experiência prática e capacidade reflexiva. Os professores que não

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

dispõem dessas condições tendem a reproduzir as tendências dominantes, mesmo quando reconhecem suas limitações, caracterizando-se como um processo que exige flexibilidade sem perda de direção (SAVIANI, 2021).

A articulação entre esse princípio e a Pedagogia Histórico-Crítica torna-se particularmente fecunda, uma vez que ambos compartilham a preocupação com a superação das formas alienadas de educação. A curvatura da vara oferece um instrumento para operacionalizar, no plano da prática, os fundamentos teóricos dessa pedagogia. Além disso, sua aplicação não pode ser desvinculada de uma análise das condições concretas da escola, incluindo aspectos como infraestrutura, carga horária e perfil dos estudantes, de modo que, ignorar essas condições, pode comprometer a eficácia da intervenção pedagógica (AZEVEDO, 2024).

A prática docente orientada pela curvatura da vara exige, portanto, uma postura ativa, crítica e reflexiva, que permita ao professor atuar de maneira consciente frente às contradições do campo educacional, caracterizando-se como um exercício permanente de análise e tomada de decisão. Portanto, a curvatura da vara se consolida como um elemento fundamental para a construção de uma prática docente comprometida com a formação crítica e emancipadora dos estudantes (COLARES, 2024).

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA

A organização do trabalho pedagógico, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, caracteriza-se como um processo intencional e sistemático que articula, de maneira indissociável, os elementos do ensino (objetivos, conteúdos, métodos e avaliação) em função da formação integral dos sujeitos. Essa organização deve ser compreendida como uma expressão concreta de uma concepção de educação comprometida com a socialização do conhecimento historicamente produzido e com a superação das desigualdades educacionais (MARTINS, 2023).

Nesse contexto, a referência inicial para a organização do trabalho pedagógico está na definição clara das finalidades educativas, que orientam todas as demais decisões didáticas. Essas finalidades não são arbitrárias, mas derivam de uma compreensão crítica da função social da escola, que, na perspectiva histórico-crítica, consiste em garantir aos estudantes o acesso aos conhecimentos sistematizados, possibilitando-lhes compreender e transformar a realidade em que estão inseridos (GASPARIN, 2018).

A centralidade dos conteúdos, nesse quadro teórico, exige que o professor realize uma seleção criteriosa dos saberes a serem ensinados, priorizando aqueles que possuem maior densidade formativa e potencial explicativo. Essa seleção não deve se pautar por modismos curriculares ou por demandas imediatistas, mas por uma análise das estruturas fundamentais de cada área do conhecimento, buscando identificar os conceitos-chave que permitem a compreensão dos fenômenos em sua totalidade (REGO, 2014).

A organização curricular, por sua vez, deve superar tanto a fragmentação disciplinar quanto às propostas que minimizem os conteúdos a temas genéricos, sem rigor conceitual. A Pedagogia Histórico-Crítica propõe uma articulação que preserve a especificidade dos saberes, ao mesmo tempo em que evidencia suas relações internas e externas, permitindo ao estudante construir uma visão mais integrada da realidade (SAVIANI, 2021).

No plano metodológico, a organização do trabalho pedagógico exige a definição de estratégias que possibilitem a efetiva apropriação dos conteúdos pelos estudantes. Isso implica reconhecer que diferentes tipos de conhecimento demandam diferentes formas de abordagem, exigindo do professor flexibilidade e domínio de múltiplos recursos didáticos, mantendo a coerência com os objetivos formativos (ALMEIDA; SOUZA, 2019).

A estruturação das aulas, nesse contexto, deve considerar o movimento dialético entre prática social inicial e prática social final, operacionalizado por meio dos momentos de problematização, instrumentalização e catarse. Esses momentos são caracterizados por uma orientação que permite ao professor organizar o processo de ensino de maneira lógica e progressiva (GALLO, 2018).

A problematização, enquanto momento inicial, desempenha a função de mobilizar o interesse dos estudantes e evidenciar as limitações do conhecimento imediato, criando a necessidade de acesso a formas mais elaboradas de saber. Para isso, o professor deve selecionar situações que revelem contradições significativas,

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

evitando tanto a superficialidade quanto a complexidade excessiva que inviabilize a compreensão inicial (GASPARIN, 2018).

A instrumentalização, por sua vez, corresponde ao momento de sistematização dos conteúdos, no qual o professor apresenta os conceitos, teorias e procedimentos de forma organizada e didaticamente estruturada. Esse momento exige clareza expositiva, domínio conceitual e capacidade de estabelecer relações entre os diferentes elementos do conhecimento (MARSÍGLIA, 2020).

A catarse representa a síntese qualitativa do processo, quando o estudante é capaz de reorganizar seu pensamento em um nível superior, integrando os novos conhecimentos à sua compreensão de mundo. Esse momento trata-se do resultado de um processo contínuo de mediação pedagógica (MARTINS, 2020).

A avaliação, no interior dessa organização, assume um papel formativo, orientando tanto o trabalho do professor quanto o percurso de aprendizagem dos estudantes e deve ser concebida como um processo contínuo, que permite identificar avanços e dificuldades, subsidiando a tomada de decisões pedagógicas mais adequadas (MAFRA, 2020).

A articulação entre os diferentes componentes do trabalho pedagógico exige do professor uma postura reflexiva, capaz de analisar criticamente sua própria prática e realizar os ajustes necessários, de modo que essa reflexão deve constituir um elemento permanente do exercício docente (MENDONÇA, 2022).

A organização do tempo escolar também se apresenta como um fator relevante, uma vez que a apropriação de conhecimentos complexos demanda continuidade e aprofundamento. Nesse contexto, a fragmentação excessiva das aulas compromete a eficácia do ensino, exigindo estratégias que favoreçam a concentração e a progressão dos estudos (NASCIMENTO, 2021).

O uso de materiais didáticos deve estar subordinado às finalidades do ensino, evitando tanto a dependência acrítica de recursos prontos quanto sua rejeição indiscriminada. O professor deve ser capaz de selecionar, adaptar e produzir materiais que contribuam efetivamente para a compreensão dos conteúdos (SILVA, 2024).

A dimensão coletiva do trabalho pedagógico também é fundamental, uma vez que a organização do ensino não pode ser responsabilidade exclusiva de um professor isolado. A construção de projetos pedagógicos coerentes exige diálogo e articulação entre os diferentes profissionais da escola (GASPARIN, 2018).

A formação continuada dos docentes desempenha um papel central nesse processo, pois a organização do trabalho pedagógico requer atualização constante e aprofundamento teórico. A relação entre teoria e prática evidencia-se como elemento estruturante, uma vez que a organização do ensino deve ser orientada por fundamentos teóricos sólidos, ao mesmo tempo em que se alimenta da experiência concreta da sala de aula, tratando-se de um movimento dialético que exige constante mediação (MARSÍGLIA, 2020).

Segundo Saviani (2021, p.164): "A atenção às condições concretas de ensino, incluindo o perfil dos estudantes e os recursos disponíveis, é igualmente necessária a fim de orientar a definição de estratégias mais adequadas".

Portanto, a organização do trabalho pedagógico deve, portanto, articular ideal e real de maneira crítica, de modo que a prática docente assume um caráter estratégico, na medida em que cada decisão, desde a escolha de um conteúdo até a forma de conduzir uma atividade, integra um projeto mais amplo de formação, exigindo do professor clareza de objetivos e coerência nas ações (MARTINS, 2023).

A organização do trabalho pedagógico na perspectiva histórico-crítica também implica resistência às tendências de flexibilização excessiva do currículo, que frequentemente resultam na perda de consistência dos conteúdos e o professor, nesse contexto, atua como guardião da qualidade do ensino. Ao estruturar o trabalho pedagógico de forma intencional, sistemática e teoricamente fundamentada, o docente cria condições para que o ensino cumpra sua função social, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de compreender a realidade em sua complexidade e atuar de forma consciente em sua transformação (MENDONÇA, 2022).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

PRÁTICA DOCENTE E RESISTÊNCIA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO

A prática docente, no contexto contemporâneo, encontra-se atravessada por múltiplas determinações que tensionam sua função formativa, dentre as quais se destacam as políticas educacionais orientadas por princípios neoliberais, a crescente mercantilização da educação e a difusão de concepções pedagógicas que tendem a esvaziar o papel do conhecimento sistematizado. Nesse contexto, a atuação do professor não pode ser compreendida apenas como execução de diretrizes externas, mas como prática que envolve posicionamento crítico e capacidade de resistência (SILVA, 2024).

A resistência pedagógica, nesse aspecto, não se refere a uma postura meramente reativa ou individual, mas a uma forma de intervenção consciente que busca preservar e afirmar a função social da escola como espaço de socialização do saber elaborado, tratando-se de uma resistência que se constrói no interior da própria prática docente, por meio de escolhas didáticas que se contrapõem às tendências de superficialização do ensino (SAVIANI, 2021).

Uma das expressões mais evidentes dessas tendências é a valorização excessiva de metodologias centradas no "aprender a aprender", frequentemente associadas à ideia de que o conhecimento pode ser construído de forma autônoma pelos estudantes, sem a necessidade de mediação sistemática. A prática docente orientada pela Pedagogia Histórico-Crítica é oposta a essa perspectiva, reafirmando a centralidade do ensino como condição para a aprendizagem (ALMEIDA; SOUZA, 2019).

Nesse contexto, resistir implica, muitas vezes, assumir uma posição contrária ao senso comum pedagógico dominante, o que pode refletir em tensões no interior da escola e até mesmo questionamentos por parte de gestores e famílias. No entanto, essa resistência não está fundamentada em uma atitude de negação pura e simples, mas em uma compreensão teórica que justifica a necessidade de determinadas escolhas pedagógicas (GAMA; SANTOS JÚNIOR, 2023).

A defesa do conhecimento sistematizado constitui um dos pilares dessa resistência, uma vez que sua desvalorização compromete a possibilidade de formação crítica dos estudantes. Ao insistir na importância dos conteúdos clássicos e de sua abordagem rigorosa, o professor atua no sentido de ampliar o horizonte intelectual dos estudantes, mesmo quando isso exige maior esforço e disciplina (SAVIANI, 2021).

A prática docente assume um caráter de transformação, principalmente quando se opõe às diretrizes que reduzem a educação a um instrumento de adaptação às exigências do mercado. Essa oposição concretiza-se na organização do ensino, na seleção de conteúdos e na forma de conduzir as atividades em sala de aula (GASPARIN, 2018).

A resistência pedagógica também se manifesta na recusa de práticas avaliativas que privilegiam exclusivamente indicadores quantitativos e resultados imediatos, em detrimento da compreensão efetiva dos conteúdos. Ao adotar critérios mais exigentes e qualitativos, o professor reafirma o compromisso com a aprendizagem real dos estudantes (MENDONÇA, 2022).

Outro aspecto relevante diz respeito à relação com os estudantes, que, em um contexto marcado pela valorização do imediatismo, podem apresentar resistência a propostas que demandam maior esforço intelectual. A prática docente, nesse caso, exige a capacidade de sustentar a exigência sem romper o vínculo pedagógico, construindo um ambiente de aprendizagem que valorize o conhecimento (REGO, 2014).

A resistência pedagógica não se limita ao espaço da sala de aula, mas se estende à participação do professor em instâncias coletivas da escola, como conselhos e reuniões pedagógicas, onde se discutem diretrizes e projetos. Nesses espaços, a atuação crítica pode contribuir para a construção de propostas mais coerentes com a função formativa da educação (MARTINS, 2023).

A formação docente desempenha um papel central na construção dessa capacidade de resistência, uma vez que a ausência de fundamentos teóricos sólidos tende a levar à adesão acrítica às tendências dominantes. Os professores bem fundamentados têm maior autonomia para analisar e questionar propostas que comprometam a qualidade do ensino (SILVA, 2024).

A intensificação do uso de tecnologias educacionais, embora apresente potencialidades, também coloca desafios para a prática docente, especialmente quando essas ferramentas são utilizadas de forma acrítica ou como substitutas do ensino. A resistência, nesse caso, implica incorporar tais recursos de maneira subordinada às finalidades pedagógicas, e não o contrário (ALMEIDA; SOUZA, 2019).

A precarização das condições de trabalho docente constitui outro elemento que impacta diretamente a possibilidade de resistência, uma vez que limita o tempo e os recursos disponíveis para o planejamento e a reflexão. Ainda assim, mesmo em condições adversas, a clareza teórica pode orientar práticas mais consistentes (AZEVEDO, 2024).

A prática docente resistente exige, portanto, uma articulação entre consciência crítica e ação concreta, evitando tanto o imobilismo quanto o ativismo desarticulado, tratando-se de um equilíbrio que demanda constante reflexão e capacidade de adaptação às condições existentes (SAVIANI, 2024).

A relação entre resistência e transformação também deve ser compreendida de forma dialética, reconhecendo que as mudanças no campo educacional não ocorrem de maneira imediata, mas resultam de processos históricos mais amplos. A prática docente, nesse contexto, contribui para essas transformações, ainda que de forma mediada (MARSÍGLIA, 2020).

A escola, enquanto instituição social, constitui um espaço contraditório, no qual se articulam tanto forças de reprodução quanto possibilidades de transformação. A prática docente resistente atua nesse espaço, buscando ampliar as brechas existentes para a construção de uma educação mais crítica (MENDONÇA, 2022).

A defesa da autonomia docente é outro elemento fundamental, uma vez que a imposição de currículos e metodologias padronizadas tende a limitar a capacidade de intervenção do professor. Deste modo, resistir implica em reivindicar o direito de organizar o ensino de acordo com critérios pedagógicos fundamentados (GALLO, 2018).

A articulação com outros professores também se apresenta como estratégia importante, pois a resistência isolada tende a ser mais frágil. A construção de coletivos docentes fortalece a capacidade de enfrentamento das pressões externas e favorece a troca de experiências. A prática docente, orientada por esses princípios, contribui para a formação de estudantes mais críticos e conscientes, capazes de compreender as contradições da sociedade e atuar de forma mais ativa (SAVIANI, 2021).

A resistência pedagógica não é um fim em si mesma, mas um meio para a realização de uma educação emancipadora, sendo necessário reconhecer os limites dessa prática, evitando idealizações que desconsiderem as condições concretas de ensino. A resistência pedagógica não elimina as contradições, mas permite enfrentá-las de maneira mais consciente (SILVA, 2024).

Sendo assim, ao assumir a resistência como dimensão constitutiva de sua prática, o professor reafirma o sentido social de seu trabalho, posicionando-se como agente ativo na disputa pelos rumos da educação. Nesse movimento, a prática docente se consolida como espaço privilegiado de intervenção crítica e de construção de possibilidades formativas que ultrapassam as limitações impostas pelo contexto contemporâneo (GASPARIN, 2018).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida para realização desse estudo permitiu evidenciar que a prática docente, quando fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica, ultrapassa a dimensão técnica do ensino, configurando-se como uma atividade intencional, teoricamente orientada e socialmente comprometida. Ao retomar os fundamentos dessa perspectiva, conforme discutido no primeiro tópico, tornou-se possível compreender que o trabalho do professor não se limita à mediação de conteúdos, mas envolve a responsabilidade de promover o acesso dos estudantes ao conhecimento sistematizado, condição indispensável para a formação de sujeitos capazes de compreender e intervir na realidade.

A incorporação da teoria da curvatura da vara, analisada no segundo momento, revelou-se particularmente relevante para a prática docente, na medida em que oferece um princípio de intervenção que permite enfrentar, de forma consciente, as tendências pedagógicas hegemônicas que esvaziam o papel da escola. Ao tensionar essas tendências, o afirma a centralidade do ensino, bem como explicita o caráter ideológico das práticas educativas, contribuindo para uma atuação mais crítica e reflexiva.

Quanto à organização do trabalho pedagógico, evidenciou-se que a efetivação desses princípios depende de uma articulação coerente entre objetivos, conteúdos, métodos e avaliação. Essa organização, que não se limita a um procedimento meramente técnico, expressa a intencionalidade do ensino e constitui o meio pelo qual os fundamentos teóricos se concretizam na prática cotidiana da sala de aula.

Além disso, ao analisar a prática docente no contexto contemporâneo, destacou-se seu caráter de resistência frente às pressões que tendem a reduzir a educação como um instrumento de adaptação às demandas do mercado. Nesse contexto, a atuação do professor, orientada pelos referenciais discutidos, assume um papel transformador, contribuindo para a defesa da escola como espaço de formação crítica.

Dessa forma, observou-se que a articulação entre Pedagogia Histórico-Crítica, teoria da curvatura da vara e organização do trabalho pedagógico constitui um referencial sólido para a construção de práticas docentes comprometidas com a transformação social, reafirmando o papel do ensino na formação humana em sua dimensão mais ampla.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. A. B.; SOUZA, D. B. **Pedagogia histórico-crítica**: **um guia para o planejamento do trabalho pedagógico.** Produto Educacional. Anápolis: GO, 2019.

AZEVEDO, V. **Teoria da curvatura da vara: origens e formulações. Germinal: marxismo e educação em debate**. Salvador, vol. 16, n. 1, 2024. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/381018110_Teoria_da_curvatura_da_vara_origens_e_formulacoes. Acesso em 12 mar. 2026.

COLARES, A. A. **A curva da vara em múltiplas dimensões. Debates em Educação**, vol. 16, n.38, 2024. Disponível em: https://periodicos.ufal.br/debateseducacao/article/view/17535. Acesso em 12 mar. 2026.

GALLO, S. **Deleuze e a educação**. 12ª ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2018.

GAMA, C. N.; SANTOS JÚNIOR, C. L. **A contribuição de Dermeval Saviani no campo da Filosofia da Educação: reflexões acerca do currículo.** Revista Filosofia e Educação. vol. 8, n.3, 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/311500989_pdf. Acesso em 10 mar. 2026.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 9ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

MAFRA, J. F. **O ser humano integral e o humanismo científico de Suchodolski.** In: WOJNAR, I.; MAFRA, J. F. (Orgs.). Bogdan Suchodolski. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2020.

MARSÍGLIA, A. C. G. **Dermeval Saviani: uma trajetória cinquentenária**. SCIELO Brasil, 2020. Disponível em https://doi.org/10.1590/1807-57622016.0947. Acesso em 10 mar. 2026.

MARTINS, L. M. **Fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural.** Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, vol. 5, n. 2, 2023. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/handle/11449/125076. Acesso em 18 mar. 2026.

MENDONÇA, A. W P. **Pragmatismo e desenvolvimentismo no pensamento educacional brasileiro dos anos de 1950/1960.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, vol. 11, n. 31, 2022. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext & pid=S1413-24782006000100008 & lng=en\ nrm=iso. Acesso em 10 mar. 2026.

NASCIMENTO, C. L. L. **A pedagogia histórico-crítica como abordagem metodológica para o ensino de filosofia**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

PASQUALINI, J. C.; LAVOURA, T. N. **A transmissão do conhecimento em debate: estaria a pedagogia histórico-crítica reabilitando o ensino tradicional?** EDUR - Educação em Revista, vol. 36, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/55XqZmZcLSZQ9xLKg94ChtR/?format=pdf. Acesso em 12 mar. 2026.

REGO, T. C. **Vygotsky**: **uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: **primeiras aproximações.** 12ª. ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2021.

SILVA, Q. C. **Reflexões sobre as contribuições da pedagogia histórico-crítica para a formação docente.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas – Campus do Sertão, 2024. Disponível em: https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/123456789/15313.pdf. Acesso em 12 mar. 2026.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

DIREITO DO EMBRIÃO HUMANO: DIGNIDADE, PERSONALIDADE JURÍDICA E OS DESAFIOS ÉTICO-JURÍDICOS

JORGE DOMINGOS DE JESUS ROCHA

Mestrando em Direitos Humanos - UNIFIEO, Especialista em Direito Processual Penal - EPM (2024), LLM em Direito Tributário - INSPER (2022) Especialista em Direito Tributário - EPD 2021), Bacharel em Direito pela Universidade Brasil (2019). Atualmente é integrante da ativa da Polícia Militar do Estado de São Paulo.



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

A liberdade de expressão é um dos pilares de qualquer sociedade democrática, pois permite a livre articulação de ideias, opiniões e informações por e para pessoas sem interferência ou supressão arbitrária que as mantenha longe do público. Tais direitos, no entanto, são limitados por problemas reais quanto ao que constitui discurso de ódio, onde preconceito, intolerância e violência contra indivíduos ou grupos com base em raça, religião ou preferências sexuais se tornam indistintos. O que vem a seguir é um exercício para desembaraçar essa intrincada relação entre liberdade de expressão e discurso de ódio, observando, de um ponto de vista ético e legal, qual limitação deve ser formulada para garantir tanto o pluralismo em uma sociedade que é democrática por natureza quanto a dignidade humana. De forma dedutivo-analítica, este artigo examina por meio de uma delimitação de sistemas jurídicos nacionais e supranacionais a questão em consideração, focando dimensões normativas no equilíbrio da liberdade de expressão e luta contra o discurso de ódio. Este artigo também enquadra as respostas online ao discurso de ódio dentro de questionamentos sob os quais ele pergunta o que os algoritmos podem realizar e o que as empresas de tecnologia exigem deles em relação à moderação de conteúdo. Este artigo também discute medidas legais e educacionais a serem implementadas como parte de uma intervenção política mais ampla para promover uma atmosfera onde os direitos humanos sejam respeitados sem considerar a liberdade de expressão um sacrifício custoso.

Palavras-chave: Liberdade; Expressão; Discurso de Ódio; Direitos Humanos; Democracia; Regulação Digital; Ética Jurídica.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

A liberdade de expressão está entre os valores básicos de qualquer sociedade democrática e é sempre necessária para o aprimoramento do pluralismo e o desenvolvimento de uma esfera pública inclusiva. Esse direito permite que uma pessoa diga o que pensa, permitindo o livre fluxo de ideias, opiniões e informações sem censura ou medo de retribuição arbitrária. A liberdade de expressão deve ser diferenciada de outros direitos humanos fundamentais, como dignidade humana, igualdade e santidade de indivíduos e grupos, uma vez que não goza de imunidade total.

O discurso de ódio foi identificado como talvez uma ameaça contemporânea mais prevalente à liberdade de expressão no mundo, e isso é exacerbado com a introdução da tecnologia no cenário. É qualquer manifestação que espalhe preconceito, intolerância e violência contra outros com base em, mas não se limitando à, raça, religião, gênero ou orientação sexual. Esses discursos não apenas colocam em risco o respeito e a segurança dos indivíduos que os recebem, mas também podem representar um movimento em direção à desvalorização dos valores democráticos ao normalizar discursos excludentes e desumanizadoras.

A amplificação desse conhecimento por plataformas digitais na ausência de regulamentação clara intensifica ainda mais o problema e criou um nó ético e legal para estados e sociedade. Nesse contexto, a questão central abordada neste artigo é a seguinte: como é possível controlar o discurso de ódio sem infringir o direito à liberdade de expressão? Essa questão exige uma revisão rigorosa dos limites legais e éticos ao discurso de ódio, padrões nacionais e internacionais de direitos humanos. Além disso, é pertinente sondar o lugar das plataformas digitais na difusão desse conteúdo e dos papéis das empresas de tecnologia na moderação e controle dos efeitos adversos do discurso de ódio.

Assim, o principal objetivo desta pesquisa é traçar a contingência da liberdade de expressão por meio de um exame do discurso de ódio, abordando as dificuldades e oportunidades para controlar esse comportamento na era da internet. A metodologia de pesquisa a ser utilizada é uma abordagem lógico-dedutiva e interdisciplinar que reúne análises jurídicas, filosóficas e tecnológicas. O objetivo é apresentar recomendações que equilibrem a proteção da dignidade humana com o respeito à liberdade de expressão como uma contribuição aos debates jurídico-filosóficos e éticos sobre o assunto.

A estrutura do artigo é altamente estruturada de tal forma que permite ao leitor ter uma compreensão sistemática do assunto. O primeiro deles fornece os fundamentos teóricos básicos sobre a liberdade de expressão e discurso de ódio, com foco em definições, origens, bem como implicações e aplicações. Em seguida, é seguido pelo que é chamado de proibição legal imposta contra o discurso de ódio, em que a discussão realiza uma comparação entre diferentes culturas jurídicas sobre a proibição do discurso de ódio e seus resultados. Por fim, examinamos a questão das plataformas digitais e compartilhamos os papéis e responsabilidades entre governo e empresas para criar um ambiente digital mais seguro e democrático.

Ao fazê-lo, ele se propõe a sondar não apenas os limites do discurso contemporâneo, mas também a apresentar reflexões e recomendações que contribuam para uma sociedade mais justa e inclusiva que tenha capacidade para a liberdade de expressão sem exposição ao ódio e à discriminação.

A Relação entre Liberdade de Expressão e Discurso de Ódio: Perspectivas Filosóficas e Jurídicas

A liberdade de expressão pode ser uma forma de ação divisível, juntamente com a fala que aborda o ódio, e essas divisões aparecem quando examinadas filosoficamente e, consequentemente, em termos de lei. Qualquer observador casual concordaria que as expressões não servem a nenhum propósito útil, enquanto para o orador ou seu público, são tentativas mansas de humor. A liberdade de expressão pode ser confusa, mas o ponto principal é trancá-la bem para que muitas vozes possam ser ouvidas claramente.

Se for organizada, então não é liberdade de expressão. São separadas, mas coexistem com os próprios valores, como a fala e a liberdade de expressão, cujo comprometimento com os fins de sua retórica eles consideram mais repugnante. Isso também demonstra a possibilidade de tolerância, mesmo em casos em que o que deve ser tolerado diz que ele não retribuirá o favor.

A liberdade de expressão é frequentemente considerada o mais estimado de todos os direitos humanos e um pré-requisito essencial para as democracias e a realização de outros direitos humanos. Com base em tradições argumentativas como Mill e Kant, esse direito é fundado na crença de que discussões livres são necessárias para o progresso social, autonomia individual e envolvimento ativo em discussões públicas. No entanto, a liberdade de expressão não é sem limitações. Quando o conteúdo da expressão ultrapassa os limites éticos e legais, tornando-se discurso de ódio, a proteção da liberdade individual entra em conflito agudo com a proteção da dignidade humana e da igualdade.

Discurso de ódio é qualquer comunicação que provoque discriminação, hostilidade ou violência contra qualquer pessoa ou pessoas com base na identidade, como raça, religião, nacionalidade, etnia, gênero ou orientação sexual. Esse discurso viola os valores fundamentais da dignidade humana porque não respeita os ideais fundamentais articulados na Declaração Universal dos Direitos Humanos e no Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos. Além disso, perpetua desigualdades estruturais e, em casos extremos, incita violência em massa e conflitos sociais, um fenômeno que a história atesta por meio de casos de genocídio e perseguição.

A liberdade de expressão é protegida, uma disposição que, na maioria das vezes, encontra restrições relacionadas à luta contra o discurso de ódio. Isso gerou um debate acalorado que atravessa os círculos acadêmicos e jurídicos.

Em diferentes tradições jurídicas, o mesmo problema é abordado de forma diferente no campo jurídico.

Nos EUA, a Primeira Emenda da Constituição dá proteção bastante substancial à liberdade de expressão; uma delas é o discurso ofensivo, desde que não implique ação ilegal iminente ou provoque outros a cometer tal ação. Essa abordagem de não intervenção em relação à expressão contrasta diretamente com o ponto de vista europeu, conforme visto pela Convenção Europeia dos Direitos Humanos.

O Tribunal Europeu dos Direitos Humanos reconheceu o nível em que a liberdade de expressão pode ser considerada uma ofensa, desde que a dignidade e a ordem pública de um país sejam mantidas. Referiu-se ao caso Handyside v. Reino Unido* (1976) como paradigmático, pois a liberdade de expressão pode incorporar ideias que "ofendem, chocam ou perturbam", mas não discursos que incitam ódio ou violência.

Mais uma questão que precisa ser analisada profundamente é como as plataformas online ajudam a aumentar o discurso de ódio. Redes sociais digitais como Facebook, Twitter e YouTube oferecem espaço sem precedentes para a insistência de ideias, mas são criticadas por não terem controle efetivo sobre conteúdo abusivo. A viralização do discurso de ódio em tais ambientes se deve, em parte, a algoritmos que promovem conteúdo controverso na tentativa de aumentar o engajamento a qualquer custo social. Portanto, o debate sobre o papel das empresas que criam essas tecnologias, na moderação desse conteúdo contra o discurso de ódio, tem que se tornar urgente. Alguns países até mesmo foram adiante e promulgaram leis específicas onde responsabilizam essas plataformas elas exigem a remoção de conteúdo ilegal em prazos muito curtos.

A questão da coexistência da liberdade de expressão com o discurso de ódio é uma questão de ética. É possível dizer que o primeiro silenciaria minorias e legitimaria objeções ao poder ser muito controle fosse entregue ao sistema. O outro lado da história é que a violência simbólica é aplicada dentro da sociedade por meio da proferição dessas palavras.

Tal situação não afeta apenas diretamente as pessoas envolvidas, mas também enfraquece as estruturas de uma sociedade legal. Segue-se, então, que encontrar o meio-termo deve oferecer liberdade para falar, sem permitir que seja usado como um instrumento de opressão e exclusão.

Esta análise revela que a conexão entre liberdade de expressão e discurso de ódio não é de causalidade direta. É uma questão muito mais complexa e requer uma abordagem holística para entender o contexto dentro dos direitos individuais e obrigações coletivas.

É, portanto, bastante óbvio que a preservação da dignidade humana e a prevenção e interrupção do ódio vêm como questões nas listas de prioridades, especialmente agora que a informação digital se tornou tão abundante. O artigo convence que o controle do discurso de ódio, mesmo que pareça assustador, é uma necessidade para garantir a coexistência democrática e civilizada, na qual a liberdade de expressão não destrua os próprios valores que deveria proteger.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Liberdade de Expressão e os Desafios do Discurso de Ódio: Ponderação e Limites Jurídicos

A liberdade de expressão é um dos privilégios humanos mais estimados em uma comunidade liberal, permitindo discussão geral, a transmissão de pensamentos ou potencialmente análise social que são elementos essenciais para a ocultação de uma boa solicitação política. Não obstante, tal liberdade é naturalmente restritiva e chega a limites quando entra em conflito com outros direitos humanos fundamentais, em particular, respeito e segurança contra jogo sujo e dissimilaridades.

Discurso de ódio "denota aquelas declarações que provocam ressentimento, hostilidade ou violência contra indivíduos ou grupos com base em raça, religião, gênero, preferência sexual e semelhantes" representa uma questão legal e ética sólida na defesa e demarcação da liberdade de expressão.

Robert Alexy[1] fornece outra solução teórica para esse quebra-cabeça em sua obra The Theory of Constitutional Rights, argumentando que os direitos fundamentais devem ser entendidos como princípios, para ser mais preciso, razões por tanto. Quanto à explicação da proporcionalidade, ela é composta por adequação, necessidade e proporcionalidade em termos próprios ou stricto sensu, que é uma técnica final e eficiente de comparação de direitos, especialmente nos casos de segurança.

Em palavras simples, adequação significa controlar o quanto mais limitação à liberdade de expressão é benéfica para a proteção da dignidade da vítima do discurso de ódio e da sociedade contra danos gerais causados por tal discurso. A necessidade requer a seleção de meios que tenham o mínimo de repercussões na liberdade de expressão e a proporcionalidade stricto sensu examina se as vantagens decorrentes da limitação superam os danos aos direitos individuais e à discussão pública causados pela censura do discurso de ódio.

Carlos Alberto Bittar[2], em Os Direitos da Personalidade, completa esta análise ressaltando que a dignidade é a base ética e legal dos direitos vinculados à personalidade, como honra, imagem e integridade moral. Para Bittar, o discurso de ódio é incompatível com os valores fundamentais de uma sociedade democrática, pois desumaniza e marginaliza certos grupos ao infringir sua dignidade e impedir sua plena capacidade de participação na vida pública.

Considera que o exercício da liberdade de expressão precisa estar em equilíbrio com os direitos da personalidade e caberia então ao processo legal estabelecer limites claros para não transformar esse mesmo direito em uma ferramenta de exclusão e opressão. É de fato importante que essas teorias sejam colocadas em prática regulando o discurso de ódio de forma proporcional e judiciosa, ao mesmo tempo em que se garante a liberdade de expressão sem comprometer os direitos fundamentais da vítima. A consideração de Alexy e a ênfase de Bittar na dignidade humana trazem um embasamento teórico muito forte necessário para orientar decisões judiciais e políticas públicas a esse respeito.

Propostas para Enfrentar o Discurso de Ódio: Regulação Jurídica, Educação e Responsabilidade Digital

Com essa visão em mente, o seguinte pode ser apresentado para consideração na criação de uma abordagem equilibrada e eficaz ao discurso de ódio. Primeiramente, na forma de um projeto de lei que seja transparente e objetivo quanto ao que constitui discurso de ódio, com critérios específicos para a identificação de tais manifestações e a imposição de sanções proporcionais. Tais critérios devem, conforme Alexy, levar em conta o princípio da proporcionalidade e garantir que a dignidade das vítimas seja respeitada sem deixar de lado, de forma injustificada, a liberdade de expressão.

Embora sejam as maiores saídas para discurso de ódio, as plataformas digitais continuam sendo essenciais nessa batalha. Para Bittar[3], essas entidades corporativas devem ser consideradas como principais com obrigações éticas e legais em relação à proteção dos direitos de personalidade de seus usuários.

1 ALEXY, Robert. Teoría de los derechos fundamentales. 3a ed., páginas 80 a 110, Madrid: CEPC, 2002.
2 BITTAR, Carlos Alberto. Os direitos da personalidade. 8ª ed., páginas 145 a 180, revisada e ampliada por BITTAR, Eduardo. São Paulo: Saraiva, 2015.
3 BITTAR, Carlos Alberto. Os direitos da personalidade. 8ª ed., páginas 145 a 180, revisada e ampliada por BITTAR, Eduardo. São Paulo: Saraiva, 2015.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Algumas das sugestões incluem impor obrigações legais sobre transparência sobre critérios para moderação de conteúdo, multas por não remover discursos específicos e desenvolver algoritmos mais éticos focados na identificação de conteúdo abusivo mesmo que isso não torne o debate legítimo impossível.

Igualmente válida é a formulação de políticas para promover programas educacionais que informem os cidadãos sobre os efeitos do discurso de ódio e incentivem uma comunicação mais responsável e respeitosa. Campanhas e programas de serviço público em cidadania digital poderiam ajudá-los a entender as consequências morais de suas ações, enquanto se a ética digital e o respeito à diversidade fossem infundidos nos currículos em níveis escolares, isso prepararia os futuros cidadãos digitais para modos mais construtivos de engajamento.

Finalmente, remédios adequados para vítimas de discurso de ódio são essenciais. Isso inclui processos civis que lhes dariam direito a indenização por danos morais e materiais, bem como compensações simbólicas na forma de representações públicas e iniciativas de distinção para integração e valorização dos grupos em questão.

Para Bittar[4], essas medidas são indispensáveis para restabelecer a dignidade das vítimas e reabilitar os valores morais que sustentam a coexistência em ambiente democrático. Seguindo as teorias de Alexy e Bittar, oferece uma maneira de se posicionar contra o discurso de ódio sem ferir os valores fundamentais subjacentes das liberdades de expressão.

Uma abordagem integrada envolvendo regulamentações legais, responsabilidade digital e educação constitui o alicerce final no desenvolvimento de uma sociedade justa e inclusiva, na qual a liberdade de expressão respeita a integridade de todos os direitos humanos e a dignidade de todos os indivíduos.

Liberdade de expressão e o impacto social do discurso de ódio

O discurso de ódio é, em outras palavras, a expressão de ideias que classificam pessoas ou grupos como aqueles que não merecem consideração humana e despertam animosidade que prejudica os interesses finais das vítimas, bem como as instituições democráticas modernas, mas também prejudicam as bases éticas e sociais de qualquer democracia moderna. Carlos Alberto Bittar[5] (em The Rights of Personality) sustenta que o valor central da dignidade humana justifica proteção especial contra-ataques, especialmente contra a honra, a imagem e a integridade moral.

Nesse sentido, o discurso de ódio não é apenas uma violação em nível individual, mas um ataque à coesão social e ao pluralismo democrático.

Por outro lado, o equilíbrio está, para Robert Alexy[6], dentro da estrutura de conflitos de direitos fundamentais no cerne de sua teoria dos direitos. A importância do equilíbrio é retratada como um parâmetro para estabelecer em que ponto um direito pode ser restringido em relação a outro. Especificamente, a liberdade de expressão referente ao discurso de ódio é julgada por seu impacto social em relação à perpetuação da desigualdade e à marginalização dos grupos vulneráveis no país específico.

Essa visão geralmente mantém a proibição do discurso de ódio não como uma contribuição para qualquer discussão pública razoável, mas como uma eliminação de vozes que devem ser ouvidas em uma sociedade democrática pluralista.

Na esfera social, o discurso de ódio é uma nova desigualdade estrutural que dificulta o acesso dos marginalizados aos espaços de participação pública. A abordagem de Alexy e Bittar nos equipa com ferramentas teóricas para medidas adequadas que limitem o discurso de ódio como uma forma de promover a igualdade material e a inclusão social. Sugestões para a criação de políticas públicas que incentivem campanhas educacionais sobre os efeitos do discurso de ódio e debates inclusivos trabalham para reduzir os danos sociais que emanam dessas manifestações.

4 BITTAR, Carlos Alberto. Os direitos da personalidade. 8ª ed., páginas 145 a 180, revisada e ampliada por BITTAR, Eduardo. São Paulo: Saraiva, 2015.
5 BITTAR, Carlos Alberto. Os direitos da personalidade. 8ª ed., páginas 145 a 180, revisada e ampliada por BITTAR, Eduardo. São Paulo: Saraiva, 2015.
6 ALEXY, Robert. Teoría de los derechos fundamentales. 3ªed., páginas 80 a 110, Madrid: CEPC, 2002.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A Era Digital e Novos Desafios para a Liberdade de Expressão

Na era digital, a velocidade e o volume na disseminação do discurso de ódio cresceram enormemente. Isso torna ainda mais complicado para os sistemas legais ajustarem suas medidas regulatórias em um sistema fluido e aberto. Ao mesmo tempo, as plataformas digitais assumiram uma posição central neste discurso ao permitir que determinado conteúdo se tornasse viral. De acordo com Carlos Alberto Bittar.[7] Os deveres das plataformas para salvaguardar os direitos de personalidade de seus usuários não podem ser ignorados, principalmente olhando para o efeito do discurso de ódio na honra e dignidade das vítimas.

Ele argumenta que, por meio do equilíbrio dos direitos fundamentais, uma gradação de escalas e escores de danos pode ser definida para constituir uma resposta ao discurso de ódio online. A proporcionalidade equilibra então as dimensões da natureza específica do ambiente digital ao exigir, por exemplo, que medidas para a remoção sistemática de conteúdo e moderação do discurso sejam projetadas de modo a não prejudicar a dignidade humana mais do que o necessário para atingir seu nível pretendido de liberdade de expressão.

Sugestões a esse respeito incluem aumentar os deveres que recaem sobre as plataformas digitais, estipular uma transparência mais significativa nos critérios de moderação e aplicar deliberações proporcionais para dissuadir a remoção do discurso de ódio. Além disso, promover a educação digital ética como uma forma de aumentar a conscientização do usuário sobre os efeitos do discurso de ódio seria outra iniciativa necessária para fomentar uma cultura de diálogo e respeito no domínio digital.

Outra sugestão importante é a formação de uma autoridade reguladora internacional para estabelecer normas comuns para moderação de conteúdo, tendo em mente as especificidades culturais e legais dos países. Isso ajudará a alinhar a prática das plataformas digitais com o princípio da proporcionalidade proposto por Alexy e a proteção da dignidade humana defendida por Bittar, garantindo assim uma regulamentação mais uniforme e eficaz sobre o discurso de ódio na era digital.

As abordagens destacam a necessidade de adaptar a teoria e a prática jurídicas aos novos desafios do ambiente online para que a liberdade de expressão seja usada de forma responsável e os direitos fundamentais permaneçam protegidos neste mundo conectado em constante crescimento.

Liberdade de expressão e discurso de ódio: o choque da dignidade humana com o pluralismo democrático

A liberdade de expressão é uma das liberdades centrais necessárias para sustentar o pluralismo democrático, assuntos políticos livres e controlar aqueles no poder. Mas os princípios aduzidos do discurso de ódio que rebaixam ou desdenham determinados segmentos da sociedade parecem qualificar essa liberdade, particularmente quando a violação representa uma afronta profissional, não pessoal, à dignidade humana, uma virtude fundamental das democracias constitucionais modernas.

O conflito entre esses fatores é remediado de forma teórica por Robert Alexy em sua Teoria dos Direitos Fundamentais, sublinhando que os direitos nunca são "puros", mas sempre relativos e que o conflito entre eles deve então ser decidido "proporcionalmente" por meio do "equilíbrio". Como esse direito infinitivo é, por assim dizer, refutável, um princípio de prioridade não seria diretamente apropriado.

Na área do discurso de ódio, no entanto, Alexy alegou que, dentro do escopo do direito à dignidade das vítimas, o direito à igualdade e o direito à proteção contra a violência estrutural e simbólica. O princípio da proporcionalidade, incluindo adequação, necessidade e estrita proporcionalidade, sustenta que as restrições ao discurso de ódio devem funcionar, devem ser os meios menos restritivos e devem pesar os benefícios de sua existência contra seus custos na área da liberdade de expressão.

Carlos Alberto Bittar aprofunda essa reflexão em Os Direitos da Personalidade, destacando que a dignidade humana constitui o substrato ético-jurídico dos direitos da personalidade, entre os quais se incluem a honra, a imagem e a integridade moral. Em sua visão, atos de ódio infringem direta e gravemente esses direitos, produzindo exclusões sociais e atingindo o próprio cerne da convivência democrática.

7 BITTAR, Carlos Alberto. Os direitos da personalidade. 8ª ed., páginas 145 a 180, revisada e ampliada por BITTAR, Eduardo. São Paulo: Saraiva, 2015.

Em sua visão, o sistema legal é obrigado a definir limites claros para a liberdade de expressão que protejam as pessoas de manifestações que ataquem sua dignidade e valor intrínseco. Na balança real, é o contexto social e cultural que finalmente pesa na balança da liberdade de expressão vis-à-vis o discurso de ódio. Em sociedades sobrecarregadas tanto pela desigualdade quanto pela discriminação estrutural, a permissão concedida para tal discurso apenas sustenta novas exclusões - que, por sua vez, perpetuam uma forma antidemocrática de pluralismo democrático. Portanto, contra o discurso de ódio, a regulamentação não deve ser considerada uma limitação arbitrária à liberdade de expressão, mas simplesmente uma medida necessária e devida para o respeito às vozes e vidas que compõem o discurso público.

Plataformas Digitais e a Responsabilidade de Moderar sendo a Próxima Fronteira para a Proteção dos Direitos Fundamentais

O discurso de ódio se agravou bem antes de ganhar hoje amplitude e velocidade sem precedentes com a era digital, que facilmente transformou as plataformas online em arenas centrais para sua distribuição. Isso também coloca as empresas que administram essas plataformas no epicentro do debate sobre liberdade de expressão versus proteção contra discurso de ódio. Todos os provedores de plataformas online têm, na visão de Carlos Alberto Bittar, uma obrigação ética e legal de proteger os direitos de personalidade de seus usuários, incluindo sua dignidade e integridade moral. O conteúdo detalhado que circula em seus espaços, se não for devidamente moderado, equivale a uma violação indireta desses direitos.

As respostas a esse desafio incluem impor deveres legais às plataformas para derrubar discursos de ódio dentro de prazos definidos, desenvolver algoritmos éticos para identificar e suprimir a disseminação de discursos de ódio e estabelecer reguladores independentes para moderação de discursos de ódio. Educar os usuários sobre as dimensões éticas do engajamento digital pareceria, então, apontar para uma cultura de conversação orientada pelo respeito.

No entanto, as plataformas digitais não são capazes de agir sozinhas. Elas devem ser capazes de trabalhar com todos os governos, órgãos internacionais e empresas para desenvolver princípios nacionais de harmonização do respeito pela dignidade humana com a liberdade de expressão. Desenvolver um órgão regulador internacional que possa definir as normas para moderação de conteúdo será um passo significativo porque isso abordará a questão dessas plataformas digitais transcendendo fronteiras.

As abordagens de Alexy e Bittar indicam que o dever das plataformas digitais em relação ao discurso de ódio não é apenas derrubar tais conteúdos. É algo mais do que isso, um compromisso maior em promover um espaço seguro e inclusivo na plataforma digital onde, em primeiro lugar, a liberdade de expressão seja acomodada com a segurança dos direitos fundamentais. Estas, juntamente com políticas públicas e campanhas de conscientização, são soluções necessárias para os desafios éticos e legais da sociedade digital, para que a tecnologia possa ser usada para aprimorar, e não eliminar, os valores democráticos.

Considerações Finais

A liberdade de expressão, um dos direitos democráticos, continua a ocupar um segmento principal para promover uma esfera pública aberta e acolhedora a todas as formas de debate de opinião. No entanto, na prática, especialmente no contexto atual, com uma explosão de discurso de ódio e o aumento da influência das plataformas digitais, o direito apresenta desafios formidáveis na aplicação e salvaguarda. O nível de equilíbrio que atinge ao manter a liberdade de expressão contra o discurso de ódio é exigido por uma sensibilidade complexa e grau de nuance informados por certos valores constitucionais de dignidade humana, igualdade e pluralismo democrático.

É de se notar nas análises definidas por Robert Alexy e Carlos Alberto Bittar que, apesar de sua essência, a liberdade de expressão não é um direito absoluto, mas sim um valor a ser equilibrado com outros princípios. Insistindo em sua versão na aplicação do princípio da proporcionalidade na resolução de conflitos entre direitos fundamentais, por uma análise de adequação, necessidade e senso estrito de proporção para qualquer limitação colocada à liberdade de expressão. Bittar ressalta que o discurso de ódio infringe direitos pessoais, como

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

honra e dignidade, e não apenas direitos individuais como vítimas, mas valores éticos e sociais que apoiam a coabitação democrática.

A interação entre liberdade de expressão e discurso de ódio implica remédios que estão além da mera regulamentação legal. Embora leis claras e objetivas sejam uma condição sine qua non para estabelecer os parâmetros do discurso permissível, a mudança cultural que coloca empatia, respeito e diálogo construtivo é igualmente importante. No centro disso tem que estar a educação, onde podemos capacitar adequadamente as gerações futuras para terem a capacidade de lidar com todas as dimensões da ética e implicações sociais do discurso, especialmente no ambiente digital.

A importância disso no debate atual não pode ser enfatizada o suficiente. Como as plataformas digitais são os principais canais onde o discurso de ódio é propagado, elas têm a obrigação moral e legal de restringir qualquer conteúdo prejudicial que infrinja os direitos de seus usuários. A transparência na avaliação de suas comunicações, dando ao órgão de apelação tais capacidades, é uma maneira de fazer com que as ações das plataformas estejam em sintonia com esses ideais.

A cooperação internacional entre estados, empresas privadas e organizações não governamentais é necessária em todas essas questões para que uma abordagem coerente e mutuamente aceitável seja desenvolvida para responder aos desafios da era digital. Essa abordagem deve considerar simultaneamente as particularidades culturais e legais de cada país do mundo.

Uma limitação arbitrária à liberdade de expressão não é, no entanto, o controle do discurso de ódio, mas uma reafirmação de seu papel na construção de uma esfera pública democrática. O sistema legal, por meio de restrições proporcionais e razoáveis, reforça a dignidade e a igualdade para acabar com o uso indevido da liberdade de expressão para atos de exclusão e opressão e, em vez disso, usá-la para instrumentar o empoderamento do debate público.

A tarefa de responder aos problemas éticos e legais do discurso de ódio no mundo digital é algo a ser feito por meio de esforços coletivos e concertados. Deve ser definido como a inter-relação entre regulamentação legal, responsabilidade digital e educação pode tornar o mundo melhor, com a liberdade de expressão usada com respeito e sabedoria em uma sociedade democrática e inclusiva, que deve incorporar certos valores básicos de dignidade e respeito.

Pois essa abordagem, mais uma vez, assegura os direitos das vítimas. Mas, mais do que isso, também traz à tona as próprias arquiteturas das democracias modernas, porque é uma reafirmação do compromisso com os direitos humanos e a coexistência plural.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

ALEXY, Robert. Teoría de los derechos fundamentales. 3ªed., Madrid: CEPC, 2002.

AZEVEDO, Álvaro Villaça. Curso de direito civil. Teoria geral do direito civil: parte geral. 2ª ed., São Paulo: Saraiva, 2019.

BITTAR, Carlos Alberto. Os direitos da personalidade. 8ª ed., revisada e ampliada por BITTAR, Eduardo. São Paulo: Saraiva, 2015.

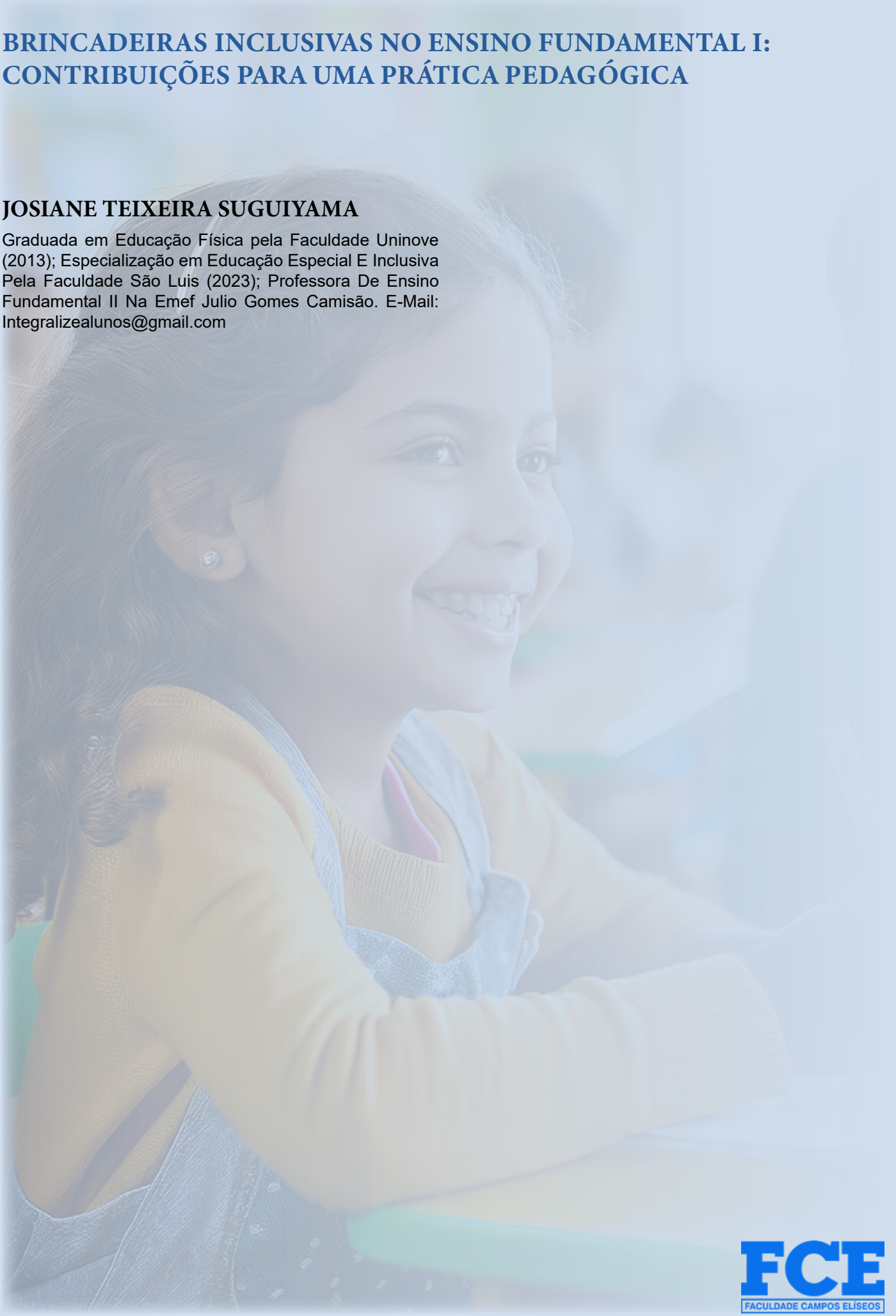
BOBBIO, Noberto. O futuro da democracia. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

BRINCADEIRAS INCLUSIVAS NO ENSINO FUNDAMENTAL I: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA

JOSIANE TEIXEIRA SUGUIYAMA

Graduada em Educação Física pela Faculdade Uninove (2013); Especialização em Educação Especial E Inclusiva Pela Faculdade São Luis (2023); Professora De Ensino Fundamental II Na Emef Julio Gomes Camisão. E-Mail: Integralizealunos@gmail.com



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo principal analisar a importância das brincadeiras inclusivas, que são utilizadas como uma prática pedagógica no contexto do Ensino Fundamental I. Essas brincadeiras são entendidas como estratégias que promovem não apenas a participação ativa de todos os alunos, mas também o desenvolvimento do senso de pertencimento entre eles. Além disso, essas atividades contribuem para o aprendizado de cada estudante, levando em conta suas individualidades e particularidades. Ao explorar esses aspectos, espera-se aprofundar a compreensão sobre como as brincadeiras podem ser ferramentas valiosas no processo educacional. O estudo em questão apresenta uma configuração de pesquisa que é fundamentada em uma base bibliográfica e adota uma abordagem qualitativa. Esta pesquisa se apoia nas contribuições de diversos autores que discutem temas importantes como a educação inclusiva, a ludicidade no ambiente de aprendizado e a prática pedagógica que se caracteriza por um caráter crítico e reflexivo. Dessa forma, a análise busca aprofundar o entendimento sobre essas áreas interligadas, considerando diferentes perspectivas e enfoques apresentados na literatura especializada. Paulo Freire se destaca como um dos autores mais importantes e frequentemente mencionados na área educacional, em razão da sua abordagem inovadora sobre a educação. A perspectiva de Freire enfatiza a relevância do diálogo entre educadores e alunos, promovendo uma escuta atenta e um profundo respeito pelo conhecimento pré-existente dos estudantes. Essa valorização do saber dos alunos é um aspecto fundamental de sua filosofia educacional, que busca transformar o ambiente de aprendizagem em um espaço de troca e construção coletiva de conhecimento.

Palavras-chave: Brincadeiras; Inclusão; Ações Pedagógicas.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

Conforme já exposto no resumo deste artigo, seu objetivo maior é apresentar as brincadeiras inclusivas no mundo da aprendizagem. Assim faz-se importante ressaltar a importância da educação inclusiva que se fundamenta no princípio do direito fundamental que todos têm de aprender, o que implica no reconhecimento e na valorização das diversas diferenças humanas que existem no contexto escolar.

Essa abordagem busca criar um ambiente educacional onde cada indivíduo seja respeitado em sua singularidade, promovendo todos os tipos de aprendizado e desenvolvimento, independentemente de suas características pessoais. Portanto, a educação inclusiva é uma prática que preconiza a diversidade como uma riqueza a ser apreciada dentro das instituições de ensino.

A prática do brincar se apresenta como uma forma de linguagem essencial para o desenvolvimento completo e integral das crianças que estão inseridas no Ensino Fundamental I. Essa etapa educacional é marcada por uma forte ênfase na infância, além de ser um período onde ocorrem várias interações e a intensa construção de laços sociais.

Pois o ato de brincar é muito mais do que um mero passatempo; ele abrange e interliga diversos aspectos do desenvolvimento infantil, incluindo os aspectos cognitivos, emocionais, sociais e motores, promovendo, assim, um aprendizado mais holístico e significativo para as crianças.]

Dentro deste contexto, a atividade de brincar se estende para além de sua função simplesmente recreativa, assumindo, assim, um papel pedagógico que é deliberadamente exercido. Essa abordagem tem a capacidade de promover experiências de aprendizagem que são não apenas instrutivas, mas também enriquecedoras em termos de convivência social, resultando em interações que são verdadeiramente significativas.

Desse modo, nesta pesquisa de cunho bibliográfico, os achados obtidos por meio da pesquisa evidenciam que as atividades lúdicas inclusivas desempenham um papel fundamental no estímulo ao desenvolvimento cognitivo, além de contribuírem de maneira significativa para o crescimento social e emocional das crianças. Essas brincadeiras não apenas favorecem o aprendizado individual, mas também são essenciais para a formação de vínculos mais solidários e colaborativos entre os alunos dentro do ambiente escolar, promovendo, assim, uma cultura de cooperação e respeito mútuo.

É evidente que essas atividades e métodos favorecem uma perspectiva educacional que prioriza a valorização da democracia, a promoção da equidade e a humanização do processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, é possível observar que a educação proposta vai além da mera transmissão de conhecimentos, integrando princípios fundamentais que sustentam uma convivência mais justa e respeitosa entre todos os envolvidos no ambiente escolar.

É possível afirmar que a atividade de brincar, quando é organizada de forma cuidadosa e levando em consideração a diversidade dos alunos, se torna uma ferramenta essencial para fomentar a inclusão no Ensino Fundamental I. Além disso, esse tipo de abordagem não apenas facilita a convivência, mas também desempenha um papel fundamental na formação de pessoas que sejam críticas, participativas e que cultivem o respeito em suas interações sociais.

O primeiro ciclo do Ensino Fundamental é a etapa inicial da educação básica que se destina a atender as crianças em seus primeiros anos de escolarização. Essa fase, que geralmente abrange do 1° ao 5° ano, é fundamental para o desenvolvimento das habilidades essenciais de leitura, escrita e raciocínio lógico, além de promover a socialização entre os alunos. Durante esses anos, as crianças têm a oportunidade de aprender os conceitos básicos de diversas disciplinas, como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, formando assim uma base sólida que será utilizada em sua trajetória educacional futura. Nesse período, também se busca estimular a criatividade, o pensamento crítico e a curiosidade dos alunos, preparando-os para desafios maiores que virão nos ciclos subsequentes da educação básica. A infância é um período crucial e fundamental na vida de um ser humano, caracterizado por diversas experiências e descobertas que moldam a formação da identidade. Durante essa fase, que compreende os primeiros anos da vida até a adolescência, as crianças passam por um desenvolvimento físico, emocional e social significativo. Nesse contexto, elas co-

meçam a explorar o mundo ao seu redor, a formar laços com familiares e amigos e a desenvolver habilidades essenciais, como a linguagem e a coordenação motora. Além disso, a infância é repleta de aprendizados e brincadeiras, que são fundamentais para o crescimento e para a socialização. Cabe ressaltar que essa etapa é marcada não apenas pelas alegrias e experiências lúdicas, mas também pelos desafios e adversidades que podem ser enfrentados, influenciando diretamente o futuro e as relações interpessoais do indivíduo. Portanto, a infância é uma fase rica em aprendizados e oportunidades, cuja importância se reflete em toda a trajetória da vida adulta. Atividade de ensino que se refere à aplicação de métodos, técnicas e estratégias voltadas para a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes em um ambiente escolar ou acadêmico. Essa prática envolve a utilização de diferentes abordagens pedagógicas com o intuito de promover a compreensão de conteúdos, além de estimular o pensamento crítico e a participação ativa dos alunos no processo educativo. Os educadores, através dessa prática, buscam criar um espaço de aprendizado que favoreça a interação e a troca de saberes, contribuindo assim para uma formação integral dos indivíduos.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Atualmente, a educação inclusiva se apresenta como um tópico fundamental nas conversas e debates que envolvem o setor educacional. Esse tema é especialmente relevante quando se analisa o direito de todos os alunos, independentemente de suas diferenças e necessidades, de ter acesso ao aprendizado dentro de ambientes escolares que são considerados regulares.

Esse movimento surge da compreensão de que, ao longo da trajetória histórica, a instituição escolar tem promovido diversas formas de exclusão. Diante dessa realidade, torna-se fundamental realizar uma profunda reavaliação das práticas pedagógicas, das concepções que regem o ensino e das estruturas organizacionais da escola.

Essa revisão é crucial para garantir que todas as pessoas tenham acesso efetivo, consigam permanecer na instituição e possam participar ativamente do ambiente escolar. Esse debate adquire uma relevância ainda maior no contexto do Ensino Fundamental I, uma vez que abrange crianças que estão em uma fase de intenso crescimento e amadurecimento, tanto físico quanto cognitivo, além de se referir aos aspectos emocionais e sociais. É justamente nessa fase que as vivências e experiências que são oferecidas na escola exercem uma influência significativa e marcante na constituição e formação da identidade do indivíduo.

A fase da infância é notoriamente marcada por uma intensa curiosidade, que leva as crianças a explorarem o mundo ao seu redor. Além disso, é uma etapa repleta de atividades variadas, onde a energia das crianças é direcionada para brincadeiras e descobertas. Outro aspecto fundamental dessa fase é a interação contínua que elas mantêm, tanto com outras pessoas, como familiares e amigos, quanto com o ambiente ao seu redor, o que contribui significativamente para seu desenvolvimento e aprendizado.

Dentro desse cenário, é importante compreender que o ato de brincar não deve ser encarado de maneira superficial, como uma atividade de menor importância ou exclusivamente como um momento de lazer. Pelo contrário, é fundamental reconhecer o brincar como uma forma singular de comunicação da criança.

Através dessa interação lúdica, a criança consegue se expressar, assimilar novos conhecimentos, lidar com suas emoções e estabelecer conexões significativas com outras pessoas ao seu redor, formando assim vínculos sociais essenciais para seu desenvolvimento. Quando a criança se envolve em atividades de brincar, ela não apenas se diverte, mas também se lança em uma profunda exploração do mundo à sua volta. Nesse processo, ela é capaz de atribuir significados variados às experiências que vivencia e, ao mesmo tempo, desenvolve e aprimora habilidades essenciais que são fundamentais para o seu crescimento e desenvolvimento de forma integral. Quando a instituição de ensino opta por desconsiderar essa forma de comunicação, ela acaba por deixar de perceber a criança em sua essência, assim como suas particularidades relacionadas ao aprendizado e suas necessidades específicas. Esse fato, consequentemente, compromete a qualidade do processo de ensino-aprendizagem que deveria ser efetivo e significativo.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A INCLUSÃO

A partir de uma perspectiva crítica em relação ao campo educacional, este artigo analisa a importância do ato de brincar, considerando-o como uma atividade pedagógica que é realizada de forma intencional, cuidadosamente planejada e mediada pelo professor. Essa abordagem do brincar é vista como uma ferramenta que tem o potencial de favorecer a inclusão no ambiente escolar, contribuindo assim para uma educação mais acessível e participativa para todos os estudantes.

Nesse contexto, é importante destacar que as brincadeiras inclusivas exercem uma função fundamental, uma vez que elas oferecem oportunidades significativas para que todas as crianças possam se envolver de maneira ativa nas diversas atividades propostas, levando em consideração e reconhecendo suas particularidades, assim como suas distintas habilidades e capacidades. Essa inclusão é vital para promover um ambiente mais acolhedor e respeitoso para todos os envolvidos.

Dessa forma, o principal intuito desta investigação é promover uma reflexão acerca das importantes contribuições que as brincadeiras inclusivas exercem dentro do contexto do Ensino Fundamental I. A pesquisa busca analisar de forma detalhada como essas atividades lúdicas desempenham um papel significativo na construção de uma educação que se propõe a ser humanizadora, ao mesmo tempo em que é democrática e que, acima de tudo, respeita e valoriza a diversidade existente no ambiente escolar.

Essa análise é essencial para compreender como as interações promovidas por essas brincadeiras podem impactar positivamente a formação de um espaço educacional mais inclusivo e acolhedor.

METODOLOGIA

Nesta seção, será apresentada uma abordagem detalhada sobre os métodos que foram empregados na realização deste trabalho. A metodologia é um componente crucial, pois estabelece as diretrizes e processos que orientaram a pesquisa.

Serão discutidos os procedimentos adotados para a coleta de dados, a análise das informações obtidas e as ferramentas utilizadas ao longo do estudo. É importante que todos os aspectos da metodologia sejam claramente delineados, garantindo a transparência e a possibilidade de reprodução do trabalho por outros pesquisadores.

Assim, a escolha de cada método, bem como a justificativa para sua utilização, será exposta de maneira clara, permitindo uma compreensão profunda de como os resultados foram alcançados. Além disso, também será analisada a relevância dos métodos escolhidos em relação aos objetivos do estudo, ressaltando a sua adequação e eficácia.

O presente estudo configura-se como uma investigação de natureza bibliográfica, com uma abordagem qualitativa, que tem como objetivo central realizar uma análise profunda de diversas obras teóricas. Essas obras discutem temas importantes e contemporâneos, como a educação inclusiva, a ludicidade, a infância e a prática pedagógica no contexto educacional.

A pesquisa procura compreender como esses elementos se inter-relacionam e como podem ser aplicados para enriquecer a experiência educativa, contribuindo para o desenvolvimento de metodologias mais inclusivas e eficazes na formação de crianças.

Foram escolhidas obras de autores respeitados e notáveis que atuam no âmbito educacional com o intuito de aprofundar a compreensão sobre as diferentes perspectivas acerca do ato de brincar, além de explorar a sua relação com a inclusão nas escolas que oferecem educação no Ensino Fundamental I. Essa seleção tem como objetivo principal analisar como o brincar pode contribuir para um ambiente escolar mais inclusivo e diversificado, considerado fundamental nesse nível de ensino.

A opção pela utilização da abordagem qualitativa é plenamente justificada, principalmente devido à sua habilidade em oferecer uma compreensão mais aprofundada e minuciosa dos significados que estão intrinse-

camente ligados às práticas pedagógicas voltadas para a inclusão. Isso se torna ainda mais evidente quando se analisa o emprego de brincadeiras enquanto uma estratégia de ensino eficaz.

Essa abordagem permite explorar de maneira mais rica e detalhada como essas dinâmicas lúdicas podem impactar o processo educativo e a inclusão dos alunos. Essa abordagem metodológica oferece a oportunidade de realizar uma análise aprofundada das ideias, fundamentos e reflexões que se encontram nos textos que estão sendo examinados. É importante destacar que essa análise não tem como objetivo principal a quantificação das informações presentes, mas sim a interpretação crítica das contribuições teóricas que foram identificadas durante o processo de estudo. Dessa maneira, a metodologia se concentra em uma compreensão mais rica e detalhada do conteúdo dos textos analisados.

A realização de uma pesquisa bibliográfica proporciona uma análise teórica que se configura como bastante robusta a respeito do tema em questão. Essa abordagem permite compreender de maneira aprofundada como diferentes autores abordaram as brincadeiras inclusivas e, além disso, como essas práticas podem contribuir significativamente para a promoção da inclusão no contexto educacional, especificamente dentro da escola.

Dessa forma, a investigação bibliográfica se mostra essencial para se obter um entendimento abrangente e fundamentado a respeito da importância das atividades lúdicas voltadas à inclusão social e educacional. Por meio desta análise, o objetivo é estabelecer ligações entre os diversos conceitos que foram examinados, contribuindo dessa maneira para o desenvolvimento do debate que se concentra nas práticas pedagógicas.

Essas práticas têm o intuito de valorizar a diversidade, ao mesmo tempo em que promovem uma forma de educação que se mostra mais justa e humanizadora para todos os envolvidos. Assim, pretende-se fomentar uma discussão mais ampla e profunda acerca da importância de um ambiente educativo que respeite e celebre as diferenças e particularidades de cada indivíduo. Parece que você não inseriu um texto para que eu possa parafrasear. Por favor, forneça o texto que você gostaria que eu expandisse e parafraseie, e ficarei feliz em ajudar.

A educação é um elemento fundamental que desempenha um papel de extrema importância na formação dos indivíduos desde a infância. Nesse contexto, a infância é uma fase da vida que exige atenção especial, uma vez que as experiências adquiridas nesse período moldam o desenvolvimento das crianças de maneira significativa.

Ademais, a promoção da inclusão dentro do ambiente escolar se tornou uma prioridade nas discussões educacionais contemporâneas, visando garantir que todas as crianças, independentemente de suas diferenças, tenham acesso igualitário ao aprendizado e possam se integrar harmoniosamente na comunidade escolar.

Essa abordagem inclusiva busca não apenas respeitar, mas também valorizar a diversidade existente entre os estudantes, reconhecendo que cada um possui suas particularidades e potencialidades. Portanto, a relação entre educação, infância e inclusão nas escolas é um tema crucial que requer reflexão e ação, com o intuito de criar um ambiente educacional que seja verdadeiramente acolhedor e igualitário para todos.

A fase da infância deve ser encarada como um período repleto de experiências significativas e transformadoras, no qual a criança tem a oportunidade de adquirir uma variedade de conhecimentos valiosos por intermédio das suas interações sociais com outras pessoas. Essas interações desempenham um papel fundamental no desenvolvimento dela, permitindo que, através de vivências e trocas, ela compreenda melhor o mundo que a cerca.

De acordo com as ideias apresentadas por Freire em 1996, a natureza do ser humano é a de ser um ser em constante processo de desenvolvimento e aprendizado, o que significa que essa pessoa nunca está completamente formada. Essa evolução contínua ocorre através das interações que estabelece, tanto com outras pessoas ao seu redor quanto com o ambiente em que vive, evidenciando, assim, a importância dessas relações para o seu aprendizado ao longo da vida.

Dentro da perspectiva da educação inclusiva, interpretar a infância como algo plural implica em aceitar e reconhecer que as crianças, de maneira individual, têm diferentes maneiras de aprender e que cada uma

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

delas desenvolve seus conhecimentos em seus próprios ritmos, variando de acordo com suas particularidades e experiências pessoais.

Mantoan (2003) ressalta de forma significativa que uma escola inclusiva deve ser entendida como um ambiente educacional que se molda e se adapta para garantir atendimento à diversidade dos alunos, ao mesmo tempo em que deixa de lado práticas pedagógicas e administrativas que, ao longo da história, contribuíram para a exclusão de determinados grupos. Em outras palavras, essa abordagem educacional busca criar uma atmosfera onde todos os estudantes, independentemente de suas diferenças, possam usufruir do mesmo espaço e das mesmas oportunidades.

Nesse sentido, a inclusão escolar transcende o mero acesso físico à instituição de ensino, uma vez que se refere à participação efetiva e engajada dos alunos em todas as atividades pedagógicas, o que abrange, inclusive, as brincadeiras que fazem parte do cotidiano escolar. Essa participação ativa é fundamental para que todos os estudantes possam vivenciar uma educação mais rica e significativa.

A ATIVIDADE PEDAGÓGICA RELACIONADA AO ATO DE BRINCAR

A atividade de brincar é uma ação que pode ser considerada não apenas um simples passatempo, mas sim uma prática que possui profundas raízes sociais e culturais, carregada de diversos significados que vão além do ato em si.

De acordo com Kishimoto, em um estudo realizado em 2011, fica evidenciado que as diversas formas de brincadeiras desempenham um papel fundamental no desenvolvimento integral da criança. Elas não apenas contribuem para o aprendizado e a aquisição de conhecimentos, mas também são essenciais para a socialização, ajudando as crianças a se relacionarem com seus pares, além de serem fundamentais para a construção da autonomia, permitindo que elas se tornem mais independentes e confiantes em suas habilidades e decisões.

De acordo com a perspectiva de Paulo Freire, que é amplamente reconhecida por sua contribuição à educação e ao entendimento da aprendizagem, o ato de brincar pode ser compreendido como um ambiente propício ao diálogo, um espaço onde a criança tem a oportunidade de manifestar e compartilhar sua própria interpretação e compreensão do mundo ao seu redor.

Essa interação lúdica não apenas favorece a comunicação, mas também permite que a criança explore e construa significados de sua realidade pessoal e social. Ao dar importância ao ato de brincar, o educador passa a reconhecer a criança como a figura central e ativa no processo de aprendizagem, o que resulta em uma superação dos métodos pedagógicos tradicionais que costumam se focar unicamente na transmissão de conteúdos de forma direta e muitas vezes rígida. Essa abordagem inovadora ressalta a criatividade e a autonomia da criança, permitindo que ela se engaje e se envolva de maneira mais significativa e prazerosa nas atividades de aprendizagem.

Cinco atividades lúdicas que são inclusivas e podem ser muito benéficas no contexto do Ensino Fundamental I. Essas atividades são pensadas de forma a promover a participação de todas as crianças, respeitando suas individualidades e favorecendo a aprendizagem coletiva. A inclusão no ambiente escolar é essencial para garantir que cada estudante, independentemente de suas habilidades ou características pessoais, possa se sentir acolhido e valorizado.

Uma primeira atividade que pode ser interessante é a roda de histórias, onde alunos podem compartilhar narrativas de suas próprias experiências de vida ou de suas culturas. Isso não apenas estimula a empatia entre os colegas, mas também ajuda a desenvolver a habilidade de comunicação de cada um. Em seguida, a construção de um mural colaborativo, onde as crianças podem expressar sua criatividade por meio de desenhos e colagens, também se revela uma forma eficaz de unir a turma e promover a interação entre elas.

Outra proposta é a realização de jogos cooperativos, onde os alunos precisam trabalhar em equipe para alcançar um objetivo comum. Desta forma, eles aprendem a valorizar o trabalho em conjunto e a respeitar as contribuições de todos. Além disso, a utilização de ferramentas multimídia e recursos tecnológicos pode ajudar a captar a atenção dos estudantes e a diversificar as formas de se ensinar, permitindo que cada criança

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

participe ativamente das atividades. Por fim, a prática de atividades artísticas, como dança ou teatro, pode ser uma maneira divertida de se integrar.

As atividades lúdicas que promovem a inclusão, conhecidas como brincadeiras inclusivas, são aquelas que são cuidadosamente planejadas e estruturadas com o objetivo de garantir que todas as crianças, independentemente de suas características individuais, possam estar ativamente envolvidas. Essas brincadeiras levam em conta as diversas particularidades, as limitações que algumas crianças podem ter, assim como suas habilidades específicas, assegurando assim um ambiente onde todos possam se divertir e interagir de maneira igualitária. Diferentemente das abordagens tradicionais, essa modalidade de atividade lúdica reconhece a variedade e a pluralidade que compõem o ambiente escolar como um elemento fundamental e enriquecedor do processo educativo, em vez de enxergá-la como um obstáculo que deve ser contornado.

Brougère (2010) destaca de maneira significativa que as brincadeiras, longe de serem meros passatempos, são, na verdade, criações culturais que emergem de processos sociais. Isso significa que elas são moldadas e transformadas ao longo do tempo, possibilitando que se adaptem de acordo com o ambiente em que são realizadas, o grupo específico de crianças que participa dessas atividades lúdicas, além das necessidades e expectativas de todos aqueles que estão diretamente envolvidos.

As atividades lúdicas que são caracterizadas por sua inclusividade exercem um papel pedagógico fundamental no contexto do Ensino Fundamental I, já que essas práticas oferecem diversas oportunidades para que todas as crianças, independentemente de suas diferenças, possam interagir entre si, colaborar de forma mútua e, assim, aprender de modo conjunto.

Este tipo de abordagem é essencial para o desenvolvimento social e emocional dos alunos, pois cria um ambiente onde cada um pode se sentir valorizado e incluído. Quando os estudantes se dedicam a participar de atividades que favorecem a cooperação ao invés da competição, eles têm a oportunidade de desenvolver comportamentos que refletem empatia, respeito e solidariedade.

Essa vivência os ajuda a aprender a reconhecer e a aceitar as diferentes diversidades que podem existir dentro do grupo, promovendo um ambiente mais inclusivo e harmonioso para todos os participantes. Desta forma, a experiência colaborativa torna-se um importante fator de transformação nas relações interpessoais entre os alunos. Essas experiências vividas têm um papel fundamental ao contribuir para a formação de relações interpessoais que são mais saudáveis e construtivas, além de desempenhar um papel importante no fortalecimento do sentimento de pertencimento ao grupo ao qual se está ligado. Esse processo é essencial para que as pessoas se sintam integradas e valorizadas dentro de um contexto social mais amplo.

Além disso, as atividades lúdicas que são inclusivas favorecem o processo de aprendizado dentro de um contexto que se revela mais acolhedor e significativo. Nesse tipo de ambiente, as crianças encontram um espaço onde se sentem seguras e confortáveis para se expressarem livremente e para engajar-se ativamente na participação.

Ao realizar o ajuste cuidadoso de regras, bem como de recursos e métodos que visam a organização das atividades, o educador se empenha em assegurar que todos os estudantes tenham a oportunidade de participar das diversas atividades propostas. Dessa forma, ele promove uma abordagem pedagógica que é não somente voltada para a inclusão, mas também direcionada para o desenvolvimento integral das crianças que estão inseridas no Ensino Fundamental I. Essa prática é essencial para garantir que todos os alunos, independentemente de suas particularidades, possam se beneficiar de um ambiente educacional enriquecedor e colaborativo.

A função do professor no incentivo à inclusão social é de suma importância e desempenha um papel fundamental no contexto educacional contemporâneo. O docente não apenas ensina conteúdos acadêmicos, mas também atua como um agente transformador capaz de promover um ambiente que valoriza a diversidade e garante que todos os alunos, independentemente de suas particularidades e necessidades, possam participar ativamente do processo de aprendizagem. Além disso, é responsabilidade do educador conscientizar os estudantes sobre a importância do respeito às diferenças, fomentando uma cultura de aceitação e solidariedade entre os colegas. Dessa forma, o papel do professor é essencial para construir uma sociedade mais justa e inclusiva, onde cada indivíduo é reconhecido e valorizado em sua singularidade. Essa abordagem inclusiva

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

no ambiente escolar colabora para o desenvolvimento de uma convivência harmoniosa e enriquecedora, onde todos têm a oportunidade de contribuir e compartilhar suas experiências de forma equitativa.

O professor desempenha uma função de extrema importância na elaboração e implementação de práticas educacionais que promovem a inclusão de todos os alunos, atuando como a figura central e essencial que intermedeia as interações de ensino e aprendizagem dentro do contexto escolar.

É através desse papel que ele contribui significativamente para um ambiente educacional mais acessível e acolhedor para todos os estudantes. A participação das crianças, assim como seu desenvolvimento, é influenciada de maneira direta por diversos fatores, incluindo a atitude que adotam, as escolhas metodológicas que fazem e a forma como interagem com seus colegas de classe.

É importante notar que essas dinâmicas desempenham um papel fundamental no processo de aprendizado e na construção de habilidades sociais e cognitivas nos pequenos. Freire, em sua obra publicada em 1996, defende a ideia de que o ato de ensinar exige uma escuta atenta e cuidadosa, além de uma valorização dos saberes que os alunos já possuem. Ele enfatiza ainda a importância de um compromisso ético que se estenda a todos os envolvidos no processo de aprendizagem. Nesse sentido, Freire propõe que o processo educativo deve ser compreendido como uma prática que se baseia na dialética, promovendo a interação e o diálogo, além de ser uma experiência que contribui para a humanização dos indivíduos.

No âmbito das brincadeiras que promovem a inclusão, é responsabilidade do educador elaborar atividades que sejam flexíveis e adaptáveis, de modo a abarcar e atender à diversidade que se faz presente no ambiente da sala de aula. Isso implica em desenvolver propostas que considerem as diferentes necessidades e características de cada aluno, garantindo assim um espaço onde todos possam participar e se sentir parte integrante das atividades propostas.

Isso implica em avaliar a necessidade de modificar as normas, o conteúdo didático e as condições físicas dos espaços, de modo a garantir que todas as crianças tenham a oportunidade de participar de maneira ativa e plena nas diversas atividades propostas. Além de realizar um cuidadoso planejamento, é fundamental que o professor também concentre sua atenção nas interações que ocorrem entre as crianças enquanto elas estão brincando. Isso implica em observar atentamente quaisquer situações que possam envolver casos de exclusão de alguns dos pequenos, além de estar atento a eventuais problemas relacionados à participação efetiva de todos os envolvidos nas atividades lúdicas ou até mesmo conflitos que possam surgir durante esses momentos de diversão.

A atuação do professor deve ser não apenas atenta, mas também intencional, com o objetivo de promover um ambiente em que o diálogo, a colaboração e o respeito mútuo possam florescer. Ao garantir que nenhuma criança seja excluída ou deixada de lado, o educador atua de maneira proativa na construção de um ambiente que é tanto acolhedor quanto democrático. Nesse contexto, todos os envolvidos se sentem incluídos e valorizados, tornando-se assim partes integrantes e essenciais dessa comunidade educacional. Dessa forma, a função do educador em relação às brincadeiras inclusivas não se limita apenas à mera organização das diversas atividades lúdicas, mas sim abrange um profundo compromisso ético voltado para a promoção da inclusão, assim como para o desenvolvimento integral das crianças que estão no Ensino Fundamental I. O educador, portanto, desempenha um papel crucial que vai muito além das tarefas logísticas, enfatizando a importância de criar um ambiente que favoreça a participação de todos, garantindo que cada criança possa se desenvolver de maneira plena e significativa.

O planejamento pedagógico é uma prática educacional fundamental que serve como uma diretriz para a elaboração das atividades de ensino e aprendizagem, garantindo que os objetivos educacionais sejam alcançados de maneira eficaz. Nesse contexto, a inclusão se apresenta como um aspecto essencial, pois envolve a adaptação do ambiente escolar e das práticas pedagógicas para receber e atender a todos os estudantes, independentemente de suas particularidades, deficiências ou dificuldades de aprendizagem.

Ao associar o planejamento pedagógico à inclusão, os educadores são desafiados a desenvolver estratégias que promovam o acesso, a participação e a aprendizagem de todos, criando assim um espaço de aprendizado mais equitativo e justo. A efetivação desse planejamento demanda um olhar atento às diversidades e à

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

individualidade de cada aluno, possibilitando que cada um expresse seus potenciais e habilidades dentro do contexto escolar.

O planejamento pedagógico precisa considerar atentamente a diversidade que se encontra presente na sala de aula, reconhecendo que os alunos apresentam variadas maneiras de aprender, além de possuírem necessidades diferentes.

Dessa forma, é essencial que os educadores se conscientizem de que cada estudante é único, e as suas particularidades devem ser levadas em consideração para um ensino eficaz. Essa abordagem garante que todos tenham a oportunidade de desenvolver seu potencial máximo, respeitando as especificidades de cada um.

Portanto, ao elaborar um planejamento adequado, é necessário incorporar estratégias que atendam a essa pluralidade de estilos e necessidades de aprendizagem, criando um ambiente mais inclusivo e propício ao aprendizado. Dentro deste cenário, o ato de planejar vai muito além do que simplesmente organizar o conteúdo e as atividades que serão desenvolvidas. É fundamental também levar em conta maneiras eficazes para garantir que todos os envolvidos tenham a oportunidade de participar plenamente das diversas experiências de aprendizado que estão sendo propostas.

De acordo com a definição apresentada por Libâneo em 2013, o planejamento pode ser entendido como uma ação que é realizada de forma intencional e consciente, a qual não apenas demonstra, mas também incorpora uma série de valores e princípios, bem como as diferentes concepções de educação. Ademais, esse planejamento reflete os compromissos que o professor estabelece consigo mesmo e com os seus alunos ao colocar em prática sua atuação pedagógica dentro do ambiente escolar.

Dentro do contexto da educação inclusiva, o planejamento assume um papel fundamental, atuando como uma ferramenta indispensável que visa promover tanto a participação ativa quanto o desenvolvimento de um forte sentimento de pertencimento entre os estudantes. Esse planejamento cuidadoso é crucial para garantir que todos os alunos, independentemente de suas individualidades ou necessidades específicas, sintam-se integrados e valorizados no ambiente educacional.

Elaborar um planejamento voltado para brincadeiras inclusivas exige a consideração cuidadosa de diversas adaptações que se façam necessárias. Além disso, é fundamental organizar o espaço físico de modo que ele seja acessível a todos os participantes, garantindo que todos possam usufruir das atividades de forma plena.

Outro ponto importante é a seleção de materiais que promovam a interação entre os diferentes envolvidos, assim como favoreçam o aprendizado coletivo, contribuindo para um ambiente mais inclusivo e dinâmico. A realização dessa preparação anterior é fundamental, pois possibilita que cada uma das crianças possa participar efetivamente das atividades propostas, levando em consideração seus próprios ritmos, seus limites pessoais e as habilidades que cada uma possui. Dessa forma, assegura-se que cada criança se sinta incluída no processo.

Além disso, é fundamental que o planejamento pedagógico apresente uma flexibilidade que possibilite a realização de adaptações e modificações ao longo da implementação das atividades educativas. Essa flexibilidade é essencial para garantir que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de maneira mais eficiente e atenda às necessidades dos alunos, que podem variar conforme a dinâmica das aulas.

Dessa forma, o planejamento não deve ser um documento rígido, mas sim um guia que se ajusta às circunstâncias e contextos apresentados durante a prática pedagógica. Ao realizar uma análise cuidadosa das respostas e das demandas apresentadas pelos estudantes, o educador tem a oportunidade de adaptar as atividades desenvolvidas em sala de aula. Isso permite que ele possa garantir que a prática do brincar se torne uma experiência significativa e altamente relevante para todos os alunos envolvidos.

Essa adequação das atividades é essencial para atender às necessidades e interesses dos estudantes, promovendo assim um ambiente de aprendizado mais inclusivo e efetivo. Dessa forma, o processo de planejamento pedagógico, ao ser orientado por princípios que visam à inclusão, fortalece uma abordagem educacional que dá primazia à igualdade de oportunidades e ao desenvolvimento holístico das crianças que estão inseridas no contexto do Ensino Fundamental I. Essa prática educacional busca não apenas transmitir conhecimentos,

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

mas também possibilitar um ambiente em que cada criança possa se desenvolver plenamente em diversas dimensões.

A avaliação vista sob a perspectiva da inclusividade é um tema que merece atenção especial, pois envolve considerar como processos e métodos de avaliação podem ser adaptados para incluir todos os indivíduos, independentemente de suas diferenças ou limitações. Essa abordagem busca garantir que todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades especiais, tenham a oportunidade de participar de maneira plena e significativa das atividades avaliativas.

Assim, ao avaliar, é fundamental que educadores e instituições mantenham como foco a diversidade, assegurando que as práticas adotadas respeitem e valorizem as singularidades de cada estudante. Portanto, a inclusão na avaliação não se limita apenas a um aspecto técnico, mas também envolve uma compreensão mais ampla e humana do processo de aprendizagem.

Sob uma ótica que visa a inclusão, é fundamental que a avaliação se desassocie de práticas que utilizam modelos classificatórios e excludentes. Esses modelos, que ao longo da história têm sido utilizados para mensurar, comparar e estabelecer hierarquias entre os alunos, fundamentam-se em critérios que eram padronizados e muitas vezes injustos. É importante que essa mudança de paradigma na avaliação promova um ambiente mais justo, onde cada estudante possa ser reconhecido em suas particularidades, sem ser submetido a comparações que possam prejudicar seu desenvolvimento e aprendizado. Em um sistema educacional que valoriza e prioriza a inclusão de todos os alunos, é fundamental que o processo de avaliação não seja restrito apenas a instrumentos que ofereçam notas pontuais ou a resultados finais de desempenho. Isso se deve ao fato de que essa forma de avaliar desconsidera os variados ritmos de aprendizagem, os diferentes tempos que cada estudante necessita para assimilar o conhecimento e as diversas maneiras pelas quais cada indivíduo pode aprender. Essa abordagem mais abrangente permite que a verdadeira essência do aprendizado e do progresso de cada aluno seja reconhecida de forma justa e adequada. Dentro desse contexto, o ato de avaliar se refere à prática de monitorar o desenvolvimento educacional, compreendendo-o como um percurso singular e individual que é moldado por cada criança ao longo do tempo. É, portanto, um processo que leva em conta as particularidades de cada um, reconhecendo suas experiências e avanços de modo personalizado.

A proposta de avaliação mediadora, conforme defendida por Hoffmann no ano de 2001, assume um papel de grande relevância nesse processo de transformação de perspectiva. Essa proposta sugere que a avaliação não deve ser apenas um instrumento de aferição do conhecimento, mas sim um meio para mediar e enriquecer a aprendizagem dos alunos, contribuindo para uma mudança significativa na forma como se observa e se entende o ensino e a aprendizagem.

No âmbito da educação, a avaliação assume um papel que pode ser definido como formativo, contínuo e reflexivo. Esse tipo de avaliação tem como objetivo principal orientar as práticas pedagógicas, além de possibilitar a realização de intervenções que sejam mais adequadas e pertinentes às necessidades e demandas específicas dos alunos. Dessa forma, a avaliação não se restringe apenas a medir resultados, mas também a acompanhar o processo de aprendizado, favorecendo um ambiente educacional mais responsivo e ajustado aos estudantes. A atenção se desloca da análise de desempenho individual para uma compreensão mais ampla do progresso que os alunos estão realizando. Essa nova perspectiva possibilita ao educador perceber de maneira mais clara quais são os avanços que os estudantes estão alcançando, além de identificar os obstáculos que eles podem estar enfrentando, assim como as oportunidades de aprendizado que surgem ao longo do processo educativo em si. Portanto, essa mudança de enfoque é fundamental para o aprimoramento do ensino e da aprendizagem.

Essa concepção referente à avaliação adquire uma relevância ainda mais significativa quando analisada no contexto da educação inclusiva, uma vez que reconhece que as diversidades que cada estudante possui são componentes fundamentais do ambiente escolar. Essas diferenças, ao contrário de serem consideradas como obstáculos ou desafios, devem ser compreendidas como elementos essenciais da dinâmica que ocorre dentro da sala de aula. A aceitação e valorização dessas particularidades enriquecem o processo de ensino-aprendizagem, promovendo um ambiente mais acolhedor e diversificado. Realizar uma avaliação de forma inclusiva consiste em levar em consideração as singularidades de cada estudante, prezando pelo respeito às suas características individuais e, assim, evitando fazer comparações que possam ser prejudiciais. Essa abordagem também busca

evitar estigmas que podem ter um impacto negativo na autoestima dos alunos e no seu engajamento nas atividades escolares. É fundamental que essa prática promova um ambiente de aprendizado saudável e acolhedor para todos, onde as crianças se sintam valorizadas e motivadas a participar ativamente. Quando os avanços de cada indivíduo são devidamente reconhecidos, o processo de avaliação contribui para estabelecer um ambiente educacional que se torna mais acolhedor e convidativo. Nesse contexto, todos os alunos se sentem não apenas capacitados, mas também motivados a aprender e a se envolver ativamente nas atividades escolares.

Durante as atividades lúdicas, a avaliação ocorre de maneira que está intimamente conectada com a prática educacional, permitindo que o aprendizado flua naturalmente, sem quaisquer interrupções artificiais que possam prejudicar o processo de aprendizado. Esse método garante que a integração entre avaliação e ensino seja contínua, favorecendo a assimilação do conhecimento de forma mais eficaz e harmônica. Através de uma observação meticulosa e atenta, o professor se dedica a monitorar detalhadamente a maneira como as crianças se relacionam entre si, como se comunicam, como lidam com conflitos e desavenças, como seguem as regras estabelecidas do ambiente e, além disso, como expressam suas emoções de diferentes maneiras. Essas considerações tornam viável a análise e a interpretação de elementos importantes relacionados ao desenvolvimento cognitivo, social e emocional, os quais, muitas vezes, não se mostram de maneira clara durante a realização de atividades que são consideradas formais.

A conversa que é feita com as crianças tanto no decorrer das atividades lúdicas quanto após elas se mostra como uma ferramenta avaliativa de grande importância. Isso se deve ao fato de que essas interações podem fornecer insights valiosos sobre o desenvolvimento e o aprendizado dos pequenos, permitindo que os educadores compreendam melhor suas habilidades, motivações e dificuldades. Dessa forma, esse diálogo contribui de maneira significativa para a avaliação do processo educativo e do crescimento das crianças. Quando o professor ouve atentamente os alunos compartilharem suas vivências e experiências, ele consegue não apenas absorver informações, mas também acrescentar profundidade à sua compreensão sobre o que foi aprendido por eles até aquele momento, assim como sobre os obstáculos que tiveram de enfrentar ao longo do processo de aprendizado. Essa interação é fundamental para o docente, pois permite um entendimento mais amplo das dinâmicas que envolvem a educação e os desafios individuais e coletivos que surgem nesse contexto educacional. Esse tipo de diálogo que ocorre no ambiente educacional fortalece a relação pedagógica estabelecida entre educadores e alunos, além de contribuir para que a avaliação seja vista como um elemento intrínseco e natural dentro do contínuo processo de ensino e aprendizagem. Através dessa interação, pode-se criar um entendimento mais profundo acerca da importância das avaliações, que não são apenas um momento isolado, mas sim parte integrante da jornada educacional.

De maneira contrária, os registros pedagógicos desempenham uma função fundamental na avaliação quando analisada sob uma ótica que prioriza a inclusão. Ao realizar a organização de observações, reflexões e intervenções educativas, o professor efetivamente monitora o progresso das crianças ao longo do tempo, o que lhe permite prevenir a ocorrência de avaliações que sejam desarticuladas ou que se baseiam apenas em impressões momentâneas e superficiais. Dessa maneira, o acompanhamento sistemático proporciona uma compreensão mais aprofundada e contínua do desenvolvimento dos alunos. Esses registros desempenham um papel fundamental no suporte ao planejamento de futuras iniciativas, ao possibilitarem a implementação de modificações que tornem as atividades mais acessíveis e, além disso, mais significativas para todos os alunos, independentemente de suas individualidades.

Portanto, quando se realiza a avaliação dentro de uma abordagem que é inclusiva, e que está também interligada às atividades lúdicas e brincadeiras, isso fortalece uma prática educativa que é comprometida não apenas com o aprendizado de cada indivíduo, mas que também valoriza e reconhece a diversidade existente entre os alunos. Essa perspectiva inclusiva é fundamental para criar um ambiente de ensino que promova a participação de todos. Ao perceber a avaliação como um processo que ocorre de maneira contínua, interativa e que possui um caráter formativo, a instituição de ensino reafirma de forma enfática seu compromisso em proporcionar uma educação que não apenas valoriza os indivíduos de forma individual, mas também reconhece suas histórias pessoais e, assim, promove o desenvolvimento integral das crianças que estão no Ensino Fundamental I. Isso demonstra uma abordagem preocupada com cada um dos alunos, buscando respeitar suas particularidades e contribuindo para o seu crescimento global.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Nove barreiras que dificultam a implementação de práticas inclusivas

Apesar de já terem sido realizados avanços significativos nas políticas educacionais e nas normas que regem a educação inclusiva, é importante destacar que a realidade nas escolas ainda enfrenta uma série de desafios e barreiras que dificultam a concretização da inclusão de todos os estudantes de maneira eficaz. Esses obstáculos, que ainda persistem, precisam ser superados para garantir que a inclusão se torne uma prática efetiva e real nas instituições de ensino. Entre os diversos obstáculos que se destacam, sobressaem com especial relevância a carência de recursos materiais adequados, a formação inicial e continuada dos educadores, que se mostra insuficiente para atender as demandas atuais, além das condições de trabalho, as quais, em muitas situações, revelam-se como precárias nas instituições educacionais. Esses fatores contribuem para que a implementação de práticas pedagógicas se torne mais complexa e desafiadora, uma vez que é necessário atender de forma adequada à diversidade que se faz presente nas salas de aula. É importante considerar que essa diversidade pode incluir, entre outros aspectos, diferenças culturais, sociais, de aprendizado e individuais, as quais demandam abordagens diferenciadas para que todos os alunos possam se sentir incluídos e receber uma educação de qualidade. Dessa forma, enfrentar esses desafios requer uma adaptação contínua das metodologias utilizadas pelos educadores.

Freire (1992) destaca de maneira significativa que a educação deve ser encarada como um ato de esperança, mesmo diante das inúmeras dificuldades e limitações que a realidade possa impôr à sua prática. Essa perspectiva revela a importância de se manter uma visão otimista em relação ao processo educativo, que muitas vezes pode ser afetado por circunstâncias adversas. Sob essa ótica, há um estímulo direcionado ao educador para que ele evite a complacência quando confrontado com os desafios que surgem em seu cotidiano profissional. Em vez disso, essa abordagem o encoraja a investigar e considerar alternativas eficazes que possam ser utilizadas para aprimorar sua prática pedagógica, buscando torná-la mais justa e comprometida com o aprendizado de todos os alunos, sem exceção. Essa busca por inovação e melhoria contínua é fundamental para garantir que a educação oferecida seja realmente acessível e beneficie a todos os estudantes, independentemente de suas diferenças. Essa ação, quando considerada no contexto da inclusão, demanda uma análise reflexiva cuidadosa, além de uma sensibilidade aguçada e um desejo genuíno de inovar e transformar a abordagem pedagógica utilizada. Em outras palavras, é fundamental que os educadores se engajem em um processo de reflexão que os leve a reconsiderar suas práticas, adaptando-as para atender melhor a diversidade dos alunos, promovendo assim um ambiente mais inclusivo e acessível para todos.

Mesmo em cenários que apresentam desafios e dificuldades, as atividades lúdicas que promovem a inclusão se configuram como abordagens eficazes e significativas para incentivar a igualdade e o envolvimento de todos os alunos. É bastante comum observar que alterações sutis nas atividades realizadas, na organização do espaço onde essas ações ocorrem ou até mesmo nas diretrizes que regem os jogos podem contribuir significativamente

interações com colegas que são diferentes dela, ela começa a desenvolver habilidades importantes para conviver com a diversidade que existe no ambiente escolar. Esse tipo de convivência contribui para o cultivo de atitudes fundamentais, como o respeito pelas diferenças, a solidariedade em relação ao próximo e a empatia, que é a capacidade de se colocar no lugar do outro. Dessa forma, as interações com os colegas não apenas enriquecem sua experiência escolar, mas também moldam seu caráter e suas relações sociais. Experiências como essas desempenham um papel fundamental na formação de pessoas que são mais sensíveis às variadas diversidades existentes na sociedade. Além disso, essas experiências proporcionam o desenvolvimento de habilidades que permitem a criação de vínculos sociais mais justos e colaborativos entre os indivíduos. Isso, por sua vez, favorece a promoção de um ambiente de convivência democrático, que se inicia desde os primeiros anos de escolarização, assegurando que valores de respeito e igualdade sejam consolidados desde a infância.

A instituição escolar, além de sua função primordial de educar, desempenha um papel fundamental como um espaço onde se promove a convivência democrática. Nesse ambiente, os estudantes têm a oportunidade de aprender a exercer seus direitos e deveres de forma respeitosa, fomentando o diálogo e a troca de ideias. Assim, a escola se transforma em um microcosmo da sociedade, onde a prática da democracia é vivenciada no dia a dia, permitindo que os alunos desenvolvam habilidades essenciais para a vida em comunidade, como a empatia, o respeito às diferenças e a capacidade de trabalhar em conjunto em prol do bem comum.

Dessa maneira, a escola se estabelece não apenas como um lugar de aprendizado acadêmico, mas também como um verdadeiro laboratório de cidadania, onde se exercita a convivência plural e o entendimento mútuo.

A escola que adota a inclusão deve ser entendida como um espaço que promove a convivência democrática, onde todos os estudantes são valorizados em suas particularidades e são reconhecidos como indivíduos que possuem direitos, garantindo que tenham a oportunidade de se manifestar e participar ativamente. Dentro desse cenário, a interação cotidiana entre as pessoas proporciona uma oportunidade valiosa para que as crianças desenvolvam valores fundamentais que são essenciais para a sua formação como cidadãos, desde os momentos iniciais de sua trajetória escolar. Esses valores incluem, entre outros, o respeito mútuo, a cooperação em grupo e a responsabilidade coletiva, que se tornam pilares importantes na educação das crianças.

A atividade de brincar em grupo desempenha uma função relevante na formação de normas compartilhadas entre as crianças, pois, por meio dessa interação, elas têm a oportunidade de desenvolver habilidades de negociação, estabelecer acordos e compreender a importância de respeitar os limites que foram traçados pelo coletivo. Essa dinâmica é essencial para o aprendizado social e para a construção de relacionamentos saudáveis entre os pequenos. Ao longo das atividades lúdicas, frequentemente aparecem situações que podem gerar conflitos. No entanto, quando esses desencontros são administrados de forma adequada, acabam se convertendo em oportunidades valiosas para o aprendizado. A resolução de conflitos através do diálogo, que é uma forma de comunicação aberta e respeitosa entre as partes envolvidas, favorece a escuta ativa e o reconhecimento das opiniões e crenças dos outros. Esse processo busca, de maneira colaborativa, encontrar soluções que atendam às necessidades de todos, contribuindo assim para o fortalecimento das relações interpessoais. Por meio dessa prática, é possível cultivar um ambiente de respeito mútuo e compreensão, elementos essenciais para o desenvolvimento de relacionamentos mais saudáveis e produtivos.

Essa vivência se encontra em consonância com a perspectiva educacional apresentada por Freire em sua obra de 1987, na qual ele enxerga a escola não apenas como um espaço de aprendizado, mas sim como um local que tem o papel fundamental de cultivar e formar indivíduos que sejam críticos e, ao mesmo tempo, comprometidos com a sociedade. Esses indivíduos são considerados capazes de agir de forma consciente e reflexiva em relação à realidade em que vivem, utilizando a educação como um meio para transformar seu entorno e contribuir para mudanças significativas. Ao incentivar brincadeiras inclusivas em um ambiente democrático, a escola ajuda a desenvolver práticas educativas que priorizam o diálogo, a participação e a convivência com a diversidade, reforçando uma educação voltada para a humanização e a mudança social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades lúdicas que promovem a inclusão no Ensino Fundamental I configuram-se como uma estratégia pedagógica essencial para a efetivação da educação inclusiva nas escolas. Isso se deve ao fato de que essas brincadeiras proporcionam um ambiente em que todas as crianças têm a oportunidade de se envolver de maneira ativa e significativa no processo de ensino e aprendizado.

Dessa forma, elas contribuem de maneira importante para que cada aluno, independentemente de suas condições individuais, possa se sentir parte integrante da comunidade escolar. Ao refletir sobre a brincadeira enquanto uma forma singular de linguagem característica da infância, a escola estabelece uma conexão significativa com as crianças em sua autenticidade, reconhecendo e valorizando seus distintos modos de aprendizagem, suas formas de expressão e suas maneiras de interagir com o mundo ao seu redor. Essa relação é fundamental, pois permite que a educação se adapte e responda às necessidades e características próprias dos pequenos, fazendo com que o ambiente escolar se torne um espaço propício ao desenvolvimento integral dos alunos. Essa maneira de abordar o tema contribui significativamente para a evolução de práticas pedagógicas que se mostram mais sensíveis, além de serem coerentes e harmoniosamente ajustadas às variadas necessidades que os estudantes apresentam.

A pesquisa realizada revelou de maneira clara e contundente que as atividades lúdicas que promovem a inclusão têm um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, abrangendo aspectos cognitivos, sociais e emocionais. Além disso, essas brincadeiras inclusivas proporcionam uma oportunidade valiosa para a formação de vínculos significativos, contribuindo para o fortalecimento das relações entre indivíduos e incentivando

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

a prática do respeito em relação à diversidade que existe no meio social. Quando os pequenos se reúnem para brincar em um espaço que foi cuidadosamente planejado para receber e valorizar a diversidade, eles têm a oportunidade de aprimorar diversas habilidades importantes, como a cooperação, que envolve trabalhar em conjunto com os outros; o compartilhamento de itens e experiências; o diálogo, que permite a troca de ideias e sentimentos; e a resolução de conflitos, que é essencial para lidar com desavenças de forma mais respeitosa e harmoniosa. Essas aprendizagens transcendem os meros conteúdos acadêmicos tradicionais, desempenhando um papel fundamental na formação integral do ser humano, contribuindo assim para o desenvolvimento das diversas dimensões que compõem a personalidade e a vida do indivíduo.

Além disso, foi possível perceber que a efetivação da aplicação de atividades lúdicas que promovem a inclusão está intimamente relacionada à postura que o professor adota, bem como ao tipo de planejamento pedagógico que é desenvolvido e utilizado ao longo do processo educativo. A capacidade do educador de tomar decisões de maneira intencional e reflexiva, aliada à sua sensibilidade para perceber e compreender as necessidades e demandas que surgem entre os estudantes, é de suma importância para garantir que todas as crianças tenham a oportunidade de se envolver e participar ativamente nas atividades que são sugeridas e propostas. Essa combinação de habilidades é fundamental para promover um ambiente inclusivo e dinâmico, onde cada criança se sinta motivada a contribuir. Dentro desse contexto apresentado, é fundamental entender que as brincadeiras que promovem a inclusão não são consideradas meras ações isoladas ou desvinculadas entre si, mas sim como um elemento essencial e integral de uma abordagem pedagógica que valoriza e prioriza tanto a equidade quanto a justiça social em sua essência. Portanto, essas atividades lúdicas têm um papel significativo dentro de uma prática educacional mais ampla, que busca garantir que todos os indivíduos, independentemente de suas diferenças, possam participar de maneira justa e igualitária.

Inspiradas nas concepções pedagógicas do educador Paulo Freire, essas práticas educativas efetivamente afirmam que a educação deve ser entendida como um ato intrinsecamente humano, permeado por valores éticos e que promove a transformação social. Isso se dá por meio do estabelecimento de um diálogo autêntico, da escuta atenta às demandas e necessidades dos educandos, além do reconhecimento e da valorização dos saberes que eles já possuem. Dessa forma, a educação se revela como um processo interativo e colaborativo, essencial para o desenvolvimento individual e coletivo. No contexto apresentado, a inclusão ultrapassa a simples realização de adaptações pontuais; ela envolve uma abordagem educacional que se destaca ao valorizar a diversidade existente entre os estudantes e que reconhece o aluno como um agente ativo e protagonista no seu próprio processo de aprendizagem. Essa perspectiva é fundamental para a construção de um ambiente mais justo e equitativo, onde cada indivíduo pode desenvolver suas habilidades de forma significativa.

Dessa forma, ao direcionarmos nossos esforços e recursos para a implementação de brincadeiras que promovam a inclusão, estamos desempenhando um papel fundamental na construção de uma instituição educacional que seja mais justa, em que se favoreça a democracia e que realmente se dedique ao direito de aprendizado de todas as pessoas, sem exceção. Ao integrar a atividade lúdica, comumente referida como brincar, às abordagens de ensino que visam a inclusão, a instituição escolar potencializa sua função social fundamental. Além disso, essa prática colabora significativamente para a educação de crianças que se tornam mais críticas, atentas e ativas, além de estarem plenamente conscientes da importância de seu papel dentro da sociedade em que estão inseridas. Dessa forma, a promoção do brincar não apenas enriquece o processo educativo, mas também contribui para a formação de indivíduos mais participativos e conscientes de suas responsabilidades sociais. Dessa forma, é viável chegar à conclusão de que as brincadeiras que promovem a inclusão representam uma ferramenta essencial para o desenvolvimento de uma educação que abraça, valoriza e provoca mudanças significativas desde os primeiros anos de vida escolar. Essas práticas lúdicas são fundamentais para garantir um ambiente educacional que não apenas aceita, mas também respeita as diferenças, contribuindo assim para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

BIOPOLÍTICA E EDUCAÇÃO: O GOVERNO DOS CORPOS E A PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES NO CONTEXTO ESCOLAR CONTEMPORÂNEO

JULLIANA GONÇALVES DE SANT' ANNA
Professora e Pedagoga na Rede Municipal de São Paulo.



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

O presente artigo investiga as relações entre biopolítica e educação a partir de uma perspectiva filosófica, analisando como os dispositivos biopolíticos operam no contexto escolar contemporâneo para governar corpos e produzir subjetividades alinhadas com as demandas do capitalismo neoliberal. O objetivo central é compreender de que maneira a escola, enquanto instituição disciplinar por excelência, transforma-se progressivamente em um espaço de gestão biopolítica das populações escolares, operando não apenas sobre corpos individuais, mas sobre a vida mesma dos sujeitos em sua dimensão biológica e social. A metodologia adotada é a pesquisa bibliográfica de caráter filosófico-conceitual, articulando a análise dos textos fundadores da biopolítica com a reflexão sobre as políticas educacionais contemporâneas e as práticas pedagógicas cotidianas. O desenvolvimento do texto percorre a genealogia do conceito de biopolítica em Foucault, examinando a passagem do poder soberano ao biopoder e a emergência de tecnologias de governo centradas na população, na norma e na segurança. Examinam-se, ainda, as relações entre biopolítica, medicalização da educação e patologização dos comportamentos considerados desviantes, problematizando a crescente psiquiatrização do fracasso escolar. O artigo pretende contribuir para o debate filosófico-educacional ao oferecer ferramentas conceituais para a compreensão crítica das relações de poder que atravessam o cotidiano escolar e para a invenção de outras pedagogias, menos comprometidas com o governo dos corpos e mais abertas à afirmação da vida em sua potência criadora.

Palavras-chave: Biopolítica; Educação; Governamentalidade; Produção; Subjetividades; Dispositivos Escolares.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

A reflexão filosófica sobre as relações entre poder e vida ganhou, nas últimas décadas, contornos particularmente agudos com o desenvolvimento do conceito de biopolítica.

Forjado por Michel Foucault em meados da década de 1970 para designar uma nova tecnologia de poder que emerge a partir do século XVIII, o termo biopolítica nomeia o ingresso da vida biológica da espécie humana no campo dos cálculos explícitos do poder, a transformação do homem em espécie, em população a ser gerida, otimizada, regulada.

Trata-se de um deslocamento fundamental em relação às formas clássicas de exercício do poder: se o poder soberano se caracterizava pelo direito de fazer morrer e deixar viver, o biopoder instaura um novo regime, o de fazer viver e deixar morrer.

A vida, a saúde, a natalidade, a longevidade, a higiene pública, a gestão dos riscos tornam-se objetos centrais de intervenção política. Ora, a educação, enquanto instituição dedicada à formação das novas gerações, à transmissão de saberes e à conformação de subjetividades, não poderia permanecer alheia a essa transformação histórica.

Pelo contrário, a escola moderna emerge precisamente nesse contexto de afirmação do biopoder, constituindo-se como um de seus dispositivos privilegiados. Este artigo propõe-se a investigar, a partir de uma perspectiva filosófica ancorada fundamentalmente no pensamento de Michel Foucault, mas também em seus desdobramentos em autores como Giorgio Agamben e Roberto Esposito, as complexas relações entre biopolítica e educação.

O problema que orienta a investigação pode ser assim formulado: de que maneira os dispositivos biopolíticos operam no contexto escolar contemporâneo para governar corpos e produzir subjetividades alinhadas com as racionalidades políticas e econômicas hegemônicas, particularmente com o neoliberalismo?

E, em contrapartida, que formas de resistência e de criação de outras possibilidades de existência podem ser pensadas a partir do próprio campo educacional? Para responder a essas questões, o percurso argumentativo inicia-se com uma imersão na obra foucaultiana, buscando reconstruir a genealogia do conceito de biopolítica e suas articulações com as noções de disciplina, governo e segurança.

Em seguida, analisa-se a escola como dispositivo especificamente biopolítico, atentando para as tecnologias de poder que nela operam: a organização dos espaços e dos tempos, os sistemas de classificação e hierarquização, as práticas avaliativas, os mecanismos de normalização.

BIOPOLÍTICA E EDUCAÇÃO

Segundo estudos de Esposito (2010), o percurso foucaultiano em direção ao conceito de biopolítica é complexo e atravessa diferentes momentos de sua obra. Em "Vigiar e Punir", Foucault analisa minuciosamente o que chama de sociedade disciplinar, caracterizada pela emergência, nos séculos XVII e XVIII, de instituições como a prisão, o quartel, o hospital, a fábrica e a escola, dedicadas ao adestramento dos corpos individuais, à distribuição dos indivíduos no espaço, à organização serial do tempo, à composição das forças para extrair o máximo de eficiência.

A disciplina é uma anatomia política do detalhe, uma ortopedia social que visa produzir corpos dóceis e úteis. Mas já nesse momento, Foucault percebe que o poder disciplinar não esgota as novas formas de exercício do poder que emergem na modernidade. Há algo que escapa à lógica do adestramento individual e que aponta para uma gestão da vida em escala populacional (ESPOSITO, 2010).

É nos cursos do Collège de France, particularmente em "Em Defesa da Sociedade" (1975-1976), "Segurança, Território, População" (1977-1978) e "O Nascimento da Biopolítica" (1978-1979), que Foucault desenvolve mais sistematicamente o conceito de biopolítica. Trata-se, para ele, de uma tecnologia de poder que não substitui a disciplina, mas que se superpõe a ela, que a integra e a modifica parcialmente, e que se dirige não ao homem-corpo, mas ao homem-espécie, ao homem vivo, ao homem como ser vivente (ESPOSITO, 2010).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Se a disciplina é uma anatomia política do corpo humano, a biopolítica é uma biopolítica da população. Seu objeto não é o corpo individual, mas os processos biológicos próprios das massas humanas: nascimento, morte, reprodução, doença, longevidade. Sua função é intervir nesses processos para regulá-los, otimizá-los, controlar suas flutuações aleatórias (ESPOSITO, 2010).

Os mecanismos empregados não são mais disciplinares, mas mecanismos de segurança, que operam não pela prescrição minuciosa, mas pelo estabelecimento de normas, pelo cálculo de probabilidades, pela gestão dos riscos. A população torna-se um problema político central, e o saber que dá suporte a essa gestão é a estatística, que permite quantificar os fenômenos populacionais e estabelecer médias, curvas normais, desvios padrão. A biopolítica é, portanto, uma tecnologia de poder que toma a vida como seu objeto e que opera através da normalização, da regulação, da gestão calculista dos processos vitais (ESPOSITO, 2010).

Essa passagem da disciplina à biopolítica tem implicações profundas para a compreensão da educação. A escola moderna, tal como se constitui a partir do século XVIII, é certamente uma instituição disciplinar. Ela organiza os corpos das crianças no espaço da sala de aula, em fileiras, em níveis, em séries; controla o tempo através de horários rigorosos, de exercícios repetitivos, de progressões graduadas; estabelece hierarquias através de notas, classificações, prêmios e castigos (ESPOSITO, 2010).

A escola fabrica corpos escolarizados, subjetividades conformes à ordem social. Mas, ao mesmo tempo, a escola é também uma instituição biopolítica, na medida em que participa da gestão da população infantil e juvenil em sua dimensão biológica e social.

As políticas de escolarização obrigatória, as campanhas de vacinação nas escolas, os programas de alimentação escolar, os exames de saúde periódicos, a educação sexual, a prevenção ao uso de drogas, são exemplos de como a escola se insere em uma estratégia mais ampla de biopolítica, voltada para a gestão da vida da população. A escola não apenas adestrar corpos individuais, mas também contribui para a produção de uma população saudável, higiênica, moralizada e produtiva (ESPOSITO, 2010).

Ela é um dos locais privilegiados onde se exerce o que Foucault chama de governo da infância, essa arte de conduzir as condutas das crianças, de orientar seu desenvolvimento físico, moral e intelectual, de prepará-las para a vida adulta e para a inserção na ordem social. O governo da infância, na modernidade, é indissociável da biopolítica: trata-se de gerir a vida das novas gerações como recurso fundamental para o futuro da nação, da sociedade, da economia. As crianças são o capital humano do amanhã, e sua educação é um investimento estratégico que exige cuidados, controles, otimizações (ESPOSITO, 2010).

Essa dimensão biopolítica da educação torna-se ainda mais evidente quando se analisa o desenvolvimento das políticas educacionais nas sociedades neoliberais contemporâneas. Foucault, em "O Nascimento da Biopolítica", dedica-se a analisar o neoliberalismo não simplesmente como uma doutrina econômica, mas como uma racionalidade política, uma forma de governamentalidade que estende a lógica do mercado a todas as esferas da existência. O neoliberalismo, mostra Foucault, não é o retorno ao laissez-faire liberal, mas uma intervenção permanente e vigilante do Estado para criar as condições de funcionamento do mercado e para generalizar a forma empresa a todas as relações sociais (ESPOSITO, 2010).

O sujeito neoliberal não é o homo oeconomicus clássico, o parceiro da troca, mas o empresário de si mesmo, aquele que é seu próprio capital, seu próprio produtor, a fonte de seus rendimentos. Essa figura tem implicações profundas para a educação. Se o sujeito é um empresário de si, sua educação é um investimento em capital humano, um conjunto de despesas presentes que visam aumentar suas capacidades futuras e, portanto, seus rendimentos futuros (ESPOSITO, 2010).

A educação deixa de ser pensada como um direito social ou como um processo de formação humana para tornar-se um ativo individual, um recurso a ser otimizado. As políticas educacionais neoliberais, inspiradas nessa racionalidade, introduzem mecanismos de mercado no interior do sistema escolar: competição entre escolas, avaliações padronizadas, prestação de contas, responsabilização dos professores e escolha parental. Os alunos são incitados a gerir seus percursos escolares como projetos, a acumular competências, a construir portfólios, a tornarem-se empregáveis. A escola neoliberal é aquela que produz sujeitos empreendedores, flexíveis, adaptáveis, capazes de navegar em um mundo incerto e competitivo (ESPOSITO, 2010).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Mas essa produção de subjetividades não é apenas disciplinar; ela é também biopolítica, na medida em que opera sobre a vida mesma dos sujeitos, sobre suas disposições, suas aspirações, suas emoções, sua própria capacidade de desejar. O governo neoliberal das condutas não se exerce apenas por coerção externa, mas pela internalização da norma concorrencial, pela transformação do indivíduo em capital a ser gerido, pela captura de sua potência de vida (ESPOSITO, 2010).

A produção de subjetividades neoliberais no contexto escolar articula-se, ainda, com um fenômeno que tem merecido crescente atenção da crítica filosófica e educacional: a medicalização da educação e a patologização dos comportamentos considerados desviantes. Se a escola neoliberal exige sujeitos adaptáveis, focados, produtivos, aqueles que não se enquadram nesse perfil tendem a ser vistos como desviantes, como portadores de transtornos que precisam ser diagnosticados e tratados. O fracasso escolar, a indisciplina, a agitação, a dificuldade de aprendizagem, a tristeza, a ansiedade, são cada vez mais traduzidos para a linguagem da psiquiatria e da psicopatologia: transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, transtorno de oposição desafiante, transtorno de ansiedade generalizada, depressão infantil (ESPOSITO, 2010).

O que antes era compreendido como problema pedagógico, como questão relacional, como expressão de conflitos existenciais, torna-se doença a ser medicada. A biopolítica escolar opera, aqui, em sua face mais sombria: a gestão das populações escolares exige a identificação, a classificação e o tratamento daqueles que não se ajustam à norma. Os especialistas – psicólogos, psiquiatras, neurologistas, fonoaudiólogos – são convocados para legitimar esse processo, para produzir diagnósticos e prescrever terapias. A escola torna-se um imenso dispositivo de triagem, de seleção, de hierarquização das aptidões e dos comportamentos (ESPOSITO, 2010).

Os corpos das crianças e dos jovens são minuciosamente examinados, avaliados, comparados, e aqueles que apresentam desvios em relação à curva normal são encaminhados para os dispositivos de correção. Trata-se de uma verdadeira ortopedia biopolítica, que opera não mais apenas sobre os corpos individuais, mas sobre a população escolar como um todo, buscando otimizar seu desempenho e reduzir os riscos representados pelos inadaptados(ESPOSITO, 2010).

Essa medicalização da educação é particularmente preocupante porque individualiza problemas que são, em grande medida, sociais e institucionais. Em vez de questionar as condições de produção do fracasso escolar – a pobreza, a desigualdade, a violência, a precarização do trabalho docente, o currículo inadequado –, responsabiliza-se o aluno por seu próprio fracasso, transformando sua diferença em patologia. A biopolítica, aqui, opera como tecnologia de despolitização: problemas políticos são transformados em questões técnicas a serem resolvidas por especialistas; conflitos sociais são convertidos em disfunções individuais a serem tratadas farmacologicamente (ESPOSITO, 2010).

Essa lógica medicalizante articula-se, ainda, com o discurso da inclusão escolar, que se tornou hegemônico nas políticas educacionais contemporâneas. Incluir é a palavra de ordem: incluir os deficientes, os transtornados, os diferentes, os excluídos. Mas a crítica filosófica, inspirada particularmente no pensamento de Giorgio Agamben, pode nos ajudar a problematizar esse discurso.

Agamben, em sua obra "Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua", desenvolve uma reflexão sobre a estrutura originária da biopolítica ocidental, mostrando como a produção de uma vida matável, de uma vida nua, é constitutiva do poder soberano. Para Agamben, o campo de concentração é o paradigma biopolítico da modernidade, o espaço em que a vida é capturada em seu estado de exceção e reduzida à sua nudez biológica, sem qualquer mediação política (ESPOSITO, 2010).

Ora, essa reflexão pode ser deslocada para a análise das políticas de inclusão escolar. Incluir, em muitos casos, significa trazer para dentro do espaço escolar aqueles que estavam fora, mas essa inclusão frequentemente se dá sob a condição de que os incluídos sejam identificados, classificados, diagnosticados e normalizados.

O aluno incluído é aquele que porta um laudo, que tem um diagnóstico, que está sob o olhar atento dos especialistas. Sua inclusão é, paradoxalmente, uma forma de exclusão: ele está dentro, mas como um corpo estranho, como um caso a ser gerido, como uma exceção que confirma a regra. O dispositivo da inclusão, nessa perspectiva, pode ser visto como uma estratégia biopolítica de governo das diferenças, que opera não pela exclusão pura e simples, mas pela captura e pela gestão calculista daquilo que foge à norma.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Para Dardot (2018), a escola inclusiva, tal como vem sendo implementada, muitas vezes não questiona a norma que produz a exclusão; ela apenas cria mecanismos para administrar os que não se enquadram, para integrá-los a um sistema que permanece fundamentalmente excludente. A crítica biopolítica da educação nos convida, portanto, a desconfiar desse discurso da inclusão e a perguntar: que tipo de vida é essa que é incluída? Em que condições se dá essa inclusão? Que preço pagam os incluídos por sua inclusão? Trata-se de uma verdadeira inclusão ou de uma nova forma de segregação, mais sutil e mais eficaz porque travestida de acolhedora?

Para aprofundar essa crítica, é útil recorrer às contribuições de Roberto Esposito, outro importante pensador italiano da biopolítica. Esposito, em obras como "Bíos: biopolítica e filosofia", propõe uma interpretação original do paradigma biopolítico a partir da categoria da imunização. Para ele, a modernidade pode ser compreendida como um imenso dispositivo imunológico, no qual a proteção da vida é buscada através da introdução controlada do que a ameaça. A imunização é um mecanismo que permite conservar a vida através de sua negação parcial, que protege o corpo social contra o perigo da comunidade abrindo-se seletivamente a ele. Ora, essa lógica imunológica pode ser percebida em muitas práticas educacionais contemporâneas (ESPOSITO, 2010).

A escola, enquanto dispositivo de proteção da infância contra os perigos do mundo, opera também imunologicamente: ela separa as crianças do contato direto com a vida adulta, com o trabalho, com a sexualidade, com a violência, para melhor prepará-las para enfrentar esses mesmos perigos no futuro.

Mas a imunização, como mostra Esposito, tem um duplo vínculo: o remédio que protege a vida é o mesmo que, em doses excessivas, pode destruí-la. Uma escola excessivamente protetora, excessivamente higiênica, excessivamente normativa, pode produzir sujeitos incapazes de lidar com a imprevisibilidade da vida, com o risco, com a diferença (ESPOSITO, 2010).

A imunização excessiva gera autoimunização: o organismo se volta contra si mesmo, destruindo suas próprias defesas. Aplicando essa categoria à educação contemporânea, podemos perceber como as políticas de segurança escolar, de prevenção de riscos, de controle minucioso dos comportamentos, podem produzir o efeito inverso ao desejado: em vez de formar sujeitos autônomos e capazes, formam indivíduos ansiosos, dependentes, incapazes de correr riscos, de enfrentar o novo, de lidar com a incerteza. A biopolítica escolar, em sua obsessão por gerir e controlar a vida, pode estar sufocando a própria vida que pretende proteger (ESPOSITO, 2010).

Diante desse quadro sombrio, é legítimo perguntar: há saídas? É possível resistir a essa captura biopolítica da educação? A própria obra de Foucault oferece pistas importantes para pensar formas de resistência e de criação. Em seus últimos trabalhos, particularmente nos volumes II e III da "História da Sexualidade" e nos cursos sobre a hermenêutica do sujeito, Foucault desloca seu interesse das tecnologias de dominação para as práticas de si, para as formas de subjetivação que escapam à lógica do poder disciplinar e biopolítico. Ele se volta para a Antiguidade greco-romana para investigar como os indivíduos eram incitados a constituir-se como sujeitos éticos, a cuidar de si mesmos, a dar forma à própria vida como uma obra de arte (ESPOSITO, 2010).

Essa noção de estética da existência, de práticas de liberdade, pode ser fecunda para pensar uma educação que não seja mero dispositivo de governo, mas espaço de experimentação e de criação de si. Trata-se, evidentemente, de uma aposta difícil, especialmente em um contexto tão fortemente marcado pelas tecnologias de poder.

Mas a filosofia pode ajudar a manter viva a possibilidade de pensar de outro modo, de imaginar outras escolas, outras pedagogias. Uma educação inspirada nas práticas de si foucaultianas seria aquela que, em vez de modelar subjetividades conforme normas preestabelecidas, criasse condições para que cada um pudesse experimentar-se a si mesmo, inventar seu próprio modo de existir, relacionar-se consigo e com os outros de formas não codificadas (DELEUZE, 2010).

Seria uma educação menos preocupada com a utilidade social dos indivíduos e mais atenta à sua capacidade de criar, de resistir, de afirmar a vida em sua potência. Isso implica, certamente, uma crítica radical às atuais políticas educacionais, à obsessão por resultados mensuráveis, à padronização dos currículos, à patologização das diferenças. Mas implica também um trabalho positivo de invenção de outras práticas, de outros espaços, de outros tempos escolares, onde o cuidado de si e a relação com o outro possam florescer. A filosofia,

nesse contexto, não é um conteúdo a ser transmitido, mas uma caixa de ferramentas para problematizar o presente e para imaginar futuros possíveis (DELEUZE, 2010).

Essa perspectiva abre caminho para pensar o que poderíamos chamar de uma biopolítica afirmativa na educação, inspirada não apenas em Foucault, mas também em Espósito e em outros pensadores que buscam deslocar a biopolítica de seu viés meramente negativo e mortal. Esposito, em particular, sugere que é possível pensar uma biopolítica afirmativa que não se limite a gerir a vida para melhor controlá-la, mas que afirme a vida em sua potência criadora, em sua abertura constitutiva ao outro (FOUCAULT, 2020).

Trata-se de pensar uma política da vida que não seja uma política sobre a vida, uma política que, em vez de capturar a vida em dispositivos de poder, libere sua potência de transformação. Aplicada à educação, essa perspectiva afirmativa implica pensar a escola não como espaço de normalização e de governo, mas como espaço de experimentação, de encontro, de criação coletiva (HARDT et al. 2019).

Uma escola onde as diferenças não sejam classificadas e hierarquizadas, mas acolhidas em sua singularidade. Onde o tempo não seja apenas cronometrado e produtivo, mas também tempo para o ócio, para o devaneio, para o pensamento lento.

Onde os corpos não sejam apenas disciplinados e adestrados, mas também expressivos, dançantes, desejantes. Onde a avaliação não serve apenas para classificar e selecionar, mas para compreender percursos e para alimentar o desejo de aprender. Uma escola, em suma, que afirme a vida em sua potência, em vez de governá-la para melhor submetê-la às demandas do mercado e da ordem social (HARDT et al. 2019).

Essa utopia concreta encontra ressonância em experiências educacionais alternativas que têm surgido em diferentes contextos, muitas vezes à margem das políticas oficiais. Escolas democráticas, comunidades de aprendizagem, pedagogias libertárias, experiências de educação popular inspiradas em Paulo Freire, propostas de desescolarização, movimentos de professores que resistem à padronização curricular e à precarização do trabalho docente – todas essas iniciativas, em sua diversidade, apontam para a possibilidade de outras formas de educar, menos comprometidas com o governo dos corpos e mais abertas à afirmação da vida (FOUCAULT, 2020).

A filosofia, particularmente a filosofia da educação ancorada no pensamento da biopolítica, pode contribuir para dar visibilidade a essas experiências, para pensá-las conceitualmente, para articulá-las em um movimento mais amplo de resistência e de criação. Mas é preciso também estar atento aos riscos de cooptação, aos modos como o sistema captura as resistências e as transforma em novos dispositivos de governo (FOUCAULT, 2020).

A história da educação está cheia de exemplos de propostas inovadoras que, ao serem institucionalizadas, perderam sua potência crítica e tornaram-se novas formas de normalização. A vigilância crítica, portanto, deve ser permanente, e a reflexão filosófica tem um papel fundamental a desempenhar nesse processo de análise e de problematização constantes.

Outra frente de resistência à biopolítica escolar pode ser pensada a partir da noção de comunidade, tal como desenvolvida por Jean-Luc Nancy e Giorgio Agamben. Para esses autores, a comunidade não é uma substância, não é um conjunto de indivíduos que compartilham uma identidade comum, mas sim o espaço do entre, da relação, da exposição ao outro. A comunidade é o que acontece quando os indivíduos são despossuídos de si mesmos e abertos à alteridade. Essa noção pode inspirar uma educação que não vise à produção de indivíduos autônomos e auto suficientes (a figura do empresário de si neoliberal), mas que cultive a experiência do estar-junto, da exposição ao outro, da vulnerabilidade compartilhada (HARDT et al. 2019).

Uma educação comunitária, nesse sentido, não seria aquela que reforça os laços identitários de um grupo (a comunidade escolar, a comunidade nacional), mas aquela que abre espaços para o encontro com a diferença, para a experiência do comum que não se reduz ao idêntico. A escola, nessa perspectiva, poderia ser pensada como um espaço de desdobramento, onde os indivíduos não são fechados em suas identidades, mas abertos à transformação pelo encontro. Isso implica uma crítica radical às pedagogias identitárias, que muitas vezes apenas substituem uma norma por outra, e uma aposta em processos educativos que cultivem a disponibilidade para o outro, a escuta, a hospitalidade. Em tempos de recrudescimento dos nacionalismos, dos ra-

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

cismos, das intolerâncias, essa dimensão comunitária da educação torna-se particularmente urgente (HARDT et al. 2019).

A reflexão sobre biopolítica e educação não estaria completa sem uma consideração sobre o papel dos professores nesse contexto. Os professores são, ao mesmo tempo, agentes da biopolítica escolar e potenciais focos de resistência. Por um lado, eles são incumbidos de aplicar as políticas, de avaliar os alunos, de classificá-los, de normalizá-los. Seu trabalho é cada vez mais controlado por mecanismos de prestação de contas, por avaliações padronizadas, por currículos prescritos. Eles próprios são objeto de uma biopolítica docente, que gerencia sua formação, sua carreira, sua saúde, seu sofrimento no trabalho.

O mal-estar docente, o burnout, o adoecimento psíquico dos professores são fenômenos que podem ser analisados à luz da biopolítica, como expressões do custo humano de uma gestão calculista da educação. Por outro lado, os professores podem também exercer uma resistência ativa a essa captura. Podem recusar-se a ser meros executores de políticas que consideram injustas. Podem inventar, em suas salas de aula, outras formas de relação com os alunos, outros modos de avaliar, outros currículos. Podem organizar-se coletivamente para defender uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos. Podem fazer de sua prática um espaço de experimentação e de criação.

A formação de professores, nesse contexto, ganha uma importância estratégica. Uma formação que não se limite a transmitir técnicas e conteúdos, mas que problematize as relações de poder que atravessam a educação, que ofereça ferramentas conceituais para analisar criticamente as políticas educacionais, que cultive a capacidade de resistir e de criar. A filosofia, mais uma vez, tem um papel fundamental a desempenhar nessa formação, não como disciplina decorativa, mas como prática de pensamento crítico e como exercício de liberdade (DARDOT, 2016).

Nesse sentido, pensar a docência a partir da biopolítica implica reconhecer que o exercício de ensinar não se reduz a uma atividade técnica, mas se configura como uma prática profundamente atravessada por relações de poder, saber e subjetivação, nas quais o professor não apenas transmite conhecimentos, mas também participa da produção de modos de ser, pensar e agir. Essa compreensão amplia significativamente o papel do educador, deslocando-o de uma posição meramente executora para uma posição reflexiva e crítica, capaz de questionar as condições nas quais sua prática está inserida (DARDOT, 2016).

Ao mesmo tempo, torna-se evidente que os dispositivos de controle presentes na educação contemporânea, como avaliações em larga escala, metas de desempenho e padronizações curriculares, tendem a reduzir a autonomia docente, impondo ritmos, conteúdos e formas de avaliação que nem sempre dialogam com a realidade concreta dos estudantes e das comunidades escolares. Essa lógica pode gerar um distanciamento entre o professor e o sentido mais profundo de sua prática, contribuindo para sentimentos de frustração, desmotivação e esgotamento profissional (DARDOT, 2016).

Entretanto, mesmo diante dessas limitações, a sala de aula ainda pode ser compreendida como um espaço de potência, no qual o professor possui margem para criar, reinventar e ressignificar sua atuação, estabelecendo relações pedagógicas mais horizontais, dialógicas e sensíveis às singularidades dos alunos. Essa dimensão criativa da docência é fundamental para a construção de uma educação que não se limite à reprodução de normas, mas que favoreça a emancipação dos sujeitos (DARDOT, 2016).

A resistência docente, nesse contexto, não se dá necessariamente por meio de grandes rupturas, mas muitas vezes se manifesta em pequenas práticas cotidianas, como a escolha de abordagens pedagógicas mais inclusivas, a valorização da escuta dos estudantes, a flexibilização de métodos avaliativos e a abertura para o pensamento crítico em sala de aula. São nessas micro ações que se constroem possibilidades concretas de transformação no interior da escola (DARDOT, 2016).

Além disso, é importante considerar que a construção dessa resistência não é um processo individual, mas coletivo, que depende do fortalecimento de redes de apoio entre professores, da atuação de sindicatos, de movimentos sociais e de espaços de formação continuada que promovam o debate crítico sobre as políticas educacionais e suas implicações. A articulação coletiva amplia a capacidade de enfrentamento das pressões institucionais e contribui para a construção de alternativas mais democráticas para a educação (DARDOT, 2016).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Nesse cenário, a formação inicial e continuada de professores deve ser repensada de modo a contemplar não apenas aspectos técnicos e didáticos, mas também dimensões políticas, éticas e filosóficas da educação, possibilitando que os futuros docentes compreendam seu papel como agentes ativos na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Essa formação deve incentivar a problematização das práticas naturalizadas e estimular a autonomia intelectual (MOEHLECKE et al. 2013).

A filosofia, nesse contexto, assume um papel central ao proporcionar instrumentos conceituais que permitem ao professor questionar as verdades estabelecidas, analisar criticamente os discursos hegemônicos e desenvolver uma postura reflexiva diante das demandas impostas pelo sistema educacional. Trata-se de uma filosofia viva, que se manifesta na prática cotidiana e que contribui para a construção de uma docência mais consciente e comprometida (MOEHLECKE et al. 2013).

Por fim, ao reconhecer o professor como sujeito inserido em um campo de tensões entre controle e liberdade, entre normatização e criação, abre-se espaço para pensar a educação não apenas como um mecanismo de reprodução social, mas como um território de disputas, possibilidades e reinvenções, no qual a atuação docente pode desempenhar um papel decisivo na construção de novas formas de vida, mais autônomas, críticas e solidárias (MOEHLECKE et al. 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste percurso, procuramos demonstrar a fecundidade do conceito de biopolítica para a análise crítica das práticas educacionais contemporâneas.

A partir do referencial foucaultiano, estendido e problematizado pelas contribuições de Agamben e Esposito, foi possível compreender a escola não apenas como instituição disciplinar, mas como dispositivo biopolítico complexo, que opera a gestão calculista da vida das populações escolares.

As políticas educacionais neoliberais, a medicalização dos comportamentos desviantes, o discurso da inclusão, a produção de subjetividades empreendedoras, a lógica imunológica que atravessa as práticas de proteção da infância – todos esses fenômenos ganham nova inteligibilidade quando analisados à luz da biopolítica. Mas a análise não se esgota na denúncia.

Ela abre também caminhos para pensar formas de resistência e de criação, para imaginar outras escolas, outras pedagogias, outras relações educativas. A filosofia, particularmente a filosofia da educação ancorada no pensamento da biopolítica, tem a tarefa de manter vivo esse pensamento crítico e essa imaginação utópica, mesmo nos momentos mais sombrios.

Pois, como ensinou Foucault, onde há poder, há resistência. E a educação, enquanto espaço privilegiado de formação humana, pode ser também o lugar da invenção de outras formas de vida, menos submetidas ao governo dos corpos e mais abertas à afirmação da potência criadora da existência. Que este artigo possa contribuir, ainda que modestamente, para alimentar essa reflexão e essa luta.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio**. Homo sacer: o poder soberano e a vida nua I. Tradução de Henrique Burigo.** 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

_____. **O que resta de Auschwitz: o arquivo e a testemunha. Tradução de Selvino J. Assmann**. São Paulo: Boitempo, 2008.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal.** Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELEUZE, Gilles. Conversações. **Tradução de Peter Pál Pelbart**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

ESPOSITO, Roberto. **Bíos: biopolítica e filosofia. Tradução de M. Freitas da Costa**. Lisboa: Edições 70, 2010.

_____. **Comunidade, imunidade e biopolítica. Tradução de Ricardo Iannace**. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976). Tradução de Maria Ermantina Galvão**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

_____. **História da sexualidade I: a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A.** Guilhon Albuquerque. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

_____. **Nascimento da biopolítica: curso no Collège de France (1978-1979). Tradução de Eduardo Brandão**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GALLO, Silvio. **Biopolítica e educação: alguns apontamentos**. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Figuras de Foucault**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 143-157.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Império**. Tradução de Berilo Vargas. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público.** Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

MOEHLECKE, Sabrina; FÁVERO, Altair Alberto; TREVISOL, Marcio Giusti (Orgs**.**). **Biopolítica, educação e filosofia**. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

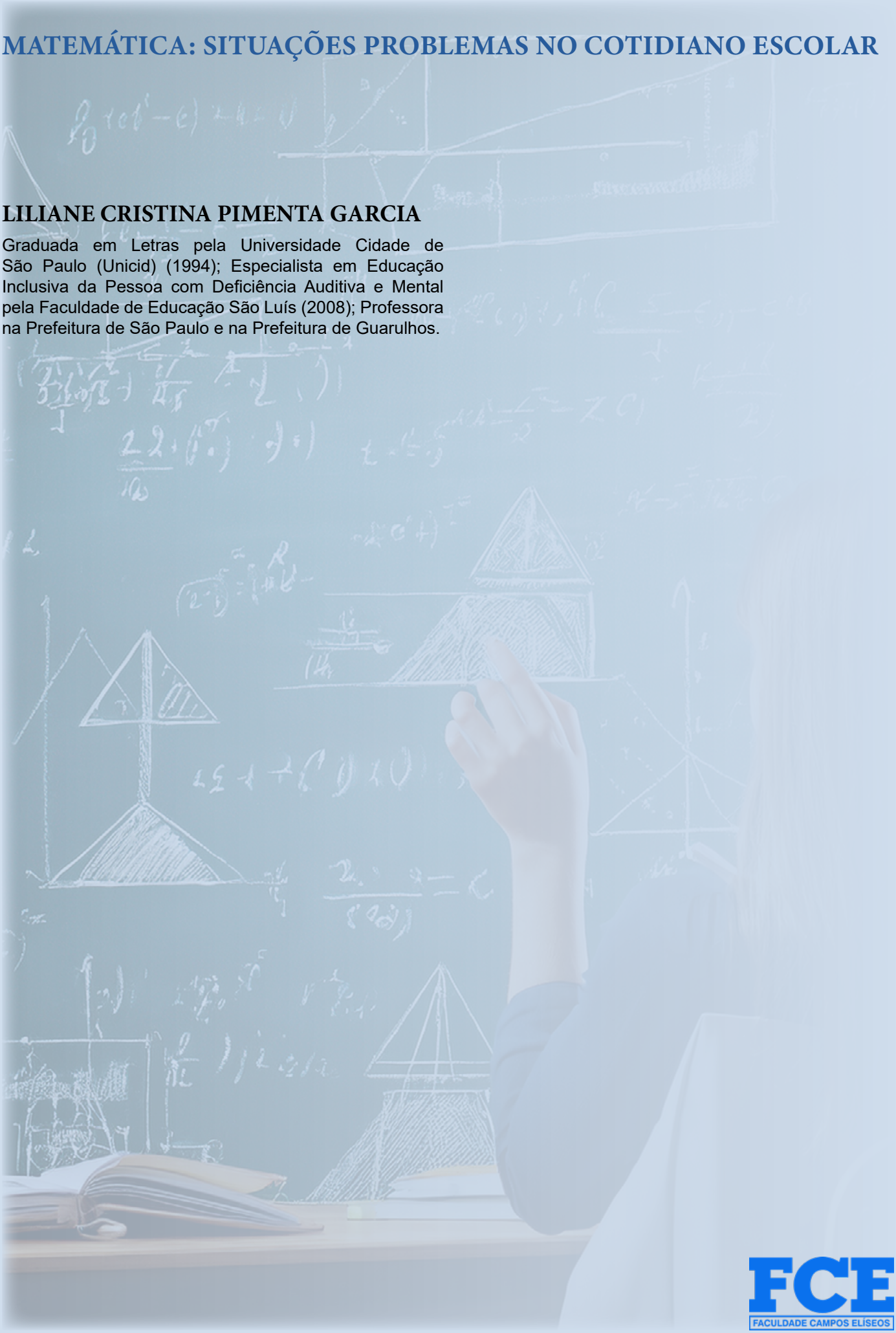
NANCY, Jean-Luc. **A comunidade inoperada. Tradução de Soraya Guimarães Hoepfner.** 2. ed. Rio de Janeiro: Editora 7Letras, 2016.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

MATEMÁTICA: SITUAÇÕES PROBLEMAS NO COTIDIANO ESCOLAR

LILIANE CRISTINA PIMENTA GARCIA

Graduada em Letras pela Universidade Cidade de São Paulo (Unicid) (1994); Especialista em Educação Inclusiva da Pessoa com Deficiência Auditiva e Mental pela Faculdade de Educação São Luís (2008); Professora na Prefeitura de São Paulo e na Prefeitura de Guarulhos.



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

Todos nós usamos a matemática em aplicativos do cotidiano, quer estejamos cientes disso ou não. Se você se esforçar o suficiente, verá a matemática emergir de alguns dos lugares mais improváveis. A matemática é a linguagem universal do nosso ambiente, ajudando a humanidade a explicar e criar. De jogos a música, a matemática é vital para ajudar os alunos a sintonizar sua criatividade e transformar seus sonhos em realidade. Quando é que vou usar matemática? Variações dessa pergunta ecoaram pelos corredores das salas de aula de matemática em todos os lugares. Os alunos geralmente se perguntam se, quando e como usaram a matemática em situações da "vida real".

Palavras-chave: Matemática; Situações Problemas; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O objetivo é que os alunos sejam alfabetizados em matemática para que possamos prepará-los para um mundo em que o assunto está crescendo rapidamente e é amplamente aplicado a um número diversificado de campos.

O ensino de matemática só pode ser descrito como verdadeiramente eficaz quando afeta positivamente a aprendizagem dos alunos. Sabemos que as práticas de ensino podem fazer uma grande diferença nos resultados dos alunos, bem como o que faz a diferença na sala de aula.

A pesquisa e as evidências do campo da matemática nos permitem saber, com um grau razoável de certeza, até que ponto os professores de matemática efetivamente integram habilmente uma variedade de abordagens e recursos instrucionais para atender às diversas necessidades de aprendizado de seus alunos.

Conhecer a pedagogia que determina como os alunos aprendem com sucesso. Conhecer e entender o conteúdo e as práticas que os alunos precisam compreender, conforme descrito na estrutura de padrões.

Conheça os alunos que eles ensinam como alunos. Desafie todos os alunos em seu próprio nível. Incentivar a assunção de riscos e criar experiências de aprendizagem intencionais para os alunos através do uso de contextos relevantes e significativos.

Professores eficazes conhecem e compreendem o conteúdo e as práticas da estrutura dos Padrões de Matemática que os alunos precisam conhecer.

Esses professores têm um profundo entendimento dos conceitos e utilizam várias maneiras de representá-los e explicá-los.

Eles também são fluentes com os procedimentos e práticas que seus alunos precisam para obter sucesso em matemática.

Professores eficazes aumentam o procedimento de fluência com profundo entendimento conceitual, conhecimento de onde e como aplicar e usar habilidades e conceitos de matemática.

Os alunos precisam usar os itens acima, tanto na escola quanto em contextos do mundo real.

Conhecer um aluno como aluno de matemática é complexo. Um professor de matemática eficaz cria rapidamente uma imagem de seus alunos, oferecendo progressivamente oportunidades para demonstrar o que ele / ela está aprendendo.

Dessa forma, os professores atualizam e aprofundam sua compreensão de cada aluno.

O professor eficaz usa continuamente esse conhecimento crescente dos alunos como aprendizes para informar suas instruções, para que possam atender melhor às necessidades dos alunos.

A avaliação em matemática é principalmente formativa. Envolve coletar informações de várias fontes, de várias maneiras.

Isso inclui informações sobre estratégias, entendimentos, atitudes e conhecimentos e habilidades anteriores dos alunos. Avaliar um aluno envolve fazer julgamentos informados sobre o que o aluno sabe.

Portanto, professores eficazes não apenas monitoram o desempenho de um aluno, mas também sua capacidade de mostrar sua compreensão do conteúdo ensinado.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

MATEMÁTICA NA VIDA DIÁRIA

Certamente, a menos que você seja um engenheiro ou um atuário, não poderá usar alguns dos conceitos matemáticos mais abstratos.

No entanto, as habilidades subjacentes desenvolvidas nas salas de aula de matemática ressoam ao longo da vida de um aluno e geralmente surgem para ajudar a resolver vários problemas do mundo real ou relacionados ao trabalho, às vezes anos depois (ALMEIDA, 2012).

Pergunte a qualquer empreiteiro ou trabalhador da construção civil - eles dirão o quão importante é a matemática quando se trata de construir alguma coisa.

Criar algo de valor duradouro a partir de matérias-primas requer criatividade, o conjunto certo de ferramentas e uma ampla gama de matemáticas.

Calculando a quantidade total de concreto necessário para uma laje; medir com precisão comprimentos, larguras e ângulos; e estimar os custos do projeto são apenas alguns dos muitos casos em que a matemática é necessária para projetos de melhoramento da casa na vida real; "criação inspirada e inovadora a partir de informações construídas" (MENDES, 2009, p.124).

Além do setor da construção civil, a matemática está presente de forma silenciosa em atividades rotineiras, como fazer compras no supermercado.

Comparar preços, calcular descontos e avaliar o custo-benefício de produtos exige raciocínio matemático constante, ainda que muitas vezes isso ocorra de maneira intuitiva (MENDES, 2009).

No contexto financeiro pessoal, a matemática se torna ainda mais evidente.

Controlar gastos, planejar economias e compreender juros em compras parceladas são habilidades essenciais para manter a estabilidade econômica ao longo da vida (GIARDINETTO, 1999).

Ao cozinhar, por exemplo, também utilizamos conceitos matemáticos. Ajustar proporções de ingredientes, converter medidas e controlar o tempo de preparo são tarefas que envolvem cálculos simples, mas fundamentais para o sucesso de uma receita (GIARDINETTO, 1999).

No trânsito, a matemática se manifesta na estimativa de tempo e distância. Motoristas frequentemente calculam mentalmente quanto tempo levarão para chegar a determinado local, considerando velocidade média e condições da via (GIARDINETTO, 1999).

Na área da saúde, a matemática desempenha papel crucial. Profissionais utilizam cálculos para determinar dosagens de medicamentos, interpretar exames laboratoriais e avaliar riscos clínicos, garantindo a segurança dos pacientes (GIARDINETTO, 1999).

A tecnologia, tão presente no cotidiano moderno, é construída com base em princípios matemáticos. Desde algoritmos de redes sociais até sistemas de navegação por GPS, a matemática sustenta o funcionamento dessas ferramentas (MENDES, 2009).

Mesmo em atividades de lazer, como esportes, a matemática está envolvida. Estatísticas de desempenho, análise de probabilidades e estratégias de jogo dependem diretamente de conceitos matemáticos (MENDES, 2009).

No ambiente escolar, a matemática desenvolve o pensamento lógico e a capacidade de resolução de problemas, habilidades que são transferíveis para diversas áreas da vida profissional e pessoal (MENDES, 2009).

A organização do tempo também exige matemática. Planejar horários, dividir tarefas ao longo do dia e estabelecer prioridades são ações que envolvem noções de proporção e sequência (MENDES, 2009).

No campo da arquitetura, a matemática é indispensável para garantir a harmonia e a funcionalidade dos espaços. Cálculos estruturais e proporções estéticas caminham lado a lado na criação de ambientes (MENDES, 2009).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Em viagens, a matemática auxilia no planejamento de rotas, no controle de gastos e na conversão de moedas, facilitando a experiência e evitando imprevistos (GIARDINETTO, 1999).

A música, muitas vezes vista apenas como arte, possui uma base matemática sólida. Ritmo, compasso e frequência sonora são organizados segundo padrões numéricos (GIARDINETTO, 1999).

No comércio, empresários utilizam a matemática para definir preços, calcular lucros e analisar o desempenho de seus negócios, tomando decisões mais estratégicas (GIARDINETTO, 1999).

A probabilidade, um ramo da matemática, está presente em decisões cotidianas, como avaliar riscos antes de tomar uma escolha importante. A estatística, por sua vez, é essencial para interpretar informações em notícias, pesquisas e estudos, permitindo uma compreensão mais crítica da realidade (GIARDINETTO, 1999).

No design e nas artes visuais, a matemática contribui para a composição e equilíbrio das imagens, influenciando diretamente a estética final. Até mesmo na prática de exercícios físicos, a matemática aparece no controle de repetições, séries, tempo e intensidade dos treinos (GIARDINETTO, 1999).

No planejamento urbano, cálculos matemáticos ajudam a organizar cidades, otimizar o uso do espaço e melhorar a mobilidade da população.

A matemática também é fundamental na ciência, sendo a linguagem utilizada para descrever fenômenos naturais e formular teorias. Dessa forma, percebe-se que, mesmo que nem todos utilizam conceitos matemáticos avançados em sua profissão, a matemática está profundamente enraizada na vida cotidiana, sendo uma ferramenta indispensável para compreender e interagir com o mundo de maneira eficiente e consciente (GIARDINETTO, 1999).

Quer os alunos trabalhem em trabalhos de construção no futuro ou sejam proprietários de uma casa, ter a capacidade de fazer pequenas melhorias em casa economiza muito dinheiro e proporcionará uma sensação de realização e autoconfiança (SCHLIEMANN, 1993).

Um dos lugares mais óbvios para encontrar pessoas que usam matemática na vida cotidiana é no supermercado do bairro.

As compras de supermercado exigem uma ampla gama de conhecimentos de matemática, da multiplicação à estimativa e porcentagens (SCHLIEMANN, 1993).

Cada vez que você calcula o preço por unidade, pesa a produção, calcula descontos percentuais e estima o preço final, usa matemática na sua experiência de compra (SCHLIEMANN, 1993).

Mais matemática pode ser encontrada na cozinha do que em qualquer outro lugar da casa. Cozinhar e assar são ciências próprias e podem ser algumas das maneiras mais gratificantes (e deliciosas) de introduzir as crianças na matemática (SCHLIEMANN, 1993).

As receitas são realmente apenas algoritmos matemáticos ou conjuntos de operações passo a passo independentes a serem executados. Trabalhar na cozinha requer uma ampla gama de conhecimentos matemáticos, incluindo, entre outros:

Seguir uma receita pode às vezes ser complicado, principalmente se forem necessárias conversas.

As conversões são uma parte importante das seguintes receitas quando usam Celsius ou o sistema métrico, e os alunos podem achar que fazer a matemática é uma parte divertida da experiência culinária (SOUZA, 1993).

A matemática é útil quando se viaja. Quando você viaja, a matemática acompanha o percurso - desde a estimativa da quantidade de combustível que você precisa até o planejamento de uma viagem com base em milhas por hora e distância percorrida (SOUZA, 1993).

Calcular o uso de combustível é crucial para viagens de longa distância. Sem ele, você pode ficar preso sem gasolina ou na estrada por muito mais tempo do que o previsto.

Você também pode usar a matemática durante a viagem pagando pedágios, contando os números de saídas, verificando a pressão dos pneus, etc. (SOUZA, 1993).

Muito antes do GPS e do Google Maps, as pessoas usavam atlas, mapas de estradas em papel, sinais de trânsito ou instruções verbais para navegar pelas estradas e estradas do país (SOUZA, 1993).

Ler um mapa é quase uma arte perdida, exigindo apenas um pouco de tempo, orientação e alguns fundamentos básicos de matemática. Se você é professor, pode mostrar aos alunos como usar suas habilidades matemáticas para ler mapas (SOUZA, 1993).

Isso os tornará viajantes mais seguros e menos dependentes da tecnologia. Além disso, é divertido usar mapas da velha escola, traçar caminhos a seguir e estimar quanto tempo levará para chegar a algum lugar ou quantas milhas serão percorridas (MENDES, 2009).

No Hemisfério Norte, o sol nasce no leste e se põe no oeste. Dependendo da hora do dia, você pode se orientar com base na posição do sol no céu (MENDES, 2009).

Isso fica um pouco mais complicado por volta do meio-dia, pois o sol aparece diretamente acima do meio dia. A rotação da Terra em torno do sol e a posição do sol no alto também são a base do relógio de sol, o primeiro relógio do homem (MENDES, 2009).

Em uma noite clara no Hemisfério Norte, você pode localizar Polaris (A Estrela do Norte) usando um dos corpos celestes mais reconhecíveis, a Ursa Maior (A Ursa Maior).

Duas estrelas na borda externa apontam para uma estrela brilhante, que gira em torno de todas as outras estrelas, uma vez que está apontando para o Polo Norte (ALMEIDA, 2012).

A maioria dos especialistas concorda que, sem fortes habilidades ensine seus alunos sobre o valor do tempo, ensinando não apenas como saber o tempo em relógios analógicos e digitais, mas também sobre o relógio mundial, fusos horários, calendários e o valor de como eles gastam seu tempo precioso (ALMEIDA, 2012).

Em nosso mundo moderno e em ritmo acelerado, podemos facilmente nos distrair e descobrir que o tempo passou sem realizar o que pretendemos. as pessoas tendem a investir, economizar ou gastar dinheiro com base em suas emoções (ALMEIDA, 2012).

Para adicionar a esse dilema, aqueles indivíduos com pouco conhecimento básico de matemática geralmente cometem maiores erros financeiros, como subestimar a rapidez com que os juros se acumulam (ALMEIDA, 2012).

Um estudante que compreenda completamente os conceitos de crescimento exponencial e juros compostos estará mais inclinado a gerenciar melhor a dívida (ALMEIDA, 2012).

O conhecimento financeiro decai com o tempo, por isso é importante manter os jovens envolvidos.

Ao mostrar continuamente como as lições específicas de matemática se aplicam às situações e orçamentos da vida real, as crianças podem aprender a gastar e economizar dinheiro adequadamente, sem medo ou frustração.

A matemática está em toda parte, operando da maneira da vida real ao nosso redor (MENDES, 2009).

Existe um alarme generalizado sobre o estado de nossa educação matemática. A ansiedade pode ser atribuída ao fraco desempenho dos estudantes em vários testes (MENDES, 2009).

Toda essa preocupação, no entanto, é baseada no pressuposto de que existe um corpo único de habilidades matemáticas que todos precisam saber para estarem preparados para as carreiras do século XXI (MENDES, 2009).

Esta suposição está errada. A verdade é que diferentes conjuntos de habilidades matemáticas são úteis para diferentes carreiras, e nossa educação matemática deve ser alterada para refletir esse fato (MENDES, 2009).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Hoje, as escolas oferecem uma sequência de álgebra, geometría, mais álgebra, pré-cálculo e cálculo (ou uma versão de "reforma" na qual esses tópicos são entrelaçados), (MENDES, 2009).

Esse currículo altamente abstrato simplesmente não é a melhor maneira de preparar a grande maioria dos estudantes do contexto escolar para a vida. Por exemplo, com que frequência a maioria dos adultos encontra uma situação em que precisa resolver uma equação quadrática? (MENDES, 2009).

Eles precisam saber o que constitui um "grupo de transformações" ou um "número complexo"? É claro que matemáticos, físicos e engenheiros profissionais precisam saber tudo isso, mas a maioria dos cidadãos seria melhor atendida estudando preços, como os computadores são programados e como os resultados estatísticos de um ensaio médico devem ser entendidos (MENDES, 2009).

> [...] verificar a Matemática presente nas diversas situações em que construímos nossa realidade sociocultural, ampliando o conhecimento obtido historicamente. [...] é uma forma importante de conduzir o aluno à reelaboração do conhecimento existente nos livros didáticos de Matemática, assim como desenvolver atividades científicas voltadas para a investigação [...] (MENDES, 2009, p. 125).

Um currículo de matemática focado em problemas da vida real ainda exporia os estudantes às ferramentas abstratas da matemática, especialmente à manipulação de quantidades desconhecidas.

Mas há um mundo de diferença entre ensinar matemática "pura", sem contexto, e ensinar problemas relevantes que levaram os alunos a apreciar como uma fórmula matemática moderna e esclarece situações do mundo real (MENDES, 2009).

O primeiro é como os cursos de álgebra atualmente ocorrem - introduzindo a variável misteriosa x, que muitos estudantes lutam para entender (MENDES, 2009).

Por outro lado, uma abordagem contextual, no estilo de todos os cientistas que trabalham, introduziria fórmulas usando abreviações para quantidades simples - por exemplo, a famosa equação de Einstein E = mc2 , onde E significa energia, m para massa e c para a velocidade de luz.

Segundo Almeida (2012), "a abordagem de questões reais, oriundas do âmbito de interesse dos alunos, pode motivar e apoiar a compreensão de métodos e conteúdo da matemática escolar, contribuindo para a construção de conhecimentos".

Imagine substituir a sequência de álgebra, geometria e cálculo por uma sequência de finanças, dados e engenharia básica. No curso de finanças, os alunos aprendiam a função exponencial, usavam fórmulas em planilhas e estudavam o orçamento de pessoas, empresas e governos (ALMEIDA, 2012).

No curso de dados, os alunos reuniram seus próprios conjuntos de dados e aprendiam como, em campos tão diversos quanto esportes e medicina, amostras maiores fornecem melhores estimativas de médias (ALMEIDA, 2012).

No curso básico de engenharia, os alunos aprendiam o funcionamento de motores, ondas sonoras, sinais de TV e computadores. Ciência e matemática foram originalmente descobertas juntas, e elas são melhor aprendidas juntas agora (ALMEIDA, 2012).

Os tradicionalistas objetam que o currículo padrão ensine valioso raciocínio abstrato, mesmo que as habilidades específicas adquiridas não sejam imediatamente úteis posteriormente (ALMEIDA, 2012).

Há uma geração, os tradicionalistas também argumentavam que estudar latim, embora não tivesse aplicação prática, ajudava os alunos a desenvolver habilidades linguísticas únicas.

Acreditamos que estudar matemática aplicada, como a aprendizagem de línguas vivas, fornece tanto o conhecimento utilizável e habilidades abstratas. Em matemática, o que precisamos é de "alfabetização quantitativa", a capacidade de fazer conexões quantitativas sempre que a vida exigir (como quando somos confrontados com resultados conflitantes de exames médicos, mas precisamos decidir se submeteremos a um procedimento adicional).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

E "modelagem matemática", capacidade de se deslocar praticamente entre problemas cotidianos e formulações matemáticas (como quando decidimos se é melhor comprar ou alugar um carro novo). “Uma representação simplificada da realidade sob a ótica daqueles que a investigam” (ALMEIDA, 2012, p.13).

A sequência matemática tradicional do contexto escolar não é o único caminho para a competência matemática. É verdade que a proficiência dos nossos alunos, medida pelos padrões tradicionais, ficou para trás da dos estudantes de outros países, mas acreditamos que a melhor maneira de competir globalmente é lutar pela alfabetização quantitativa universal (ALMEIDA, 2012).

Ensinar tópicos que geram sentido a todos os alunos e pode ser usado por eles durante toda a vida. É através de aplicativos da vida real que a matemática surgiu no passado, floresceu por séculos e se conecta à nossa cultura agora (ALMEIDA, 2012).

Apesar de décadas de esforços de reforma , o ensino de matemática mudou pouco no século passado. Como resultado, ao que parece, os estudantes foram deixados para trás.

Vários esforços estaduais e nacionais de reforma tentaram melhorar as coisas. Os padrões mais recentes, com foco em como ensinar matemática, mas depois de vários anos, as mudanças nas práticas de ensino foram mínimas (ALMEIDA, 2012).

Professores tentando implementar reformas - geralmente com sucesso limitado. Às vezes, fazem mudanças mais cosméticas do que substantivas (por exemplo, mais discussões com os alunos e atividades em grupo), embora não cheguem ao cerne da questão: o que realmente significa ensinar e aprender matemática?

O ensino tradicional de matemática geralmente segue esse padrão. O professor demonstra um conjunto de procedimentos que podem ser usados para resolver um tipo específico de problema (ALMEIDA, 2012).

Um problema semelhante é então introduzido para a classe resolver juntos. Depois, os alunos recebem vários exercícios para praticar por conta própria.

Por exemplo, quando os alunos aprendem sobre a área das formas, recebem um conjunto de fórmulas. Eles colocam números na fórmula correta e calculam uma solução (ALMEIDA, 2012).

Perguntas mais complexas podem dar aos alunos a área e fazê-los trabalhar para trás para encontrar a dimensão que falta.

Os alunos geralmente aprendem um conjunto diferente de fórmulas a cada dia: talvez quadrados e retângulos em um dia, triângulos no dia seguinte. Os alunos desse tipo de aula estão aprendendo a seguir um processo rotineiro para chegar a uma solução (ALMEIDA, 2012).

Esse tipo de instrução é tão comum que raramente é questionado. Afinal, em uma lição específica, a matemática parece mais fácil, e os alunos que obtêm as respostas certas acham esse tipo de ensino muito satisfatório (ALMEIDA, 2012).

Mas acontece que ensinar matemática dessa maneira pode realmente atrapalhar o aprendizado. As crianças podem se tornar dependentes de truques e regras que não são verdadeiras em todas as situações, dificultando a adaptação de seus conhecimentos a novas situações (ALMEIDA, 2012).

Por exemplo, no ensino tradicional, as crianças aprendem que devem distribuir um número multiplicando-se entre parênteses e praticarão isso com vários exemplos. Quando eles começam a aprender a resolver equações, geralmente têm problemas para perceber que nem sempre é necessário (ALMEIDA, 2012).

Para ilustrar, use a equação $3 (x + 5) = 30$. É provável que as crianças multipliquem os 3 pelos parênteses para fazer $3x + 15 = 30$. Elas podem facilmente dividir ambos os lados por 3 para fazer $x + 5 = 10$, mas uma criança que aprendeu o método de distribuição pode ter grande dificuldade em reconhecer o método alternativo - ou mesmo que ambos os procedimentos estejam igualmente corretos (ALMEIDA, 2012).

Um ingrediente essencial que falta nessas lições tradicionais é a compreensão conceitual. Conceitos são ideias, significados e relacionamentos. Não se trata apenas de conhecer o procedimento (como calcular a área

de um triângulo), mas também o significado por trás do procedimento (como o que significa área), (ALMEIDA, 2012).

Também é importante como os conceitos e procedimentos estão relacionados, como a área de um triângulo pode ser considerada metade da área de um retângulo e como essa relação pode ser vista em suas fórmulas de área. Ensinar para a compreensão conceitual tem vários benefícios. Segundo Mendes (2009), o "professor deve procurar resgatar as relações existentes na realidade que possam criar condições alternativas, visando a compreensão e intervenção nesse contexto social onde o conhecimento é produzido" (p. 124).

Menos informações precisam ser memorizadas e os alunos podem traduzir seus conhecimentos para novas situações com mais facilidade.

Por exemplo, entender o que significa área e como as áreas de diferentes formas estão relacionadas pode ajudar os alunos a entender melhor o conceito de volume.

E aprender o relacionamento entre área e volume pode ajudar os alunos a entender como interpretar o que o volume significa depois de calculado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em resumo, a construção de relações entre como resolver um problema e por que é resolvido dessa maneira ajuda os alunos a usar o que já sabem para resolver novos problemas que enfrentam.

Os alunos com um entendimento verdadeiramente conceitual podem ver como os métodos surgiram de várias ideias interconectadas ; o relacionamento deles com a solução é mais profundo do que a perfuração mecânica.

Ensinar dessa maneira é um primeiro passo crítico para que os alunos comecem a reconhecer a matemática como significativa.

A compreensão conceitual é um ingrediente essencial para ajudar as pessoas a pensar matematicamente e usar a matemática fora da sala de aula.

A compreensão conceitual em matemática é reconhecida como importante há mais de um século e amplamente discutida há décadas. Então, por que ele não foi incorporado ao currículo e por que o ensino tradicional é abundante?

Apreender conceitualmente pode levar mais tempo e ser mais difícil do que apenas apresentar fórmulas. Ensinar dessa maneira pode exigir compromissos de tempo adicionais, dentro e fora da sala de aula. Talvez nunca tenha sido solicitado aos alunos que pensassem dessa maneira antes.

Existem obstáculos sistêmicos a serem enfrentados também. Um novo professor pode sofrer pressão de colegas que ensinam de maneira tradicional. A cultura de super teste nas últimas duas décadas significa que os alunos enfrentam mais pressão do que nunca para obter respostas corretas nos testes.

Os resultados desses testes também estão sendo vinculados aos sistemas de avaliação de professores. Muitos professores sentem pressão para ensinar ao teste, treinando os alunos para que possam regurgitar as informações com precisão.

Se realmente queremos melhorar o ensino de matemática precisamos repensar nosso sistema educacional e nossos métodos de ensino, e talvez considerar como outros países abordam o ensino de matemática .

A pesquisa forneceu evidências de que o ensino conceitual tem benefícios não oferecidos pelo ensino tradicional. E os alunos que aprendem conceitualmente geralmente se saem bem ou melhor nos testes de desempenho.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L.W. **Modelagem matemática na Educação Básica**/ Lourdes Werle de Almeida, Karina Pessôa da Silva, Rodolfo Eduardo Vertuan, São Paulo: Contexto, 2012.

DANTE, L.R., **Matemática: contexto e aplicações**/Luiz Roberto Dante. – São Paulo: Ática, 2010.

GIARDINETTO, J.R.B., **Matemática Escolar e Matemática da Vida Cotidiana**/ José Roberto Boettger. – Campinas, SP: Autores Associados, 1999. (Coleção polêmicas do nosso tempo: v.65).

MENDES, I.A. **Matemática e investigação em sala de aula: tecendo redes cognitivas na aprendizagem/Iran Abreu Mendes.** – Ed. Ver. E aum. – São Paulo: Editora Livraria da Física, 2009.

RIBEIRO, J., **Matemática: ciência, linguagem e tecnologia, ensino médio/**Jackson Ribeiro. – São Paulo: Scipione, 2010.

SCHLIEMANN, A.L.D., **Na vida dez, na escola zero** / Ana Lúcia Dias Schliemann, David William Carraher, Terezinha Nunes Carraher. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

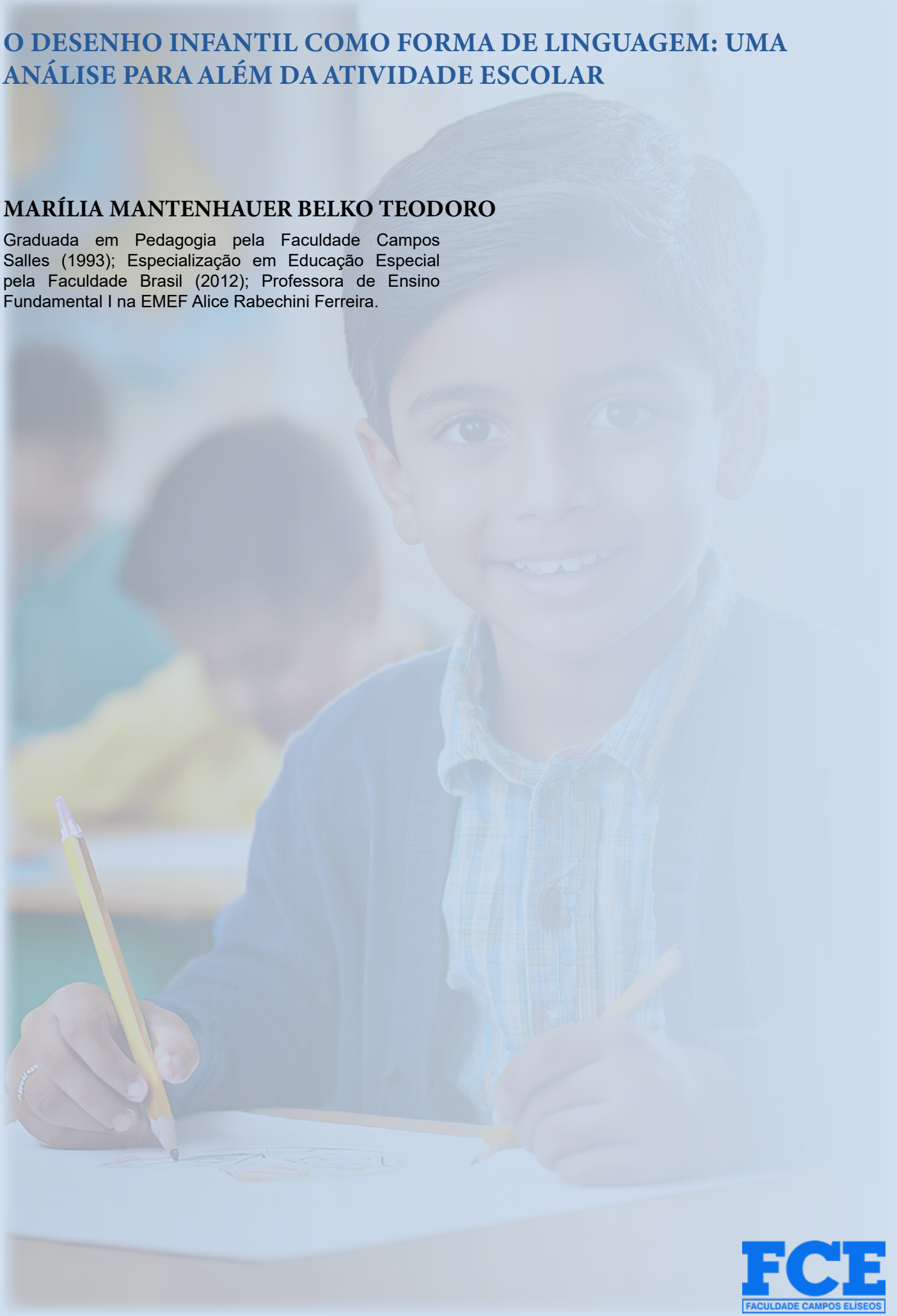
SOUZA, J.R., **Novo olhar matemática**/Joamir Roberto de Souza, 1. ed., São Paulo: FTD, 2010. (coleção novo olhar; v.1,2,3).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

O DESENHO INFANTIL COMO FORMA DE LINGUAGEM: UMA ANÁLISE PARA ALÉM DA ATIVIDADE ESCOLAR

MARÍLIA MANTENHAUER BELKO TEODORO

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Campos Salles (1993); Especialização em Educação Especial pela Faculdade Brasil (2012); Professora de Ensino Fundamental I na EMEF Alice Rabechini Ferreira.



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

Este artigo discute o desenho infantil como linguagem, e não como simples atividade escolar destinada a ocupar tempo, decorar murais ou preencher folhas xerocadas. A questão central parte de uma constatação bastante comum no cotidiano escolar: muitas vezes, o desenho da criança é tratado como passatempo, exercício mecânico de cópia ou recurso auxiliar para outras áreas do conhecimento, quando na verdade ele constitui uma forma legítima de expressão, comunicação e elaboração simbólica do mundo. Com base em pesquisa bibliográfica qualitativa, o texto reúne contribuições de autores que ajudaram a consolidar o estudo do desenho infantil, entre eles Luquet, Lowenfeld, Piaget, Derdyk, Mèredieu, Vigotski, Pillar e Iavelberg, além de autores que ampliam a discussão pedagógica, como Ana Mae Barbosa, Mirian Celeste Martins, Sandra Richter, Fernando Hernández, Márcia Gobbi, Fayga Ostrower e Paulo Freire. Defende-se que o desenho é um modo de pensar visualmente, narrar experiências, organizar percepções e construir conhecimento. Também se argumenta que a escola precisa abandonar práticas que empobrecem essa linguagem e criar condições para que a criança desenhe com sentido, repertório, escuta e mediação qualificada. Ao final, sustenta-se que reconhecer o desenho infantil como linguagem é reconhecer a criança como sujeito que interpreta, cria e diz algo sobre si e sobre o mundo.

Palavras-chave: Desenho Infantil; Linguagem; Artes Visuais; Infância; Ensino Fundamental.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

Quem já passou por uma escola sabe como a palavra "atividade" aparece o tempo todo. Atividade de português, atividade de matemática, atividade de recorte, atividade de colorir. Nesse cenário, o desenho infantil costuma entrar quase sempre no mesmo pacote: algo para ocupar a criança, acalmar a turma, enfeitar a parede ou completar uma rotina. O problema é que, quando isso acontece, o desenho deixa de ser entendido como produção de sentido e passa a ser visto como tarefa.

Essa redução é mais séria do que parece. Quando a escola transforma o desenho em preenchimento, ela corre o risco de não enxergar aquilo que a criança está dizendo com traços, formas, cores, proporções, ausências e repetições.

Derdyk (2015) chama atenção para o fato de que o grafismo infantil não é um erro a ser corrigido, mas um modo próprio de organizar a experiência. Iavelberg (2013) também insiste que o desenho da criança precisa ser reconhecido como produção legítima, com lógica interna e valor formativo.

Na mesma direção, Freire (1996) lembra que ensinar exige respeito à linguagem, à curiosidade e à leitura do mundo do educando. Aplicado ao campo das artes, isso significa levar a sério aquilo que a criança expressa visualmente.

A tese defendida neste artigo é simples, mas decisiva: o desenho infantil é linguagem. Não se trata apenas de uma habilidade motora em desenvolvimento, nem de um exercício preparatório para a escrita, e muito menos de um passatempo. Trata-se de uma forma de pensamento visual, comunicação simbólica, expressão sensível e construção de conhecimento.

O objetivo do artigo é discutir o desenho infantil a partir dessa perspectiva, articulando contribuições de diferentes autores que estudaram o tema sob enfoques psicológicos, pedagógicos, estéticos e culturais. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica qualitativa, baseada na leitura e análise de obras de referência sobre desenho infantil, ensino de arte e educação. A intenção é construir um argumento consistente, acessível e crítico, capaz de dialogar com a formação de professores de Artes Visuais e com a prática escolar no ensino fundamental.

O DESENHO INFANTIL: BREVE PANORAMA HISTÓRICO E TEÓRICO

Hoje parece quase óbvio dizer que o desenho infantil merece atenção, mas isso nem sempre foi assim. Durante muito tempo, os desenhos das crianças foram vistos como rabiscos sem valor, registros engraçados ou tentativas imperfeitas de imitar o mundo adulto.

Mèredieu (2006) mostra que o interesse sistemático por essas produções nasce quando pesquisadores passam a perceber que ali existe mais do que espontaneidade: existe estrutura, processo, intenção e desenvolvimento.

Entre os autores fundamentais nesse percurso está Georges-Henri Luquet. Em O desenho infantil, Luquet (1969) propõe um estudo pioneiro sobre o desenvolvimento do desenho da criança e descreve fases importantes do grafismo infantil.

Ele fala em realismo fortuito, quando a criança reconhece posteriormente algo no que fez; realismo falhado, quando já existe intenção de representar, mas o resultado ainda não corresponde ao que a criança desejava; realismo intelectual, quando ela desenha o que sabe sobre o objeto, e não apenas o que vê; e realismo visual, fase em que a representação passa a se aproximar da aparência visível.

O ponto interessante aqui é que Luquet ajuda a perceber que a criança não desenha "errado". Ela desenha a partir de uma lógica própria de representação.

Lowenfeld e Brittain (1977), por sua vez, oferecem outra contribuição clássica ao descrever estágios como a garatuja, a fase pré-esquemática, a esquemática, o início do realismo e outras formas de organização visual.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Ainda que algumas leituras posteriores tenham relativizado a rigidez dos estágios, o trabalho desses autores continua relevante porque afirma que o desenho acompanha processos amplos de desenvolvimento perceptivo, afetivo, cognitivo e expressivo. Em outras palavras, desenhar não é só mexer a mão, é organizar o pensamento.

Piaget (1978) reforça essa compreensão ao situar o desenho no campo da função semiótica. Para ele, a criança, ao desenhar, produz símbolos e representações que não são mera cópia do real. Ela transforma a experiência em imagem, combina memória, imaginação e ação, e constrói significados. O desenho, assim, participa da formação do símbolo e da capacidade de representar mentalmente o mundo.

Mèredieu (2006) acrescenta um dado importante: o desenho infantil não deve ser lido apenas como etapa para chegar a algo mais "maduro", mas como linguagem que tem valor em si. Esse ponto muda bastante a forma de olhar o que acontece na escola. Se o desenho é só uma fase inferior rumo a uma linguagem considerada superior, ele tende a ser desvalorizado. Se é uma linguagem legítima, ele precisa ser escutado.

Esse breve panorama histórico e teórico já permite uma primeira conclusão: o desenho infantil não é improviso sem lógica. Ele tem historicidade, intencionalidade e densidade simbólica. A criança desenha para representar, experimentar, narrar e compreender. E isso exige do professor um olhar menos apressado e mais atento.

O DESENHO COMO LINGUAGEM: EXPRESSÃO, COMUNICAÇÃO E PENSAMENTO

Dizer que o desenho é linguagem não é usar uma metáfora bonita. É reconhecer que, por meio dele, a criança pensa, comunica, pergunta, lembra, inventa e se posiciona no mundo.

Um desenho pode narrar um acontecimento, mostrar medos, registrar afetos, organizar uma ideia ou dar forma a algo que a criança ainda não consegue explicar bem com palavras.

Derdyk (2015) é uma autora central para essa discussão. Ao tratar do desenvolvimento do grafismo infantil, ela mostra que desenhar é um ato de conhecimento. A criança não apenas ilustra algo que já sabe. Muitas vezes, ela descobre enquanto desenha. O traço não vem depois do pensamento pronto; ele participa da construção do pensamento.

Essa ideia é preciosa porque desmonta a noção de que o desenho seria apenas um produto final. Na verdade, ele é também processo de elaboração. Pillar (2012) vai na mesma direção ao relacionar desenho e construção de conhecimento. Em sua análise, o desenho não pode ser reduzido a gesto espontâneo nem a exercício técnico.

Trata-se de um sistema de representação pelo qual a criança experimenta relações espaciais, ordena elementos, estabelece vínculos entre parte e todo, entre o visto, o lembrado e o imaginado. Há raciocínio visual no desenho, e esse raciocínio precisa ser valorizado pedagogicamente.

Vygotsky (2009) contribui ao pensar a imaginação como atividade criadora profundamente ligada à experiência vivida. Para ele, a criação infantil não surge do nada; ela reorganiza elementos da realidade e lhes dá nova forma. Isso ajuda a compreender por que o desenho da criança mistura observação, fantasia, memória e desejo.

Quando uma criança desenha uma casa com sol dentro, ou coloca pessoas flutuando, isso não é falta de entendimento. Pode ser uma forma muito própria de elaborar afetos e sentidos. A imaginação, nesse caso, não está separada do conhecimento, ela trabalha com ele.

Gobbi (2009) amplia essa leitura ao defender o desenho infantil e a oralidade como instrumentos importantes para pesquisas com crianças pequenas. O argumento é forte: se queremos ouvir a criança, não basta escutá-la apenas pelo modelo verbal adulto.

O desenho é uma das linguagens pelas quais ela fala de si, de seu cotidiano, de suas relações e percepções. Esse raciocínio vale não só para a pesquisa, mas também para a escola. O desenho pode ser um espaço de fala visual.

Fayga Ostrower (2014), ao discutir criatividade e processos de criação, lembra que criar é atividade humana fundamental. A criatividade não é privilégio de artistas geniais, mas potência humana que se manifesta nos modos de formar, relacionar e dar sentido ao mundo.

No caso da criança, o desenho é um terreno fértil dessa potência. Nele, ela combina elementos, inventa soluções, testa formas, encontrar equivalências visuais para o que vive e sente.

Nesse ponto, fica claro que o desenho não é "só um desenho". Ele é narrativa visual, ensaio de linguagem, gesto de interpretação e espaço de invenção. Quando a escola ignora isso, ela perde uma chance valiosa de compreender a criança em sua inteireza (DERDYK, 2015).

O DESENHO NA ESCOLA: ENTRE A LINGUAGEM E A ATIVIDADE

A atividade de desenhar no ambiente escolar: uma intersecção entre a linguagem e a prática criativa. Embora haja um grande entendimento acumulado acerca do assunto em questão, a realidade vivida nas escolas ainda revela a persistência de práticas educativas que tendem a desvalorizar ou subestimar a importância do desenho (BARBOSA, 2014).

Essas práticas, que se manifestam no cotidiano das instituições de ensino, obscurecem o potencial expressivo e criativo que essa forma de arte pode oferecer aos alunos. É suficiente evocar situações que são amplamente reconhecidas e que ocorrem com frequência no cotidiano escolar.

Por exemplo, podemos pensar nas folhas que são entregues para que os alunos colocam, mas que devem ser preenchidas sem ultrapassar os contornos já existentes. Além disso, temos as cópias de desenhos considerados "bonitos", que são reproduzidas pelo professor para os estudantes (BARBOSA, 2014).

Também são lembradas as peças artísticas únicas elaboradas especialmente para celebrar datas comemorativas específicas. Por fim, existe ainda a prática de oferecer um "desenho livre" sem que haja uma escuta atenta, sem fornecer um contexto adequado e sem mediação, o que acaba transformando essa atividade em algo que pode ser visto quase como uma simples perda de tempo, sem um propósito claro (BARBOSA, 2014). Essas distintas práticas possuem um elemento comum importante: elas consideram o desenho como uma forma de atividade prática e não simplesmente como um meio de linguagem.

Quando uma criança se limita apenas a completar um determinado modelo ou formulário, ela, na verdade, possui muito pouca autonomia na tomada de decisões. Isso significa que a sua capacidade de escolher ou opinar sobre o que está fazendo é bastante restrita (BARBOSA, 2014).

Na prática, essa situação evidencia que a criança não participa ativamente do processo, mas sim segue instruções fixas que não lhe permitem expressar suas próprias ideias ou preferências. Quando se limita a simplesmente reproduzir informações, realiza uma pesquisa muito superficial e restrita.

Ao realizar um desenho sem estabelecer qualquer tipo de diálogo ou comunicação, existe, assim, a possibilidade de que você não consiga descobrir oportunidades que permitam aprofundar e enriquecer sua vivência artística.

A questão em análise não se resume unicamente à carência de liberdade, tampouco se limita apenas ao aumento excessivo de controle. Uma questão relevante que merece destaque é a pobreza que permeia a relação pedagógica estabelecida com o ato de desenhar.

Essa carência na interação educacional com o desenho é realmente preocupante e pode impactar a maneira como os alunos se conectam com essa forma de expressão artística. Ana Mae Barbosa, em sua obra publicada em 2014, oferece uma contribuição significativa para a reflexão sobre possíveis caminhos e alternativas, ao enfatizar a importância da relação intrínseca entre a prática de criar, o ato de ler e a necessidade de contextualizar as imagens.

Essa articulação se revela essencial para uma compreensão mais aprofundada da linguagem visual e suas múltiplas camadas de significado. Apesar de a discussão em questão abarcar um leque mais extenso de tópicos, ela proporciona uma compreensão fundamental para o processo de criação artística na infância: a

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

produção visual realizada pela criança deve ser acompanhada de um elemento crucial, que é a leitura, além de estar inserida em um contexto apropriado (BARBOSA, 2014).

Isso implica que, no ambiente escolar, a atividade de desenhar vai além do mero ato de criar imagens. Na verdade, ela envolve também a troca de ideias sobre essas criações, a observação atenta das mesmas, a conexão com outras obras visuais e o enriquecimento dos conhecimentos e experiências artísticas dos alunos.

Assim, o processo se torna mais dinâmico e interativo, contribuindo para um desenvolvimento mais abrangente do repertório visual dos estudantes. Martins, Picosque e Guerra, em sua obra publicada em 1998, enfatizam e fortalecem essa perspectiva ao sugerirem uma abordagem didática para o ensino de arte que tem como foco principal três elementos fundamentais: a poetização, que envolve a expressão criativa; a fruição, que se refere ao prazer e à apreciação estética; e o conhecimento, que abrange a compreensão e a análise crítica das obras de arte.

Ao invés de um tipo de ensino que se restringe apenas a técnicas específicas ou a tarefas já prontamente elaboradas, as autoras propõem que se busquem experiências pedagógicas que integrem a sensibilidade, fomentem a reflexão e possibilitem uma construção significativa de conhecimento (MARTINS, 1998).

Quando abordamos essa questão de forma séria e comprometida, o ato de desenhar transcende a mera função de um apêndice na rotina diária e assume um papel significativo, tornando-se uma experiência tanto estética quanto cognitiva, além de permitir um aprofundamento no processo criativo e na percepção artística. Sandra Richter, em sua obra publicada em 2007, apresenta uma contribuição significativa ao enfatizar a importância da interação das crianças com diferentes tipos de materiais, além das expressões gestuais, superfícies e os diversos processos envolvidos nessa interação.

Essa análise ressalta como essas experiências são fundamentais no desenvolvimento infantil. A vivência estética das crianças não se limita apenas ao produto final que é apresentado na parede. Essa experiência é muito mais ampla e envolve todo o processo de criação e expressão artística que aconteceu antes de se chegar a esse resultado (RICHTER, 2007).

Ela abrange a satisfação que vem com a descoberta, bem como o envolvimento com diferentes materiais, como tinta e papel. Essa experiência se estende ao uso do lápis ou de outros instrumentos de risco, além de explorar elementos como manchas, cores, texturas e o tempo dedicado ao processo de criação (RICHTER, 2007).

Em síntese, a atividade de desenhar no ambiente escolar deve ser encarada como uma vivência intensa, que envolve o corpo de maneira ativa e desperta a sensibilidade dos estudantes (RICHTER, 2007). Essa conversa nos conduz a um ponto crucial que não pode ser ignorado: qual é a função desempenhada pelo professor em um ambiente educacional? Com certeza, não se trata de simplesmente aprimorar o desenho com a intenção de torná-lo "mais atractivo", nem de empregar a criação das crianças como uma forma de promoção da instituição escolar (RICHTER, 2007).

O educador que se especializa na área de artes desempenha a função de um mediador no processo de aprendizado, facilitando a comunicação e a interação entre os alunos e o conteúdo artístico. Ele realiza uma observação atenta, além de sugerir ideias e possibilidades, ampliando o repertório disponível. Oferece materiais diversos para que a criança possa explorar, formula perguntas instigantes que incentivam a reflexão e a curiosidade, cria contextos que permitem a apreciação das atividades e reconhece a criança como uma autora de suas próprias produções e criações (RICHTER, 2007).

Atuar como mediador não se resume a simplesmente exercer controle sobre uma situação ou um grupo de pessoas. Mediar consiste em proporcionar e preservar um ambiente propício onde a linguagem da arte visual, especificamente do desenho, possa se desenvolver de maneira significativa, adquirindo um sentido e uma profundidade que favoreçam sua expressão e compreensão (RICHTER, 2007).

Em busca de uma abordagem pedagógica que valorize e respeite o desenho enquanto uma forma de expressão e linguagem. É fundamental reconhecer que essa manifestação artística não é apenas um simples

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

traço em uma folha, mas uma ferramenta poderosa de comunicação que permite que os indivíduos sintam, expressem e interpretem diversas realidades (RICHTER, 2007).

Portanto, é necessário desenvolver métodos educacionais que integrem o desenho ao processo de aprendizagem, favorecendo a criatividade e a liberdade de expressão dos alunos, além de incentivar a exploração dessa linguagem como um meio significativo de interação com o mundo ao seu redor.

Assim, promover uma pedagogia que dê espaço ao desenho como uma linguagem é indispensável para enriquecer a experiência educacional e fomentar o desenvolvimento integral dos estudantes, respeitando suas particularidades e potencial criativo (RICHTER, 2007). Se considerarmos que o desenho voltado ao público infantil pode ser entendido como uma forma de linguagem, é fundamental que a escola desenvolva uma abordagem pedagógica que esteja alinhada e seja consistente com essa perspectiva. Neste contexto, a palavra "respeito" assume um papel fundamental e central para a compreensão do tema em questão (RICHTER, 2007).

Valer-se do respeito pelas criações artísticas da criança não implica necessariamente em ter uma visão idealizada sobre tudo que ela produz, tampouco significa deixar de lado qualquer tipo de mediação ou intervenção por parte do educador. A interação entre o professor e a produção da criança deve ser cuidadosa e reflexiva, permitindo que a liberdade de expressão da criança seja respeitada, mas também proporcionando orientações e estímulos que contribuam para seu desenvolvimento (RICHTER, 2007).

O que se quer dizer com isso é a necessidade de reconhecer que existe uma maneira válida de conceber ideias e de se comunicar, a qual tem o direito de receber atenção, ser ouvida de forma atenta e, além disso, contar com uma mediação que seja qualificada. Isso implica que é importante dedicar tempo e esforço para entender esse ponto de vista, valorizando assim a diversidade de pensamentos e expressões (RICHTER, 2007).

Iavelberg, em seu trabalho publicado em 2013, apresenta uma argumentação bastante clara e convincente ao afirmar que o ato de desenhar na educação infantil deve ser considerado não apenas uma atividade lúdica, mas sim como uma forma de aprendizagem genuína e significativa para as crianças.

Apesar de sua produção literária e intelectual estar, em sua maioria, direcionada para a fase da infância mais precoce e, portanto, voltada para as experiências dos mais jovens, as reflexões que ele apresenta em seus textos mostram-se extremamente úteis e relevantes também para a análise e construção do ensino fundamental, em especial nos primeiros anos dessa etapa educacional (IAVELBERG, 2013).

A escritora enfatiza a necessidade de não se considerar o desenho como uma forma de produção inferior ou simplesmente como um exercício preliminar. Ela argumenta que essa prática possui um valor significativo, que deve ser reconhecido e valorizado de maneira adequada. Ele integra os componentes essenciais que constituem a formação da visão, a construção da imaginação, o desenvolvimento da autoria e a interação da criança com o universo da cultura visual (IAVELBERG, 2013). Fernando Hernández, em seu trabalho publicado no ano de 2000, ao abordar o tema da cultura visual em conjunto com as transformações que ocorrem na educação, amplia significativamente o escopo dessa discussão. Para ele, o ato de educar visualmente vai além de simplesmente transmitir técnicas. Trata-se, na verdade, de auxiliar os estudantes na construção de significados em um contexto em que somos bombardeados por uma quantidade imensa de imagens. O foco não está apenas no aprendizado técnico, mas na capacidade de interpretar e dar sentido a esse mar de representações visuais que nos cerca cotidianamente (IAVELBERG, 2013).

Dentro desse contexto, é de extrema importância valorizar as criações visuais feitas pelas crianças, pois isso implica em reconhecer que a criança não atua apenas como uma mera receptora de imagens que lhe são apresentadas, mas, acima de tudo, desempenha o papel de produtora dessas imagens. Assim, ao considerar as produções visuais infantis, temos a oportunidade de entender e apreciar a criatividade e a expressividade que elas trazem para o universo infantil (IAVELBERG, 2013).

A sua criação artística estabelece uma interação profunda com tudo que observa, experimenta e compreende ao seu redor. Essa relação íntima entre a arte e suas vivências reflete um processo de interpretação singular, onde o desenho se torna uma extensão das suas percepções e experiências de vida. Assim, a instituição de ensino pode considerar essas criações como um componente essencial de uma

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

cultura visual que está em constante processo de formação e desenvolvimento (IAVELBERG, 2013). Paulo Freire (1996), em sua obra publicada em 1996, apresenta de maneira clara e fundamentada os princípios éticos que servem como base para essa importante discussão.

Considerar e respeitar as diversas formas de comunicação utilizadas pelos alunos está intrinsecamente ligado a uma abordagem educacional que se demonstra fiel aos princípios de liberdade e à valorização da dignidade do ser humano (FREIRE, 1996).

Essa prática educativa é essencial, pois reconhece a individualidade de cada educando e promove um ambiente inclusivo que favorece o desenvolvimento pleno do sujeito em sua essência. Quando o educador decide não prestar atenção ou desvalorizar a maneira como a criança se comunica, ele, de certa forma, ainda que não intencionalmente, acaba por desconsiderar uma parte significativa da forma como essa criança compreende e interpreta o mundo ao seu redor (FREIRE, 1996).

Essa atitude pode impactar não apenas a auto expressão da criança, mas também a sua relação com o conhecimento e com as diferentes realidades que a cercam. No âmbito das artes do desenho, essa afirmação implica a necessidade de recusar, de um lado, o autoritarismo que advém da imposição de um modelo único, que não permite a expressão individual, e, do outro, o abandono que resulta em negligenciar a criança, deixando-a à mercê de seus próprios recursos e habilidades sem qualquer orientação ou apoio (FREIRE, 1996). Na realidade, a prática de uma pedagogia que utiliza o desenho como uma forma de linguagem pode se manifestar de maneiras bastante tangíveis e específicas. Os ateliês dedicados ao desenho, que oferecem uma diversidade de materiais e proporcionam um tempo adequado para a exploração criativa, contribuem significativamente para quebrar a lógica de trabalhar apenas com uma única folha e da pressa habitual (FREIRE, 1996).

As rodas de conversa que abordam os desenhos realizados pelas crianças proporcionam um espaço valioso para que elas compartilhem suas experiências, à medida que falam sobre o que produziram artisticamente. Além disso, nesse ambiente interativo, elas têm a oportunidade de ouvir o que seus colegas têm a dizer, o que enriquece ainda mais a troca de ideias entre elas. Dessa forma, as crianças podem perceber, de maneira mais clara, que suas criações artísticas têm um significado e transmitem uma mensagem para os outros, contribuindo para o desenvolvimento de sua expressão pessoal e da compreensão do mundo ao seu redor (BRASIL, 2018).

Os portfólios têm a capacidade de evidenciar não apenas o resultado final, ou seja, o produto que foi criado, mas também todo o processo envolvido em sua elaboração. Isso significa que, por meio dos portfólios, podemos observar cada etapa e desenvolvimento que levou à criação do trabalho, permitindo assim uma compreensão mais ampla e detalhada do progresso e das decisões tomadas ao longo do caminho (BRASIL, 2018).

Exposições têm a capacidade de conferir um valor significativo à autoria das crianças, especialmente quando são elaboradas de forma criteriosa. É importante que tais exposições sejam organizadas de maneira que a produção artística dos pequenos não se reduza a meras decorações sem substância (BRASIL, 2018).

Dessa forma, a verdadeira essência do trabalho infantil pode ser reconhecida e apreciada, refletindo a criatividade e o olhar único dos jovens artistas. Ao focar na qualidade e no conteúdo das obras, é possível promover uma valorização genuína da expressão infantil, evitando que suas criações sejam apenas adereços na composição do ambiente (BRASIL, 2018).

O educador tem a possibilidade de conectar os desenhos realizados pelas crianças a obras de renomados artistas, além de ilustrações, fotografias e diversas outras referências visuais. Essa aproximação não tem como objetivo a produção de cópias fiéis, mas visa, de fato, enriquecer o repertório cultural dos alunos e fomentar um maior diálogo sobre as diversas formas de expressão artística. Dessa maneira, o professor propõe uma expansão das referências que podem inspirar e informar a prática criativa dos pequenos (BRASIL, 2018).

A Base Nacional Comum Curricular, ao abordar o assunto da Arte como um elemento que abrange não apenas a criação, mas também a expressão, a fruição e a reflexão, proporciona um importante apoio e fundamentação para a realização desse tipo de trabalho educativo e artístico (BRASIL, 2018).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

No contexto das Artes Visuais que são abordadas no ensino fundamental, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) proporciona oportunidades para que práticas educativas que englobam atividades como desenho, exploração e experimentação de diferentes tipos de materiais, interpretação de imagens e desenvolvimento de processos criativos e autorais sejam realizadas nas aulas.

O verdadeiro desafio não está tanto no conteúdo do documento em si, mas na maneira como a instituição de ensino decide implementar e dar vida a essas orientações que foram estabelecidas (BRASIL, 2018).

Caso a lógica que rege a atividade já concluída prevaleça, as mudanças que poderão ocorrer serão bastante limitadas. Isso implica que, se mantivermos a mesma abordagem em relação às atividades que já foram finalizadas, pouco se altera na situação atual. A continuidade dessa lógica tende a resultar em pouca ou nenhuma inovação ou avanço significativo. Se, por acaso, a interpretação do desenho for considerada como uma forma de linguagem, o quadro dessa situação pode se alterar de maneira significativa (BRASIL, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, buscou-se defender uma concepção que, à primeira vista, pode parecer bastante básica, porém tem o poder de transformar de maneira significativa a prática educacional: o desenho realizado pelas crianças deve ser considerado uma forma de linguagem e não meramente uma atividade recreativa ou um passatempo.

Esse elemento em questão não se limita apenas a ser um mero enfeite, a ser utilizado como um treino motor, tampouco a servir como um simples mecanismo destinado a entreter e ocupar a turma de forma passageira.

Trata-se de uma maneira de pensar que se utiliza de elementos visuais, além de se constituir em uma forma de expressão que emprega símbolos, favorecendo assim uma comunicação mais sensível. Ademais, essa abordagem promove um processo de construção de conhecimento de maneira mais dinâmica e interativa.

As pesquisas realizadas por Luquet, Lowenfeld, Piaget e Mèredieu revelam que o ato de desenhar por crianças, longe de ser uma atividade aleatória e sem propósito, apresenta uma lógica subjacente, uma estrutura definida e passa por um processo de desenvolvimento ao longo do tempo.

Essas investigações demonstram, portanto, que o desenho infantil não é apenas uma forma de expressão, mas sim uma manifestação rica em princípios cognitivos e estéticos que evoluem conforme a criança cresce e se desenvolve.

Os autores Derdyk, Pillar, Gobbi, Ostrower e Vigotski contribuem significativamente para a nossa compreensão de que o ato de desenhar vai muito além de simplesmente traçar linhas no papel; na verdade, trata-se de um processo que envolve o pensamento, a capacidade de imaginar, a narração de histórias e a construção do conhecimento.

Cada um desses pensadores nos apresenta uma perspectiva valiosa, mostrando que por meio do desenho podemos expressar nossas ideias e sentimentos, explorando a criatividade de forma profunda e abrangente.

Barbosa, Martins, Richter, Hernández, Iavelberg e Freire enfatizam de forma contundente que é fundamental que a instituição escolar aborda essa linguagem de maneira séria, com atenção cuidadosa e com uma responsabilidade pedagógica adequada. É necessário que a escola reconheça a importância de se engajar de maneira ativa e reflexiva nesse contexto. Essa situação apresenta ao educador que atua na área de Artes Visuais uma responsabilidade significativa e fundamental. Reconhecer que o desenho pode ser entendido como uma forma de linguagem implica na necessidade de dar mais atenção ao que está sendo representado e na consciência de que é importante agir com calma, sem se precipitar.

Isso representa a ideia de substituir a abordagem contida na execução imediata de tarefas concluídas pela valorização da experiência adquirida ao longo do percurso. Significa trocar a simples correção das atividades pelo envolvimento ativo e a mediação durante o aprendizado.

Além disso, implica em trocar a imposição de controle rígido pelo ato de ouvir atentamente as necessidades e perspectivas dos envolvidos. Por fim, essa troca sugere que a urgência em alcançar resultados deve ser substituída pelo entendimento da importância de se dedicar ao processo de aprendizagem, permitindo que ele se desenvolva de forma mais fluida e reflexiva.

Isso também implica em reconhecer que, no momento em que uma criança se dedica a desenhar, ela não está simplesmente engajando-se em uma atividade qualquer.

Ela está expressando alguma coisa, mesmo que ainda não tenha encontrado as palavras adequadas para comunicar isso. É provável que este seja, de fato, o aspecto mais encantador e mais exigente de toda a discussão que estamos realizando.

Quando a instituição de ensino presta atenção ao desenho que a criança realiza, na verdade, ela está ouvindo os próprios sentimentos, pensamentos e expressões que a criança deseja compartilhar por meio de sua arte.

Uma instituição de ensino que realmente se preocupa em ouvir seus alunos cria oportunidades para que a infância não seja simplesmente guiada, mas sim valorizada e reconhecida em sua totalidade.

Ao final de tudo, apoiar a ideia de que o desenho infantil deve ser compreendido como uma forma de linguagem é, na verdade, promover uma educação que se mostra mais humana, além de ser mais sensível e também mais atenta às particularidades que cada criança tem a expressar à sua maneira única. Isso implica reconhecer a importância das expressões artísticas das crianças como um meio valioso de comunicação e desenvolvimento pessoal.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos.** 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil.** 5. ed. Porto Alegre: Zouk, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOBBI, Márcia Aparecida. **Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas.** In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 69-92.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho.** Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2000.

IAVELBERG, Rosa. **Desenho na educação infantil.** São Paulo: Melhoramentos, 2013.

LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, W. **Lambert. Desenvolvimento da capacidade criadora.** Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LUQUET, Georges-Henri. **O desenho infantil.** Tradução de Maria Teresa Gonçalves de Azevedo. Porto: Civilização, 1969.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. **Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte.** São Paulo: FTD, 1998.

MÈREDIEU, Florence de. **O desenho infantil. Tradução de Álvaro Lorencini e Sandra M. Nitrini.** São Paulo: Cultrix, 2006.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação.** 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** 3. ed. Tradução de Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PILLAR, Analice Dutra. **Desenho e construção de conhecimento na criança.** 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

RICHTER, Sandra. **Criança e pintura: ação e paixão do conhecer**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

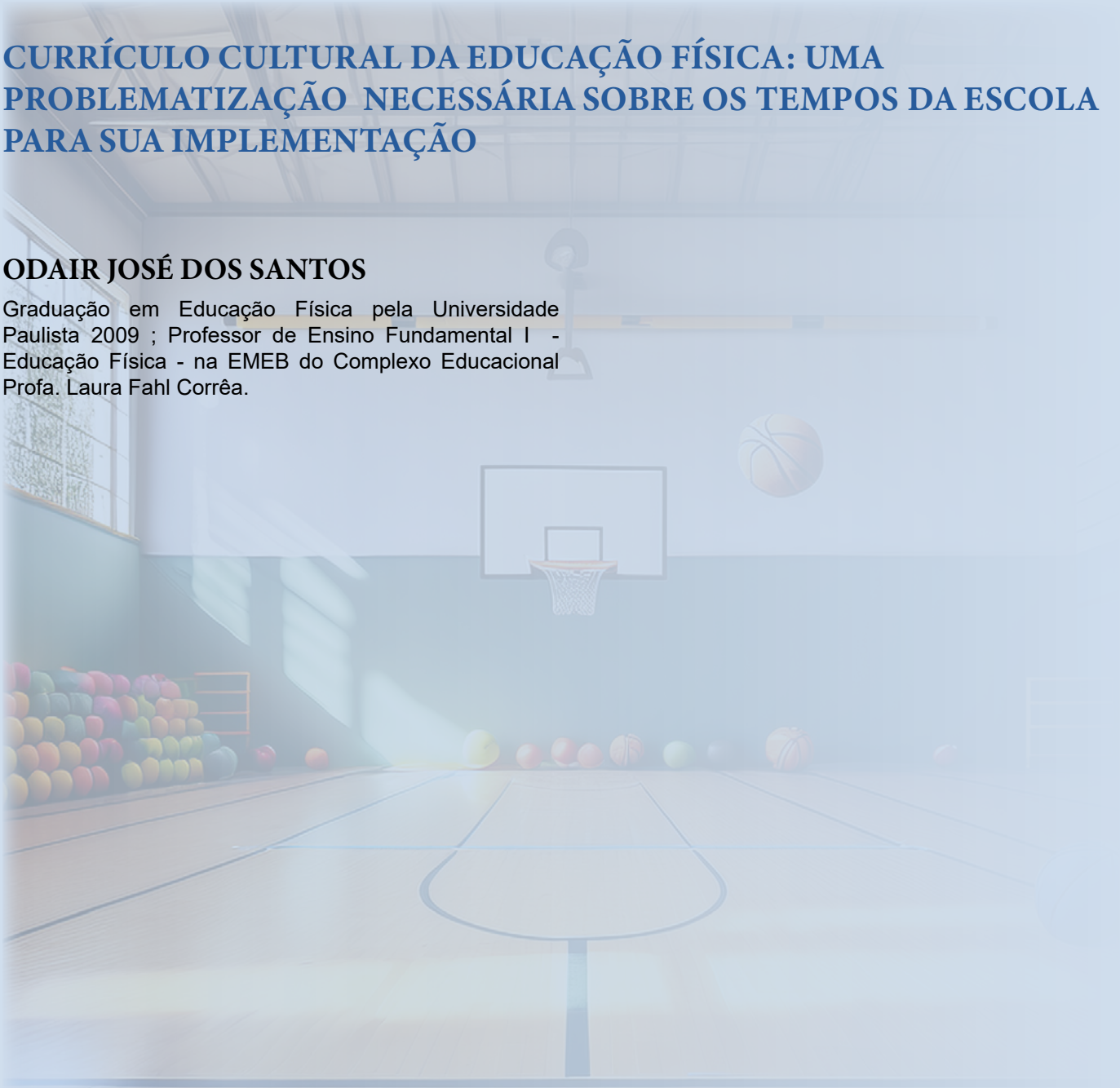
VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico.** Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Ática, 2009.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA PROBLEMATIZAÇÃO NECESSÁRIA SOBRE OS TEMPOS DA ESCOLA PARA SUA IMPLEMENTAÇÃO

ODAIR JOSÉ DOS SANTOS

Graduação em Educação Física pela Universidade Paulista 2009 ; Professor de Ensino Fundamental I - Educação Física - na EMEB do Complexo Educacional Profa. Laura Fahl Corrêa.



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

Este artigo investiga a relação entre organização do tempo escolar e a viabilização do currículo cultural da Educação Física, sistematizado por Marcos Garcia Neira. Objetiva problematizar a inadequação da estrutura hegemônica de 50 a 60 minutos e defender o tempo ampliado de 120 minutos como condição para uma experiência pedagógica qualitativa. Fundamenta-se nas teorias críticas e pós-críticas do currículo e em estudos sobre desenvolvimento infantil. Trata-se de pesquisa qualitativa e bibliográfica. Os resultados indicam que o tempo reduzido fragmenta o processo, inviabiliza a ressignificação cultural e compromete a avaliação formativa, enquanto o tempo ampliado permite a articulação entre diálogo, vivência e problematização. Conclui que a ampliação do tempo é indissociável da luta por uma escola que reconheça a Educação Física como área de conhecimento.

Palavras-chave: Currículo Cultural; Educação Física Escolar; Tempo Pedagógico; Prática Docente;

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

A organização do tempo na escola é uma construção histórica e cultural que reflete concepções pedagógicas, relações de poder e prioridades políticas. Desde a consolidação dos sistemas nacionais de ensino no século XIX, o tempo escolar foi estruturado de modo a atender a uma lógica disciplinar, fabril e fragmentada, na qual cada disciplina recebe um compartimento temporal específico, como peças de uma engrenagem que deve funcionar com precisão cronométrica.

No Brasil, essa estrutura foi sendo sedimentada ao longo do século XX, encontrando respaldo em legislações como a Lei nº 5.692/71 (Brasil, 1971) e, mais recentemente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). No interior dessa organização, a Educação Física escolar sempre ocupou um lugar ambíguo.

Historicamente associada a práticas de higienismo, eugenismo, militarismo e, posteriormente, ao esporte de rendimento (Soares, 1996; Coletivo de Autores, 1992; Daolio, 1995), a disciplina viu-se confinada a um tempo que, muitas vezes, parecia suficiente para o "rolar a bola" ou para a execução de exercícios padronizados. No entanto, com o avanço das discussões teórico-metodológicas na área, novas perspectivas passaram a demandar outro tipo de relação com o tempo escolar.

Entre essas perspectivas, destaca-se o currículo cultural da Educação Física, sistematizado por Marcos Garcia Neira e seus colaboradores (Neira; Nunes, 2009; Neira, 2018; Neira; Nunes, 2022). Inspirado nos Estudos Culturais e nas teorias pós críticas, seu objetivo não é ensinar técnicas esportivas, mas sim problematizar as práticas corporais como manifestações da cultura.

Essa proposta impõe exigências didáticas complexas: mapear práticas corporais, tematizá-las, realizar vivências que permitam a ressignificação, registrar o processo e avaliar continuamente. Para que tudo isso ocorra, Neira (2018) e diversos pesquisadores apontam a necessidade de um tempo pedagógico mais alargado, sugerindo aulas com duração aproximada de 120 minutos.

Nesse cenário, este artigo parte da seguinte questão norteadora: em que medida a organização temporal das aulas de Educação Física, tradicionalmente estruturada em sessões de 50 a 60 minutos, constitui-se como um fator limitante para a implementação qualitativa do currículo cultural?

A relevância desta pesquisa situa-se em múltiplos planos: no teórico-acadêmico, preenche uma lacuna ao articular a produção de Neira com autores da psicologia do desenvolvimento, da antropologia do jogo e da sociologia da infância, focando na dimensão temporal; no prático-pedagógico, oferece subsídios para que professores possam reivindicar uma reorganização do tempo que viabilize práticas mais significativas; e no político, situa a questão do tempo no campo das disputas curriculares pelo reconhecimento da disciplina como área de conhecimento.

Assim, define-se como objetivo geral problematizar a inadequação do tempo escolar hegemônico (50-60 minutos) frente às exigências do currículo cultural da Educação Física. Para atingir tal propósito, adota-se uma pesquisa de abordagem qualitativa (Bogdan; Biklen, 1994; Minayo, 1996), caracterizada como estudo teórico-bibliográfico (Gil, 2002), cujo percurso envolveu levantamento bibliográfico, leitura sistemática e fichamento, análise temática (Braun; Clarke, 2006) e síntese estruturada.

O CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Para compreender por que o tempo é uma variável tão crucial, é necessário, primeiramente, aprofundar-se naquilo que o currículo cultural propõe. Não se trata de uma simples metodologia ou abordagem, mas de uma perspectiva curricular que ressignifica o papel da Educação Física na escola.

O currículo cultural bebe em fontes diversas, mas suas principais influências são os Estudos Culturais e as teorias pós-críticas do currículo. Dos Estudos Culturais, herda a concepção de cultura como campo de luta e de produção de significados. A cultura não é um repertório fixo de bens simbólicos a ser transmitido, mas um território de disputa onde diferentes grupos sociais buscam afirmar suas identidades e valores (NEIRA; NUNES, 2009).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Das teorias pós-críticas, representadas no Brasil sobretudo por Tomaz Tadeu da Silva (1999; 2007), o currículo cultural incorpora a crítica à noção de um conhecimento verdadeiro ou universal. O currículo não é um documento neutro, mas um artefato que produz identidades e subjetividades. Ele está implicado em relações de poder e, portanto, pode tanto reproduzir desigualdades quanto contribuir para sua superação.

Nessa perspectiva, a Educação Física deixa de se ocupar de uma suposta cultura corporal ou cultura do movimento para se dedicar ao estudo das práticas corporais enquanto manifestações culturais. Danças, lutas, brincadeiras, esportes ,todas essas práticas são entendidas como textos culturais que podem ser lidos, interpretados e desconstruídos.

Princípios Ético-Políticos do Currículo Cultural

A prática pedagógica orientada pelo currículo cultural é balizada por um conjunto de princípios que lhe conferem direção ética e política. Neira e Nunes (2022) e Neira e Nascimento (2023) sistematizam esses princípios, dos quais destacamos três fundamentais:

A justiça curricular é o princípio que orienta a seleção dos conteúdos e das práticas a serem estudadas. Em vez de reproduzir o cânone esportivo hegemônico (futebol, basquete, vôlei), o currículo cultural busca garantir que as diferentes culturas , especialmente aquelas historicamente marginalizadas , tenham seus saberes legitimados e problematizados na escola.

Isso significa abrir espaço para os jogos indígenas (Oliveira, 2019), para as brincadeiras africanas (Santos, 2020), para as danças populares, para as lutas de matriz afro-brasileira, para os jogos de rua (Costa, 2021). Significa, também, problematizar por que algumas práticas são valorizadas e outras desprezadas, por que alguns corpos são celebrados e outros estigmatizados.

A descolonização do currículo é um princípio que dialoga diretamente com a justiça curricular, mas enfatiza o movimento de crítica à herança colonial europeia que ainda estrutura o pensamento pedagógico. Trata-se de questionar a hierarquia que coloca as práticas ocidentais, brancas e de classe média em um patamar superior às demais.

No campo da Educação Física, isso implica desconstruir a ideia de que o esporte moderno inglês é a forma mais evoluída de prática corporal, ou que as técnicas ginásticas europeias são mais "científicas" do que as manifestações corporais de matriz africana ou indígena. A descolonização é um convite a olhar para o outro, para o diferente, sem hierarquizá-lo.

As práticas corporais não flutuam no ar; elas são produzidas em contextos sociais, históricos e culturais específicos. A ancoragem social dos significados é o princípio que nos lembra disso. Uma brincadeira como o pega-pega (Silva, 2017) não é uma atividade universal e atemporal; ela assume significados diferentes em diferentes épocas, lugares e grupos sociais.

Compreender essa ancoragem é fundamental para que os alunos percebam que as práticas corporais são construções humanas, e não fenômenos naturais. Isso abre a possibilidade de transformá-las, recriá-las e ressignificá-las.

Procedimentos Didáticos do Currículo Cultural

Para traduzir os princípios em ações concretas, o currículo cultural opera com um conjunto articulado de procedimentos:

Mapeamento e Reconhecimento

O ponto de partida é o mapeamento das práticas corporais presentes na comunidade escolar. O que os alunos jogam na rua? Que danças conhecem? Que lutas praticam? Que brincadeiras seus pais e avós brincavam? Esse mapeamento não é um mero levantamento, mas um primeiro movimento de valorização dos saberes que os alunos trazem de seus contextos culturais. A respeito do mapeamento Neira (2011, p. 107) após ouvir relatos de professores coloca a seguinte questão:

> "Mapear" quer dizer identificar quais manifestações corporais estão disponíveis aos alunos, bem como aquelas que, mesmo não compondo suas vivências, encontram-se no entorno da escola ou no universo cultural mais amplo. Mapear também significa levantar os conhecimentos que os alunos possuem sobre uma determinada prática corporal. Não há um padrão ou roteiro obrigatório a ser seguido, durante o mapeamento, os professores empreendem variadas atividades."

Tematização e Aprofundamento

A partir do mapeamento, elegem-se algumas práticas para serem tematizadas. A tematização, conforme aprofundado por Santos (2016), é o processo de transformar uma prática corporal em objeto de estudo. Não se trata apenas de fazer a prática, mas de investigá-la: qual sua origem? Como se transformou ao longo do tempo? Quem a pratica? Que significados lhe são atribuídos?

Esse aprofundamento exige a busca de informações em diferentes fontes: livros, vídeos, depoimentos, entrevistas com praticantes. O professor atua como um mediador, ajudando os alunos a acessarem esses materiais e a construírem uma compreensão mais complexa da prática.

Neira (2011) define bem a tematização no seguinte trecho:

> Tematizar significa abordar algumas das infinitas possibilidades que podem emergir das leituras e interpretações da prática social de dada manifestação. Tematizar implica procurar o maior compromisso possível do objeto de estudo em uma realidade de fato, social, cultural e política. O que se pretende com a tematização é uma compreensão profunda da realidade em foco e o desenvolvimento da capacidade crítica dos alunos como sujeitos de conhecimento, desafiados pelo objeto a ser conhecido (NEIRA; NUNES, 2009).

Problematização e Desnaturalização

Paralelamente à tematização, ocorre a problematização. Trata-se de desnaturalizar os discursos que envolvem a prática corporal. Por que o futebol é considerado "coisa de menino"? Por que a dança é vista como coisa de menina? Por que as lutas são associadas à violência? Por que algumas brincadeiras desapareceram?

A problematização coloca em xeque os estereótipos e preconceitos, convidando os alunos a olharem criticamente para aquilo que parecia "natural". É um procedimento fundamental para o combate às desigualdades e para a promoção do respeito à diversidade.

Com relação a problematização precisa da seguinte reflexão:

> Na perspectiva de problematização da diferença, cabe-nos explorar uma variedade de textos onde possamos encontrar-nos com diferentes tradições, culturas; atos linguísticos; categorizações; sistemas classificatórios; narrativas e imagens, examinando-os não como textos exóticos ou como um caleidoscópio de diversos sistemas de crenças ou tradições, mas para expô-los em suas sutis e evidentes operações constitutivas de identidades e diferenças,para mostrar que as diferenças possuem uma história, em muito, construída com base nos diferentes materiais curriculares com que operamos (SILVA, 2010, p. 72)

Vivência e Ressignificação

A vivência é o momento de experimentar a prática corporal. Mas, diferentemente das abordagens tradicionais, a vivência no currículo cultural não tem como objetivo o aperfeiçoamento técnico. Trata-se de experienciar a prática de diferentes maneiras, criando variações, inventando novas regras, experimentando diferentes papéis.

Registro e Avaliação como Reorientação das Rotas

O registro é um procedimento central no currículo cultural (Müller, 2016; Bento Soares; Desidério, 2017). Desenhos, textos, fotografias, gravações em vídeo, diários de aula (Rodrigues, 2023) – todos esses materiais são instrumentos para que os alunos externalizem suas compreensões e para que o professor acompanhe o processo.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A avaliação, nesse contexto, não é um momento final de atribuição de notas, mas um processo contínuo de reorientação das rotas. Ao analisar os registros, o professor pode perceber o que os alunos estão compreendendo, quais dificuldades estão encontrando, que novas questões surgiram. Isso permite ajustar o percurso, aprofundar determinados aspectos, propor novas vivências.

O TEMPO COMO CATEGORIA PEDAGÓGICA

Antes de analisar a adequação ou inadequação dos 50/60 minutos, é necessário compreender o tempo não apenas como uma medida cronológica, mas como uma categoria pedagógica que estrutura as possibilidades de ensino e aprendizagem.

A organização do tempo escolar no Brasil é herdeira de modelos europeus do século XIX, que por sua vez refletiam a necessidade de disciplinar corpos e mentes para o trabalho fabril. O sino, o horário fixo, a fragmentação das disciplinas, a seriação, todos esses elementos compõem uma tecnologia de controle temporal que visava à eficiência e à produtividade.

A Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), que fixou as diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus durante a ditadura militar, consolidou essa estrutura, estabelecendo uma carga horária mínima e uma organização curricular que, em seus traços fundamentais, perdura até hoje. A LDB de 1996 (BRASIL, 2018) e a BNCC (BRASIL, 2018) mantiveram essa lógica, embora com algumas flexibilizações.

Nesse contexto, a Educação Física sempre ocupou um lugar periférico. Tratada como atividade e não como disciplina em alguns períodos, sua carga horária foi frequentemente reduzida ou desrespeitada. A ideia de que a Educação Física é um espaço de recreação ou um descanso das atividades intelectuais contribuiu para que a questão do tempo não fosse levada a sério.

TEMPO ESCOLAR E CURRÍCULO CULTURAL: ENTRE OS ENTRAVES DOS 60 MINUTOS E AS POSSIBILIDADES DOS 120 MINUTOS

A análise dos fundamentos do currículo cultural da Educação Física evidencia que a organização temporal das aulas não é um elemento neutro, mas sim uma condição estruturante que pode potencializar ou inviabilizar a proposta pedagógica. Ao confrontarmos a estrutura hegemônica de 50 a 60 minutos com a defesa de um tempo ampliado de 120 minutos, emergem contrastes significativos que impactam diretamente cada momento didático-pedagógico.

No que se refere à roda de conversa e ao diálogo, o tempo reduzido impõe um grave entrave. O currículo cultural dá centralidade à palavra, à negociação e ao reconhecimento dos alunos como sujeitos produtores de cultura (Borba, 2008). No entanto, em uma aula de 60 minutos, o tempo destinado à roda é drasticamente comprimido: descontando-se a organização inicial e a saída, restam poucos minutos para uma conversa superficial e atropelada, quando não simplesmente abandonada.

Em contrapartida, os 120 minutos permitem destinar de 20 a 30 minutos para a acolhida e o diálogo, criando espaço para o mapeamento dos conhecimentos prévios, a negociação coletiva dos encaminhamentos e a explicitação das intenções pedagógicas. Essa ampliação qualitativa do tempo de fala e escuta resgata o princípio democrático que orienta a proposta, evitando a armadilha de uma prática autoritária e impositiva.

Quanto à vivência das práticas corporais, considerada o coração do currículo cultural, a diferença é ainda mais contundente. Uma vivência significativa exige tempo para explorar, testar hipóteses, errar, repetir e criar – processos fundamentais à luz das teorias de Piaget (1964) e Vygotski (2006).

Nos 60 minutos, após descontar a roda e o registro final, restam aproximadamente 30 minutos para a prática, o que inviabiliza o aprofundamento e a ressignificação. Já nos 120 minutos, é possível reservar um bloco substancial de 60 a 70 minutos para a vivência, permitindo que os alunos se engajem intensamente, criem variações, negociem regras e reinventem as práticas corporais, como evidenciam os estudos sobre jogos de rua (Costa, 2021) e brincadeiras tradicionais (Silva, 2017).

A problematização, outro pilar do currículo cultural, também sofre com o tempo exíguo. A tendência nas aulas de 60 minutos é priorizar o fazer em detrimento do pensar sobre o fazer, recaindo no ativismo de-

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

nunciado pelo Coletivo de Autores (1992). Sem tempo para a reflexão crítica, os alunos vivenciam as práticas, mas não problematizam os discursos que as envolvem , estereótipos de gênero, raça e classe, perdendo-se o potencial transformador da Educação Física. No tempo ampliado, a problematização pode ocorrer de forma orgânica, articulada à vivência, com o professor atuando como mediador que provoca análises e debates, conforme demonstra Santos (2016) ao relacionar a qualidade da problematização ao tempo disponível.

Por fim, o registro e a avaliação formativa revelam outra discrepância. Nos 60 minutos, o registro é relegado aos últimos 5 ou 10 minutos, resultando em anotações mecânicas e superficiais que pouco contribuem para a reflexão e o replanejamento docente (Müller, 2016; Desidério, 2023). Já nos 120 minutos, é possível dedicar de 20 a 30 minutos para que os alunos registrem suas impressões de forma reflexiva e socializem descobertas, enquanto o professor coleta subsídios para reorientar a prática. A avaliação deixa de ser uma formalidade vazia para cumprir seu papel formativo.

As pesquisas empíricas no âmbito do currículo cultural corroboram essas análises. Costa (2021) destaca que o tempo estendido foi crucial para a apropriação e recriação dos jogos de rua; Oliveira (2019) evidencia a necessidade de tempo para a compreensão dos significados culturais dos jogos indígenas; Pereira (2019) mostra como os 120 minutos permitiram o desenvolvimento de relações cooperativas sólidas entre adolescentes; e Santos (2016) reforça que a problematização qualificada exige tempo para investigar e desconstruir.

Esses estudos, embora não tenham o tempo como foco principal, oferecem indícios robustos de que a ampliação temporal não é mero acréscimo quantitativo, mas uma reconfiguração qualitativa da experiência pedagógica, condição de possibilidade para que o currículo cultural se realize em sua plenitude.

Procedimentos Metodológicos: Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa (Bogdan; Biklen,1994; Minayo,1996), que se caracteriza como um estudo teórico-bibliográfico(Gil, 2002). A opção pela abordagem qualitativa justifica-se pela natureza do objeto de estudo: a compreensão aprofundada de um fenômeno educacional complexo , a relação entre tempo e currículo , que não pode ser reduzido a variáveis quantificáveis.

O percurso metodológico envolveu as seguintes etapas:

1. Levantamento bibliográfico: identificação e seleção de obras e artigos científicos que abordam o currículo cultural da Educação Física, o tempo escolar, a psicologia do desenvolvimento e os estudos sobre o jogo. Foram priorizadas as referências fornecidas pelo pesquisador, buscando articular todas elas de forma coerente com o tema.

2. Leitura sistemática e fichamento :leitura aprofundada do material selecionado, com registro das ideias principais, conceitos-chave e citações relevantes para a argumentação.

3. Análise e interpretação dos dados: os dados bibliográficos foram submetidos a um processo de análise temática (Braun; Clarke, 2006; Farias; Impolcetto; Benites, 2020), que permitiu identificar, analisar e relatar padrões (temas) recorrentes no material. Os temas centrais emergentes foram: fundamentos do currículo cultural, tempo como constructo, entraves da estrutura reduzida, e potencialidades do tempo ampliado.

4. Síntese e redação: organização dos temas em uma estrutura argumentativa coerente, que parte da apresentação do referencial teórico, passa pela análise crítica e culmina nas considerações finais.

APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS DOS TRABALHOS

Esta pesquisa tem como aportes teórico-metodológicos os trabalhos de Neira e Nunes (2009; 2022), que sistematizam o currículo cultural da Educação Física fundamentado nos Estudos Culturais e nas teorias pós-críticas; as contribuições de Soares (1996), Coletivo de Autores (1992) e Daolio (1995), que analisam criticamente a trajetória da Educação Física escolar e suas relações com as dimensões sociais e culturais; e os estudos de Huizinga (2000) sobre o jogo como fenômeno cultural, elemento central para compreender as práticas corporais e suas potencialidades pedagógicas no tempo escolar ampliado.

Principais procedimentos de análise e resultados

Nesta pesquisa, de abordagem qualitativa e caráter teórico-bibliográfico, foram analisadas obras e artigos científicos que fundamentam o currículo cultural da Educação Física (Neira; Nunes, 2009; Neira, 2018), as teorias críticas e pós-críticas do currículo (SILVA, 1999), os estudos sobre desenvolvimento infantil (Piaget, 1964; Vygotski, 2006) e o jogo como fenômeno cultural (Huizinga, 2000; Caillois, 1990; Brougère, 1998), bem como pesquisas empíricas sobre a implementação do currículo cultural (Santos, 2016; Costa, 2021; Oliveira, 2019; Pereira, 2019). O material foi submetido à análise temática (Braun; Clarke, 2006), permitindo identificar padrões recorrentes relacionados à dimensão temporal.

Os resultados evidenciam que a estrutura de 50-60 minutos fragmenta o processo didático, inviabilizando a articulação entre diálogo, vivência aprofundada, problematização e registro, além de comprometer a avaliação formativa e o potencial transformador da prática pedagógica. Em contrapartida, o tempo de 120 minutos revela-se como condição de possibilidade para uma reconfiguração qualitativa da experiência pedagógica, permitindo a organicidade dos momentos didáticos, o respeito aos ritmos de aprendizagem, a emergência da autoria e da criação cultural, e o aprofundamento das relações e da mediação docente, conforme corroborado pelas evidências das pesquisas empíricas analisadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo partiu da constatação de que a organização temporal hegemônica das aulas de Educação Física, com duração de 50 a 60 minutos, é herdeira de uma concepção disciplinar e fragmentada de educação, que pouco dialoga com as demandas de propostas curriculares contemporâneas.

Ao longo da análise, buscamos demonstrar que essa estrutura temporal se mostra inadequada e insuficiente para a implementação qualitativa do currículo cultural, conforme defendido por Marcos Garcia Neira e seus colaboradores.

A inadequação não é meramente quantitativa, mas qualitativa. O tempo reduzido fragmenta o processo didático, inviabilizando a articulação orgânica entre diálogo, vivência, problematização e registro.

Impede que os alunos se aprofundem nas práticas corporais, que criem e recriem a cultura, que reflitam criticamente sobre os discursos que as envolvem. Compromete a mediação docente e reduz o potencial formativo da avaliação.

A defesa da aula de 120 minutos, por sua vez, não é um capricho, mas uma exigência decorrente da própria lógica do currículo cultural. É o tempo necessário para que os princípios da justiça curricular, da descolonização e da ancoragem social dos significados possam se materializar em práticas pedagógicas concretas. É o tempo que respeita os ritmos da infância e da adolescência, que valoriza a experiência, que abre espaço para a autoria e a criação.

No entanto, é preciso reconhecer que a conquista desse tempo não será fácil. O tempo escolar é um campo de disputa, e a luta por sua reorganização é também uma luta política por uma concepção de escola que reconheça a Educação Física como área de conhecimento e território de produção cultural. É uma luta que exige argumentos sólidos, articulação coletiva e persistência.

Por fim, é importante reiterar que o tempo ampliado, por si só, não garante a qualidade da prática. De nada adiantarão 120 minutos se a prática pedagógica continuar reproduzindo os velhos modelos tecnicistas ou esportivizados. O tempo ampliado é uma condição necessária, mas não suficiente.

Ele precisa vir acompanhado de uma sólida formação de professores, de condições adequadas de trabalho e, sobretudo, de um claro compromisso com os princípios ético-políticos que orientam o currículo cultural.

Que este artigo possa contribuir para que mais professores, gestores e pesquisadores se debruçam sobre essa questão, compreendendo que o tempo não é um mero pano de fundo da ação pedagógica, mas sim um elemento estruturante que pode tanto potencializar quanto inviabilizar as transformações que almejamos para a Educação Física escolar.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

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

BORBA, A. M. **As culturas da infância no contexto da educação infantil.** In: VASCONCELLOS, T. de. Reflexões sobre infância e cultura. Niterói: EdUFF, 2008. p. 73-91.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: **Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.** Brasília: Ministério da Educação, 2018.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 2. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D69450.htm. Acesso em: 25 ago. 2025.

BRAUN, V.; CLARKE, V. **Using thematic analysis in psychology.** Qualitative Research in Psychology, Inglaterra, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.

BROUGÈRE, G. **Jogo e Educação**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem.** Tradução de José Garcez Palha. Lisboa: Edições Cotovia, 1990.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

COSTA, A. B. **Os jogos de rua como conteúdo do currículo cultural da Educação Física: uma experiência no 6º ano do ensino fundamental.** 2021. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

DAOLIO, Jocimar. **Da Cultura do Corpo**. Campinas: Papirus, 1995.

DESIDÉRIO, A. da S. **Aulario/Aulario: Educação Física Escolar em Fluxo.** 2023. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2023.

FARIAS, Alison Nascimento; IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; BENITES, Larissa Cerignoni. **A análise de dados qualitativos em um estudo sobre educação física escolar: o processo de codificação e categorização.** Pensar a Prática, Goiânia, v. 23, e 57323, 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura.** Tradução de João Paulo Monteiro. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social; teoria, método e criatividade.** 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

MÜLLER, A. **A avaliação no currículo cultural de educação física: o papel do registro na reorientação das rotas**. 2016. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2016. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/arthur_01.pdf. Acesso em: 14 ago. 2022.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física Cultural: inspirações e práticas pedagógicas.** Jundiaí: Paco Editorial, 2018.

_____; NASCIMENTO, Aline Santos do. **Currículo cultural da Educação Física: princípios ético-políticos e situações didáticas.** In: ESPERIDIÃO, D. A. (Org.). Escrevivências da educação física cultural. São Paulo: FEUSP, 2023. v. 3. p. 11-30.

_____; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física.** São Paulo: FEUSP, 2022.

_____. **Praticando estudos culturais na educação física.** São Paulo: Phorte, 2009.

OLIVEIRA, R. C. de. **Jogos dos Povos Indígenas do Brasil: possibilidades para a Educação Física escolar sob a ótica do currículo cultural.** 2019. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

PEREIRA, M. S. **Jogos Cooperativos e o Currículo Cultural da Educação Física: impactos na socialização de adolescentes.** 2019. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1964.

SANTOS, I. L. **A tematização e a problematização no currículo cultural de educação física.** 2016. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2016. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/ivan_01.pdf. Acesso em: 14 ago. 2022.

SANTOS, J. P. dos. **Africanidades e Educação Física: o jogo de tabuleiro Shisima na escola.** Revista da Educação Física/UEM, Maringá, v. 31, p. 1-12, 2020.

SILVA, L. F. **A ressignificação dos jogos populares na Educação Física: um estudo de caso com o Pega-pega.** Conexões, Campinas, v. 15, n. 3, p. 320-335, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Indagações sobre o currículo: currículo, pedagogia e poder.** 3. ed. [S.l.]: Palavras, 2007.

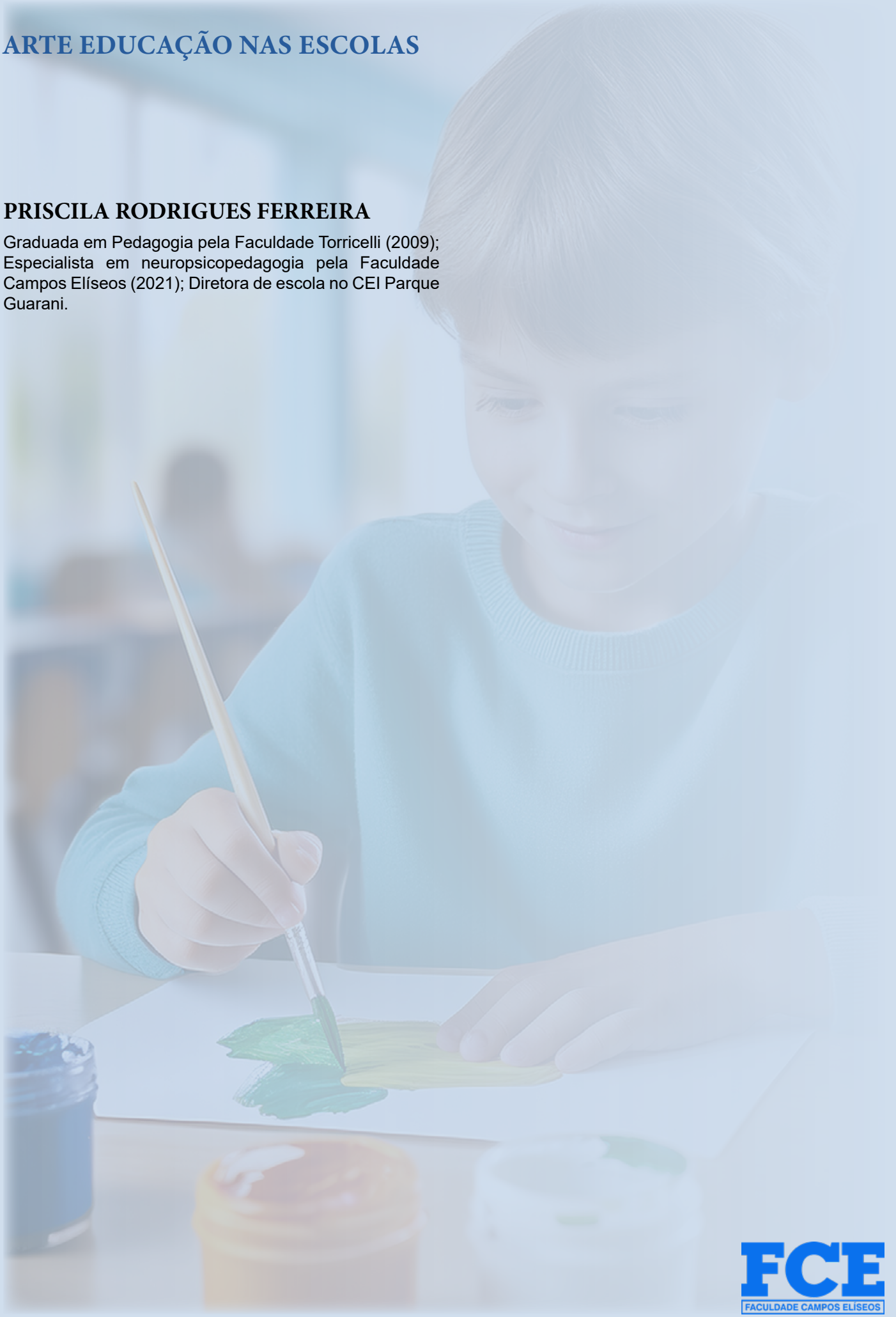
VYGOTSKY, L. S. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica, 2006.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

ARTE EDUCAÇÃO NAS ESCOLAS

PRISCILA RODRIGUES FERREIRA

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Torricelli (2009); Especialista em neuropsicopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos (2021); Diretora de escola no CEI Parque Guarani.



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

Este artigo tem como objetivo uma reflexão sobre como tem sido abordado a arte como ferramenta de desenvolvimento global dos indivíduos em fase escolar e o quanto corroboram para o crescimento humano. Através da leitura e pesquisas de teóricos que abordam a questão, trazendo um breve histórico evolutivo de como a arte-educação tem sido introduzida nas escolas, avançado ao longo do tempo no Brasil, permitindo-nos observar os ganhos alcançados com o trabalho das artes já na primeiríssima infância, nos anos iniciais da educação infantil.

Palavras-chave: Arte; Educação; Expressão; Criatividade; Desenvolvimento.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

É sabido, conforme estudos, que a arte é uma forma de expressão completa e complexa, pois abrange os aspectos intimistas dos seres humanos, o que acaba por nos unir de uma maneira ou de outra.

Por ser livre de padrões e preconceitos, nos leva a ver o mundo através de nossa sensibilidade, utilizando como via de acesso nossas emoções e por essas características, sua aplicação na educação traz aos educandos e aos educadores o desenvolvimento de uma visão reflexiva e estética de mundo, ajuda no desenvolvimento global de bebês, crianças, jovens e adultos.

A arte por não ter parâmetros de certo ou errado, constitui-se numa das formas mais eficazes de se trabalhar os diversos conteúdos vistos na escola, englobando-os numa esfera maior do que a escolarização. A arte tem o poder de unificar através do olhar, das sensações.

Assim, nessa perspectiva é interessante refletir, estudar a arte no contexto educacional como um caminho para efetivar a inclusão, fazendo um diálogo entre a arte e a educação inclusiva.

HISTÓRIA DA ARTE - EDUCAÇÃO NO BRASIL

No Brasil, o movimento de Arte-educação surgiu na Semana de Arte Moderna de 1922 com a influência de John Dewey, baseado nos feitos do tcheco Franz Cizek, criador da Escola de Arte infantil ou Escola de Arte de Ofício na Europa.

Também contribuiu para a formação do movimento, que pregava ideias de livre-expressão ao invés dos moldes prontos e do mecanismo que prendia as manifestações artísticas no âmbito educacional. Mário de Andrade, professor na Universidade do Rio de Janeiro, passou a postular no seu curso de História da Arte, a arte infantil como expressão espontânea e que deveria ser estimulada como tal e escreveu diversos artigos em jornais sobre esse tema.

Sob a influência da Escola Nova, surgiram no Brasil diversas obras que enfatizaram a educação sob aspectos psicológicos e sociológicos. As ideias de Dewey se propagaram no campo educacional brasileiro por intermédio de Anísio Teixeira. Ele foi o criador do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na Bahia, em 1930, onde havia uma escola-sede para as atividades formais e uma escola-parque para as atividades de Arte.

Nessa instituição desenvolveram-se os estudos que realizou na Universidade de Colúmbia, em 1928, junto com John Dewey. Para validar a Arte-Educação nos pressupostos da Escola Nova, Anísio Teixeira valorizou o seu aspecto instrumental, que "ajudava" no conteúdo das lições. Esses aspectos foram importantes para o rompimento com os padrões estéticos e metodológicos tradicionais, criando-se (na concepção da Nova Escola) uma postura pedagógica diferente, que valorizava a livre-expressão.

No início, o movimento de Arte-Educação organizou-se fora da educação escolar, a partir das ideias da Escola Nova e da Educação Através da Arte. No Brasil, foi Augusto Rodrigues quem iniciou a divulgação dessa metodologia através da Escolinha de Arte do Brasil.

A inclusão da Arte no currículo escolar foi instituída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 5.692/71, com a denominação de Educação Artística, sendo considerada uma "atividade educativa" e não uma disciplina. O fato representou uma certa conquista, em especial porque deu sustentação legal a essa prática educacional e pelo reconhecimento da arte na formação dos indivíduos.

A partir da década de 1990, o movimento brasileiro da Arte-Educação esteve preocupado com a educação escolar, organizando-se para efetivar a presença da arte na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A obrigatoriedade da introdução da arte na escola regular representou os avanços conquistados por arte-educadores que sempre discutiram e abordaram a importância da arte na formação plena do indivíduo, como por exemplo, Ana Mae Barbosa. O movimento de Arte-Educação se constituiu fora da escola regular, em museus, escolinhas de arte e, posteriormente, subsidiou a prática educacional com ideias, metodologias e técnicas para o ensino de arte quando houve a integração da Arte na educação escolar brasileira como componente curricular. Foi um longo processo histórico cercado de divergentes opiniões e concepções estéticas, filosóficas e peda-

gógicas, de práticas educativas, de visões de mundo e de convicções políticas. Hoje em dia, em algumas escolas e alguns projetos a arte ganha papel de destaque e é articulada como subsídio de um aprendizado significativo e integral do educando, tanto na vida escolar, como no âmbito social.

A escolinha de arte do Brasil

Augusto Rodrigues, um artista plástico, foi o elemento fundamental no movimento Educação pela Arte, pelo fato de ter criado a Escolinha de Arte do Brasil (EAB), no Rio de Janeiro, em 1948.

A Educação através da Arte, expressão que traduz a proposta educacional, filosofia e metodologia da EAB, representou a fundamentação que permeou a Arte-Educação e, até hoje influencia os arte-educadores do Brasil. A Educação Através da Arte, quando difundida no Brasil, assumiu a base psicológica da pedagogia (se pensada nos moldes da Escola Nova)

Em 1958, o Governo Federal permitiu a criação de classes experimentais e as práticas desenvolvidas pelas escolinhas foram introduzidas na educação pública. A EAB, nesse período, foi utilizada pelos governos do Estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Pernambuco, Bahia e pelo MEC, para firmarem convênios com a finalidade de formarem arte-educadores. Os convênios estabelecidos com instituições privadas para treinar professores, transformaram a EAB em consultora de Arte-Educação, tanto para o sistema de ensino público como para o privado. Houve, naquele período, quase vinte Escolinhas de Arte no país.

Mas na efervescência ideológica dos primeiros quatro anos da década de 1960 cresceram organizações que trabalharam com a promoção da cultura popular, a educação popular, a luta contra o analfabetismo e a conscientização da população sobre a realidade dos problemas nacionais. Os Centros Populares de Cultura (CPCs), os Movimentos de Cultura Popular (MCPs), o Movimento de Educação de Base (MEB), foram os grandes protagonistas das ações de várias tendências e grupos de esquerda, preocupados com a problemática cultural das classes trabalhadoras.

Após a década de 1960, acentuou-se no interior da EAB a tendência tecnicista, alicerçada no princípio da otimização, baseada na racionalidade, eficiência e produtividade.

Com sua organização racional e mecânica, visava corresponder aos interesses da sociedade industrial. A semelhança com o processo industrial não ocorreu por acaso, pois tal proposição atingiu seu ápice nos anos 1970, período de forte presença do autoritarismo do Estado e do regime militar.

No final da década de 1980, Ana Mae Barbosa (1988) adaptou a proposta do Projeto Discipline Based Art Education (DBAE), para o que denominou de Metodologia Triangular, por envolver três vertentes: o fazer artístico, a leitura da imagem e a contextualização histórica da arte. Em 1987, foi iniciado um programa de Arte-Educação no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC-USP) com a Metodologia Triangular, combinando atividades de ateliês com aulas de história da arte e leituras de obras de arte, buscando auxiliar na alfabetização visual dos educandos. É importante frisar que a Metodologia Triangular constitui-se em fundamento proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para a área de Arte, elaborados pela Secretaria de Educação Fundamental do MEC em 1998.

Arte-educação nas escolas

A arte-educação nas escolas é uma peça fundamental no processo de desenvolvimento integral das crianças, abrangendo desde as habilidades motoras básicas até as mais complexas manifestações de criatividade e expressividade. Segundo Vygotsky (1978), "a arte é um instrumento poderoso para a construção do conhecimento e da cultura", destacando sua importância no contexto educacional.

No âmbito educacional, a introdução da arte desde os primeiros anos escolares não apenas complementa o aprendizado acadêmico, mas também estimula o pensamento crítico e a resolução de problemas. Autores como Gardner (1983) propõem que as diferentes formas de arte permitem às crianças explorarem diferentes maneiras de pensar e de se expressar, fortalecendo suas habilidades cognitivas e sociais.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Além disso, a arte-educação desempenha um papel crucial no desenvolvimento psíquico e emocional das crianças. Através da criação artística, elas podem expressar suas emoções de maneira não verbal, o que é especialmente importante para aquelas que têm dificuldades em comunicar seus sentimentos de forma tradicional (Winner, 1982). Dessa forma, a arte não apenas serve como uma forma de terapia, mas também como um meio de autoconhecimento e desenvolvimento da autoestima.

No que diz respeito ao desenvolvimento global das crianças, a arte-educação promove competências essenciais para o século XXI, como a criatividade, a colaboração e a inovação (Robinson, 2001). Estimula a imaginação e a capacidade de resolver problemas de maneiras únicas, preparando os indivíduos para enfrentar desafios complexos em todas as esferas da vida.

Em um estudo, Eisner (2002) argumenta que a arte não deve ser vista como uma disciplina isolada, mas integrada ao currículo escolar de maneira transdisciplinar. A interseção entre arte e outras áreas do conhecimento enriquece a experiência educacional, proporcionando uma compreensão mais profunda e holística do mundo.

Portanto, a arte-educação não se limita à simples aprendizagem de técnicas artísticas; ela é um componente essencial para o desenvolvimento integral das crianças, promovendo habilidades cognitivas, emocionais e sociais que são fundamentais para o sucesso na vida adulta. Ao integrar a arte ao currículo escolar, estamos não apenas cultivando futuros artistas, mas também indivíduos criativos, empáticos e inovadores, preparados para enfrentar os desafios do século XXI.

Dentro das linguagens artísticas mais difundidas dentro das escolas encontramos a música, artes cênicas, artes plásticas e a dança.

O ensino de música nas escolas de educação infantil desempenha um papel crucial no desenvolvimento integral das crianças. Segundo Paulo Freire (1989), "a música não é só a arte das artes, mas também a arte de pensar, sentir e viver".

No contexto educacional brasileiro, a música é reconhecida por sua capacidade de estimular diversas áreas do desenvolvimento infantil. Autores como Brougère (2004) destacam que a música na infância não só desenvolve habilidades auditivas e motoras, mas também promove a concentração, a disciplina e o trabalho em equipe. Além disso, o ensino de música tem um impacto significativo no desenvolvimento psíquico das crianças. Segundo Tardif (2007), "a música permite que as crianças expressem emoções de maneira profunda e não verbal, promovendo um desenvolvimento emocional saudável e a construção de identidade".

No aspecto emocional, a música oferece um espaço seguro para a auto expressão e a exploração de sentimentos. Autores como Delalande (2002) argumentam que a música na educação infantil fortalece a autoestima, estimula a criatividade e proporciona uma forma de comunicação única que transcende barreiras linguísticas e culturais.

No contexto mais amplo do desenvolvimento global das crianças, o ensino de música é essencial para a promoção da criatividade e da expressividade pessoal. Autores como Joly (2010) enfatizam que a música expande as capacidades cognitivas das crianças, preparando-as para resolver problemas complexos e colaborar eficazmente em diferentes contextos.

Portanto, investir no ensino de música desde a educação infantil não é apenas benéfico, mas crucial para o desenvolvimento holístico das crianças brasileiras. Ao integrar a música ao currículo escolar de maneira significativa, estamos não apenas formando futuros músicos, mas também indivíduos criativos, empáticos e colaborativos

As artes, conforme destaca Augusto Boal (2000), "o teatro não é luxo, é linguagem", ressalta a importância da expressão teatral como uma forma de comunicação e desenvolvimento pessoal desde os primeiros anos de vida.

No contexto educacional brasileiro, as artes cênicas são reconhecidas por sua capacidade de promover aprendizagem integrada e multidimensional. Autores como Antunes (2005) enfatizam que o teatro na educa-

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

ção não apenas estimula a criatividade e a imaginação das crianças, mas também desenvolve habilidades de colaboração, expressão oral e corporal, além de promover a autoconfiança e a empatia.

O trabalho com artes cênicas na infância tem um impacto significativo no desenvolvimento psíquico das crianças. Segundo Winnicott (1975), "a brincadeira é essencial para o desenvolvimento emocional saudável das crianças", e o teatro, como forma estruturada de brincadeira, permite que elas explorem diferentes papéis e situações, desenvolvendo assim habilidades de autoconhecimento e resiliência emocional.

No aspecto emocional, as artes cênicas oferecem um espaço seguro para a expressão de sentimentos complexos e experiências emocionais. Autores como Barbosa (2013) destacam que o teatro na educação infantil proporciona às crianças a oportunidade de explorar e processar emoções como medo, alegria e tristeza de maneira criativa e construtiva.

No contexto mais amplo do desenvolvimento global das crianças, as artes cênicas são essenciais para a promoção da criatividade e da expressividade pessoal. Autores como Moreno (1975) argumentam que o teatro expande a capacidade das crianças de compreender e representar diferentes realidades, preparando-as para interagir de maneira significativa e reflexiva com o mundo ao seu redor.

O trabalho com artes cênicas desde a educação infantil não só enriquece a experiência educacional das crianças, mas também as prepara para serem cidadãos críticos, criativos e empáticos. Ao proporcionar um espaço para a exploração, experimentação e colaboração, o teatro forma futuros artistas e indivíduos que valorizam a diversidade e a expressão como componentes essenciais da vida humana.

A dança nas escolas desempenha um papel vital no desenvolvimento integral das crianças, influenciando positivamente suas habilidades motoras, cognitivas, emocionais e sociais. Conforme afirmado por Ana Mae Barbosa (2010), "a dança é uma linguagem não-verbal que possibilita à criança expressar-se, comunicar-se, criar e recriar o mundo que a cerca".

No contexto educacional, a dança é reconhecida por sua capacidade de promover um aprendizado integrado e holístico. Autores como Betti (2000) destacam que a dança na educação infantil não só desenvolve habilidades motoras como coordenação e equilíbrio, mas também estimula a imaginação, a criatividade e a expressão corporal das crianças.

O trabalho com artes plásticas nas escolas desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças, influenciando positivamente suas habilidades motoras, cognitivas, emocionais e sociais. Conforme destacado por Ana Mae Barbosa (1999), "as artes visuais são uma forma de expressão e comunicação que possibilita à criança compreender e interpretar o mundo ao seu redor".

No contexto educacional brasileiro, as artes plásticas são reconhecidas por sua capacidade de estimular a criatividade e a imaginação das crianças desde tenra idade. Autores como Lowenfeld (1982) enfatizam que o trabalho com materiais artísticos não apenas desenvolve habilidades motoras finas e coordenação visual-motora, mas também promove o pensamento crítico e a resolução de problemas através da experimentação e da criação. Além disso, o trabalho com artes plásticas na infância tem um impacto significativo no desenvolvimento psíquico das crianças. Segundo Winnicott (1975), "a arte é um meio de expressão e comunicação que permite à criança desenvolver sua própria identidade e explorar suas emoções de maneira segura e criativa".

No aspecto emocional, as artes plásticas oferecem um espaço seguro para a expressão de sentimentos e experiências. Autores como Cunha (2001) destacam que a criação artística permite às crianças explorarem e processar emoções complexas, fortalecendo a autoestima e promovendo um maior autoconhecimento.

As artes plásticas são de extrema importância para a promoção da criatividade e da expressividade pessoal. Autores como Barbosa (2009) argumentam que o trabalho com artes visuais, desde a educação infantil, expande as capacidades expressivas das crianças, permitindo-lhes explorar diferentes formas de linguagem visual e desenvolver uma compreensão mais profunda do mundo ao seu entorno.

O trabalho com artes plásticas desde a educação infantil não é apenas uma atividade recreativa, mas uma parte fundamental da educação que promove o desenvolvimento integral das crianças. Ao proporcionar um espaço para a exploração criativa, a experimentação estética e a expressão pessoal, as artes visuais não só

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

enriquecem a experiência educacional das crianças, mas também as equipam com habilidades essenciais para o sucesso pessoal e acadêmico.

O trabalho com dança desde a infância tem um impacto significativo no desenvolvimento das crianças. Segundo Winnicott (1975), "a brincadeira é a forma pela qual a criança alcança um estado de ser ou de integração pessoal", e a dança, como uma forma estruturada de brincadeira corporal, permite que as crianças experimentem e expressem suas emoções de maneira segura e criativa.

No aspecto emocional, a dança oferece um espaço seguro para a exploração e expressão de sentimentos. Autores como Santos (2013) enfatizam que a dança na educação infantil promove o desenvolvimento da autoestima, da confiança e da empatia, além de ajudar as crianças a desenvolverem habilidades interpessoais através da colaboração e do trabalho em grupo.

Em contexto mais amplo do desenvolvimento global das crianças, a dança é essencial para a promoção da criatividade e da expressividade pessoal. Autores como Leite (2001) argumentam que a dança expande as capacidades expressivas das crianças, permitindo-lhes explorar e representar diferentes aspectos da vida e da cultura de maneira artística e significativa. Portanto, o trabalho com dança desde a educação infantil não é apenas uma atividade física, mas uma parte essencial da educação que promove o desenvolvimento das crianças. Ao integrar a dança ao currículo escolar de maneira significativa, estamos não apenas formando futuros dançarinos, mas também indivíduos criativos, confiantes e resilientes, preparados para contribuir de maneira positiva e inovadora para a sociedade.

Procedimentos Metodológicos:

Esta pesquisa de base bibliográfica qualitativa de abordagem descritiva.

Como aportes teóricos foram usados, principalmente, os trabalhos de Ana Mae Barbosa Almeida, Maria Teresa Égler Montoan, Paulo Freire, Winnicott e Vygotsky, que abordam muitos aspectos do tema discutido neste artigo.

Nesta pesquisa foram analisados alguns artigos, documentários, teses e outros trabalhos científicos que discutem e apresentam reflexões, sugestões que podem contribuir para uma maior compreensão da temática apresentada neste artigo sobre a importância da arte-educação nas escolas em suas amplas ramificações.

Considerações finais

A arte-educação, ao ser integrada de forma abrangente nas escolas desde a educação infantil, não apenas enriquece o currículo escolar, mas também desempenha um papel crucial no desenvolvimento integral das crianças. A música, as artes cênicas, as artes plásticas e a dança são expressões fundamentais dessa integração, cada uma contribuindo de maneira única para o crescimento cognitivo, emocional, social e motor dos alunos.

A música, por exemplo, conforme defendido por autores como Paulo Freire (1989), não é apenas uma forma de arte, mas uma ferramenta poderosa para o ensino-aprendizagem, estimulando a criatividade e a percepção auditiva das crianças desde cedo. Através da música, os alunos não só desenvolvem habilidades técnicas, mas também aprendem a trabalhar em equipe e a expressar emoções de maneira não verbal.

Já as artes cênicas, segundo Ana Mae Barbosa (2010), proporcionam um espaço para a exploração da expressão corporal e da interpretação de papéis, promovendo a autoconfiança e a capacidade de comunicação. Através do teatro e da dramatização, as crianças não apenas desenvolvem habilidades de linguagem e expressão oral, mas também aprendem a trabalhar em colaboração, respeitando e valorizando as diferenças entre si.

As artes plásticas, como abordado por Viktor Lowenfeld (1982), oferecem uma plataforma para a exploração sensorial e o desenvolvimento da percepção visual. Através da pintura, escultura e outras formas de expressão visual, as crianças aprendem a observar, interpretar e criar representações do mundo ao seu redor, desenvolvendo habilidades motoras finas e um senso estético apurado.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A dança, conforme mencionado por Maria Luiza Santos (2013), não só promove o desenvolvimento físico e a coordenação motora das crianças, mas também oferece um meio para a expressão emocional e a exploração de movimentos corporais. Através da dança, as crianças aprendem a expressar sentimentos e experiências de forma não verbal, fortalecendo sua autoestima e capacidade de comunicação interpessoal.

No entanto, apesar dos benefícios evidentes da arte-educação, há desafios significativos a serem superados para sua plena implementação nas escolas. Questões como a falta de recursos financeiros e a formação adequada de professores especializados em cada uma dessas áreas ainda representam obstáculos importantes.

É crucial, portanto, investir em políticas públicas que valorizem a formação continuada de professores e garantam infraestrutura adequada para o ensino das artes.

Além disso, é necessário um reconhecimento mais amplo da importância das artes no currículo escolar, não apenas como disciplinas complementares, mas como componentes essenciais do desenvolvimento integral dos alunos. Autores como Ana Mae Barbosa (1999) e Maria Thereza Vargas (2001) enfatizam a necessidade de uma abordagem holística e interdisciplinar que integre as artes ao ensino regular, proporcionando uma educação mais rica e significativa para todas as crianças.

Em suma, a arte-educação nas escolas não apenas enriquece a experiência educacional das crianças, mas também as prepara para se tornarem cidadãos criativos, críticos e empáticos. Ao promover o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais, sociais e motoras através da música, das artes cênicas, das artes plásticas e da dança, as escolas não apenas cultivam talentos individuais, mas também contribuem para uma sociedade mais inclusiva e culturalmente rica.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **A inteligência aprisionada: Abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua educação.** Petrópolis: Vozes. 2005.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto imagens,** 5ª edição. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2000.

BARBOSA, A. M. **Arte-educação: Construindo caminhos.** São Paulo: Editora UNESP. 2010.

_____. **Arte-educação: leitura no subsolo.** São Paulo: Cortez. 2009.

_____. **Teatro na educação infantil: Uma prática pedagógica criativa.** São Paulo: Cortez. 2013.

_____. **Tópicos Utópicos.** São Paulo: Cortez. 1999.

BETTI, M. **Fenomenologia da dança.** Campinas: Autores Associados. 2000.

BLACK, Paul; WILIAM, Dylan. **Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment.** London: King's College London, School of Education, 1998.

BOAL, A. **Jogos para atores e não atores.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2000.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **The Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools.** Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2002.

BRASIL. **A Educação Especial no Contexto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** Centro de Documentação e Informação. Coordenação e Publicações. Brasília, 1997.

_____. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação.** Brasília, 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares/Secretaria de Educação Fundamental.** Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1990.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto ciclos do Ensino Fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

_____. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para educação infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais.** Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2001.

_____. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

_____. **Plano Nacional de Educação.** Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura.** São Paulo: Cortez. 2004.

CARDOSO, Lindabel D. e (organizadores). **Artes e línguas na escola pública: uma possibilidade.** Campinas, SP: ed. Alínea, 2008.

CARVALHO, Erenice Natália S. **Adaptações curriculares: uma necessidade. Salto para o futuro: Educação especial: tendências atuais.** Secretaria da Educação à distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999, p. 51-57.

Cunha, C. S. **Arte e educação infantil: a importância da criação artística na formação da criança.** São Paulo: Cortez. 2001.

DELALANDE, F. **A música e a criança.** Porto Alegre: Artmed. 2002.

DUTRA, Cláudia. **Educação Inclusiva: Construindo uma Sociedade para Todos.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: Em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez. 1989.

_____. **Pedagogia do oprimido,** 17ª edição, RJ: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, Regina Leite (org. e outros). **Múltiplas linguagens,** RJ: DP & A, 2000.

GARDNER, Howard. **Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences**. New York: Basic Books, 2011.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

JOLY, H. **Música na educação infantil.** São Paulo: Moderna. 2010.

LEITE, F. **O corpo e a dança na educação.** São Paulo: Summus Editorial. 2001.

LOWENFELD, V. **Desenvolvimento da Capacidade Criadora.** São Paulo: Mestre Jou. 1982.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 2ª ed: Moderna, SP, 2006.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** 4ª edição. SP: Cortez, 2003.

MITCHELL, David. **What Really Works in Special and Inclusive Education: Using Evidence-Based Teaching Strategies.** London: Routledge, 2008.

MORENO, J. L. **Psicodrama.** São Paulo: Cultrix. 1975.

SANTOS, M. A. **Dança na escola: Possibilidades de interação e desenvolvimento.** São Paulo: Cortez. 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes. 2007.

VARGAS, M. T. **Arte na educação escolar brasileira: reconhecimento e questionamento.** Campinas: Papirus. 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Editora Martins Fontes, 1989.

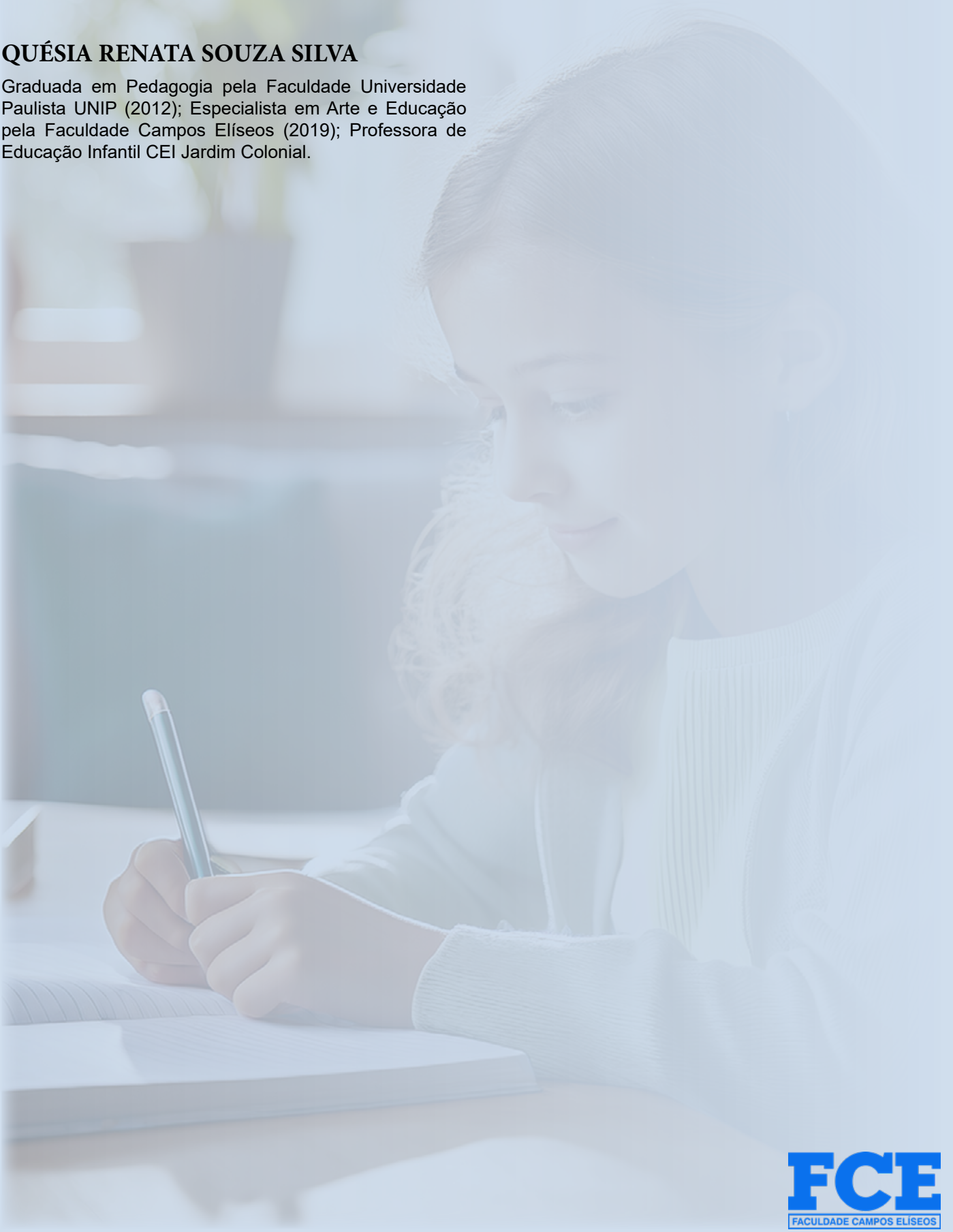
WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade.** Rio de Janeiro: Editora Imago. 1975.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A CONTINUIDADE DA APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE EM CASA: A VALORIZAÇÃO E UM NOVO SENTIDO À TAREFA DE CASA

QUÉSIA RENATA SOUZA SILVA

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Universidade Paulista UNIP (2012); Especialista em Arte e Educação pela Faculdade Campos Elíseos (2019); Professora de Educação Infantil CEI Jardim Colonial.



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

O presente artigo objetiva explicitar os problemas enfrentados pelos educadores nos dias de hoje acerca da tarefa de casa. Apesar da escassez de referências que abordem o assunto, faz-se necessário constantes estudos tanto sobre os objetivos quanto sobre a eficácia da tarefa de casa, já que faz parte da rotina de qualquer estudante e professor. Chega-se à conclusão de que a tarefa de casa é um item imprescindível à rotina docente, pois é a partir dela que o aluno consegue centralizar e localizar as suas dúvidas, além de efetuar o estudo contínuo, pois não se deve achar que, ao fazer a tarefa de casa, o aluno não está estudando.

Palavras-chave: Tarefa de Casa; Língua Portuguesa; Prática Docente.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade modernizada, com pais que trabalham em período integral e filhos que, por conta própria, são (in) capazes de se organizarem quanto à rotina escolar fora da escola. Nos dias atuais, os profissionais da educação vêm notando o receio da total função de cuidar de seus estudantes dentro e fora da escola, já que questões familiares e profissionais impedem seus pais de fazê-lo. E é exatamente esse ponto de interseção que causa tantas inquietações e questionamentos em todo o corpo docente. Até que ponto cabe ao professor ter esse "cuidado", tanto eticamente quanto a permissão recebida ou exigida desses pais ditos "ausentes"?

O trabalho proposto objetivou buscar estratégias para a motivação do estudo diário do estudante em casa; mais precisamente a tarefa de casa. A conscientização da necessidade do estudo contínuo deve ter como início a confecção da tarefa de casa.

Para muitos alunos e pais, não se considera a confecção da tarefa de casa como estudo contínuo. Para alguns professores a tarefa de casa é apenas a continuação da aula que não pôde ser finalizada na escola. Como pode o estudante que não a faz ser o mais "valorizado"? Valoriza-se esse estudante no sentido de o educador necessita notificá-lo junto à família, além da correção da atividade de maneira mais lenta e detalhada, a fim de pô-lo a par da mesma, além da posterior verificação dessa correção.

Enquanto isso, os demais estudantes que a fizeram, aguardam o início da correção pelo professor. Muitos pais e professores indignam-se ao reconhecer tal situação, já que há uma verdadeira inversão de valores nesse movimento de cobrança da tarefa que já não foi entregue no primeiro momento de ser apresentada.

É papel do docente participar de todos esses processos de cobrança? Qual o papel da coordenação e demais setores da escola nessa função? Cabe ao professor sempre contabilizar, de maneira efetiva, todos os estudantes quanto à tarefa de casa? E o conteúdo que precisa de continuidade enquanto o tempo de aula chega quase a sua metade?

Todo profissional da educação reconhece que a criança passa por várias mudanças físicas, psicológicas e intelectuais, já que está a um passo da adolescência. Necessita-se dar atenção especial aos estudantes do 6º ano, no sentido de auxiliá-lo a organizar a sua rotina que muito se diferencia do segmento anterior. Segundo Piaget, por volta dos doze anos, o estudante está começando a trabalhar dentro de seus esquemas de aprendizagem a noção do subjetivo, abstrato. Cabe ao professor dar esse auxílio. Mas até que ponto? Organizá-lo em sala significa, inclusive, conferir se ele copiou a tarefa escolar na agenda? E nas séries mais avançadas?

Até que ponto a atenção que a tarefa de casa é feita pelo estudante e a correção realizada no caderno por ele viabiliza uma melhor (ou não) qualidade nas ferramentas que o estudante possuirá para estudar para uma avaliação posterior?

O gosto pela competição e o prazer de o aluno conseguir um bom índice de aproveitamento de seu ano letivo não acontecem por um acaso. Aprender a estudar, também poderá ser uma atividade de tarefa de casa, desde que sempre orientada pelo professor. Exceto nos casos de alunos superdotados, que não é a situação da maioria, a esta cabe a uma verdadeira equipe (orientação pedagógica, corpo docente e família) e a um conjunto de fatores que contribuem para esse resultado positivo.

Dentre outros fatores, podemos citar a força de vontade dos alunos, o estímulo que ele recebe em casa e na escola; ter hábitos de estudo; responsabilidade; motivação de estudar sozinho, no próprio ritmo; autonomia intelectual; organização; persistência; capacidade de solucionar problemas; as propostas advindas na escola devem ser bastante atraentes e inovadoras, evitando repetições que massificam e desmotiva o aluno pelo cansaço, e é aí que entra a tarefa de casa. Ela entra nas vidas dos alunos como as verdadeiras vilãs dos horários de lazer e diversão deles.

Apesar da ausência do tema abordado neste artigo nas demais literaturas especializadas no assunto, admite-se que é uma realidade vigente no cotidiano escolar de nosso século. A tarefa de casa como oportunidade de autoconhecimento e reflexão é aquela que propõe ao aluno, de forma orientada, uma análise de sua aprendizagem diante de um determinado conteúdo.

Este tipo de atividade deve proporcionar ao aluno perguntar-se sobre o que ele sabe deste conteúdo, o que ele ainda não entendeu, quais serão as perguntas feitas para o professor no momento da correção, etc. A reflexão do aluno sobre essas questões fará com que ele tenha a percepção de como avaliar seu processo de aprendizagem.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

OBJETIVOS DA TAREFA DE CASA

Inicialmente faz-se necessário considerar a tarefa de casa como atividade que representa uma oportunidade de auto aprendizagem, de reflexão e crescimento pessoal do aluno que o pratica com afinco.

Para isto, é preciso repensar duas realidades evidentes: a de que a tarefa de casa tem como objetivo que o aluno aprenda o que foi trabalhado em aula, fazendo exercícios repetitivos e mecânicos, ou seja, que aprendemos pela repetição; e a de que a obrigatoriedade da lição diária gera, por si só, a responsabilidade e o hábito de estudo.

O aluno não dominará o conteúdo através da repetição mecânica e descontextualizada, mas sim pelo significado que se atribui ao conteúdo estudado, pela capacidade adquirida para poder compreendê-lo, a fim de pô-lo em prática em sua vida cotidiana, pelo envolvimento que podemos ter com o objeto de estudo.

O hábito de estudo, ou melhor, o gosto pelo estudo é adquirido quando o aluno experimenta o desejo de conhecer e o que isto lhe traz de crescimento pessoal, isto é, desde que constantemente estimulado.

Neste sentido, o professor tem a missão desafiadora que é despertar no aluno o desejo pelo conhecimento do mundo, do outro e de si mesmo. E quando falamos em desejo, falamos daquele sentimento que põe em movimento todo o corpo e todo o pensamento, portanto, não é só prazer, não é só aprender o que gosto. O desejo espanta a apatia e faz buscar, pesquisar, trabalhar, até que se consiga o conhecimento desejado e se experimenta a satisfação por aprender.

Educar não é apenas informar. Educar é formar, propiciando situações em que o aluno se sinta corresponsável pelo processo de aprendizagem. Educar é fazê-lo perceber suas potencialidades, dificuldades e responsabilidades, para que se torne autor de suas ações e não um cumpridor de tarefas, apenas reproduzindo, e não criando e transformando.

Da mesma forma, na escola que formará os cidadãos do século XXI, o saber e as experiências do aluno são as matérias-primas fundamentais. E ainda concluem: "dentro dessa perspectiva, a lição de casa adquire novo significado: deixa de ser um fazer escolar mecânico e imposto, e torna-se uma situação em que o aluno desenvolve, além do conhecimento específico, atitudes necessárias para o aprendizado contínuo.", conforme já citado anteriormente.

Segundo Nogueira (2002, p. 57):

> No Brasil, a prática da TC é uma realidade presente no ensino regular, público ou privado. Apesar disso, a grande maioria dos estudiosos não trata da questão. A preocupação com a TC é exceção. A regra é o silêncio sobre os objetivos, origens, finalidades, cuidados, metodologias ou procedimentos para a avaliação de tal prática." Fontoura (1967) ainda acrescenta que "O professor apenas situa a TC como parte final da aula, quando se faz um lembrete ao professor de não esquecer de marcá-los e os registra como um dos itens do roteiro da aula, sem tecer nenhuma outra consideração sobre o assunto. Até mesmo os livros sobre didática e manuais do professor o tema está ausente (NOGUEIRA, 2002, p. 57).

Libâneo (1992, p. 108) situa a TC como uma das modalidades de estudo ativo, porque favorece e incentiva a participação. O aluno se debruça sobre o estudo com mais empenho quando as tarefas escolares dão satisfação e são significativas. Vale lembrar que o estudo ativo deve acontecer tanto na sala de aula como fora dela, no período que o aluno realiza sua TC, além de situá-la como diagnóstico das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos. Esse recurso é válido para todas as disciplinas e deveria ser utilizado cotidianamente. Só diagnosticar não é o suficiente. É preciso que a avaliação também seja permanente, recomenda ele.

RESULTADOS POSITIVOS NOS ESTUDANTES QUE CUMPREM A CONFECÇÃO DAS TAREFAS DE CASA

A tarefa de casa é um dos pontos em comum entre os bons alunos. Vários estudos comprovam que a lição de casa ajuda a assimilar conteúdos. Também é a forma mais fácil de verificar o aprendizado dos filhos. Por isso, os pais devem se envolver – mas não muito. A lição de casa tem de ser feita apenas pelo aluno (LIBÂNEO, 1992).

Uma outra questão inquietante é o fato da desvalorização daquele aluno que faz assiduamente a tarefa de casa. Ele acaba por se sentir fora do senso comum, já que o número de estudantes que descumprem o combinado de fazê-la é, na maioria das vezes, muito maior.

Quando há algum imprevisto na vida daquele aluno que sempre cumpre com a TC, percebe-se em seu comportamento o quão desapontado ele se sente por conta de algum imprevisto que tenha ocorrido. Esses alunos devem ser valorizados, no sentido de o professor não deixar jamais de corrigir a tarefa de casa, mesmo que tal iniciativa acarreta na árdua rotina de notificar aqueles que não a fizeram e controlar a tarefa por fazer, feita no momento da correção (LIBÂNEO, 1992).

Mentir aos pais dizendo que a tarefa foi feita também é um fator agravante na rotina escolar. O aluno que não cumpre com seus deveres, não entrega trabalhos e não faz as tarefas, costuma perder pontos que poderiam lhe ajudar no fechamento das médias do trimestre. E é aí que, mais uma vez, resultam em graves desentendimentos entre as famílias e a escola, essas que necessitam julgar a escola como a única responsável por essa cobrança. O aluno resiste em não as fazer, considerando perda de tempo, preferindo dedicar-se a outras atividades (LIBÂNEO, 199

Os pais, muitas vezes fora de casa o dia todo, ao chegarem à casa cansados, não têm disposição para acompanhar a execução das tarefas de seus filhos. Os professores cobram dos alunos que as tragam feito e que seus pais se comprometam com o aprendizado de seus filhos.

Mas até mesmo os professores, por vezes sobrecarregados de aulas e atividades, não dão a devida atenção às tarefas dos alunos, deixando de corrigi-las e de valorizá-las quando cumpridas, resultando em tarefas de casa que acabam sendo mesmo uma tortura para todos. Mas não é preciso, nem desejável, que seja assim.

Não se pode estabelecer punições ou notificações generalizadas diante do fato de alunos que não fazem a tarefa de casa. Cada caso deverá ser analisado pelo professor juntamente com a coordenação e, a partir desta análise, as condutas deverão ser estabelecidas e acordadas entre a escola, a família e o aluno (LIBÂNEO, 1992).

No entanto, algumas atitudes são fundamentais nessa situação e o trabalho diário deverá contribuir para que o aluno tenha clareza quanto à importância da responsabilidade com a TC; perceba que a falta da lição compromete o seu trabalho em sala de aula; assuma as consequências da lição não feita e se comprometa em reverter a situação; tenha acesso às anotações semanais sobre a quantidade de lições que deixou de fazer e reflita sobre os motivos que o levaram a isso.

A responsabilidade com a TC é uma atitude a ser desenvolvida no aluno. No entanto, nem o descaso com a tarefa, nem a excessiva preocupação deve estar presente. O professor deverá cuidar e agir coerentemente, para que o aluno perceba a diferença entre não fazer a lição ou parte dela, porque tentou, mas não conseguiu, trazendo assim as suas dúvidas para a sala de aula, e não trazer a lição por motivos que demonstram descompromisso (LIBÂNEO, 1992).

Vale a pena ressaltar a necessidade da obrigatoriedade do aluno em comprometer-se em trazer a TC feita posteriormente e ao professor solucionar as eventuais dúvidas recorrentes. Não é aceitável que aquele que não a cumpre copie as respostas por si só, dessa maneira não há dúvida, nem sequer entendimento daquilo que se escreve, sendo apenas mera cópia.

Observa-se que os estudantes que não concluem esse ciclo de aprendizagem em casa, obtêm os mais baixos resultados dentro do grupo, em contrapartida, observa-se a maior qualidade em lidar com as situações-problema aquele que está em contato com os estudos diários, incluindo a tarefa de casa (LIBÂNEO, 1992).

Isso tudo sem contar aqueles alunos, que além de cumprirem com a TC e manterem um estudo diário em casa, praticam a leitura prazerosa, que mesmo não sendo a vertente em estudo, não há como negar a grande contribuição para a construção da "bagagem cultural" e intelectual do aluno.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Caberia sim, aos coordenadores e orientadores das instituições, motivar e viabilizar as vantagens de ter todas as tarefas de casa em dia, com o intuito de reforçar a palavra do professor, não só para os alunos, mas também junto às famílias. Ao endossar todas essas necessidades que vão a favor de um bom resultado no exercício da aprendizagem, o coordenador ou orientador também endossou a qualidade do trabalho do professor que planeja coerentemente as tarefas de casa, não apenas como continuidade da aula que não teve tempo de ser trabalhada (LIBÂNEO, 1992).

A COMPREENSÃO DA SISTEMATIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM A PARTIR DA TAREFA DE CASA

Segundo outros estudos, o mais importante a ser compreendido é que a TC objetiva a fixação do conteúdo visto em aula, dever da parte do aluno para com o professor, cuja contemplação é, de fato, concluí-la em casa. São atividades que estimulam o contato com diferentes situações de desafios, em que o aluno é levado a buscar razões, relacionar causa e efeito, parte-todo, raciocinar e fazer inferências, considerando a aplicação dos conceitos e procedimentos aprendidos anteriormente (CAPPELLETTI, 1983).

Neste caso, a lição promove a sistematização de um conhecimento trabalhado em classe. É fundamental diferenciar essa sistematização de uma ação mecânica e antiquada. A sistematização, que promove um espaço para que o aluno organize seu pensamento, reflita sobre sua aprendizagem e adquira a consciência do novo saber, acontece através de exercícios que possibilitam reflexão, análise, aplicação, compreensão e interpretação, conforme afirmam Corte e Vilas Boas.

Cappelletti (1983) observa que "a execução das tarefas escolares enseja respostas não criativas, já que a maioria delas não passa de exercício de cópia ou exigências de decorar dados. A lição tende a ser um trabalho repetitivo que em lugar de criar um hábito de trabalho intelectual no aluno tende a afastá-la dele". Pesquisado na mesma matéria, Yue (1983) esclarece que "há uma crença generalizada entre os professores de que o aluno de determinada série deve dominar certo conteúdo, que é criada e reforçada pela própria programação seriada do ensino e justifica a exigência desse programa quer em classe, quer nas tarefas de casa".

Por esse motivo, cabe ao professor agir de maneira coerente, propondo tarefas que tenham o tema da aula como abordagem na TC, respeitando a realidade que o cerca, ou seja, se lidamos com uma comunidade que priva os filhos de tempo livre, ocupando-os com inúmeras atividades extras, cabe o bom senso do professor em sugerir uma quantidade razoável de atividades; caso contrário, o aluno pode desistir de fazê-la de vez ao deparar-se com o grande número de afazeres. Neste sentido, o professor deverá cuidar para que, ao planejar as tarefas de casa, apresente um conteúdo diversificado em habilidades e procedimentos importantes para o desenvolvimento do aluno (CAPPELLETTI, 1983).

Esta diversidade inclui atividades em que o aluno possa, por exemplo, realizar leituras de diferentes tipos de textos (informativos, poéticos, jornalísticos e etc.), com diferentes objetivos: coletar dados, conhecer um determinado assunto, aprofundar um tema estudado em sala de aula, conhecer um determinado autor, enfim, são inúmeras as possibilidades que, a partir da leitura, podemos desenvolver. Na fala de Bercito (2007, p. 34) conclui-se ainda que:

> Para que a leitura não seja uma tarefa de casa desvalorizada, feita com um passar de olhos, é importante que o professor oriente, através de questões, os procedimentos de leitura necessários para que o aluno possa atingir os objetivos propostos. Dificilmente os objetivos serão alcançados se o enunciado da tarefa de casa se restringir a: "Leitura do texto XXXXXX", ou se as questões propostas forem apenas para tratar o vocabulário desconhecido e verificar se o aluno entendeu o que leu. As orientações de leitura devem chamar a atenção do aluno para habilidades que ele pode não ter adquirido ainda, ao ler um texto sozinho. Ter clareza, por exemplo, de porque está lendo aquele texto, pode mudar completamente a forma como vai ler e a sua busca diante do texto. Aprender a perceber a estrutura do texto, é outro exemplo de uma habilidade que, na maioria das vezes, os alunos ainda não conseguem analisar sozinhos.". Dessa forma, o professor orienta a intencionalidade que um autor produziu nas entrelinhas de um texto, por exemplo, para introduzir o tema, para desenvolvê-lo e como o conclui (BERCITO, 2007, p. 34).

Além da existência de vários tipos de tarefa de casa, é importante que o professor esteja atento à necessidade de diversificar a quantidade e o grau de dificuldade que a lição oferece, objetivando o conhecimento que tem de seus alunos quanto ao ritmo de trabalho, autonomia e desenvolvimento cognitivo, define Bercito (2007).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Para todos os alunos a tarefa de casa poderá ser um desafio, mas sempre um desafio alcançável. Toda a tarefa de casa deverá sempre ter um registro escrito, pois as propostas orais incidem, com mais facilidade, em esquecimentos e falta de compreensão.

Para os professores, é um trabalho diário de planejar e preparar tarefas adequadas e pertinentes aos conteúdos tratados em sala de aula, possíveis de serem realizadas sozinhas pelo aluno. Há a necessidade de o professor cuidar da coincidência do assunto abordado na TC com o que está sendo trabalhado em sala, além de merecer o cuidado do professor no que diz respeito à correção, ao retorno que é feito ao aluno, às revisões necessárias, aos alunos que apresentam dificuldades em realizá-la ou que não fazem a lição de casa, por diferentes motivos, além de evitar o comprometimento do objetivo do Projeto Político e Pedagógico da escola (BERCITO, 2007).

Para os alunos, a tarefa de casa, muitas vezes, também gera desconforto. Há alunos que apresentam uma necessidade de corresponder à ideia de que só serão aceitos pela professora, se suas lições estiverem completas, corretas e perfeitas. Isto causa ansiedade e sofrimento. Há alunos que não se permitem errar e, portanto, não se permitem tentar ousar, levantar hipóteses, pensar e fazer conforme aquilo que pensou. São alunos que precisam da certeza de que sua resposta é aquela que, supostamente, a professora está esperando (BERCITO, 2007).

Sabe-se que há alunos que fazem da lição de casa um pretexto para ter

a presença e atenção dos pais, apresentando uma suposta falta de autonomia,

já que em sala de aula realizam, sozinhos, atividades semelhantes. Temos também, alunos que apresentam dificuldade com a organização de sua rotina diária e esquecem de fazer ou de trazer a lição. Isto para alguns é bastante perturbador e, portanto, ocorre esporadicamente.

Para outros, ocorre com frequência e precisam de intervenções constantes, pois aparentam não se incomodar com a situação. Há, ainda, alunos que não se interessam pelas atividades de tarefa de casa, vão deixando para mais tarde, e acabam sem tempo para fazê-la ou fazendo sem qualidade, conforme estudos (BERCITO, 2007).

A educação segmentada em conteúdos fechados pouco atrai o estudante à aprendizagem, já que todo o conhecimento acaba na sistematização de apenas decorar conceitos para uma simples data de avaliação marcada pela escola. É muito difícil para um professor que está inserido nesse sistema, em que todos os demais membros da instituição acreditam em tal didática ultrapassada. Há, inclusive, a tentativa de planejamentos contextualizados e interdisciplinares, mas apenas no papel.

A conscientização de que tal procedimento precisa passar a ser feito existe, mas nunca é posto em prática. Inúmeros papéis e arquivos existem com planejamentos feitos pela equipe docente, mas nada é posto em prática devido à falta de tempo hábil para dar conta não só dos conteúdos obrigatórios, mas também trabalhá-los de maneira estanque, isolada (BERCITO, 2007).

A educação moderna prevê a inserção de professores altamente qualificados na teoria, pois, na prática, ainda há muitas escolas que não abriram novos horizontes favoráveis à modernidade. Cabe a cada professor desmistificar todo esse estranhamento que a educação moderna tanto causa e ainda causará em instituições tradicionais. E é aí que o sentimento de equipe influi na prática pedagógica de uma instituição. O agir em conjunto (BERCITO, 2007).

Cabe ao professor a construção do estudante reflexivo, com o trabalho de conteúdos que abranjam todo o conhecimento interdisciplinar, mas é através dessas tentativas que o professor tem consciência da falta de estudo que a maioria dos estudantes hoje. Fica muito difícil trabalhar com questões em avaliações que contemplem e incentivem a reflexão, cujos enunciados sejam "reflita, discuta, opine" e as respostas obtidas sejam as mais incoerentes possíveis, confirmando a falta de estudo. E o mais grave, os responsáveis reivindicam a pontuação dessas questões, argumentando que o filho escreveu o que pensava. Nesses casos, há a necessidade do "resguardo" do professor na abordagem desses tipos de questões, já que esses questionamentos são iminentes por parte das famílias. O cuidado na elaboração das questões é imprescindível (BERCITO, 2007).

O professor é o principal alicerce nesse movimento de modernização da educação, onde impere a ética, o saber multifacetado, mas antes de qualquer coisa precisamos aprender a lidar com as nossas tentativas frustradas pela ignorância do sistema, onde os responsáveis são os "clientes" que pagam a uma instituição para educarem seus filhos da maneira que eles querem que seja, embora não o façam.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente artigo visa justificar e inserir das diversas visões acerca do assunto abordado, a partir da leitura de revistas, livros, reportagens online e de periódicos e monografías que esclarecem diferentes panoramas sobre o assunto tarefa de casa.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, um estudo qualitativo que busca determinar os principais motivos acerca do assunto tarefa de casa. Através da leitura de alguns livros e reportagens que abordavam o assunto, pode-se perceber que, infelizmente, ainda há muito a se trilhar sobre o tema, já que as primeiras indagações sobre a importância e eficácia da tarefa de casa.

A apresentação deste artigo deve-se à contribuição da leitura do material fornecido por este curso, além da leitura de uma matéria da revista Época e principalmente da leitura do livro de Martha Guanaes Nogueira sobre a temática aqui abordada.

Outras obras necessárias para o maior aprofundamento em tarefa de casa e sua relevância foram os sites contendo artigos e reportagens de especialistas na área. Outras obras também foram pesquisadas para a realização dessa atividade, tais quais o site do MEC e sites de escolas que apresentavam textos de cunho pedagógico aos pais acerca do assunto tarefa de casa.

Vale a pena intensificar aqui a necessidade de continuação de trabalhos científicos que contribuam para o novo sentido que precisa ser dado ao assunto tarefa de casa, pois contamos com uma quantidade de textos bastante restrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizando as considerações sobre tarefa de casa, vale a pena salientar a importância do professor em dialogar com seus alunos sobre todas as questões tratadas no presente artigo. As intenções e expectativas, normalmente, não são compartilhadas explicitamente com os alunos. Os alunos, por sua vez, também precisam falar sobre como se sentem diante da tarefa de casa.

Observando a partir de um prisma nacional, pode-se perceber o verdadeiro caos em que se encontra a educação brasileira, que, no presente momento não será discutido. Há muito que se melhorar e pensar em progresso educacional é pensar em Paulo Freire (1993) e, dentre tantos de seus ensinamentos, ficam as suas palavras, ideias e conclusões.

A educação tem o papel fundamental na sociedade por mediar questões políticas e sociais, mas que infelizmente age como divisor de águas na questão social, pois há diferença (e muita) na qualidade do ensino que é oferecida tanto na rede pública quanto na particular.

Há a necessidade de pesar o que realmente importa no objetivo da TC: a quantidade, o número de horas que o aluno passa fazendo tarefas, ou a qualidade, um tipo de lição que desenvolve habilidades, que amplia os conceitos estudados? Muito ainda está por vir nas pesquisas futuras acerca do assunto.

Vale a pena ressaltar a pobre quantidade de fontes de pesquisa acerca do assunto TC. Não há como ignorar um tema tão problemático, gerador de várias incógnitas não só dentro da prática docente, mas nas famílias e em todo o ambiente dentro da escola.

Quando bem aproveitadas, as TC constituem-se num poderoso instrumento de avaliação, na medida em que possibilitam um acompanhamento contínuo da aprendizagem dos alunos. Ao invés de concentrar a verificação da aprendizagem nos momentos das avaliações, as tarefas cotidianas permitem ao professor observar seus alunos passo a passo, e intervir de imediato.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

ALECRIM, G.M. Cecília. **Pesquisa em Educação II: Orientação e elaboração do trabalho de conclusão de curso.** CETEB Brasília, 2008.

BERCITO, Sônia. T**arefa de casa: um valioso recurso no processo de aprendizagem.** Disponível em: Acesso em: 13 de março de 2010.

CORTE, Antônio Freitas & VILAS BOAS, Cleuza. **Para que serve a lição de casa?** Disponível em: http://www.iparaiba.com.br/noticias. Acesso em: 13 de março de 2010.

BARROS, Jussara. **Tarefa de casa e rotina de estudo.** Disponível em: Acesso em: 15 de março de 2010.

FREIRE, Paulo. **Política e educação.** São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 6ª ed., 1983.

GUIMARÃES, Camila. **Como se forma um bom aluno?** Disponível em: http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI125633-15228,00->COMO +SE+FORMA+ UM+BOM+ALUNO.html Acesso em: 5 de março de 2010.

LOPES, Patrícia. **Lição de casa**. Disponível em: http://www.brasilescola.com. Acesso em: 5 de março de 2010.

NOGUEIRA, Martha Guanaes. **Tarefa de casa. Uma violência consentida?** São Paulo: Loyola, 2002

OLIVEIRA, Alaíde Lisboa. **Nova didática**. Belo Horizonte: Bernardo Álvares, 1968.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

O ENSINO DAS ARTES NO ENSINO FUNDAMENTAL I : CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

RAFAEL ALBUQUERQUE SANTOS

Graduado em Educação Física Licenciatura Plena pela Faculdade FIG UNIMESP (2015); Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Faculdade UNINOVE (2019); Graduação em Artes Visuais Licenciatura Plena UNICV (2025); Especialista em Metodologia da Educação Física (2016); Especialista em Psicomotricidade (2017); Especialista em Educação inclusiva (2017); Especialista em Gestão escolar pela Faculdade (2017); Especialista em Supervisão escolar (2020); Especialista em Formação Desportiva (2020); Especialista em Neuropsicopedagogia (2020); Especialista em Ludopedagogia (2022); Especialista em Intervenção Psicossocial no Contexto das Políticas Públicas (2022); Especialista em EaD (2025) pela Faculdade Campos Elíseos- FCE. Professor efetivo pela Prefeitura de São Paulo - Ensino Fundamental II - Educação Física, na EMEF Jardim Fontalis; Professor Efetivo pela Prefeitura de Guarulhos - Ensino Fundamental I - Educação Física.



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

Este artigo aborda a importância do ensino das artes no Ensino Fundamental I, destacando seu papel no desenvolvimento integral da criança. Por meio de uma abordagem qualitativa, com base em revisão bibliográfica, são analisados os fundamentos legais, as diretrizes curriculares nacionais e as práticas pedagógicas voltadas para a educação artística. A arte, ao integrar linguagens como música, teatro, dança e artes visuais, contribui para o estímulo da criatividade, do pensamento crítico e da formação cidadã. O trabalho também discute os desafios enfrentados pelos educadores, como a carência de formação específica e de recursos pedagógicos, propondo estratégias para o fortalecimento do ensino de artes na educação básica.

Palavras-chave: Prática Pedagógica; Aprendizagem Significativa; Desenvolvimento Integral; Arte.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

É sabido que a arte é uma forma essencial de expressão e comunicação humanas, desempenhando papel fundamental no processo de desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança. No contexto do Ensino Fundamental I, o ensino das artes se apresenta como um campo fértil para a construção de saberes, a valorização da criatividade e o respeito à diversidade cultural.

Segundo Barbosa (2003), a arte na escola deve ser compreendida como linguagem e não apenas como habilidade técnica, pois possibilita que a criança se reconheça como produtora de cultura. Este trabalho busca investigar a importância do ensino das artes nesta etapa da educação básica, explorando os benefícios pedagógicos, os desafios enfrentados por educadores e as orientações curriculares vigentes.

A partir de uma abordagem qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica, o estudo visa contribuir para a valorização da arte como componente essencial no processo educativo.

BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DE ARTES NO BRASIL

O ensino das artes no Brasil passou por diversas transformações ao longo do tempo, desde as práticas coloniais voltadas às artes religiosas até as propostas contemporâneas pautadas pela diversidade e pela pluralidade cultural. No século XX, com a influência do movimento da Escola Nova, houve maior valorização da expressão artística como forma de desenvolvimento integral.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996), o ensino de arte foi reconhecido como componente curricular obrigatório, ganhando destaque como instrumento de formação integral.

Além disso, a Constituição Federal de 1988 já previa o direito à educação artística como um dos fundamentos da formação humana, o que fortaleceu a luta por sua valorização no currículo escolar.

FUNDAMENTOS LEGAIS E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

A BNCC (2017) reforça o caráter interdisciplinar e formativo do ensino de artes, organizando-o em quatro linguagens: artes visuais, música, teatro e dança. A proposta é desenvolver a sensibilidade estética, a expressão criativa e a capacidade de interação com diferentes manifestações culturais.

A LDB e a BNCC estabelecem as bases legais que garantem o direito dos alunos ao acesso à educação artística. Segundo o documento, a arte deve estar presente desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, respeitando as fases do desenvolvimento infantil.

A BNCC também enfatiza a necessidade de práticas pedagógicas que dialoguem com o contexto sociocultural dos alunos, incentivando a produção, apreciação e reflexão sobre as linguagens artísticas (BRASIL, 2017).

A IMPORTÂNCIA DA ARTE NA INFÂNCIA

Diversos estudiosos, como Vygotsky e Gardner, destacam o papel da arte no desenvolvimento infantil. A interação com atividades artísticas favorece a aquisição de habilidades cognitivas, emocionais e motoras, além de promover a autoestima e a capacidade de comunicação.

Vygotsky (1984) destaca que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre nas interações sociais, e a arte é um meio privilegiado para essas interações.

Gardner (1995), com a teoria das inteligências múltiplas, reconhece a inteligência musical, espacial e corporal-cinestésica como fundamentais para o aprendizado. Assim, a arte contribui para uma aprendizagem significativa e diversificada, atendendo às diferentes formas de expressão e pensamento das crianças.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Segundo Barbosa (2003), a prática pedagógica no ensino de artes deve considerar a ludicidade e o respeito aos ritmos de aprendizagem. Professores bem formados conseguem integrar a arte de forma significativa, estimulando a criatividade e o protagonismo das crianças.

É importante que o educador atue como mediador do processo criativo, incentivando a experimentação de materiais, técnicas e temas variados. Um exemplo prático seria a criação de murais coletivos com temáticas locais, que envolvem desenho, pintura e colagem, valorizando o trabalho em grupo e o vínculo com a comunidade. Atividades como dramatizações e contação de histórias também são estratégias eficazes para desenvolver habilidades de expressão oral e corporal (BARBOSA, 2003).

DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS EDUCADORES

Muitos educadores enfrentam dificuldades devido à falta de formação específica, escassez de materiais e ausência de espaços adequados. A formação continuada e o investimento em infraestrutura são fundamentais para superar esses obstáculos (BARBOSA, 2003).

De acordo com dados do Censo Escolar, ainda há um número reduzido de professores licenciados em Artes atuando nos anos iniciais, o que compromete a qualidade do ensino.

Além disso, muitas escolas não possuem salas adequadas ou recursos mínimos para o desenvolvimento de atividades artísticas, como instrumentos musicais, tintas ou figurinos. Nesse cenário, a criatividade do professor e o apoio da gestão escolar tornam-se essenciais para garantir a presença da arte no cotidiano escolar (BARBOSA, 2003).

ESTRATÉGIAS E RECURSOS NO ENSINO DE ARTE

Uso de materiais recicláveis, música popular, jogos teatrais e danças regionais são exemplos de recursos que podem tornar o ensino de arte mais atrativo e contextualizado, fortalecendo a identidade cultural dos alunos.

A utilização de materiais de fácil acesso estimula a consciência ambiental e o reaproveitamento de recursos. Projetos interdisciplinares, como feiras culturais, semanas de arte e oficinas temáticas, também são formas eficazes de integrar a arte ao currículo. Outra estratégia relevante é a inclusão de artistas locais nas atividades escolares, promovendo o contato direto com a produção cultural da região (BNCC, 2017).

A arte possibilita conexões com outras áreas do conhecimento, como história, matemática e ciências, promovendo uma educação integradora. Também contribui para a inclusão, ao respeitar diferentes formas de expressão e aprendizagem. Crianças com deficiência, por exemplo, podem se beneficiar imensamente das atividades artísticas, que oferecem múltiplas possibilidades de comunicação e participação. A arte permite que todos os estudantes se sintam valorizados, independentemente de suas limitações. Além disso, ao trabalhar temas sociais e culturais, o ensino de artes contribui para a formação de uma consciência crítica e cidadã desde os primeiros anos escolares (BNCC, 2017).

A IMPORTÂNCIA DO CURRÍCULO DE ARTES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Segundo estudos (2013), a formação do professor de artes é um aspecto fundamental para garantir práticas pedagógicas inovadoras, criativas e eficazes. Muitos docentes atuam na área sem uma formação específica em artes, o que pode limitar a abordagem das linguagens artísticas e reduzir as possibilidades de exploração criativa com os alunos.

Segundo Libâneo (2013), a formação continuada deve incluir disciplinas específicas de arte, metodologias de ensino, uso de recursos e estratégias de avaliação, de modo a preparar o professor para lidar com a di-

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

versidade de linguagens e contextos culturais. Investir na formação do professor possibilita maior autonomia, sensibilidade e inovação na prática pedagógica, promovendo uma educação mais significativa e contextualizada. Assim, a formação adequada é uma peça-chave para que o ensino de artes seja efetivo e contribua para o desenvolvimento integral das crianças.

A INFLUÊNCIA DA TECNOLOGIA NO ENSINO DAS ARTES

A tecnologia tem se mostrado uma grande aliada na prática pedagógica das artes, ampliando as possibilidades de criação, produção e difusão cultural. Recursos digitais, como tablets, softwares de edição de imagem, vídeos e plataformas online, permitem que as crianças experimentem novas linguagens e expressem suas ideias de formas inovadoras (BRASIL, 2017).

Além disso, o uso de redes sociais e plataformas de compartilhamento de trabalhos artísticos favorece a troca de experiências, o reconhecimento do talento infantil e a valorização da produção dos estudantes. No entanto, é fundamental que o uso da tecnologia seja mediado por professores capacitados, que saibam integrar esses recursos de forma pedagógica e crítica, promovendo uma aprendizagem significativa. Assim, a tecnologia potencializa o processo criativo e amplia o alcance das atividades artísticas na escola (BRASIL, 2017).

A RELAÇÃO ENTRE ARTE E EDUCAÇÃO EMOCIONAL

A arte desempenha um papel crucial na educação emocional das crianças, ajudando-as a identificar, expressar e gerenciar suas emoções. Atividades artísticas, como desenho, pintura, música e teatro, oferecem um espaço seguro para que as crianças explorem seus sentimentos, desenvolvendo empatia e resiliência.

Segundo Goleman (1995), a inteligência emocional é fundamental para o sucesso pessoal e social, e a arte é uma ferramenta poderosa nesse processo. Projetos que envolvem a criação de diários visuais, rodas de conversa e dramatizações contribuem para o fortalecimento da autoestima, da autoconfiança e do relacionamento interpessoal. Assim, o ensino das artes também é uma estratégia importante para promover o bem-estar emocional e o desenvolvimento integral das crianças, caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, com natureza descritiva e exploratória (BRASIL, 2017).

A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO FORMATIVA NA APRENDIZAGEM ARTÍSTICA

A avaliação no ensino de artes deve ser contínua, formativa e centrada no processo criativo. Em vez de focar apenas no produto final, o professor deve observar o percurso, as estratégias utilizadas, o envolvimento e a evolução do estudante.

Segundo Hernández (2007), a avaliação deve estimular a reflexão, o diálogo e o aprimoramento das práticas artísticas, promovendo uma aprendizagem mais autêntica e significativa. Instrumentos como portfólios, registros fotográficos, autoavaliações e relatos orais são recursos que favorecem uma avaliação mais ampla, humanizada e que valoriza o desenvolvimento individual de cada criança. Dessa forma, a avaliação torna-se uma ferramenta de incentivo à criatividade, à autonomia e ao crescimento emocional dos alunos.

APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, tendo como objetivo compreender a importância do ensino das artes no Ensino Fundamental I, a partir da análise de referenciais teóricos e documentos oficiais que orientam a educação brasileira. De acordo com Gil (2002), a pesquisa bibliográfica possibilita ao pesquisador o contato com produções já elaboradas, contribuindo para a construção de análises críticas e reflexivas acerca do objeto investigado.

No campo teórico, o estudo fundamenta-se nas contribuições de autores que discutem o desenvolvimento infantil e o papel da arte no processo educativo. Vygotsky (1984) destaca a importância das interações sociais e da mediação cultural no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, compreendendo a arte como uma ferramenta essencial nesse processo.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Nessa mesma perspectiva, Gardner (1995), ao propor a teoria das inteligências múltiplas, reconhece as linguagens artísticas como fundamentais para o desenvolvimento de diferentes competências, ampliando as possibilidades de aprendizagem.

Ademais, as contribuições de Barbosa (2003) são centrais para a compreensão do ensino de arte na escola, especialmente por meio da abordagem triangular, que articula apreciação, contextualização e produção artística, promovendo uma aprendizagem mais significativa e crítica. Libâneo (2013), por sua vez, reforça a importância da formação docente e da organização de práticas pedagógicas intencionais, capazes de atender às demandas contemporâneas da educação.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa assume caráter descritivo e exploratório, uma vez que busca analisar e interpretar o papel do ensino das artes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como identificar desafios e possibilidades no contexto escolar. A análise foi realizada por meio da leitura, seleção e interpretação crítica das fontes bibliográficas, estabelecendo relações entre os referenciais teóricos e as práticas pedagógicas.

Além disso, o estudo apoia-se em documentos normativos, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que asseguram o ensino de arte como componente curricular obrigatório e enfatizam sua relevância para a formação integral dos estudantes.

Dessa forma, os aportes teórico-metodológicos adotados sustentam a compreensão da arte como uma linguagem essencial no contexto educacional, contribuindo significativamente para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e cultural das crianças.

PROCEDIMENTOS DE COLETAS DE DADOS

A coleta de dados ocorreu por meio de levantamento bibliográfico em bases acadêmicas, livros especializados e documentos normativos relacionados à educação bilíngue para surdos.

O material selecionado foi submetido a leitura exploratória, leitura analítica e fichamento temático, possibilitando a organização das categorias de análise. A interpretação dos dados foi realizada à luz da perspectiva histórico-cultural, considerando a linguagem como mediadora do desenvolvimento humano e elemento constitutivo da identidade.

PRINCIPAIS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E RESULTADOS

Os procedimentos de análise adotados neste estudo basearam-se na abordagem qualitativa, com ênfase na análise interpretativa dos dados provenientes da pesquisa bibliográfica. Inicialmente, foi realizada a seleção de materiais relevantes ao tema, incluindo livros, artigos científicos, legislações educacionais e documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996).

Posteriormente, procedeu-se à leitura exploratória e analítica das fontes, com o objetivo de identificar categorias temáticas relacionadas ao ensino de artes no Ensino Fundamental I. Entre as categorias analisadas, destacam-se: a importância da arte no desenvolvimento infantil, as práticas pedagógicas no ensino de artes, os desafios enfrentados pelos educadores e as estratégias metodológicas utilizadas no contexto escolar.

A análise dos dados foi conduzida por meio da técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), permitindo a organização, interpretação e sistematização das informações coletadas. Esse processo envolveu etapas como a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, possibilitando a construção de inferências e interpretações consistentes.

Além disso, buscou-se estabelecer relações entre os referenciais teóricos e as práticas educacionais, promovendo uma compreensão crítica sobre o papel da arte na formação integral dos estudantes. Dessa forma, os procedimentos de análise adotados contribuíram para a identificação de aspectos relevantes que evidenciam a importância do ensino das artes na educação básica, bem como os desafios e possibilidades presentes nesse campo.

A ANÁLISE DO MATERIAL OCORREU EM TRÊS ETAPAS:

- Leitura exploratória, com o objetivo de identificar obras e produções científicas relevantes à temática;
- Leitura analítica e fichamento, visando destacar conceitos centrais, categorias teóricas e contribuições específicas dos autores;
- Organização temática, estruturando os dados em eixos de análise previamente definidos:

A interpretação dos dados foi realizada sob abordagem qualitativa, considerando a linguagem como elemento mediador do desenvolvimento humano e da constituição identitária.

RESULTADO DA ANÁLISE

Os resultados evidenciam que o letramento em Libras não pode ser compreendido apenas como domínio técnico da língua de sinais, mas como processo amplo que envolve dimensões linguísticas, culturais, identitárias e pedagógicas.

A análise dos referenciais teóricos e documentos normativos evidenciou que o ensino de artes no Ensino Fundamental I desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças, abrangendo dimensões cognitivas, emocionais, sociais e culturais. Observou-se que as atividades artísticas favorecem a criatividade, a expressão individual e a construção do pensamento crítico, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa.

Os dados analisados indicam que a arte, quando trabalhada de forma intencional e contextualizada, possibilita a valorização das diferentes linguagens expressivas, como música, dança, teatro e artes visuais, promovendo a inclusão e o respeito à diversidade cultural. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a necessidade de práticas pedagógicas que integrem produção, apreciação e reflexão, alinhando-se às propostas contemporâneas de ensino.

Entretanto, a análise também revelou desafios importantes no contexto escolar. Dentre eles, destacam-se a insuficiência de formação específica dos docentes na área de artes, a escassez de recursos materiais e a ausência de espaços adequados para o desenvolvimento das atividades artísticas. Tais fatores podem comprometer a efetividade das práticas pedagógicas e limitar o potencial formativo da arte na escola.

Por outro lado, identificaram-se estratégias relevantes que contribuem para a superação desses desafios, como o uso de materiais alternativos, o desenvolvimento de projetos interdisciplinares e a valorização da cultura local. A utilização de recursos acessíveis e a criatividade docente demonstram-se elementos essenciais para a promoção de um ensino de artes mais dinâmico e significativo.

Além disso, os resultados apontam que a integração da tecnologia no ensino das artes amplia as possibilidades de criação e expressão, favorecendo o engajamento dos estudantes e a inovação pedagógica. Outro aspecto relevante refere-se à contribuição da arte para a educação emocional, auxiliando no desenvolvimento da empatia, da autoestima e das habilidades socioemocionais.

No que se refere à avaliação, constatou-se a importância de práticas avaliativas formativas, centradas no processo de aprendizagem e no desenvolvimento do estudante, em detrimento de abordagens tradicionais focadas apenas no produto final. Instrumentos como portfólios, registros e autoavaliações mostraram-se eficazes para acompanhar o percurso formativo dos alunos.

Dessa forma, os resultados da análise evidenciam que, apesar dos desafios existentes, o ensino de artes possui grande potencial transformador, sendo um componente essencial para a formação integral e cidadã dos estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises realizadas, evidencia-se que o ensino das artes no Ensino Fundamental I desempenha um papel indispensável na formação integral das crianças, contribuindo significativamente para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural.

Ao possibilitar diferentes formas de expressão e interpretação do mundo, a arte favorece a construção do pensamento crítico, da sensibilidade estética e da autonomia dos estudantes.

Os resultados deste estudo reforçam que a inserção das linguagens artísticas no contexto escolar vai além do caráter recreativo, configurando-se como um importante instrumento pedagógico que potencializa a aprendizagem significativa. Nesse sentido, a articulação entre teoria e prática, aliada a propostas pedagógicas contextualizadas, mostra-se essencial para garantir a efetividade do ensino de artes.

Entretanto, ainda persistem desafios relevantes, como a insuficiência de formação específica dos professores, a limitação de recursos didáticos e a ausência de infraestrutura adequada nas escolas. Tais fatores evidenciam a necessidade de investimentos em políticas públicas educacionais que valorizem o ensino das artes e assegurem condições adequadas para sua implementação.

Além disso, destaca-se a importância da formação continuada dos docentes, bem como da adoção de práticas pedagógicas inovadoras que integrem diferentes linguagens artísticas, tecnologias e contextos culturais dos alunos. A escola, nesse cenário, deve se constituir como um espaço de experimentação, criação e valorização da diversidade, promovendo uma educação mais inclusiva e humanizada.

Por fim, conclui-se que a efetiva presença da arte no cotidiano escolar depende do compromisso coletivo entre educadores, gestores e políticas educacionais, visando à construção de uma educação sensível, crítica e transformadora. Dessa forma, o ensino de artes consolida-se como elemento fundamental para a formação de sujeitos mais criativos, reflexivos e participativos na sociedade.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte.** 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

BARDIN, Laurence**. Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília, DF: MEC, 2017.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLEMAN, Daniel**. Inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2013.

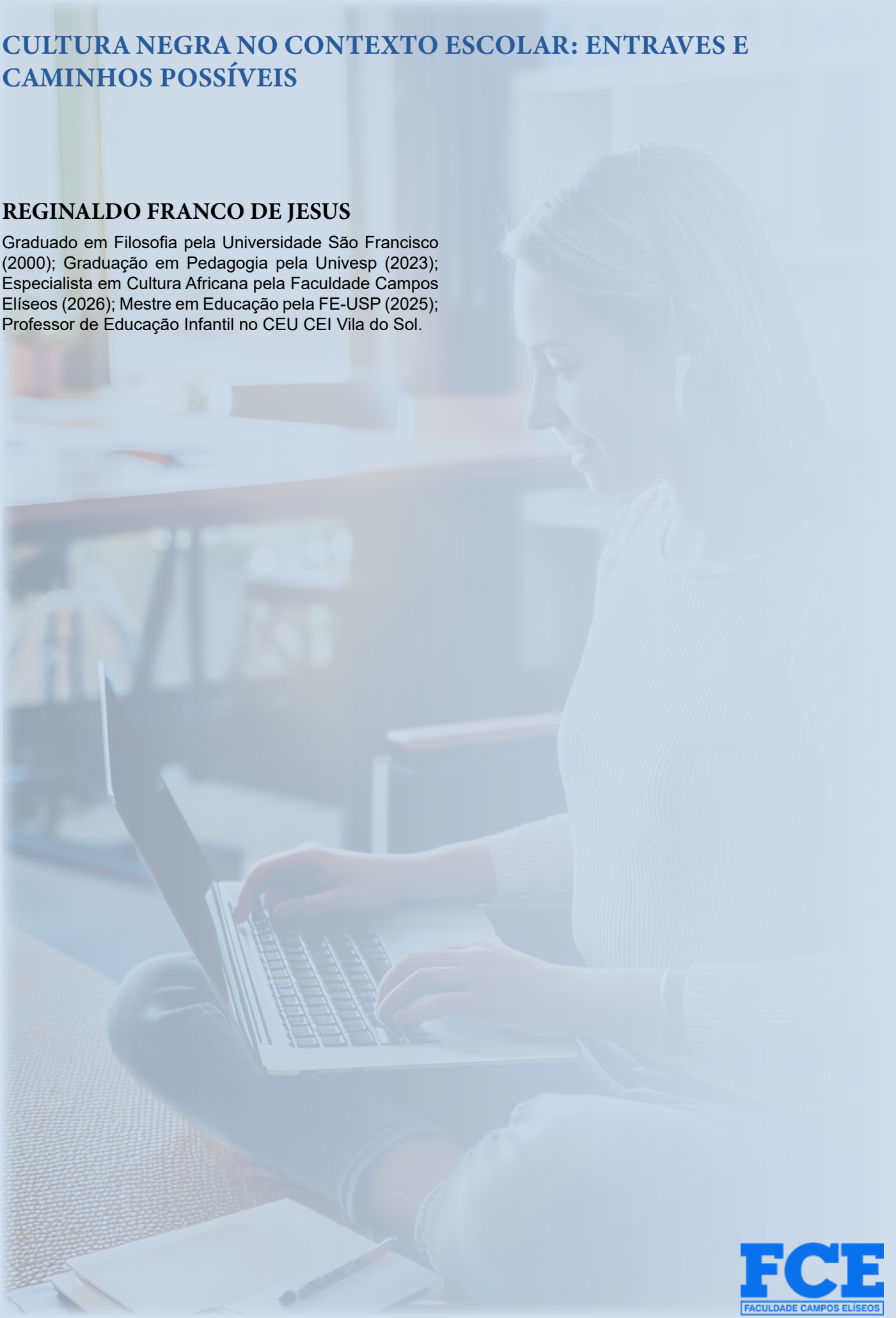
VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

CULTURA NEGRA NO CONTEXTO ESCOLAR: ENTRAVES E CAMINHOS POSSÍVEIS

REGINALDO FRANCO DE JESUS

Graduado em Filosofia pela Universidade São Francisco (2000); Graduação em Pedagogia pela Univesp (2023); Especialista em Cultura Africana pela Faculdade Campos Elíseos (2026); Mestre em Educação pela FE-USP (2025); Professor de Educação Infantil no CEU CEI Vila do Sol.



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

O texto discute a insuficiência das abordagens sobre as relações étnico-raciais no campo educacional e destaca a importância do reconhecimento e da valorização da cultura negra no ambiente escolar. Analisa-se a construção histórica da exclusão da população negra, desde o período escravocrata até o pós-abolição, evidenciando a negação de direitos, especialmente no acesso à educação. O estudo ressalta as contribuições culturais africanas e afro-brasileiras na formação da sociedade brasileira, bem como as estratégias de resistência do povo negro. Destaca-se o papel da escola como espaço estratégico para o enfrentamento do racismo e a promoção de uma educação antirracista. Aborda-se a relevância das políticas públicas, especialmente a Lei nº 10.639/2003, na valorização da História e Cultura Afro-Brasileira. Por fim, enfatiza-se a formação docente como elemento central para a consolidação de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade racial.

Palavras-chave: Cultura Negra; Educação Antirracista; Relações Étnico-Raciais.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

A motivação para a realização desta investigação decorre da persistente insuficiência das discussões acerca das relações raciais no campo educacional, tendo em vista que muitos/as estudantes negros/as ainda vivenciam sentimentos de desânimo e descrédito, especialmente no que diz respeito ao fortalecimento de sua identidade.

Dessa forma, o presente estudo propõe-se a evidenciar a importância de reconhecer e valorizar a cultura negra no espaço escolar, compreendendo que tal valorização repercute, direta ou indiretamente, nos processos de desenvolvimento intelectual, social, cultural e físico do aluno.

Ao tratar da temática da cultura, é recorrente perceber a forma como a cultura branca é excessivamente valorizada e tomada como referência normativa, enquanto as culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas são historicamente colocadas à margem e tornadas invisíveis.

Nesse contexto, faz-se necessário destacar que a sociedade construiu, ao longo do tempo, um modelo a ser seguido — sobretudo nos âmbitos estético e cultural — pautado em referenciais eurocêntricos. Em contrapartida, as culturas africana, afro-brasileira e indígena foram negadas e silenciadas, ocupando, no imaginário social e nas subjetividades dos sujeitos, um lugar associado à inferioridade.

Torna-se, portanto, imprescindível revisitar e problematizar as contribuições da cultura africana na constituição do povo brasileiro, considerando que tais contribuições permeiam de maneira ampla as expressões culturais existentes no país.

Na atualidade, é possível observar a permanência das lutas contra a opressão e a discriminação dirigidas à população negra e à sua cultura. Um dos grandes desafios enfrentados pela sociedade consiste em refletir criticamente e construir novas perspectivas acerca das desigualdades raciais que, muitas vezes, são apresentadas como naturais.

Nesse sentido, o enfrentamento do racismo por meio da educação configura-se como um caminho fundamental, uma vez que a escola é um espaço onde a diversidade étnico-racial e cultural se manifesta de forma concreta. Assim, o ambiente escolar torna-se um campo privilegiado para o resgate e a valorização da cultura africana, afro-brasileira e de outras culturas que, historicamente, foram marginalizadas, negadas e/ou silenciadas.

A pesquisa foi conduzida a partir de uma abordagem qualitativa, adotando a pesquisa bibliográfica como procedimento metodológico. O estudo desenvolveu-se por meio da análise de trabalhos já produzidos por diferentes autores, com a devida indicação das fontes utilizadas.

Conforme explica Gil (2002, p. 44), a pesquisa bibliográfica caracteriza-se pelo uso de materiais previamente elaborados, tendo como principais fontes livros e artigos científicos. Assim, a coleta de dados ocorreu mediante a consulta a artigos científicos, livros, dissertações e teses.

A estrutura do estudo foi organizada em quatro partes: na primeira, são apresentados os referenciais teóricos acerca da importância do reconhecimento e da valorização da cultura negra no contexto escolar; na segunda, discute-se o processo de escolarização e a luta por uma educação antirracista. processo de escolarização e a luta por uma educação antirracista; na terceira, analisa-se a formação docente e os desafios para a efetivação de práticas pedagógicas antirracistas; e, por fim, na quarta parte, são apresentadas as considerações finais.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RECONHECIMENTO E VALORIZAÇÃO DA CULTURA NEGRA NO AMBIENTE ESCOLAR

A palavra cultura possui múltiplos significados, provenientes dos diferentes conhecimentos e saberes construídos socialmente. A cultura de um povo é transmitida de geração em geração, garantindo a continuidade de seus valores, costumes e saberes.

Definir esse conceito não é uma tarefa simples, pois ele abrange diversas dimensões da vida humana. Conforme destaca Macedo (2008, p. 91), "[...] cultura não é só arte, cultura são valores, posturas, hábitos, lugares, conhecimentos, técnicas, identidades comuns e diversas, conceitos, saberes e fazeres múltiplos".

O Brasil caracteriza-se por sua ampla diversidade cultural, resultado da contribuição de inúmeros povos que trouxeram consigo seus patrimônios culturais. Ao observar os costumes, práticas e modos de vida da sociedade brasileira, percebe-se a influência significativa de distintos grupos culturais, com destaque especial para aqueles de origem africana.

Ao abordar a cultura afro-brasileira, torna-se indispensável retomar a trajetória histórica da população negra no Brasil, marcada por um intenso processo de violência, exploração e desumanização. A escravidão instaurada no território brasileiro esteve fundamentada na exploração extrema da mão de obra escravizada, tendo como objetivo central a acumulação de riquezas pelos senhores.

Nesse cenário, é importante ressaltar que o sistema escravocrata brasileiro também envolveu as populações indígenas, que foram forçadas a fornecer trabalho para atender aos interesses coloniais, atuando, por exemplo, nas pequenas lavouras e participando de conflitos destinados a capturar africanos escravizados que fugiam do cativeiro.

O modelo econômico sustentado pela exploração do trabalho escravo era acompanhado por práticas constantes de violência e condições profundamente degradantes.

Os africanos escravizados eram submetidos a diversas formas de agressão, privados de sua liberdade, afastados de suas famílias e de suas referências culturais, além de serem compelidos a assumir uma nova identidade.

A desumanização manifestava-se também na forma como eram tratados como objetos ou animais, somando-se a isso os abusos sexuais sofridos pelas mulheres escravizadas, os castigos físicos e psicológicos contínuos e as relações de poder marcadas pela opressão.

Ainda assim, ao longo de mais de três séculos, os escravizados desenvolveram variadas estratégias de resistência, como fugas para regiões de difícil acesso, onde organizaram os quilombos, rebeliões contra os senhores e, em situações extremas, a prática do suicídio.

Nesse contexto, as ações de resistência dos escravizados articularam-se ao apoio de abolicionistas que defendiam o fim da escravidão, tanto por considerá-la moralmente injusta quanto por acreditarem que o sistema escravocrata representava um obstáculo ao desenvolvimento econômico e à consolidação do processo de industrialização no país.

Dessa forma, foram criadas e promulgadas diversas leis com o objetivo de promover a transição do trabalho escravo para o trabalho livre de forma que a mudança não se desse de maneira abrupta, mas ocorresse gradualmente, priorizando um processo que evitasse, sobretudo, prejuízos aos interesses dos senhores.

É possível destacar como fundamentos desse movimento de transição a promulgação da Lei Eusébio de Queiroz, em 1850, que proibiu o tráfico de africanos escravizados; a Lei do Ventre Livre, de 1871; a Lei do Açoitamento, de 1886; culminando com a abolição da escravidão, oficializada em 13 de maio de 1888.

A experiência da escravidão constitui um elemento central na construção social da identidade negra no Brasil e, além disso, seus descendentes ainda enfrentam as consequências de um processo de abolição ineficaz, que não garantiu sua plena inclusão na sociedade (CAMPOS, 2018). Nessa mesma linha de reflexão, Moura aponta:

> De um lado, os negros egressos das senzalas não eram incorporados a esse proletariado nascente, por automatismo, mas iria compor a sua franja marginal, de outro, do ponto de vista ideológico, surgia, já como componente do comportamento da própria classe operária, os elementos ideológicos de barragem social apoiados no preconceito de cor. [...] O negro e outras camadas não-brancas não foram, assim, incorporados a esse proletariado incipiente, mas foram compor a grande franja de marginalizados exigida pelo modelo do capitalismo dependente que substituiu o escravismo (CAMPOS, 1988, p. 65).

Cabe ressaltar que os povos africanos trouxeram consigo suas expressões culturais, marcadas pela alegria, resistência e criatividade. Nesse sentido, conforme apontam autores como Munanga (1988) e Gomes (2001), os negros contribuíram de forma significativa para a formação cultural brasileira, incorporando elementos como a dança, a culinária, a música, entre outros. Um desses relatos é apresentado por Araújo, ao afirmar:

> Penso, por fim, na ambigüidade desta nossa história de que são vítimas os negros, numa sociedade que os exclui dos benefícios da vida social, mas que, no entanto, consomem os deuses do candomblé, a música, a dança, a comida, a festa, todas as festas de negros, esquecida de suas origens. E penso também em como, em vez de registrar simplesmente o fracasso dos negros frente às tantas e inumeráveis injustiças sofridas, esta história termina por registrar a sua vitória e a sua vingança, em tudo o que eles foram capazes de fazer para incorporar-se à cultura brasileira [...] (2007, p. 5).

Conforme o autor, mesmo submetido a inúmeras formas de violência e opressão, o povo negro desenvolveu mecanismos de resistência que possibilitaram a preservação de sua cultura, tradições e crenças.

Tal fato evidencia a riqueza e a diversidade cultural desse povo, que historicamente lutou — e continua lutando — por direitos sociais, culturais e, sobretudo, pelo reconhecimento da cidadania, frente a séculos de exclusão social.

Vale destacar, ainda, que o negro, na condição de escravizado, mesmo quando buscavam acesso à escolarização, encontravam inúmeros impedimentos e, após a conquista da liberdade, continuavam a ser alvo de rejeição. Essa realidade é evidenciada por Campos (2018, p. 104) ao analisar o Decreto nº 1.331, de fevereiro de 1854, especialmente os parágrafos 1º, 2º e 3º do artigo 69, cujo objetivo era restringir o acesso às escolas.

De acordo com o autor, o primeiro parágrafo vedava a matrícula de crianças consideradas doentes; o segundo impedia o ingresso daquelas que não tivessem sido vacinadas; e o terceiro proibia explicitamente a presença de pessoas escravizadas nas instituições escolares.

Observa-se que os dois primeiros parágrafos atingiam de forma direta a população escravizada, uma vez que esses sujeitos eram os mais expostos a doenças contagiosas e tinham acesso extremamente limitado à vacinação, sendo, assim, sistematicamente excluídos dos direitos garantidos pelo Estado.

Diante do que foi apresentado, pode-se afirmar que, historicamente, o Estado brasileiro lançou mão de diversos mecanismos que dificultam e até impediram o acesso da população escravizada à educação, estendendo essa exclusão também aos seus descendentes.

Em oposição a esse cenário, os Movimentos Negros passaram a protagonizar lutas contínuas, sobretudo por meio de reivindicações no campo jurídico, com o objetivo de assegurar o acesso e a permanência da população negra nos espaços educacionais, abrangendo toda a Educação Básica e o Ensino Superior.

Essas mobilizações resultaram em conquistas significativas, especialmente na formulação e implementação de Políticas Públicas de Ações Afirmativas, dentre as quais se destacam a Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de História da África e da cultura afro-brasileira nas instituições de ensino públicas e privadas, e a Lei nº 12.711/2012, que garante a reserva de 50% das vagas, por curso e turno, nas Universidades Federais e nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

No interior desse processo de resistência, os Movimentos Negros alcançaram importantes avanços no campo político, sobretudo a partir da década de 1990. Entre as pautas defendidas, algumas obtiveram êxito, como a aprovação das Políticas de Ações Afirmativas voltadas à população afro-brasileira, materializadas, por exemplo, na Lei nº 10.639/2003, bem como na implementação da política de reserva de vagas para estudantes negros nas Universidades Federais (CAMPOS, 2018).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

É nesse contexto que se insere a Lei nº 10.639/2003, responsável por alterar a Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao instituir a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em toda a Educação Básica, tanto nas redes públicas quanto privadas. Para Gonçalves (2011), essa legislação contribuiu para ampliar a compreensão acerca da relevância dos Movimentos Negros na reafirmação de direitos historicamente negados, especialmente aqueles relacionados à educação e à cultura.

Cabe ressaltar a importância das legislações mencionadas como fundamentos essenciais no enfrentamento da exclusão racial produzida por uma sociedade marcada por desigualdades estruturais. Nesse sentido, a efetivação do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira tem como propósito promover uma educação orientada pelo respeito às diferenças, pela valorização da igualdade e pelo combate a todas as formas de discriminação no espaço escolar, além de fortalecer o desenvolvimento de práticas educativas antirracistas.

Convém destacar, ainda, que o ambiente escolar continua sendo reconhecido como um dos principais espaços de formação social e de construção do conhecimento dos sujeitos. Por essa razão, o trabalho com questões sociais deve estar permanentemente articulado aos conteúdos escolares, considerando que a escola se constitui como um espaço privilegiado para a vivência e a construção das relações sociais.

A escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização dos saberes e da cultura, também se apresenta como um espaço onde representações negativas sobre a população negra são reproduzidas. Justamente por isso, ela se configura como um local estratégico para a superação dessas representações, conforme aponta Gomes (2003a, p. 77).

Por ser um ambiente marcado pela diversidade, no qual coexistem diferentes culturas, religiões e etnias, a escola pode igualmente se tornar um espaço de exclusão e de práticas preconceituosas. Esse cenário representa um grande desafio, uma vez que muitas crianças negras acabam negando sua identidade e sua cultura.

Torna-se especialmente difícil para essas crianças participar de aulas de História que não reconhecem e valorizam sua trajetória, muitas vezes ministradas de forma acrítica, nas quais o negro é colocado em posição secundária no processo de construção histórica, retratado como passivo e sem resistência, sobretudo quando se aborda o período da escravidão, conforme explica Nascimento,

> Dá-se a impressão que o africano nunca lutou pela própria liberdade, e frequentemente reforça-se esse estereótipo com a alegação de que o negro veio aqui para suprir a necessidade de mão-de-obra provocada pelo amor à liberdade e consequente inadaptabilidade do índio ao regime escravista (NASCIMENTO, 2001, p. 119).

Ignorar a contribuição da população negra no processo de constituição do povo brasileiro, assim como sua relevância para o desenvolvimento do país, implica também desconsiderar as crianças negras enquanto sujeitos históricos e culturais. Afinal, "uma criança negra faz parte da cultura negra. Às vezes o pertencer de uns é menos envolvente que o de outros, mas todos fazem parte dessa cultura" (CAVALLEIRO, 2001, p. 174).

Sob essa ótica, os debates relacionados às diferenças culturais, raciais e religiosas devem estar fundamentados no princípio do respeito mútuo no espaço escolar, favorecendo o diálogo entre os diversos campos do conhecimento.

Tais discussões precisam ser prioritariamente conduzidas pelas áreas de História, Literatura e Artes, sem desconsiderar a contribuição das demais disciplinas que compõem o currículo escolar, conforme previsto na Lei 10.639/2003. Desse modo, ao reconhecer a escola como um espaço plural, torna-se coerente abordar as múltiplas culturas e os diferentes povos que compõem a sociedade brasileira.

Essas reflexões exercem influência direta e indireta na formação dos sujeitos, possibilitando que eles compreendam, analisem e questionem os processos culturais e excludentes aos quais foram historicamente submetidos. Nesse sentido, os/as estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental necessitam desse alicerce para a construção de um pensamento crítico e reflexivo voltado ao reconhecimento e à valorização da cultura negra.

O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO E A LUTA POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A escola constitui-se como um espaço de socialização dos saberes e da cultura e, por essa razão, é permeada por diferentes representações sociais e culturais.

No entanto, a população negra presente no ambiente escolar, sobretudo nas escolas públicas, frequentemente é alvo de representações negativas. Conforme aponta Gomes (2001, p. 87), "[...] é preciso considerar que a escola brasileira, com sua estrutura rígida, encontra-se inadequada à população negra e pobre desse país. Nesse sentido, não há como negar o quanto o seu caráter é excludente".

Diante desse cenário, observa-se que, ao longo da história, a população negra foi sistematicamente excluída de setores fundamentais para a inserção e a inclusão social, como a educação, a saúde, entre outros.

Segundo Gomes (2001), o povo negro é marcado por uma trajetória de lutas em defesa do direito a uma educação digna para seus filhos e filhas. Trata-se de uma luta permanente, considerando que os negros ainda ocupam posições minoritárias nos principais espaços de poder e decisão da sociedade.

O aspecto social tem sido amplamente investigado e apontado como um dos fatores determinantes para o baixo rendimento escolar de crianças negras, uma vez que esse grupo populacional se encontra de forma desproporcional entre as camadas mais pobres do país. Embora pretos e pardos representam quase metade da população brasileira, eles compõem cerca de 60% da população mais pobre (RODRIGUES, 2018).

Diante dessas informações, ao refletir sobre essa maioria historicamente colocada em condição de minoria, observa-se a construção de uma ideologia de "democracia racial", responsável por difundir a ideia de que todos os cidadãos brasileiros vivenciam igualdade de direitos e oportunidades.

No entanto, cabe questionar: quem são, de fato, esses cidadãos contemplados por tal discurso? São brancos ou negros? Ao problematizar essas indagações, evidencia-se o caráter subjetivo e ilusório dessa suposta democracia racial. Fernandes (2007), ao analisar as relações entre brancos e negros no Brasil, utiliza a expressão "mito da democracia racial".

Neste estudo, optou-se pelo uso do termo ideologia em substituição a "mito", considerando que, na perspectiva africana, o mito carrega significados atravessados pela memória, pela vida, pela possibilidade e pela esperança. No contexto brasileiro, entretanto, essa terminologia tem sido empregada de forma pejorativa, associada sobretudo à ideia de falseamento da realidade.

A ideologia da democracia racial pode ser compreendida como "[...] uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre os dois grupos raciais uma situação de igualdade e de oportunidade e de tratamento" (GOMES, 2005, p. 57).

Conforme aponta Campos (2018, p. 71), a expressão "democracia racial" passou a ser utilizada apenas a partir da década de 1950. Diante dos discursos pautados na miscigenação e no branqueamento, consolidou-se, por certo período, a concepção de que o Brasil vivenciava um modelo de democracia racial.

Contudo, a partir da década de 1950, essa ideia começou a ser questionada e enfrentada por meio de estudos conduzidos por Roger Bastide, Florestan Fernandes e outros intelectuais da época, que buscaram desconstruir tal concepção.

Assim, pode-se até reconhecer a existência de relações aparentemente mais cordiais entre brancos e negros, quando comparadas a países onde a segregação racial era institucionalizada. No entanto, a população negra não se encontrava plenamente integrada à sociedade brasileira, evidenciado pela sua quase ausência nos espaços de poder e nos ambientes considerados privilegiados, ocupados majoritariamente por pessoas brancas.

Diante disso, torna-se fundamental fomentar debates sobre igualdade social, cultura, gênero e raça no âmbito das instituições escolares, possibilitando que os sujeitos que compõem esse espaço construam concepções mais justas de igualdade e equidade. Para Gomes:

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

> Essa discussão ajuda a desvendar o rosto do racismo. Os efeitos da prática racista são tão perversos que, muitas vezes, o próprio negro é levado a desejar, a inveja, a introjetar e projetar uma identificação com padrão hegemônico branco, negando a história do seu grupo étnico-racial e dos seus antepassados (GOMES, 2001, p. 93).

De acordo com a autora, a população negra é constantemente submetida a múltiplas formas de violência ao ingressar em um contexto social marcado pelo "embranquecimento".

Todavia, a maneira como o negro se posiciona frente a esse processo de branqueamento, muitas vezes, decorre das próprias imposições sociais, isto é, o indivíduo se vê compelido a adequar-se às normas estabelecidas ou, caso contrário, encontrará sérios obstáculos para acessar e se inserir plenamente na vida social.

Tal dinâmica manifesta-se de modo recorrente em diferentes esferas, como o mercado de trabalho, o ambiente escolar, os espaços religiosos, entre outros. Gomes afirma: "Quando se trata de analisar a atual situação dos descendentes de africanos, o racismo, a invisibilidade do negro na política e nos cargos de poder, as diferentes formas de discriminação na escola e na sociedade, essa mesma herança não é levada em consideração" (2001, p. 93).

Nessa direção, constata-se o quanto a pessoa negra enfrenta barreiras significativas para acessar oportunidades e alcançar reconhecimento social. Isso ocorre porque o negro carrega o estigma do preconceito racial, de modo que indivíduos com características negróides tendem a encontrar maiores dificuldades para ocupar espaços socialmente considerados pertencentes à "elite embranquecida".

Tal realidade é evidenciada por Nogueira (1998, p. 243), ao afirmar que "[...] o preconceito de cor ou de marca racial tende a coincidir com ele, em vista da concentração dos portadores de determinadas marcas raciais em certas camadas da sociedade".

Essas marcas, relacionadas ao fenótipo, ao tipo de cabelo, às vestimentas e à tonalidade da pele, constituem instrumentos do racismo estrutural que atravessa a sociedade brasileira. São elas que, frequentemente, funcionam como mecanismos de exclusão da população negra do mercado de trabalho, sobretudo no acesso a cargos de liderança, além de contribuírem para a manutenção de baixos salários, do desemprego e, consequentemente, da reprodução das desigualdades sociais e econômicas.

No contexto brasileiro, o racismo é acompanhado pela sua própria negação, o que contribui para a naturalização dessa prática. Essa negação se fortalece à medida que se sobrepõe às condições sociais nas quais o indivíduo está inserido, atravessando amplamente os diferentes campos da vida social. Infelizmente, a população negra acaba submetida a essas normas como forma de garantir sua sobrevivência frente às imposições da sociedade brasileira, conforme ressalta Gomes (2003a, p. 171): "[...] construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar a si mesmo".

Dessa forma, é possível compreender a escola como um espaço privilegiado para a promoção de transformações sociais, uma vez que, ao desenvolver práticas pedagógicas fundamentadas na história real da população negra no Brasil — evidenciando as injustiças herdadas dos períodos Colonial, Imperial e Republicano, bem como a omissão do Estado brasileiro, sobretudo no que se refere à não inclusão dos "ex-escravizados" no projeto de sociedade — torna-se visível o processo de marginalização do povo negro. Tal marginalização, inclusive, configurou-se como parte de um projeto nacional que priorizou o embranquecimento da população.

Nessa perspectiva, torna-se fundamental a construção de uma identidade negra que considere seu percurso histórico, marcado por mecanismos de controle, padronização e enquadramento em contextos de subalternidade e exclusão.

Entretanto, a educação dispõe de instrumentos capazes de promover a valorização cultural e identitária da população negra, fortalecendo a autoestima de estudantes negros/as e instituindo um ambiente pautado no respeito às diferenças. Nesse sentido, Gomes (2003b, p. 171) afirma que "[...] a identidade negra é entendida como uma construção social, histórica, cultural e plural".

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Ao refletir sobre o espaço escolar, parte-se do pressuposto de que este deve estar estruturado para assegurar o reconhecimento e a valorização da cultura e da identidade do povo negro, uma vez que "[...] é no âmbito da cultura que definimos as identidades sociais" (GOMES, 2003b, p. 171). Assim, discutir a cultura negra significa falar de pertencimento coletivo, de ancestralidade e da diáspora africana, elementos que contribuíram de forma decisiva para a constituição cultural e social do Brasil.

Conforme aponta Gomes (2003b, p. 79), a cultura está relacionada a diferentes dimensões da experiência humana, como a construção da consciência cultural, as expressões estéticas, o corpo, a musicalidade, a religiosidade e a vivência da negritude, todas atravessadas por processos de africanidade e de recriação cultural.

Diante disso, a escola passa a ocupar um lugar político relevante ao se envolver com questões sociais mais amplas, uma vez que, segundo Ferreira (2011, p. 28), a instituição escolar atua como um mecanismo de um determinado poder político-cultural, tornando-se mais efetiva quando articulada a uma dinâmica social e política abrangente.

Sob essa ótica política, social e cultural, a escola deve posicionar-se como uma aliada no enfrentamento do preconceito racial e cultural, assumindo sua responsabilidade enquanto espaço que produz e reproduz relações sociais.

Cabe a ela acolher os estudantes e contribuir para a formação da cidadania, assegurando a efetivação dos direitos humanos previstos na Constituição Federal de 1988, a qual estabelece que toda forma de violência contra crianças e adolescentes constitui uma violação à dignidade da pessoa humana. Tais direitos fundamentais encontram respaldo no artigo 227 da Constituição Federal, que determina:

> É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, p. 65).

É fundamental ressaltar que a escola ocupa um lugar estratégico na socialização da cultura negra junto aos sujeitos que integram esse espaço. Entretanto, essa função nem sempre se concretiza na prática. Muitas instituições de ensino demonstram dificuldades em dialogar com as culturas negras, uma vez que suas bases conceituais ainda se encontram fortemente ancoradas em uma ideologia eurocêntrica, marcada por um pensamento elitista. Essa realidade é apontada por Campos, ao destacar que: "[...] é importante pensarmos na resistência encabeçada por parte dos professores, direção, coordenação, alunos, pais, bem como a própria estrutura dos conteúdos e a elaboração dos materiais didáticos, apresentando lacunas sobre a referida temática (2018, p. 31)".

Tais obstáculos podem estar diretamente relacionados à formação inicial dos professores. Durante a graduação, muitos docentes não tiveram contato sistemático com conteúdos referentes à História da África e da população afro-brasileira, o que compromete a articulação entre teoria e prática pedagógica.

Diante disso, tornam-se imprescindíveis ações de formação continuada, cursos e projetos que priorizem conhecimentos voltados à valorização social, cultural, política e religiosa do povo negro. Nessa direção, Gomes e Jesus afirmam que:

> Os conhecimentos dos próprios docentes sobre as relações étnico- -raciais e sobre História da África ainda são superficiais, cheios de estereótipos e por vezes confusos. O grupo de discussão com os/as estudantes foi revelador de tal situação. Os/as estudantes demonstraram de maneira geral que o trabalho envolvendo a Educação das Relações Étnico-Raciais tem conseguido alertá-los, sensibilizá-los, informá--los sobre a dimensão ética do racismo, do preconceito e da discriminação racial, mas lhes oferece pouco conhecimento conceitual sobre a África e sua inter-relação com as questões afro-brasileiras (GOMES; JESUS, 2013, p. 31).

O desconhecimento acerca da africanidade e da negritude mostra-se, muitas vezes, desinteressante sob a ótica de uma ideologia eurocêntrica profundamente enraizada na sociedade, sustentada por crenças e valores historicamente construídos. Nesse sentido, Gomes e Jesus (2013, p. 31) ressaltam que "algumas práticas pedagógicas desenvolvidas pelas escolas revelaram-se pautadas em interpretações dogmáticas de cunho religioso, demonstrando a presença da intolerância religiosa".

Observa-se, portanto, que as iniciativas docentes voltadas ao aprofundamento de conhecimentos específicos sobre a cultura negra ainda são limitadas. Essa resistência pode estar associada a crenças pessoais e à dificuldade de aceitação do "outro" e do diferente. As crenças, entendidas como proposições que os indivíduos tomam como verdadeiras, exercem forte influência no processo educativo. Segundo Garcia:

> Entende-se crenças como as proposições, premissas que as pessoas têm sobre aquilo que consideram verdadeiras. As crenças, ao contrário do conhecimento proposicional, não necessitam da condição de verdade irrefutável, e cumprem duas funções no processo de aprender a ensinar. Em primeiro lugar, as crenças influenciam a forma como os professores aprendem e, em segundo lugar, influenciam os processos de mudança que os professores possam aceitar (GARCIA, 2009, p. 15).

Nesse contexto, compreender e interpretar as crenças torna-se essencial para integrar os conhecimentos culturais no espaço escolar. O professor assume um papel central na produção de saberes que rompam com estigmas que historicamente colocam o negro em posições de subalternidade. O posicionamento docente pode influenciar positiva ou negativamente o processo de aprendizagem sobre a cultura negra. Assim, defende-se a necessidade de:

> [...] remodelar a educação do professor enfocando-a como um projeto político, como uma forma de política cultural que define os futuros docentes como intelectuais responsáveis pela criação de espaços públicos onde os alunos possam debater, assimilar e adquirir o conhecimento e as habilidades necessárias a lutas rumo à concretização de um mundo mais justo e humano (GIROUX; MCLAREN, 2009, p. 140).

A formação continuada mostra-se indispensável para a desconstrução de concepções racistas historicamente naturalizadas, bem como para o reconhecimento de práticas discriminatórias. Nesse sentido, Gonçalves (2011, p. 23) destaca o artigo 2º da Lei 10.639/2003, que "impõe aos cursos de capacitação docente e participação de entidades do 'movimento afro-brasileiro', das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinente à matéria".

O autor aponta dois eixos fundamentais: o primeiro refere-se à prática pedagógica como instrumento de valorização da cultura afro, associada à responsabilidade do professor em estudar e se apropriar de conhecimentos sobre a história africana; o segundo diz respeito à participação nos movimentos negros, entendidos como espaços de resistência e luta pelo reconhecimento cultural e humano do povo negro.

A Lei 10.639/2003, portanto, contribui significativamente para o reconhecimento e o respeito à diversidade cultural e social. Nesse sentido:

> Não podemos negar que a oficialização do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no currículo da rede pública de ensino do país é um marco no sentido de introduzir na educação brasileira a valorização de nossa história e a participação de outras culturas, além da europeia. Entretanto, a essa demanda acrescentada na LDB cumpre também a tarefa de fortalecer e promover a reconstrução das relações étnico-raciais no ambiente escolar em todo o país (SILVA et al., 2010, p. 7).

O currículo escolar, assim, assume papel fundamental na articulação dos conteúdos relacionados à cultura negra no ambiente educativo. Conforme orienta o documento oficial: "É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raízes europeu por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial e social e econômica brasileira! (BRASIL, 2004, p. 17).

Dessa forma, defende-se que a escola, por meio de uma organização curricular comprometida, promova uma educação antirracista baseada no respeito e na valorização da diversidade. Tal compromisso é reafirmado por Gomes (2001, p. 89), ao afirmar que "[...] é tarefa da escola que quer cidadã e, por isso mesmo, não pode deixar de incluir a questão racial no seu currículo e na sua prática".

Torna-se, portanto, imprescindível problematizar questões que valorizem o povo negro e sua cultura, a fim de formar sujeitos críticos e conscientes do verdadeiro significado do respeito às diferenças culturais. Como destaca Munanga (2002, p. 82), trata-se de construir "[...] uma identidade de resistência, que resulta de uma cultura de resistência".

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A Capacitação Docente e os Desafios na Construção de Práticas Pedagógicas Antirracistas

No que se refere à formação docente e aos desafios da implementação de práticas pedagógicas antirracistas, o professor destaca-se como elo fundamental entre educação e cultura negra. Em seu cotidiano, ele se depara com múltiplos contextos sociais que exigem posturas pedagógicas comprometidas com a superação de estigmas impostos aos alunos negros por uma sociedade excludente, que frequentemente ignora o princípio básico do "respeito à integridade humana". Nesse sentido, Freire afirma:

> Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. [...] Sou professor a favor da liberdade [...] sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação [...] Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo (FREIRE, 1996, p. 103).

A reflexão freireana aponta para a necessidade de conscientização docente quanto à diversidade racial presente nas salas de aula, especialmente nas escolas públicas, onde predomina a população negra. Essa realidade exige metodologias que fortaleçam a autoestima dos estudantes negros e, simultaneamente, promovam nos alunos não negros o respeito às diferenças que constituem a sociedade.

Nesse processo, torna-se essencial compreender como as culturas africanas e afro-brasileiras são percebidas por crianças, jovens e adultos, a fim de desconstruir visões estereotipadas. A prática pedagógica, nesse contexto, revela-se uma ferramenta potente de aproximação entre professor e aluno, favorecendo vínculos afetivos que contribuem para a aprendizagem e para o fortalecimento da autoestima. É por meio dessas práticas que discursos e ideologias racistas podem ser questionados e superados.

Considerando que o diálogo é um elemento central na construção de relações sociais humanizadas, Freire afirma que:

> [...], o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar- se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2005, p. 91).

O diálogo, articulado às práticas pedagógicas, é condição indispensável para a construção de relações sociais no espaço escolar. Por meio dele, o educador pode auxiliar crianças negras nos aspectos emocionais, sociais e culturais, considerando que, historicamente, muitas delas foram submetidas a práticas discriminatórias naturalizadas, como a negligência afetiva, o desrespeito à identidade e à religiosidade e a exclusão de papéis de protagonismo.

A diversidade cultural constitui um patrimônio da humanidade e, para cumprir sua função humanizadora, a escola precisa reconhecer e valorizar essa pluralidade. Como afirma Gadotti:

> A diversidade cultural é a riqueza da humanidade. Para cumprir sua tarefa humanista, a escola precisa mostrar aos alunos que existem outras culturas além da sua. Por isso, a escola tem que ser local como ponto de partida, mas tem que ser internacional e intercultural como ponto de chegada. Escola autônoma significa escola curiosa, ousada, buscando dialogar com todas as culturas e concepções de mundo. Pluralismo não significa ecletismo, um conjunto amorfo de retalhos culturais. Significa, sobretudo diálogo com todas as culturas, a partir de uma cultura que se abre às demais (GADOTTI, 2001, p. 386).

É no ambiente escolar que muitos relatos de sofrimento relacionados ao racismo vêm à tona, podendo gerar danos emocionais profundos. Assim, a atuação da escola e do corpo docente é essencial para promover uma ruptura epistemológica capaz de enfrentar as desigualdades raciais e instaurar práticas baseadas na equidade.

A história brasileira evidencia processos sistemáticos de exclusão da população negra no campo educacional, uma vez que o direito à escolarização foi negado por longos períodos, contribuindo para a ampliação das desigualdades sociais e culturais. A escola, enquanto mediadora entre padrões culturais e sociais, muitas vezes reproduz valores elitistas que invisibilizam a diversidade cultural, como aponta Munanga (2005, p. 15):

"Somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos em função desta, reproduzir conscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade".

Nesse sentido, Gomes e Jesus ressaltam que:

> Para avançar na compreensão do desenvolvimento da política antirracista na educação por meio da implementação da Lei 10.639/2003 e suas Diretrizes Curriculares Nacionais, bem como conhecer seus limites, saber ações e opiniões de gestores, docentes e estudantes, faz-se necessário mapear e analisar as práticas pedagógicas que vêm sendo realizadas e ouvir os principais sujeitos desse processo (2013, p. 22).

A Lei 10.639/2003 assume, portanto, papel relevante na valorização da cultura africana em suas múltiplas dimensões, possibilitando o fortalecimento de práticas pedagógicas comprometidas com a superação do racismo. A partir desse marco legal, o docente pode desenvolver práticas que estimulem a investigação histórica e a construção de saberes capazes de romper com atitudes discriminatórias.

Conforme destacam Gomes e Jesus (2013, p. 30), "As escolas inseridas num contexto mais afirmativo e com processos mais democráticos de gestão revelaram-se realizadoras de práticas de Educação das Relações Étnico-Raciais envolventes, mais enraizadas e sustentáveis."

O engajamento institucional em ações formativas e interdisciplinares é indispensável para a consolidação de práticas pedagógicas voltadas à valorização da cultura afro-brasileira. A interdisciplinaridade, nesse sentido, contribui para uma educação emancipatória e igualitária. Como destaca Campos:

> A educação constitui-se como um dos principais mecanismos ativos de transformação de um povo, se levar em consideração o papel da escola, de forma democrática e comprometida com a formação do ser humano na sua integralidade, estimulando a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos distintas (2018, p. 122).

A escola, enquanto espaço de transformação social, deve garantir o acesso ao conhecimento que permita aos alunos compreenderem sua realidade e se fortalecerem como cidadãos, conforme aponta Cortella (2006, p. 16). Contudo, observa-se que, mesmo em escolas com projetos significativos, ainda há docentes que desconhecem a Lei 10.639/2003 ou a interpretam de forma superficial ou resistente, como indicam Gomes e Jesus (2013, p. 30).

Essa resistência pode estar relacionada à dificuldade de reconhecer direitos historicamente negados à população negra. Entretanto, a cultura negra se reafirma por meio de manifestações que expressam resistência e identidade, materializadas em símbolos, vestimentas, traços físicos e no empoderamento individual e coletivo. Essa identidade configura-se como enfrentamento direto à ideologia do embranquecimento, historicamente responsável por atribuir sentidos negativos à cultura negra, conforme aponta Campos:

> [...] a cultura negra, esteve vinculada à imagem depreciativa, marginalizada, desprezível, somado ainda, ao fortalecimento e investimento do processo e do projeto da miscigenação, culminou na própria negação da identidade negra, muito em virtude da construção social da inferiorização que fora projetada em meio a cultura negra (2018, p. 106).

Mesmo diante desse histórico, a comunidade negra mantém sua luta por meio do empoderamento e da resistência ativa contra práticas racistas. No contexto escolar, essas discussões costumam ganhar maior visibilidade no dia 20 de novembro, Dia da Consciência Negra. As datas comemorativas ainda são amplamente utilizadas como estratégias pedagógicas, embora seja necessário ampliar essas abordagens ao longo de todo o ano letivo, conforme destacam Gomes e Jesus (2013, p. 30).

Por fim, compreende-se que o enfrentamento das desigualdades raciais e da discriminação é um percurso complexo, porém indispensável, para que a voz do povo negro continue a se afirmar frente aos processos históricos de branqueamento, marginalização, silenciamento e invisibilidade.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das reflexões apresentadas ao longo deste estudo, evidencia-se que a valorização da cultura negra no espaço escolar constitui um elemento central para o enfrentamento das desigualdades raciais historicamente produzidas na sociedade brasileira.

A análise do percurso histórico da população negra, marcado pela escravidão, pela exclusão social e pela negação de direitos fundamentais, demonstra que a escola não pode se eximir de seu papel político e social.

Ao contrário, ela deve assumir a responsabilidade de promover práticas educativas que reconheçam o protagonismo negro, rompam com narrativas eurocêntricas e contribuam para a construção de identidades positivas, sobretudo entre estudantes negros e negras.

Os dados e autores discutidos ao longo do texto indicam que a efetivação de uma educação antirracista depende, em grande medida, da formação docente inicial e continuada, bem como do compromisso institucional com a implementação da Lei nº 10.639/2003.

A persistência de resistências, lacunas conceituais e interpretações superficiais acerca da história e da cultura afro-brasileira revela a necessidade de investimentos contínuos em políticas de formação, revisão curricular e práticas pedagógicas interdisciplinares.

O professor, enquanto agente mediador do conhecimento, desempenha papel fundamental nesse processo, sendo chamado a adotar uma postura ética, crítica e comprometida com a superação de preconceitos e discriminações naturalizadas.

Por fim, compreende-se que o enfrentamento do racismo no contexto educacional é um desafio permanente, que exige ações coletivas, diálogo constante e engajamento de toda a comunidade escolar.

A valorização da cultura negra, para além de datas comemorativas, deve perpassar o cotidiano pedagógico, fortalecendo o respeito à diversidade e a promoção da equidade. Nesse sentido, a escola reafirma-se como um espaço estratégico de transformação social, capaz de contribuir para a formação de sujeitos críticos, conscientes de sua história e preparados para construir uma sociedade mais justa, plural e democrática.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, E. **Viva Cultura, Viva o Povo Brasileiro**. São Paulo: Museu Nacional, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial/MEC, 2004.

CAMPOS, L. L. **Políticas Públicas de Ações Afirmativas**: **um estudo da implementação da Lei 10.639/2003 e as suas implicações nas Redes Municipais de Ensino de Porto Seguro – BA, Vitória da Conquista** – BA e São Carlos – SP. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2018.

CAVALLEIRO, E. **Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor.** In: CAVALLEIRO, E. (Org.). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FERNANDES, F. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Global, 2007.

FERREIRA, A. G. **A Europa e a herança cultural da escola.** Revista Educação e Questão, v. 40, n. 26, 2011. p. 10-30.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: **Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GARCIA, C. M. **Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro.** Sísifo. Revista de Ciências da Educação, Portugal, v. 8, 2009. p. 7-22.

GADOTTI, M. **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo. Ática. 2001.

GIROUX, H. A.; MCLAREN, P. **Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural.** In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, N. L. **Racismo e anti-racismo na educação**: **repesando nossa escola.** In: CAVALLEIRO, E. (Org.). São Paulo: Selo Negro, 2001.

_____. **Cultura Negra e Educação.** Rev. Brasil. Educ., n. 23. Rio de Janeiro, maio/ago. 2003a. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext & pid=S1413-24782003000200006>. Acesso em: 14 nov. 2019.

_____. **Educação, identidade negra e formação de professore/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun., 2003b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a12v29n1.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2020.

_____. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão.** In: Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília, DF: MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. p. 39-62.

_____; JESUS, R. E. de. **As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa.** Educar em Revista [online], n. 47, p. 19-33, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000100003>. Acesso em: 22 mar. 2022.

GONÇALVES, L. A. de O. **Pensar a educação, pensar o racismo no Brasil.** In: FONSECA, M. V.; SILVA, C. M. N. da; FERNANDES, A. B. (Org.). Relações Étnico-raciais e educação no Brasil. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. p. 93-144.

MACEDO, C. A. **Programa Cultural para o Desenvolvimento do Brasil.** In: BARROS, J. M. (Org.). **Diversidade Cultural: da proteção à promoção.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 76-87.

MOURA. C. **Sociologia do Negro Brasileiro**. São Paulo: Editora Ática. 1988.

MUNANGA, K. **A criação artística negro na África**: **uma arte situada na fronteira entre a contemplação e a utilidade prática.** África Negra. Salvador: Prefeitura Municipal de Salvador/Fundação Gregório de Mattos/Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand, jun. 1988. p. 7-9.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

_____. **Construção da Identidade Negra no Contexto da Globalização**. In: OLIVEIRA, Iolanda de (Org.). **Relações Raciais e Educação: temas contemporâneos.** Niterói: EdUFF, 2002.

_____. **Superando o racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, alfabetização e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, E. L. **Sankofa: educação e identidade afrodescendente**. In: CAVALLEIRO, E. S. **Racismo e anti-racismo na educação**: **repensando nossa escola.** 6. ed. São Paulo: Selo Negro Edições, 2001.

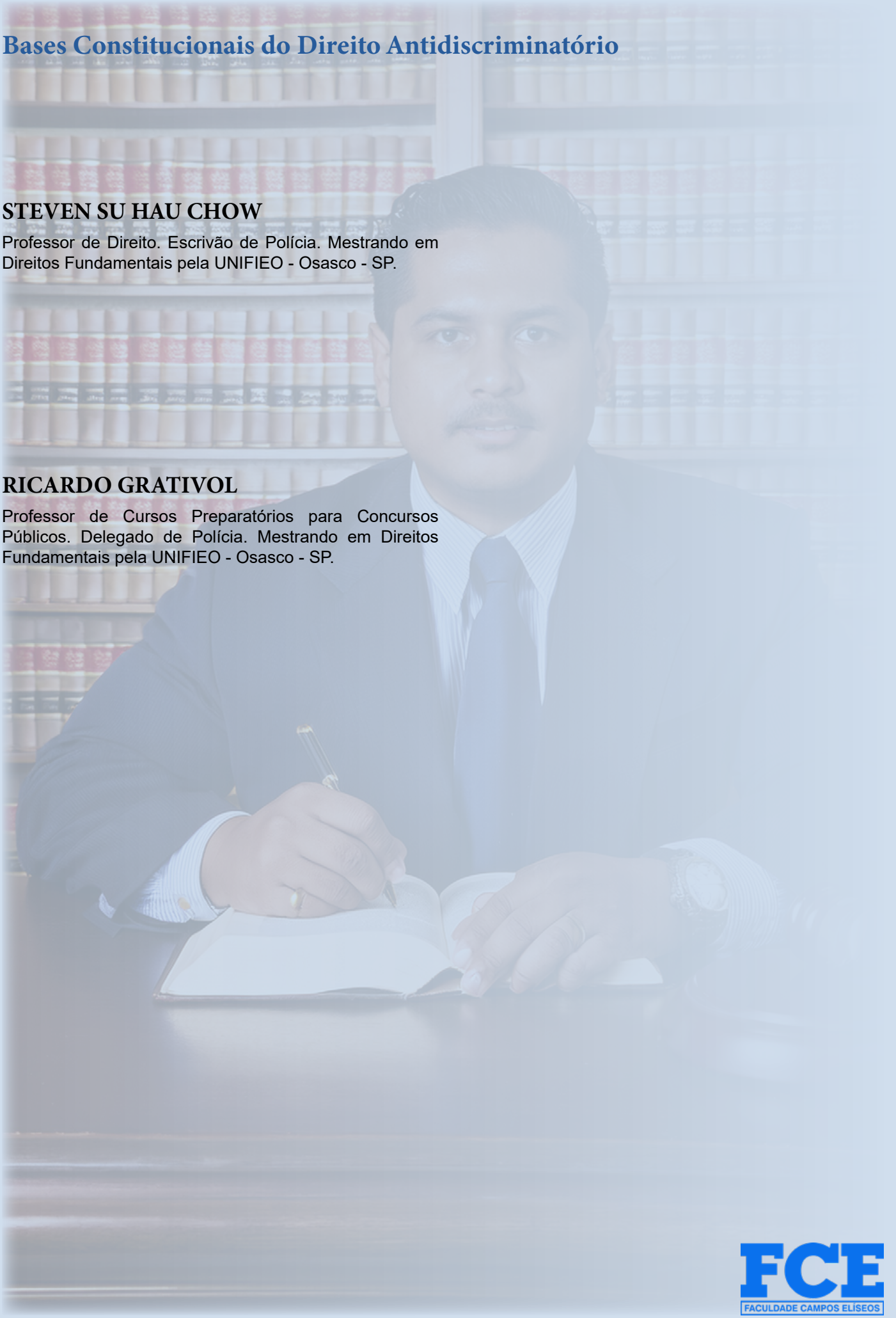
NOGUEIRA, O. **Preconceito de marca**: **as relações raciais em Itapetininga.** São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 1998.

RODRIGUES, G. F. **O que há por trás do fracasso escolar de crianças negras.** Revista V SEDUCE, v. 2, 2018. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/revistas/ceduce/trabalhos/TRABALHO_EV111_MD1_SA8_ID1331_21052018222337.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

SILVA, P. K. A. et al. **História e Cultura Afro-Brasileira: caminhos pedagógicos abertos pela Lei Federal n 10.639/03 no combate ao Preconceito Racial.** In: Encontro de Iniciação à Docência. Anais. 11, João Pessoa, 2010. Disponível em: <http://www.prac.ufpb.br/anais/xenex_xienid/xi_enid/prolicen/ANAIS/Area4/4CEDHPPLIC05.pdf>.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Bases Constitucionais do Direito Antidiscriminatório



STEVEN SU HAU CHOW

Professor de Direito. Escrivão de Polícia. Mestrando em Direitos Fundamentais pela UNIFIEO - Osasco - SP.

RICARDO GRATIVOL

Professor de Cursos Preparatórios para Concursos Públicos. Delegado de Polícia. Mestrando em Direitos Fundamentais pela UNIFIEO - Osasco - SP.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

O presente artigo tem como finalidade apresentar as bases constitucionais do direito antidiscriminatório, suas definições e seus fundamentos, tais como a concepção de justiça, liberdade, igualdade e dignidade. Pretende-se analisar sua estrutura e legitimação nas normas constitucionais e legais, notadamente sobre os princípios, objetivos e direitos fundamentais previsto na Constituição da República Federativa do Brasil e sua interpretação constitucional na Jurisprudência do Supremo Tribunal Federal sobre o tema, de modo a refletir sobre as questões filosóficas e jurídicas sobre as teorias de discriminação para fundamentar e regular um sistema protetivo aos vulneráveis e das minorias em geral.

Palavras-chave: Direito Antidiscriminatório; Fundamentos; Justiça; Igualdade; Liberdade; Dignidade; Pessoa Humana; Direitos Fundamentais.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

O Direito antidiscriminatório é um ramo fundamental do direito para a proteção das minorias e vulneráveis em geral, tendo em vista que, segundo Flávio Martins, consiste em conjunto de regras e princípios que buscam eliminar quaisquer formas de discriminação, podendo recair sobre raça ou cor e sobre o sexo, a idade, a preferência sexual, a convicção religiosa etc.[1]

Nesse sentido, o professor Adilson José Moreira[2], em sua obra Tratado de Direito Antidiscriminatório, leciona que:

> podemos definir o Direito Antidiscriminatório a partir de diferentes parâmetros. Ele pode ser visto, quanto à sua natureza específica, como um campo jurídico composto por uma série de normas que pretendem reduzir ou eliminar disparidades significativas entre grupos, um dos objetivos centrais dos textos constitucionais das sociedades democráticas. Essa meta pode ser alcançada por meio de um sistema protetivo composto por normas legais e iniciativas governamentais destinadas a impedir a discriminação negativa, forma de tratamento desvantajoso intencional e arbitrário, e também por iniciativas públicas ou privadas destinadas a promover a discriminação positiva, ações voltadas para a integração social de minorias (MOREIRA, 2023, p. 53).

Sendo assim, nota-se que este ramo pretende estabelecer uma relação igualitária entre segmentos sociais, visando combater a discriminação por meio dos mecanismos legais e políticos levando em consideração as relações estruturais da sociedade, discutindo-se sobre a igualdade no Estado Democrático de Direito.

Com isso, Moreira[3] ensina que para a concretização desse sistema protetivo na cultura constitucional, é necessário primeiramente a implementação de normas antidiscriminatórias como meios para a racionalização do poder estatal, tendo em vista que uma sociedade só se tornaria democrática na medida em que o sistema jurídico se compromete com a proteção das liberdades individuais, dos direitos sociais e de ações afirmativas e inclusivas. Portanto, esta questão estaria necessariamente vinculada aos direitos fundamentais com a proteção da igualdade e liberdade de grupos e indivíduos.

Nesse sentido, quanto ao seu status jurídico, o autor afirma primeiramente que o campo de estudo ocupa papel fundamental na concepção democrática do Estado de Direito com relação estrutural entre direito e democracia. Segundo, assumiria uma forma específica de uma democracia constitucional formada por um núcleo dos sistemas jurídicos modernos, edificado sobre o princípio da separação dos poderes, no regime democrático e centralidade da proteção dos direitos fundamentais. Terceiro, haveria uma vinculação dos poderes estatais às normas positivadas no sistema constitucional por ser fundamentado no princípio da legalidade. Quarto, pressupõe a existência de um regime jurídico de responsabilidade estatal baseado nas reflexões sobre os temas de igualdade e da necessidade de reparação de danos por ações ou omissões danosas que tragam prejuízos aos indivíduos. Quinto, o princípio da igualdade como parâmetro de aplicação das normas estatais em razão de seu status de norma estruturante prescrevendo procedimentos e condições que devem ser acatados pelos poderes públicos para garantir o tratamento igualitário e a proibição de discriminações negativas dos indivíduos fundada na justiça social. Sexto, a inclusão social de grupos marginalizados como um objetivo fundamental adotado no texto constitucional expressado pela racionalidade do paradigma filosófico de princípios que exprimem as concepções de justiça, os sentidos da igualdade, às funções da instituições estatais na garantia dos direitos fundamentais e na formas de democracia que evitem a tirania da maioria.

Portanto, percebe-se que é imperiosa a inserção desses princípios mencionados de forma que estruturem os sistema jurídico para legitimação e criação de um sistema protetivo amparado constitucionalmente. O estabelecimento de tais normas estruturantes como parâmetro organizacional da moralidade pública no Estado Democrático de Direito com o reconhecimento de igual valor de todos os indivíduos e no dever igualitário de tratamento e consideração como um preceito basilar constitucional.

1 NUNES JÚNIOR, Flávio Martins Alves. Curso de Direito Constitucional. 7. ed. São Paulo: SaraivaJur. 2023. p.399.
2 MOREIRA, Adilson José. Tratado de Direito Antidiscriminatório. 1. Ed. São Paulo: Editora Contracorrente, 2023. p.53.
3 Ibid., p. 54 a 60.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Preconceito, discriminação e racismo

De início, faz-se necessário estabelecer as distinções básicas entre preconceito, discriminação e o racismo. Martins[4] leciona em sua obra distinguindo os referidos conceitos:

> "preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias. Considerar negros violentos e inconfiáveis, judeus avarentos ou orientais 'naturalmente' preparados para as ciências exatas são exemplos de preconceitos". Já a discriminação racial seria "a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados", podendo ser direta ou indireta. A discriminação direta seria o repúdio ostensivo a indivíduos ou grupos, motivado pela condição racial. Já a discriminação indireta seria um processo em que as minorias raciais seriam ignoradas, ou seja, sob o discurso de uma "neutralidade racial" (colorblindness), esquecem-se e negligenciam-se as diferenças sociais decorrentes do racismo e da discriminação. Já o racismo, segundo Silvio Almeida, seria "uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam" (MARTINS, 2023, p. 399).

Sendo assim, é possível inferir que o preconceito consiste em um juízo baseado em estereótipos sobre indivíduos que integram um determinado grupo, podendo implicar em práticas discriminatórias, mas não necessariamente. Já sobre a discriminação, a Convenção Interamericana contra o Racismo, a Discriminação Racial e Formas Correlatas de Discriminação, aprovada com o procedimento do art. 5º, §3º, da Constituição Federal equiparando-se a emendas constitucionais, conceitua no seu art.1º, item 1 que:

> Discriminação racial é qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência, em qualquer área da vida pública ou privada, cujo propósito ou efeito seja anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em condições de igualdade, de um ou mais direitos humanos e liberdades fundamentais consagrados nos instrumentos internacionais aplicáveis aos Estados-Partes. A discriminação racial pode basear-se em raça, cor, ascendência ou origem nacional ou étnica.

Logo, a discriminação consiste na atribuição de um tratamento diferenciado a indivíduos de um determinado grupo, podendo ela ser direta quando há um repúdio ostensivo sobre eles, podendo também se dar de maneira indireta quando uma minoria é ignorada sob o discurso de uma neutralidade racial, negligenciando as diferenças sociais decorrentes, conforme preceitua o art. 1º, item 2, da mesma Convenção:

> Discriminação racial indireta é aquela que ocorre, em qualquer esfera da vida pública ou privada, quando um dispositivo, prática ou critério aparentemente neutro tem a capacidade de acarretar uma desvantagem particular para pessoas pertencentes a um grupo específico, com base nas razões estabelecidas no Artigo 1.1, ou as coloca em desvantagem, a menos que esse dispositivo, prática ou critério tenha um objetivo ou justificativa razoável e legítima à luz do Direito Internacional dos Direitos Humanos.

Ainda, o art. 1º, item 3, apresenta a figura da discriminação múltipla, quando a discriminação atua de forma agravada, violando dois ou mais critérios:

> Discriminação múltipla ou agravada é qualquer preferência, distinção, exclusão ou restrição baseada, de modo concomitante, em dois ou mais critérios dispostos no Artigo 1.1, ou outros reconhecidos em instrumentos internacionais, cujo objetivo ou resultado seja anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em condições de igualdade, de um ou mais direitos humanos e liberdades fundamentais consagrados nos instrumentos internacionais aplicáveis aos Estados Partes, em qualquer área da vida pública ou privada.

Mais a mais, o preâmbulo da Convenção aponta mais três modalidades diversas de discriminação:

> CONVENCIDOS de que os princípios da igualdade e da não discriminação entre os seres humanos são conceitos democráticos dinâmicos que propiciam a promoção da igualdade jurídica efetiva e pressupõem uma obrigação por parte do Estado de adotar medidas especiais para proteger os direitos de indivíduos ou grupos que sejam vítimas da discriminação racial em qualquer esfera de atividade, seja pública ou privada, com vistas a promover condições equitativas para a igualdade de oportunidades, bem como combater a discriminação racial em todas as suas manifestações individuais, estruturais e institucionais.

4 MARTINS, op. cit., p. 399.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Nesse sentido, Martins[5] leciona que a discriminação individual seria um desvio de caráter atribuído a um grupo ou indivíduos decorrente da intolerância com grupos diversos. Já a discriminação institucional consistiria em um resultado decorrente do funcionamento das instituições que conferiria, direta ou indiretamente, vantagens e desvantagens em razão da raça, cor, etnia, gênero, entre outros, estabelecendo parâmetros discriminatórios de modo a manter a hegemonia de um grupo racial no poder. Por fim, a discriminação estrutural decorre de um processo social legado pela tradição, reproduzindo diversas práticas na organização política, econômica e jurídica da sociedade.

Já o Racismo, o art.1º, item 4, da Convenção, define como:

> Racismo consiste em qualquer teoria, doutrina, ideologia ou conjunto de ideias que enunciam um vínculo causal entre as características fenotípicas ou genotípicas de indivíduos ou grupos e seus traços intelectuais, culturais e de personalidade, inclusive o falso conceito de superioridade racial. O racismo ocasiona desigualdades raciais e a noção de que as relações discriminatórias entre grupos são moral e cientificamente justificadas. Toda teoria, doutrina, ideologia e conjunto de ideias racistas descritas neste Artigo são cientificamente falsas, moralmente censuráveis, socialmente injustas e contrárias aos princípios fundamentais do Direito Internacional e, portanto, perturbam gravemente a paz e a segurança internacional, sendo, dessa maneira, condenadas pelos Estados Partes.

Portanto, o racismo seria uma forma sistemática de discriminação que se manifesta por meio de práticas, teorias, doutrinas, ideologias ou ideias, conscientes ou inconscientes, de modo a atribuir desvantagens ou privilégios a indivíduos que pertençam a um determinado grupo racial, devendo ser combatidas veementemente.

Fundamentos Filosóficos - Justiça

Segundo Miguel Reale[6], em sua obra "Fundamentos do Direito" afirma que:

> Todo Direito representa uma apreciação de fatos e de atos segundo uma tábua de valores que o homem deseja alcançar tendo em vista o valor fundamental do justo. (...) O Direito é síntese ou integração de ser de dever ser; é fato e é norma, porque é o fato integrado na norma exigida pelo valor a realizar. Não se passa diretamente do fato à norma, mas é da integração do fato em um valor que surge a norma. (REALE, 1998, p. 9).

Nota-se que, segundo o autor, todo o Direito analisa os fatos a partir do valor fundamental do justo, sendo o fato integrado na norma exigida pelo valor fundamental do justo a se realizar, ou seja, é da integração do fato em um valor que surge a norma.

De maneira semelhante, Eduardo Bittar[7] leciona que:

> É reconhecendo a importância de estudo e conhecimento acerca da Justiça, sobretudo quando se trata de vincular Direito a valor, que se lança este empreendimento de pesquisa conceitual a respeito do fenômeno da justiça. Se se pode dizer, procurando-se definir, que o Direito é isto ou aquilo (norma, instituição, poder, dominação, política, ideologia, comunicação...) está sempre diante de um fato inegável: o de que ao menos o Direito é sempre, ainda que em parte, Justiça. Em outras palavras, o Direito possui na Justiça um atributo constante, uma qualidade inseparável ou uma finalidade insuprimível. (...), esta asa do fenômeno jurídico, sem a qual ele não pode ser dito efetivamente um fenômeno jurídico (BITTAR, 2000, p. 4).

Isto posto, pode-se dizer que o valor Justiça é uma qualidade inseparável do Direito e uma finalidade insuprimível do Estado de Direito, sendo um fundamento filosófico intrínseco.

Entretanto, quanto a indagação sobre o que é Justiça, Eduardo Bittar[8] questiona:

> Pode-se argumentar que o simples desfile de escolas, autores, filósofos e teorias sobre a justiça é a prova contundente da incapacidade humana de compreender o fenômeno da justiça, o que conduziria o pensador a um ceticismo com relação à sua existência. Pelo contrário, o que se deve dizer é que se trata de uma prova de que a justiça pode ser estudada em múltiplas perspectivas, como fenômeno heterogêneo que é. Não é a inexistência da justiça que se estará a estudar quando se ampliar os horizontes de pesquisa para a Antiguidade, para o Medievo, para a Modernidade e para a Contemporaneidade, mas sim a rica existência da justiça que afloraram, com suas diversas facetas, singularidades e possibilidades de sentido (BITTAR, 2000, p. 5).

5 MARTINS, op. cit., p. 400.
6 REALE, Miguel, 1910. Fundamentos do Direito. 3ª ed. - São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1998. p. 9.
7 BITTAR, Eduardo C.B. Teorias sobre a Justiça: Apontamentos para a História da Filosofia do Direito. São Paulo: Editora Juarez de Oliveira, 2000. p. 4.
8 Ibid., p. 5.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Com isso, é notável que, segundo o referido autor, a diversidade de teorias, pensamentos de vários autores/escolas sobre o fenômeno da justiça não provaria sua inexistência. Pelo contrário, seria a prova de que é um fenômeno heterogêneo estudado diante de diversas perspectivas ao longo da história, pois só se poderia estudar algo que de fato existe, não sendo possível o estudo de algo inexistente, não se restringindo ao mundo físico/sensível.

Assim sendo, Bittar[9] contínua e esclarece:

> Teorias sobre a justiça há muitas. Diversas são as perspectivas, as dimensões e as sugestões no tratamento do tema. A incursão na história da filosofia, neste sentido, abre campo para a Ética, para a Metafísica, para Teologia, para Lógica... de onde emergem concepções sobre a justiça, respectivamente, éticas, metafísicas, teológicas, lógicas...e, ainda racionalistas, naturalistas, contratualistas, antropológicas... procurando se aproximar da melhor forma possível de um conceito de justiça. O tema da justiça ganha riqueza, portanto, na exata medida em que se alargam os horizontes históricos de análise, multiplicando-se as formas de apresentação de uma resposta ao questionamento: o que é justiça? (BITTAR, 2000, p. 5).

Portanto, percebe-se que a Justiça não tem uma conceituação exata, sendo vista de diversas formas ao longo da história, adentrando no campo da ética, metafísica, teologia, lógica, racionalista, naturalista, contratualista, antropológica, etc. Nesse sentido, o mesmo autor[10] específica a questão:

> Desta forma, cada sentido de justiça postulado por um autor possui uma ênfase que o torna marcadamente distinto dos demais, e é esta peculiaridade que o torna singular na história do pensamento acerca do problema da justiça. Assim, os principais grupos de pesquisa em torno das concepções de justiça que se podem identificar os seguintes: justiça metafísica (valorizando-se a justiça como Idéia supra-sensória, o que se corporifica nos estudos de Platão); Justiça ética (valorizando-se na justiça o aspecto do comportamento humano em sociedade, o que se corporifica nos estudos de Aristóteles); justiça teológica (valorizando-se na justiça o aspecto religioso, donde uma lei divina que estaria a governar as leis humanas, o que se corporifica nos textos sagrados da Bíblia e se desenvolvem com as peculiaridades nas teorias de Santo Agostinho e de São Tomás de Aquino); Justiça antropo natural (valorizando-se na justiça sua preexistência ao pacto social, o que se corporifica nos estudos de Rousseau, com peculiares desdobramentos na teoria de John Rawls; Justiça positiva-relativista (revelando-se o aspecto da justiça como valor relativo, passageiro e substituível, o que se corporifica no ceticismo ético de Hans Kelsen) (BITTAR, 2000, p. 7).

Assim, salienta-se que diante de várias dessas perspectivas filosóficas sobre a justiça, ela pode ser vista sob a ótica da igualdade, da liberdade, da virtude, bem como atributo inerente ao homem ou como garantia em face do Estado, entre outros.

Contudo, apesar das diversas perspectivas sobre a dimensão do problema da justiça, não se pode negar ela como um fundamento axiológico intrínseco ligado ao Direito e ao Estado desde sua formação até os dias atuais.

Nesse sentido, há uma relação direta na garantia dos direitos fundamentais e na composição das normas do direito antidiscriminatório para a construção de uma sociedade mais justa como um objetivo jurídico e político fundamental.

Moreira[11] corrobora incluindo a compreensão do Estado como um agente de transformação social:

> A compreensão do Estado como um agente de transformação social, a dimensão material dos direitos fundamentais, a concepção da cidadania como um princípio que engloba a igualdade moral determinam que um sistema político justo deve estar comprometido com a produção de capacidades dos indivíduos, com a criação dos meios para que eles possam desenvolver as liberdades substantivas, além da chance de poderem afirmar a liberdade de ser, o que anteriormente chamamos de direito a uma existência autêntica. Decisões constitucionais recentes apontam a importância de uma compreensão de justiça bivalente, perspectiva que procura permitir que os indivíduos possam gozar de condições objetivas de paridade de participação por meio do gozo de igualdade material e também condições subjetivas de paridade de participação por meio da igualdade de status cultural entre grupos. Essas duas formas de igualdade são essenciais para a criação de uma cultura pública na qual todos os indivíduos sejam vistos como pessoas capazes de atuar de forma competente no espaço público. (MOREIRA, 2023, p. 77).

9 Ibid., p. 5.
10 Ibid., p. 7.
11 MOREIRA, op. cit., p. 77 a 78.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Sendo assim, o referido autor apresenta que apesar da presença das formas de igualdade no texto constitucional, é necessária uma leitura sistemática dos princípios estruturantes do sistema constitucional devendo outras formas de justiça regular a interpretação das normas constitucionais. O Estado como um agente de transformação social através de uma concepção de justiça adequada ao programa protetivo no texto constitucional, de modo que haja não somente a igualdade formal, mas sim a realização da justiça social por meio da igualdade material adequado ao caráter multidimensional e diferenciado dos grupo vulneráveis ou das minorias, reconhecendo-os como atores sociais competentes em condições subjetivas e objetivas de paridade de participação para alcançar maior nível de integração na sociedade.[12]

Liberdade

A liberdade também consiste em um fundamento filosófico do direito antidiscriminatório, tendo em vista que, segundo Moreira, a demanda dos direitos dos grupos minoritários está atrelada a liberdade interligada com a noção de igualdade, uma vez que requer o reconhecimento dos indivíduos como atores sociais capazes de atuar de forma competente no espaço público. Afirma-se que um indivíduo só "será livre quando tiver a possibilidade de determinar sua ação por meio da sua vontade sem quaisquer tipos de constrição indevida de agentes externos.".

Nesse sentido, faz-se necessário a garantia da igualdade de direitos civis e políticos, assegurando sua liberdade individual por meio do tratamento igualitário quanto ao acesso a direitos de forma a garantir o livre desenvolvimento da personalidade humana, implicando a existência de uma proteção abrangente das diversas dimensões da vida pelas instituições públicas e sua inserção social em diversos setores públicos. Portanto, somente haveria efetiva liberdade de escolhas se houver igualdade de oportunidades em equivalência para todos, levando em consideração as diferenças de cada indivíduo ou grupo social.[13]

Dignidade Humana

Nota-se que a dignidade da pessoa humana, segundo o Flávio Martins[14]Trata-se da fonte de todos os direitos e garantias fundamentais da pessoa humana. Se o ser humano é titular de direitos e garantias, é porque deve ser tratado dignamente."

Percebe-se que a dignidade é uma concepção abstrata de difícil delimitação em razão da sua alta carga valorativa acima de quaisquer outros. Nota-se que demais princípios existentes possuem graus maiores de concretude, palpáveis, imagináveis e mediáveis, sendo muito mais tangível quando se fala em princípio da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência expressos no art. 37, caput da Constituição Federal de 1988, bem como as concepções de celeridade, igualdade ou demais direitos fundamentais como a saúde, segurança, moradia, entre outras. Dessa forma, demais princípios e direitos fundamentais estariam sempre atrelados à dignidade humana em maior ou menor grau, por se tratar da fonte de todos os direitos em geral.

Flávio Martins[15], ao lecionar sobre a questão, cita Daniel Sarmento que afirma:

> O princípio da dignidade da pessoa humana tem dupla função: além de dar legitimidade ao Estado e à ordem jurídica, ao estabelecer que eles existem em razão da pessoa humana (e não apenas na mera forma jurídica, como se deu no Holocausto), tem uma função hermenêutica, interpretativa: "ela deve permear a interpretação e aplicação das normas constitucionais de todas as áreas, como as que tratam da organização do Estado, disciplina da economia, tributação, família etc. Mais do que isso, a dignidade deve se irradiar para todos os ramos da ordem jurídica – inclusive no Direito Privado – impondo a releitura dos preceitos e institutos de todas as áreas sob as suas lentes. Como diretriz hermenêutica, a dignidade humana se prestou, por exemplo, para justificar uma ousada – e correta! – leitura pelo STF do art. 226, §3°, da Constituição Federal, que estendeu o instituto da união estável para casais formados por pessoas do mesmo sexo (MARTINS, 2023, p. 389).

Com isso, infere-se que a dignidade humana tem dupla função, que é dar legitimidade ao Estado e à ordem jurídica, assim como na visão do autor do presente artigo, a Justiça como fundamento da ordem jurídica e legitimidade do Estado, tendo como finalidade de assegurar esses dois princípios, tendo todos os demais princípios e direitos fundamentais vinculados em maior ou menor grau a depender do caso concreto. Assim, esses

12 Ibid., p. 78.
13 Ibid., p. 79 e 80.
14 NUNES JÚNIOR, Flávio Martins Alves. Curso de Direito Constitucional. 7. ed. São Paulo: SaraivaJur. 2023. p.389.
15 Ibid., p. 389.

dois valores fundamentais devem irradiar à toda ordem jurídica, funcionando como uma bússola ou régua hermenêutica e interpretativa dos princípios e direitos fundamentais, devendo prevalecer aquele direito que mais se aproxima dos valores da Justiça e da Dignidade Humana. Martins[16]explica que "ele também é utilizado como critério para ponderação entre interesses constitucionais conflitantes".

A esse respeito, Flávio Martins[17] leciona:

> Grande parte da doutrina, nacional ou estrangeira, considera o caráter absoluto da dignidade da pessoa humana, em decorrência, sobretudo, da teoria de Kant (em Fundamentação da Metafísica dos Costumes), segundo a qual a máxima que exprime a dignidade da pessoa humana – tratar as pessoas como fins e nunca como meios – foi levada à condição de imperativo categórico, ou seja, à qualidade de regra universal e incondicional, válida para toda e qualquer situação. É o que faz Fernando Ferreira dos Santos, em obra específica sobre o tema: "a dignidade da pessoa humana é um princípio absoluto, porquanto, repetimos, ainda que se opte em determinada situação pelo valor coletivo, por exemplo, esta opção não pode nunca sacrificar, ferir o valor da pessoa (MARTINS, 2023, p. 390).

Há o entendimento acerca do caráter absoluto da dignidade humana, devendo a máxima tratar pessoas como fins e nunca como meios em decorrência do imperativo categórico do filósofo Immanuel Kant. Entretanto, Martins[18] ressalva:

> Todavia, concordamos com a maioria da doutrina (Robert Alexy, Michael Kloepfer, Ingo Wolfgang Sarlet, Luís Roberto Barroso, Ricardo Lobo Torres, Daniel Sarmento, dentre outros), no sentido de que, assim como todos os demais princípios constitucionais, a dignidade da pessoa humana é relativa. Não obstante, inegavelmente, por ser um metaprincípios, o "princípio dos princípios", somente em casos excepcionalíssimos, quase inexistentes, tal princípio poderá ser relativizado. Caso fosse um princípio absoluto, pelo menos metade dos presos brasileiros, que vivem em situação degradante dos presídios nacionais, deveria ser imediatamente solta (MARTINS, 2023, p. 391).

Em que pese o referido autor considerar a dignidade humana como um princípio relativo como qualquer outro, afirma ser inegável a dignidade humana se tratar de metaprincípios, considerada como "princípio dos princípios" na qual demais princípios e direitos fundamentais estariam atrelados em maior ou menor grau de aproximação.

Independentemente das divergências doutrinárias sobre a dignidade, é inegável que ela se tornou um elemento atribuído a todos os seres humanos, que segundo Moreira[19]como um atributo universal e um pressuposto de funcionamento da moralidade pública tida para os indivíduos como titulares de direitos universais com condições e estruturas materiais de existência para que as pessoas possam ter uma vivência autônoma. Para esse autor, o conceito de dignidade trás o ideal de autenticidade como elemento fundamental na cultura moderna com autonomia e liberdade para viver conforme suas determinações e características da sua personalidade sem serem submetidos a formas de exclusão e estigmatização por não correspondência aos padrões de comportamento muitas vezes institucionalizados por normas jurídicas.

Com isso, a noção de dignidade estaria diretamente relacionada com o regime democrático na medida em que se cria condições para o exercício da determinação pessoal com o reconhecimento do igual valor moral dos indivíduos, sendo fundamental na condução de um direito antidiscriminatório. Portanto, percebe-se que não há dignidade sem o exercício pleno da liberdade, e não há plena liberdade sem a efetiva igualdade, e não há o que se falar em efetiva igualdade sem condições materiais de oportunidade e discriminação a indivíduos ou grupos sociais.

Princípios, objetivos e direitos fundamentais

Diante da análise sobre os conceitos e os fundamentos do direito antidiscriminatório, nota-se que a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 escolheu alguns princípios e valores que devem nortear a sociedade, ainda que não valorizada pela maioria por razões históricas e culturais.

Nesse sentido, o art. 1º, inciso III da Constituição Federal coloca a dignidade da pessoa humana como um dos fundamentos do Estado Democrático de Direito, sendo um dos princípios fundamentais fonte de todos os direitos e garantias fundamentais, como analisado anteriormente. Tem-se também a previsão do repúdio ao racismo no art. 4º, inciso VIII, como um dos princípios que regem as relações internacionais.

16 Ibid., p. 389
17 Ibid., p. 390
18 Ibid., p. 391
19 MOREIRA, op. cit., p. 81 a 83.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Já o art. 3º, inciso I e IV do mesmo diploma constitucional define como objetivos fundamentais a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, bem como promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quais quer outras formas de discriminação, verificando a presença dos fundamentos filosóficos do direito antidiscriminatório tratados anteriormente na Constituição Federal, tais quais a justiça, liberdade e dignidade humana.

No artigo 5º, caput, da Constituição dispõe sobre o princípio da igualdade, afirmando que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. Com isso, salienta-se a necessidade de assegurar não somente a igualdade em sentido formal, mas também material, seguindo a lição de Aristóteles[20] segundo a qual a igualdade consiste em tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais na medida das respectivas desigualdades. Entretanto, Celso Antônio Bandeira de Melo[21], em sua obra "O conteúdo jurídico do princípio da igualdade" questiona a necessidade de estabelecer quando será ou não possível estabelecer distinções de tratamento em face do preceito isonômico, critérios acerca de quem são os iguais e quem seriam os desiguais.

Mais a mais, observa-se que os §§1º e 2º do artigo 5º da Constituição afirma que as "normas definidoras dos direitos e garantias fundamentais têm aplicação imediata", além de prever que "os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República da Federativa do Brasil seja parte.", demonstrando a força normativa constitucional no que tange aos direitos e garantias fundamentais, não havendo que se falar em um rol taxativo.

Nesse mesmo sentido, o art. 1º, item 5 da Convenção Interamericana contra o Racismo, a Discriminação Racial e Formas Correlatas de Intolerância dispõe que as ações afirmativas adotadas com a finalidade de assegurar a igualdade de condições no exercício de direitos e liberdades fundamentais que requeiram essa proteção, não constituirão como discriminação racial, tratando novamente da questão acerca da igualdade material.

Por fim, há outros dispositivos constitucionais relevantes no que tange a implementação de normas antidiscriminação, tais como o art. 5º, inciso XLI e XLII da Constituição, prevendo que "a lei punirá qualquer forma de discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais.", bem como definindo que "prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei". Além do 7º, inciso XXX do mesmo dispositivo constitucional quanto a proibição de diferença de salários, de exercício de funções e de critério de admissão por motivo de sexo, idade, cor ou estado civil.

Portanto, percebe-se que a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 adotou muitos valores e princípios fundamentais essenciais para formação das bases constitucionais do direito antidiscriminatório.

Interpretação constitucional e jurisprudência do Supremo Tribunal Federal.

Nota-se que a Constituição Federal positivou muitos valores e direitos fundamentais essenciais amparando, nesse sentido, normas antidiscriminatórias. Entretanto, faz-se necessário a interpretação adequada desses dispositivos para que haja a aplicação concreta e material dos direitos.

Dessa maneira, há de ser aplicada os princípios da hermenêutica constitucional como o princípio da máxima efetividade, que segundo Martins[22], uma norma constitucional deve ser atribuído o sentido que lhe dê maior eficácia, operando em todas as normas constitucionais, inclusive nos direitos fundamentais. Ainda, outro princípio essencial no que tange a interpretação das normas antidiscriminatórias é o princípio da proporcionalidade no âmbito da proibição de excesso e da proibição da proteção insuficiente, que a primeira implica que o Estado não pode restringir excessivamente os efeitos da norma constitucional de modo a violar os critérios do princípio da proporcionalidade, conhecido como limites aos limites do poder público. Já o segundo implica na função positiva dos poderes públicos de proteção e promoção dos direitos e garantias fundamentais

20 ARISTÓTELES. Ética a Nicômaco. 2. Ed. São Paulo: Martin Claret, 2001. Livro V, capítulo 3 a 5.
21 MELLO, Celso Antônio Bandeira de. O conteúdo jurídico do princípio da igualdade. 3. Ed. São Paulo: Malheiros, 2015. p. 21 e 22.
22 MARTINS, op. cit., p. 372 e 377.

e do bem-estar coletivo com dimensão objetiva na medida em que tutelam valores e bens jurídicos fundamentais sob riscos e ameaças de terceiros.

Ainda, temos o princípio da proibição de retrocesso social e da proteção ao mínimo existencial, determinando que uma vez consagradas legalmente as prestações sociais, o legislativo não poderia eliminá-las sem alternativas ou compensações, tendo em vista o dever estatal de concretizar direito fundamental social. Já o mínimo existencial consiste em um direito protegido negativamente contra a intervenção do Estado e ao mesmo tempo garantida pelas prestações positivas estatais, de modo a garantir o mínimo existencial digno na cláusula do Estado Social de Direito.[23]

Com isso, o Supremo Tribunal Federal, inspirados nos valores constitucionais consagrados no combate ao racismo e discriminação, tem interpretado as normas de forma favorável de modo a tornar mais efetivo esse propósito. Nesse sentido, no HC 154.248, o STF entendeu que a injúria racial é um crime imprescritível à luz do art. 5º da Constituição Federal, tendo em vista que é uma das práticas mais recorrentes no contexto racial. Ainda, o STF julgou que a homofobia configura racismo no ADO 26 e MI 4.733 diante da omissão inconstitucional do Congresso Nacional por não criar leis criminalizando práticas de homofobia e transfobia, incriminando nesse sentido atos que atentem contra os direitos fundamentais da comunidade LGBTI+ em decorrência do princípio da proibição da proteção insuficiente. Além disso, na ADC 41, o Plenário do STF reconheceu a constitucionalidade das cotas raciais em razão do racismo estrutural ou institucional, e reconheceu também no julgamento da ADPF 132 e da ADI 4.277, a união homoafetiva como entidade familiar através da mutação constitucional pelo caráter contramajoritário e no papel de guardião da Constituição com competência para zelar pela proteção das minorias e dos vulneráveis contra omissões, discriminações, exclusões ou excessos pela "tirania da maioria".[24]

Portanto, percebe-se que o Supremo Tribunal Federal tem um papel essencial no que tange a interpretação e aplicação dos valores, princípios, direitos e garantias fundamentais inerentes ao direito antidiscriminatório, assegurando maior proteção, promoção e integração dos grupos vulneráveis e minoritários.

Considerações finais

Diante da análise acerca do Direito antidiscriminatório e seus fundamentos, percebe-se que a concepção de justiça, liberdade, igualdade e dignidade está intimamente ligada à criação da ordem jurídica como fundamento do direito e a finalidade insuprimível do Estado, considerando como um valor intrínseco do próprio Estado Democrático de Direito.

Em que pese o alto grau de abstração da ideia de justiça, de difícil delimitação em seu estudo ao longo dos anos, isso não implica a sua inexistência, muito pelo contrário, em razão da sua alta carga valorativa no campo axiológico, podendo ser estudado em diversas perspectivas e ângulos diferentes como a dignidade humana, na qual demais princípios e direitos fundamentais deles derivariam.

Sendo assim, nota-se através da realidade social de grupos vulneráveis e minoritários, que é imperioso a construção de um ordenamento jurídico fundado nos preceitos antidiscriminatórios, verificando vários princípios, valores, objetivos, direitos e garantias fundamentais consagrados na Constituição da República Federativa do Brasil nesse sentido, formando inicialmente, a priori, as bases constitucionais do direito antidiscriminatório.

Entretanto, verifica-se que não basta apenas a tutela por meio de alguns diplomas constitucionais e legais para a efetivação concreta e material da igualdade sem que as instituições públicas e privadas enraizadas pelo racismo estrutural ou institucional estejam comprometidas e vinculadas com esse compromisso constitucional.

Nesse sentido, o Supremo Tribunal Federal tem dado alguns exemplos de aplicação concreta e correta em suas jurisprudências através da hermenêutica constitucional de modo a proteger, promover e integrar grupos vulneráveis e minoritários. Entretanto, o Estado brasileiro como um todo ainda carece de medidas integradas de modo a concretizar e aplicar um sistema protetivo a determinados indivíduos ou grupos sociais em geral.

23 MARTINS, op. cit., p. 923 e 928.
24 MARTINS, op. cit., p. 403 a 404 e 320.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

ALBERGARIA, Bruno. **História do Direito: evolução das leis, fatos e pensamentos.** São Paulo: Atlas, 2011.

ALEXY, Robert, 1986. **Teoria dos Direitos Fundamentais.** 2. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2014.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. 2. Ed. São Paulo: Martin Claret, 2001.

BILLIER, Jean-Cassien. **História da Filosofia do Direito.** Barueri, SP: Manole, 2005.

BITTAR, Eduardo C.B. **Teorias sobre a Justiça: Apontamentos para a História da Filosofia do Direito.** São Paulo: Editora Juarez de Oliveira, 2000.

BOBBIO, Norberto, 1909. **A era dos direitos.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ Constituiçao.htm. Acesso em: 12 jul. 2025.

_____. **Convenção Interamericana contra o Racismo, a Discriminação Racial e Formas Correlatas de Intolerância**. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2022/Decreto/D10932.htm. Acesso em: 12 jul. 2025.

FERRAZ JUNIOR, Tercio Sampaio. **Estudos de filosofia do direito**: **reflexões sobre o poder, a liberdade, a justiça e o direito.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MELLO, Celso Antônio Bandeira de. **O conteúdo jurídico do princípio da igualdade.** 3. Ed. São Paulo: Malheiros, 2015.

NUNES JÚNIOR, Flávio Martins Alves. **Curso de Direito Constitucional.** 7. ed. São Paulo: SaraivaJur, 2023.

REALE, Miguel, 1910. **Fundamentos do Direito.** 3. ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1998.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A ALFABETIZAÇÃO INCLUSIVA NOS ANOS INICIAIS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO PROCESSO DE LETRAMENTO

RITA PAIXÃO DE LIMA DA SILVA

Graduada em Pedagogia pela Faculdade FALC (2014) Especialista em Atendimento Educacional Especializado (2024). Professora da Educação Básica na Escola EMEF Alice Rabechini Ferreira.





REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

O seu resumo já está bom, mas para ficar mais forte, mais acadêmico e ocupar mais espaço no artigo, dá pra expandir mantendo linguagem natural e sem parecer texto artificial. Ficaria assim: A alfabetização inclusiva tem se tornado uma das discussões mais importantes da educação contemporânea, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, fase em que a criança inicia o desenvolvimento da leitura, da escrita, da comunicação e da participação social dentro do ambiente escolar. Nesse período, o aluno começa a construir conhecimentos fundamentais para sua formação intelectual, emocional e social, tornando essencial que a escola ofereça oportunidades de aprendizagem capazes de respeitar as diferenças individuais e garantir o acesso ao ensino de maneira igualitária e significativa.

Palavras-chave: Alfabetização; Anos Iniciais; Desafios; Letramentos.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar vai além da simples presença física do estudante na sala de aula. Ela envolve acolhimento, participação, desenvolvimento e respeito às diferentes formas de aprendizagem existentes no contexto educacional.

Dentro desse cenário, a alfabetização inclusiva surge como uma prática pedagógica comprometida com a valorização da diversidade, considerando aspectos sociais, culturais, emocionais, cognitivos e físicos presentes no cotidiano escolar.

Este artigo tem como objetivo compreender a importância da alfabetização inclusiva no processo de letramento, analisando os principais desafios enfrentados pelos professores durante a prática pedagógica e as possibilidades educacionais capazes de favorecer uma aprendizagem significativa para todos os alunos. Além disso, busca refletir sobre o papel da escola, da família e das políticas públicas na construção de um ensino mais democrático, acessível e humanizado.

A pesquisa possui abordagem bibliográfica e qualitativa, fundamentada nos estudos de autores como Freire (1996), Soares (2018), Ferreiro e Teberosky (1999), Mantoan (2003), Kleiman (2005), Vygotsky (1998), Libâneo (2013), Perrenoud (2000) e outros estudiosos da alfabetização, do letramento e da educação inclusiva.

A análise das obras permitiu compreender que a aprendizagem ocorre de maneira mais eficiente quando o aluno sente-se pertencente ao ambiente escolar e participa ativamente das experiências educativas.

Os resultados apontam que a alfabetização inclusiva exige práticas pedagógicas flexíveis, acolhedoras e comprometidas com a realidade dos estudantes, respeitando seus diferentes ritmos de aprendizagem e promovendo estratégias capazes de favorecer o desenvolvimento integral da criança.

Também foi possível perceber que a formação docente, o apoio familiar, os recursos pedagógicos e a valorização da diversidade possuem papel fundamental na construção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Assim, conclui-se que alfabetizar de maneira inclusiva significa garantir não apenas o acesso à leitura e à escrita, mas também o direito à participação social, à autonomia e à cidadania.

Palavras-chave: Alfabetização inclusiva; Letramento; Inclusão escolar; Aprendizagem; Educação.

A ALFABETIZAÇÃO INCLUSIVA NOS ANOS INICIAIS

A discussão sobre alfabetização inclusiva ganhou ainda mais força nos últimos anos devido à necessidade de garantir que todas as crianças tenham acesso ao processo de aprendizagem de maneira igualitária, humana e respeitosa.

Durante muito tempo, a escola trabalhou com modelos padronizados de ensino, ignorando diferenças sociais, cognitivas, culturais, emocionais e físicas presentes dentro da sala de aula.

O ambiente escolar era organizado a partir da ideia de que todos os alunos aprendiam da mesma forma e no mesmo ritmo, o que acabou contribuindo para práticas excludentes e para o afastamento de muitas crianças do processo educacional.

Com o avanço das políticas públicas voltadas à inclusão escolar e com o fortalecimento das discussões sobre educação democrática, tornou-se impossível pensar na alfabetização sem considerar a diversidade existente dentro da escola.

Hoje, entende-se que ensinar exige sensibilidade para compreender as necessidades individuais dos estudantes e criar possibilidades reais de aprendizagem para todos.

A inclusão escolar passou a ocupar espaço importante nos debates educacionais justamente porque muitas crianças, historicamente excluídas ou invisibilizadas, começaram a reivindicar o direito de participar ativamente da vida escolar.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A alfabetização vai muito além do simples ato de ensinar letras, sílabas e palavras. Ela envolve compreensão de mundo, desenvolvimento da linguagem, comunicação, autonomia, convivência social e participação cidadã.

Magda Soares (2018) afirma que alfabetizar significa também inserir o indivíduo nas práticas sociais da leitura e da escrita, permitindo que ele utilize esses conhecimentos em diferentes situações do cotidiano. Dessa forma, alfabetização e letramento caminham juntos dentro da construção do conhecimento.

O letramento torna-se essencial porque possibilita ao estudante compreender os sentidos da linguagem em sua vida social. Não basta apenas reconhecer letras ou copiar palavras mecanicamente.

É necessário compreender o significado da leitura e da escrita nas relações humanas, na comunicação e na participação social. Nesse sentido, o ambiente escolar precisa oferecer experiências que aproximem o aluno da realidade em que vive, tornando a aprendizagem mais significativa e funcional.

Paulo Freire (1996) defende que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra. Essa reflexão mostra que o processo de alfabetização precisa considerar as vivências, os conhecimentos prévios e a realidade social dos estudantes.

Quando a escola ignora essas experiências, acaba transformando o ensino em algo distante da vida da criança, dificultando seu interesse e participação nas atividades escolares.

Quando se fala em inclusão, não se trata apenas da presença física do aluno dentro da sala de aula. A verdadeira inclusão acontece quando existe participação, acolhimento, interação e aprendizagem significativa.

Segundo Mantoan (2003), a escola inclusiva precisa romper com modelos excludentes que limitam o desenvolvimento dos estudantes e dificultam o acesso ao conhecimento. Incluir significa reconhecer as diferenças humanas como parte natural da convivência social e construir práticas pedagógicas capazes de atender às necessidades de todos os alunos.

Dentro da alfabetização inclusiva, o professor possui papel fundamental no desenvolvimento da aprendizagem. Ele deixa de ser apenas transmissor de conteúdos e passa a atuar como mediador do conhecimento, buscando estratégias que respeitem os diferentes ritmos e formas de aprender presentes na turma.

Vygotsky (1998) destaca que o aprendizado acontece por meio das interações sociais e da mediação realizada pelo outro. Isso reforça a importância de relações acolhedoras e colaborativas dentro do ambiente escolar.

Muitas crianças chegam à escola trazendo dificuldades relacionadas à fala, à coordenação motora, à atenção, à deficiência intelectual, ao transtorno do espectro autista ou até mesmo vulnerabilidades sociais e emocionais que interferem diretamente no processo de aprendizagem.

Em diversos casos, esses estudantes enfrentam preconceito, isolamento e falta de apoio adequado, o que dificulta ainda mais sua participação escolar. Diante dessa realidade, o professor alfabetizador enfrenta diariamente o desafio de ensinar respeitando limites, potencialidades e necessidades diferentes dentro da mesma sala de aula.

Ferreiro e Teberosky (1999) explicam que a criança constrói hipóteses sobre a escrita antes mesmo da alfabetização formal. Essa compreensão contribuiu para modificar práticas tradicionais de ensino e ajudou educadores a perceberem que cada estudante desenvolve seu aprendizado de maneira singular. Assim, o erro deixa de ser visto apenas como falha e passa a fazer parte do processo de construção do conhecimento.

Além disso, é importante compreender que a inclusão escolar não depende somente do esforço individual do professor. Ela também envolve políticas públicas eficientes, formação docente adequada, apoio pedagógico, participação familiar e recursos acessíveis capazes de favorecer a aprendizagem.

Muitas escolas ainda enfrentam dificuldades relacionadas à falta de estrutura, ausência de materiais adaptados e excesso de alunos em sala, fatores que acabam dificultando o acompanhamento individual necessário durante a alfabetização.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Kleiman (2005) ressalta que o letramento deve estar conectado às práticas sociais vividas pelo estudante. Dessa forma, atividades que utilizam histórias, músicas, jogos, conversas, textos do cotidiano e diferentes formas de linguagem tornam o processo de aprendizagem mais significativo e inclusivo. Quando a criança percebe sentido naquilo que aprende, sua participação nas atividades escolares torna-se mais ativa e natural.

A alfabetização inclusiva também contribui para o desenvolvimento emocional e social dos estudantes, fortalecendo sentimentos de pertencimento, autoestima e autonomia. Crianças que se sentem acolhidas tendem a participar mais das atividades, desenvolver confiança em suas capacidades e construir relações mais positivas dentro da escola.

Diante desse contexto, torna-se necessário refletir sobre os desafios enfrentados pelos educadores e sobre as possibilidades pedagógicas que podem contribuir para uma educação mais democrática e acessível. A construção de práticas inclusivas exige mudança de olhar, compromisso com a diversidade e valorização das diferentes formas de aprendizagem presentes na sociedade contemporânea.

Este artigo busca refletir sobre a alfabetização inclusiva nos anos iniciais do Ensino Fundamental, destacando os principais desafios encontrados pelos professores e as possibilidades pedagógicas capazes de favorecer um processo de ensino mais humano, participativo e eficiente.

A pesquisa também procura compreender como o letramento contribui para a inclusão escolar, para a formação de estudantes mais autônomos e críticos e para a construção de uma educação baseada no respeito às diferenças e na garantia do direito à aprendizagem para todos.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Durante muitos anos, alfabetização e letramento foram tratados como conceitos semelhantes dentro da educação. Em muitas escolas, acreditava-se que ensinar a criança a juntar letras, formar sílabas e escrever palavras já era suficiente para garantir sua aprendizagem. Entretanto, diversos pesquisadores passaram a explicar que, apesar de estarem relacionados, alfabetização e letramento possuem significados diferentes e desempenham funções complementares no desenvolvimento do estudante.

Soares (2018) explica que alfabetizar é ensinar o sistema de escrita, enquanto ler significa inserir o sujeito nas práticas sociais da leitura e da escrita. Dessa forma, a alfabetização está ligada ao aprendizado do código linguístico, enquanto o letramento envolve a capacidade de utilizar a leitura e a escrita em situações reais da vida cotidiana. Essa compreensão trouxe mudanças importantes para a educação, principalmente quando se discute inclusão escolar e acesso democrático ao conhecimento.

A partir dessa nova visão, o processo de ensino deixou de ser entendido apenas como repetição mecânica de letras e sílabas e passou a considerar a participação ativa do estudante na construção da aprendizagem. Isso significa que a criança não aprende somente decorando conteúdos, mas também interagindo com o ambiente, com outras pessoas e com diferentes formas de linguagem presentes no cotidiano.

Uma criança pode aprender a decodificar palavras e ainda assim apresentar dificuldades para compreender textos, interpretar informações e utilizar a escrita em situações reais da vida social. Isso acontece porque a aprendizagem significativa depende não apenas do domínio técnico da leitura e da escrita, mas também da capacidade de compreender sentidos, contextos e funções sociais da linguagem.

Dentro da educação inclusiva, essa reflexão torna-se ainda mais importante. Muitos estudantes conseguem acompanhar parcialmente o processo de alfabetização tradicional, mas enfrentam dificuldades quando precisam interpretar informações, comunicar ideias ou utilizar a linguagem em diferentes contextos sociais. Por esse motivo, alfabetização e letramento precisam caminhar juntos dentro da prática pedagógica.

Paulo Freire (1996) defende que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra. Essa reflexão mostra que o processo de alfabetização precisa considerar a realidade social do aluno, suas experiências, seus conhecimentos prévios e sua forma de compreender o ambiente em que vive. Quando a escola ignora essas diferenças, acaba afastando muitos estudantes do processo de aprendizagem e tornando o ensino algo distante da realidade da criança.

Freire também compreendia a educação como instrumento de transformação social. Para o autor, ensinar não significa apenas transmitir conteúdos, mas criar possibilidades para a construção do conhecimento. Essa ideia possui grande importância na alfabetização inclusiva, pois valoriza o aluno como sujeito ativo do processo educativo e reconhece suas experiências como parte fundamental da aprendizagem.

Quando o professor trabalha conteúdos desconectados da realidade dos estudantes, muitos alunos passam a enxergar a escola como espaço pouco acolhedor e sem significado. Isso se torna ainda mais preocupante no caso de crianças com deficiência, transtornos de aprendizagem ou dificuldades cognitivas, que frequentemente enfrentam barreiras maiores dentro do ambiente escolar.

Ferreiro e Teberosky (1999) revolucionaram os estudos sobre alfabetização ao demonstrar que a criança constrói hipóteses sobre a escrita antes mesmo de ser alfabetizada formalmente. As autoras mostraram que o aprendizado da leitura e da escrita acontece gradativamente e que o estudante participa ativamente desse processo, formulando ideias, criando interpretações e reorganizando conhecimentos conforme suas experiências.

Esse entendimento ajudou professores a perceberem que o erro faz parte do processo de aprendizagem e que cada aluno possui um ritmo próprio de desenvolvimento. A partir dessas contribuições, muitos educadores passaram a abandonar práticas extremamente rígidas e mecânicas, buscando metodologias mais participativas e respeitosas às diferenças individuais.

Na alfabetização inclusiva, respeitar esse tempo torna-se ainda mais importante. Crianças com deficiência, transtornos do desenvolvimento ou dificuldades de aprendizagem precisam de estratégias diferenciadas, materiais adaptados, acolhimento e acompanhamento constante para que possam avançar em seu desenvolvimento educacional e emocional.

Em muitos casos, o estudante necessita de recursos visuais, jogos pedagógicos, atividades concretas, apoio especializado e diferentes formas de comunicação para compreender os conteúdos trabalhados em sala de aula. Quando a escola oferece suporte adequado, o aluno sente-se mais seguro para participar das atividades e desenvolver suas capacidades.

Segundo Vygotsky (1998), o aprendizado acontece por meio das interações sociais. Para o autor, a mediação do professor possui papel fundamental na construção do conhecimento. Essa ideia fortalece a importância de práticas pedagógicas colaborativas dentro da sala de aula inclusiva, já que o desenvolvimento da criança ocorre através da convivência, da troca de experiências e da participação em atividades coletivas.

A teoria de Vygotsky também reforça a importância da chamada "zona de desenvolvimento proximal", conceito que explica como a criança consegue avançar em sua aprendizagem quando recebe apoio adequado de professores, colegas ou familiares. Dentro da alfabetização inclusiva, essa mediação torna-se essencial para favorecer o desenvolvimento de estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem.

O professor alfabetizador possui, portanto, grande responsabilidade na construção de um ambiente acolhedor e inclusivo. Sua prática precisa considerar não apenas os conteúdos escolares, mas também os aspectos emocionais, sociais e culturais envolvidos no processo educativo. A maneira como o educador acolhe, orienta e incentiva o aluno pode influenciar diretamente sua relação com a aprendizagem.

Kleiman (2005) destaca que o letramento deve estar ligado às práticas sociais do aluno. Assim, trabalhar textos próximos da realidade das crianças, como histórias, músicas, placas, receitas, bilhetes, brincadeiras e jogos, torna o processo de aprendizagem mais significativo, interessante e acessível. Quando o estudante percebe utilidade naquilo que aprende, tende a participar mais das atividades escolares e desenvolver maior interesse pela leitura e pela escrita.

Dentro da alfabetização inclusiva, o uso de atividades contextualizadas favorece principalmente os alunos que apresentam dificuldades cognitivas ou emocionais, pois aproxima o conteúdo de experiências já vividas por eles. Isso ajuda a reduzir inseguranças e fortalece a construção da autonomia.

Além disso, o trabalho com diferentes linguagens permite que cada criança encontre maneiras próprias de participar das atividades escolares. Algumas conseguem expressar melhor seus conhecimentos oralmente, outras por desenhos, jogos, movimentos ou recursos visuais. Reconhecer essas diferenças faz parte de uma prática verdadeiramente inclusiva.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A inclusão escolar não deve ser vista apenas como obrigação burocrática ou cumprimento de normas legais, mas como oportunidade de transformação da educação e da sociedade. Mantoan (2003) afirma que incluir significa reconhecer as diferenças humanas como parte natural da convivência social e escolar. Para a autora, a escola inclusiva precisa abandonar práticas excludentes e construir espaços que valorizem a diversidade e promovam igualdade de oportunidades.

A presença de alunos com diferentes necessidades dentro da sala de aula contribui para o desenvolvimento de valores como respeito, empatia, solidariedade e convivência coletiva. A inclusão beneficia não apenas o estudante que possui alguma deficiência ou dificuldade de aprendizagem, mas toda a comunidade escolar, que aprende a conviver com as diferenças de forma mais humana e democrática.

Apesar dos avanços nas discussões sobre inclusão escolar, ainda existem muitos desafios relacionados à alfabetização inclusiva. Falta de formação docente, ausência de recursos pedagógicos, turmas superlotadas e pouca estrutura escolar continuam dificultando a construção de práticas realmente inclusivas em muitas instituições de ensino.

Mesmo diante dessas dificuldades, torna-se fundamental compreender que toda criança possui capacidade de aprender quando recebe apoio, acolhimento e oportunidades adequadas ao seu desenvolvimento. A alfabetização inclusiva exige mudança de olhar sobre o ensino, valorização das diferenças e compromisso com uma educação capaz de respeitar a singularidade de cada estudante.

Assim, alfabetizar de maneira inclusiva significa garantir que todos os alunos tenham acesso não apenas à leitura e à escrita, mas também à participação social, à autonomia, ao desenvolvimento humano e ao exercício pleno da cidadania dentro e fora do ambiente escolar.

DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES NA ALFABETIZAÇÃO INCLUSIVA

Um dos maiores desafios da alfabetização inclusiva está relacionado à formação docente. Muitos professores chegam às escolas sem preparo suficiente para lidar com as diferentes necessidades presentes na sala de aula. Em diversos casos, o educador sente insegurança diante das adaptações pedagógicas necessárias para garantir a aprendizagem de todos os estudantes.

Embora a inclusão escolar tenha avançado nas legislações e nas discussões educacionais, a realidade encontrada dentro de muitas instituições ainda demonstra dificuldades relacionadas à formação profissional, ao suporte pedagógico e às condições de trabalho oferecidas aos educadores.

A alfabetização já é, por si só, um processo complexo, pois envolve desenvolvimento cognitivo, emocional, social e linguístico da criança. Quando a sala de aula possui estudantes com diferentes ritmos de aprendizagem, deficiências, transtornos do desenvolvimento ou dificuldades específicas, o trabalho docente exige ainda mais planejamento, sensibilidade e capacidade de adaptação. Muitos professores relatam sentir-se sobrecarregados diante da responsabilidade de atender às necessidades de todos os alunos ao mesmo tempo.

Libâneo (2013) afirma que o trabalho docente exige constante atualização e reflexão sobre a prática pedagógica. O professor não pode limitar-se apenas à transmissão de conteúdos, mas precisa compreender o contexto social, cultural e emocional dos alunos. Isso significa que ensinar vai além da aplicação de atividades prontas ou do cumprimento do currículo escolar. O educador precisa observar como cada estudante aprende, quais dificuldades apresenta e quais estratégias podem favorecer sua participação no processo educativo.

Entretanto, muitos profissionais ainda não recebem formação adequada durante a graduação para atuar em contextos inclusivos. Em diversos cursos de formação docente, as discussões sobre inclusão escolar aparecem de maneira superficial, o que faz com que muitos professores iniciem sua carreira sem segurança para trabalhar com alunos que apresentam necessidades específicas de aprendizagem.

Além da formação inicial limitada, a ausência de formação continuada também representa um problema importante. A educação está em constante transformação e novas demandas surgem diariamente dentro das escolas. Por isso, o professor precisa ter acesso a cursos, palestras, capacitações e momentos de troca de experiências que o auxiliem na construção de práticas pedagógicas mais inclusivas.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Outro problema frequente é a falta de recursos pedagógicos adequados. Muitas escolas ainda não possuem materiais acessíveis, salas adaptadas, tecnologias assistivas ou apoio especializado suficiente para atender às demandas da inclusão escolar. Isso acaba sobrecarregando o professor e dificultando o desenvolvimento das atividades em sala de aula.

Em algumas instituições, faltam profissionais de apoio, intérpretes, psicopedagogos e equipes multidisciplinares que poderiam contribuir significativamente para o acompanhamento dos estudantes. Como consequência, o professor acaba assumindo sozinho responsabilidades que exigiram suporte coletivo e acompanhamento especializado.

A ausência de materiais adaptados também interfere diretamente na aprendizagem. Muitas crianças necessitam de recursos visuais, jogos pedagógicos, materiais concretos, atividades diferenciadas ou tecnologias específicas para participar das aulas de maneira mais significativa. Quando esses recursos não estão disponíveis, o processo de inclusão torna-se mais difícil e cansativo tanto para o estudante quanto para o professor.

Segundo Tardif (2014), os saberes docentes são construídos ao longo da experiência profissional e das relações estabelecidas no ambiente escolar. Dessa forma, o apoio da equipe pedagógica e a troca de experiências entre profissionais tornam-se essenciais para fortalecer práticas inclusivas. O trabalho coletivo dentro da escola pode ajudar os professores a encontrarem soluções mais eficientes para os desafios enfrentados diariamente.

A convivência entre profissionais permite compartilhar estratégias, refletir sobre dificuldades e construir novas possibilidades pedagógicas. Muitas vezes, experiências simples desenvolvidas por outros educadores podem contribuir significativamente para melhorar o processo de aprendizagem dos estudantes.

Outro desafio importante está relacionado à resistência de algumas famílias diante da inclusão escolar. Em certos casos, ainda existe preconceito relacionado às crianças com deficiência ou dificuldades de aprendizagem. Algumas famílias apresentam dificuldades para aceitar diagnósticos, participar do acompanhamento escolar ou compreender as necessidades específicas dos filhos.

Essa situação interfere diretamente no desenvolvimento emocional e social das crianças, pois o apoio familiar possui grande influência no processo de aprendizagem. Quando escola e família trabalham juntas, o estudante sente-se mais acolhido, seguro e motivado para participar das atividades escolares.

Também existem situações em que familiares de outros alunos demonstram resistência à presença de estudantes com deficiência dentro da sala de aula, acreditando equivocadamente que isso pode prejudicar o desenvolvimento da turma. Esse pensamento reforça a importância de promover debates sobre respeito, diversidade e convivência coletiva dentro do ambiente escolar.

Além disso, o excesso de alunos por sala compromete o acompanhamento individualizado necessário durante a alfabetização. Crianças em processo inicial de leitura e escrita precisam de atenção constante, especialmente aquelas que apresentam dificuldades específicas de aprendizagem. Em salas muito cheias, o professor encontra dificuldades para acompanhar o desenvolvimento individual de cada estudante e adaptar atividades conforme as necessidades da turma.

A sobrecarga de trabalho também afeta diretamente a saúde física e emocional dos professores. Muitos profissionais acumulam funções, enfrentam jornadas extensas e precisam lidar diariamente com pressões relacionadas ao desempenho escolar, cumprimento de metas e desafios comportamentais presentes no ambiente educacional. Isso pode gerar desgaste emocional, ansiedade e sentimento de impotência diante das dificuldades encontradas na prática pedagógica.

Piaget (1999) já defendia que o desenvolvimento infantil ocorre em etapas e que cada criança constrói o conhecimento de maneira própria. Essa ideia reforça a necessidade de respeitar os diferentes tempos de aprendizagem dentro da sala de aula. Nem todos os alunos irão aprender da mesma forma, no mesmo momento ou utilizando os mesmos recursos pedagógicos.

Na alfabetização inclusiva, compreender essa diversidade torna-se essencial para evitar práticas excludentes. Quando o professor respeita os limites e potencialidades de cada criança, cria um ambiente mais acolhedor e favorável ao desenvolvimento da aprendizagem.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Smolka (2012) destaca que a alfabetização é um processo de interação e construção coletiva. Quando o aluno participa ativamente das atividades, sente-se valorizado e motivado a aprender. Essa participação torna-se ainda mais significativa dentro da educação inclusiva, pois fortalece sentimentos de pertencimento, autoestima e autonomia.

O ambiente escolar precisa permitir que os estudantes expressem opiniões, compartilhem experiências e participem das atividades conforme suas possibilidades. A inclusão não acontece apenas por meio de adaptações curriculares, mas também através das relações humanas construídas dentro da escola.

Outro aspecto importante está relacionado ao preconceito ainda existente na sociedade. Muitas crianças com deficiência ou dificuldades de aprendizagem enfrentam situações de exclusão, isolamento e bullying dentro do ambiente escolar. Essas experiências podem afetar diretamente o desenvolvimento emocional, a autoestima e o interesse pela aprendizagem.

Diante dessa realidade, o professor também assume papel importante na construção de uma cultura de respeito às diferenças. Atividades coletivas, projetos pedagógicos, rodas de conversa e práticas colaborativas podem ajudar a fortalecer valores como empatia, solidariedade e convivência democrática.

Mesmo diante de tantos desafios, muitos professores buscam diariamente construir práticas pedagógicas mais humanas e inclusivas. A dedicação, o acolhimento e o compromisso desses profissionais fazem grande diferença no desenvolvimento das crianças e mostram que a inclusão escolar depende não apenas de recursos materiais, mas também de sensibilidade, diálogo e vontade de transformar a educação.

Portanto, compreender os desafios enfrentados pelos professores na alfabetização inclusiva é fundamental para pensar em políticas públicas, investimentos educacionais e estratégias pedagógicas capazes de fortalecer a construção de uma escola mais democrática, acessível e comprometida com o direito à aprendizagem para todos os estudantes.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE FAVORECEM A INCLUSÃO

A alfabetização inclusiva exige práticas pedagógicas mais flexíveis e sensíveis às necessidades dos estudantes. O professor precisa observar constantemente como cada criança aprende e quais estratégias podem facilitar sua participação nas atividades escolares.

O uso de jogos pedagógicos, músicas, contação de histórias, atividades visuais e materiais concretos pode tornar a aprendizagem mais acessível e significativa. Cagliari (2009) afirma que a alfabetização deve ser prazerosa e conectada à realidade das crianças, evitando métodos mecânicos e repetitivos.

A leitura compartilhada também possui grande importância no processo de inclusão. Quando o professor lê para a turma e promove conversas sobre o texto, estimula a oralidade, a interpretação e a participação coletiva dos alunos.

Segundo Nóvoa (2009), a educação precisa valorizar práticas humanas e colaborativas. O ambiente escolar deve ser acolhedor e respeitar as diferenças sem transformar limitações em motivo de exclusão.

As tecnologias assistivas também contribuem significativamente para a alfabetização inclusiva. Recursos digitais, aplicativos educativos, leitores de tela e materiais adaptados ajudam estudantes com deficiência visual, auditiva ou motora a participarem das atividades escolares com maior autonomia.

Perrenoud (2000) destaca que ensinar exige capacidade de lidar com situações complexas e diferentes ritmos de aprendizagem. Isso significa que o professor precisa desenvolver competências relacionadas à escuta, à empatia e à adaptação pedagógica.

Morin (2000) afirma que a educação deve preparar o indivíduo para compreender a complexidade humana. Dentro da alfabetização inclusiva, isso significa reconhecer que cada criança possui potencialidades únicas e formas diferentes de aprender.

Batista (2011) ressalta que práticas pedagógicas inclusivas precisam considerar o desenvolvimento integral da criança, valorizando aspectos cognitivos, emocionais e sociais.

Outro aspecto importante é a parceria entre escola e família. Quando existe diálogo entre professores e responsáveis, o processo de aprendizagem torna-se mais eficiente. A família precisa sentir-se parte da construção educacional da criança.

Luckesi (2011) explica que a avaliação escolar deve servir como instrumento de acompanhamento da aprendizagem, e não apenas como mecanismo de punição ou exclusão. Na alfabetização inclusiva, avaliar significa compreender avanços, dificuldades e possibilidades de desenvolvimento.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa possui caráter bibliográfico e abordagem qualitativa, desenvolvida a partir da análise de livros, artigos científicos, documentos educacionais, legislações e estudos relacionados à alfabetização inclusiva e ao letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A escolha pela pesquisa bibliográfica ocorreu devido à necessidade de compreender, analisar e refletir sobre os principais conceitos, desafios e possibilidades que envolvem o processo de inclusão escolar dentro da alfabetização.

A abordagem qualitativa foi utilizada porque permite uma compreensão mais ampla e reflexiva sobre os fenômenos educacionais, valorizando interpretações, experiências, relações humanas e aspectos sociais presentes no contexto escolar. Diferente das pesquisas quantitativas, que priorizam dados numéricos e estatísticos, a pesquisa qualitativa busca compreender significados, práticas pedagógicas e experiências relacionadas ao tema estudado.

O desenvolvimento deste trabalho ocorreu por meio da leitura, análise e interpretação de diferentes produções acadêmicas voltadas à alfabetização, ao letramento, à inclusão escolar e às práticas pedagógicas inclusivas. Foram utilizados livros, artigos científicos, dissertações, documentos educacionais e pesquisas produzidas por estudiosos da área da educação, buscando construir uma reflexão fundamentada sobre a importância da alfabetização inclusiva na formação das crianças.

Os aportes teóricos utilizados nesta pesquisa estão fundamentados nos trabalhos de Freire (1996), Soares (2018), Mantoan (2003), Ferreiro e Teberosky (1999), Vygotsky (1998), Kleiman (2005), Libâneo (2013), Tardif (2014), Piaget (1999), Smolka (2012), Nóvoa (2009), Perrenoud (2000), Morin (2000), Batista (2011), Cagliari (2009), Luckesi (2011) e Rodrigues (2006), autores que discutem alfabetização, letramento, inclusão escolar, desenvolvimento infantil, formação docente e práticas pedagógicas.

As contribuições de Paulo Freire (1996) foram importantes para compreender a alfabetização como prática social e processo de transformação humana. Magda Soares (2018) contribuiu para a diferenciação entre alfabetização e letramento, demonstrando a importância da inserção do indivíduo nas práticas sociais da leitura e da escrita. Já os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) auxiliaram na compreensão do desenvolvimento da escrita infantil e na construção das hipóteses formuladas pelas crianças durante o processo de alfabetização.

Os estudos de Vygotsky (1998) permitiram compreender a importância das interações sociais e da mediação pedagógica no desenvolvimento da aprendizagem. Mantoan (2003) e Rodrigues (2006) contribuíram para as discussões sobre inclusão escolar e valorização das diferenças humanas dentro do ambiente educacional.

As reflexões de Libâneo (2013), Tardif (2014), Nóvoa (2009) e Perrenoud (2000) ajudaram na compreensão sobre formação docente, prática pedagógica e desafios enfrentados pelos professores na construção de uma educação inclusiva. Piaget (1999) e Smolka (2012) auxiliaram nas discussões relacionadas ao desenvolvimento infantil e aos processos de construção do conhecimento durante a alfabetização.

Além disso, os estudos de Kleiman (2005), Batista (2011), Cagliari (2009), Luckesi (2011) e Morin (2000) contribuíram para ampliar as reflexões sobre letramento, avaliação da aprendizagem, desenvolvimento humano e práticas pedagógicas mais significativas dentro da educação inclusiva.

A pesquisa foi organizada em etapas. Inicialmente, realizou-se um levantamento bibliográfico sobre alfabetização, letramento e inclusão escolar. Em seguida, ocorreu a seleção dos materiais considerados mais relevantes para a construção teórica do artigo. Posteriormente, foi feita a leitura analítica das obras escolhidas, buscando identificar conceitos, ideias, reflexões e contribuições relacionadas ao tema estudado.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Após a etapa de leitura e análise, os dados coletados foram organizados conforme os principais eixos discutidos ao longo da pesquisa, como alfabetização inclusiva, desafios enfrentados pelos professores, práticas pedagógicas, letramento e desenvolvimento da aprendizagem. Esse processo permitiu estabelecer relações entre as contribuições dos autores estudados e os desafios presentes na realidade escolar contemporânea.

Os dados analisados permitiram compreender os principais desafios enfrentados pelos professores alfabetizadores e as possibilidades pedagógicas capazes de favorecer uma educação mais inclusiva, democrática e humanizada. Também foi possível perceber que a inclusão escolar depende de diferentes fatores, como formação docente, apoio institucional, participação familiar, recursos pedagógicos e valorização das diferenças no ambiente escolar.

A escolha pelo tema ocorreu devido à relevância social e educacional da alfabetização inclusiva na atualidade. Em um contexto em que a diversidade está cada vez mais presente dentro das escolas, torna-se necessário discutir práticas pedagógicas capazes de garantir o direito à aprendizagem para todos os estudantes, respeitando seus diferentes ritmos, necessidades e potencialidades.

Dessa forma, os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa buscaram construir uma análise crítica e reflexiva sobre a alfabetização inclusiva, contribuindo para ampliar os debates sobre educação, inclusão e práticas pedagógicas voltadas à construção de uma escola mais acessível, acolhedora e comprometida com o desenvolvimento humano e social dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização inclusiva representa um importante compromisso da educação contemporânea com a garantia do direito à aprendizagem para todos os estudantes. Mais do que ensinar letras, sílabas e palavras, alfabetizar significa oferecer oportunidades de participação social, desenvolvimento humano, autonomia, construção da identidade e formação cidadã. Dentro dessa perspectiva, a escola deixa de ser apenas um espaço de transmissão de conteúdos e passa a assumir também a função de promover acolhimento, respeito às diferenças e valorização da diversidade humana.

Ao longo desta pesquisa, foi possível perceber que inclusão escolar não depende apenas da presença física do aluno na sala de aula. A verdadeira inclusão acontece quando existem condições reais de participação, aprendizagem e desenvolvimento. Isso exige acolhimento, respeito às diferenças, adaptação pedagógica e práticas educativas capazes de valorizar as potencialidades de cada criança, independentemente de suas limitações ou dificuldades.

A alfabetização inclusiva também exige mudança de olhar sobre o processo educativo. Durante muito tempo, a escola trabalhou com modelos padronizados de ensino, nos quais todos os estudantes deveriam aprender da mesma forma e no mesmo ritmo. Entretanto, a realidade presente nas salas de aula demonstra que cada criança possui características, experiências, habilidades e necessidades diferentes. Reconhecer essa diversidade é um passo fundamental para a construção de práticas pedagógicas mais humanas e democráticas.

Os estudos de Freire, Soares, Mantoan, Vygotsky e outros autores demonstram que a aprendizagem acontece de maneira mais significativa quando o estudante sente-se pertencente ao ambiente escolar. A escola inclusiva precisa reconhecer que cada criança possui um ritmo, uma história, formas diferentes de aprender e maneiras próprias de se relacionar com o conhecimento. Quando o aluno sente-se acolhido e respeitado, sua participação nas atividades escolares torna-se mais ativa e significativa.

Freire (1996) já defendia que a educação precisa estar ligada à realidade social dos estudantes e às experiências construídas ao longo da vida. Essa compreensão reforça a importância de uma alfabetização que valorize o diálogo, a escuta e a participação dos alunos dentro do processo educativo. Da mesma forma, Soares (2018) destaca que alfabetização e letramento precisam caminhar juntos para que o estudante consiga utilizar a leitura e a escrita em práticas sociais reais.

Os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) também contribuíram significativamente para compreender que a criança participa ativamente da construção do conhecimento e que o erro faz parte do processo de aprendizagem. Essa visão ajuda a romper com práticas excludentes que enxergam as dificuldades apenas como incapacidade ou fracasso escolar.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Mantoan (2003) reforça que incluir significa reconhecer as diferenças humanas como aspecto natural da convivência social e escolar. Dessa forma, a inclusão não deve ser entendida como favor, obrigação burocrática ou simples cumprimento de leis educacionais, mas como direito fundamental de todos os estudantes.

Também foi possível observar que os professores enfrentam desafios importantes relacionados à falta de recursos pedagógicos, ausência de formação adequada, excesso de alunos em sala e pouco apoio institucional. Em muitas situações, o educador precisa lidar sozinho com diferentes demandas presentes dentro da turma, o que pode gerar insegurança, sobrecarga e dificuldades no planejamento das atividades inclusivas.

Apesar dessas dificuldades, muitos professores demonstram compromisso e esforço constante para construir práticas pedagógicas mais acolhedoras e acessíveis. A dedicação desses profissionais evidencia que a inclusão escolar depende não apenas de recursos materiais, mas também de sensibilidade, empatia, escuta e compromisso com o desenvolvimento humano dos estudantes.

Vygotsky (1998) afirma que a aprendizagem acontece por meio das interações sociais e da mediação realizada pelo outro. Essa compreensão fortalece a importância das relações construídas dentro do ambiente escolar. Quando o professor promove atividades colaborativas, incentiva a participação coletiva e valoriza o diálogo, contribui para o fortalecimento da autonomia, da autoestima e da aprendizagem dos alunos.

Além disso, foi possível compreender que o processo de alfabetização inclusiva não depende exclusivamente da escola. A família também possui papel fundamental no acompanhamento e no incentivo à aprendizagem das crianças. Quando existe parceria entre escola e família, o estudante sente-se mais seguro, acolhido e motivado para enfrentar os desafios presentes no processo educacional.

Outro aspecto importante observado ao longo desta pesquisa está relacionado à necessidade de construção de políticas públicas mais eficientes voltadas à inclusão escolar. Muitas escolas ainda enfrentam dificuldades estruturais, ausência de materiais adaptados e falta de profissionais especializados para atender adequadamente às necessidades dos estudantes. Investimentos em formação docente, recursos pedagógicos e acessibilidade tornam-se fundamentais para fortalecer práticas inclusivas dentro da educação básica.

Também é importante destacar que a alfabetização inclusiva beneficia não apenas estudantes com deficiência ou dificuldades de aprendizagem, mas toda a comunidade escolar. A convivência com a diversidade contribui para o desenvolvimento de valores como respeito, solidariedade, empatia e cooperação. Dessa forma, a inclusão ajuda a construir ambientes escolares mais humanos, democráticos e preparados para lidar com as diferenças presentes na sociedade.

Diante disso, entende-se que alfabetizar de maneira inclusiva significa reconhecer o potencial de cada criança e garantir oportunidades reais de desenvolvimento. Nenhum estudante deve ser excluído do processo educativo por apresentar dificuldades, limitações físicas, cognitivas, emocionais ou sociais. Toda criança possui capacidade de aprender quando encontra apoio, acolhimento e estratégias pedagógicas adequadas às suas necessidades.

Por fim, conclui-se que a alfabetização inclusiva deve ser vista como responsabilidade coletiva da escola, da família, do poder público e da sociedade. Garantir uma educação de qualidade para todos significa construir espaços mais justos, democráticos e capazes de respeitar a diversidade humana. Mais do que ensinar conteúdos escolares, a educação inclusiva possui o compromisso de formar sujeitos críticos, participativos e conscientes de seu papel dentro da sociedade.

Assim, torna-se necessário continuar ampliando debates, pesquisas e práticas pedagógicas voltadas à inclusão escolar, buscando fortalecer uma educação que valorize as diferenças e garanta o direito à aprendizagem como princípio fundamental da cidadania e da dignidade humana.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Alfabetização, leitura e escrita. São Paulo: Contexto, 2011.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e linguística. São Paulo: Scipione, 2009.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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

KLEIMAN, Angela. Os significados do letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2000.

NÓVOA, António. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

RODRIGUES, David. Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A criança na fase inicial da escrita. São Paulo: Cortez, 2012.

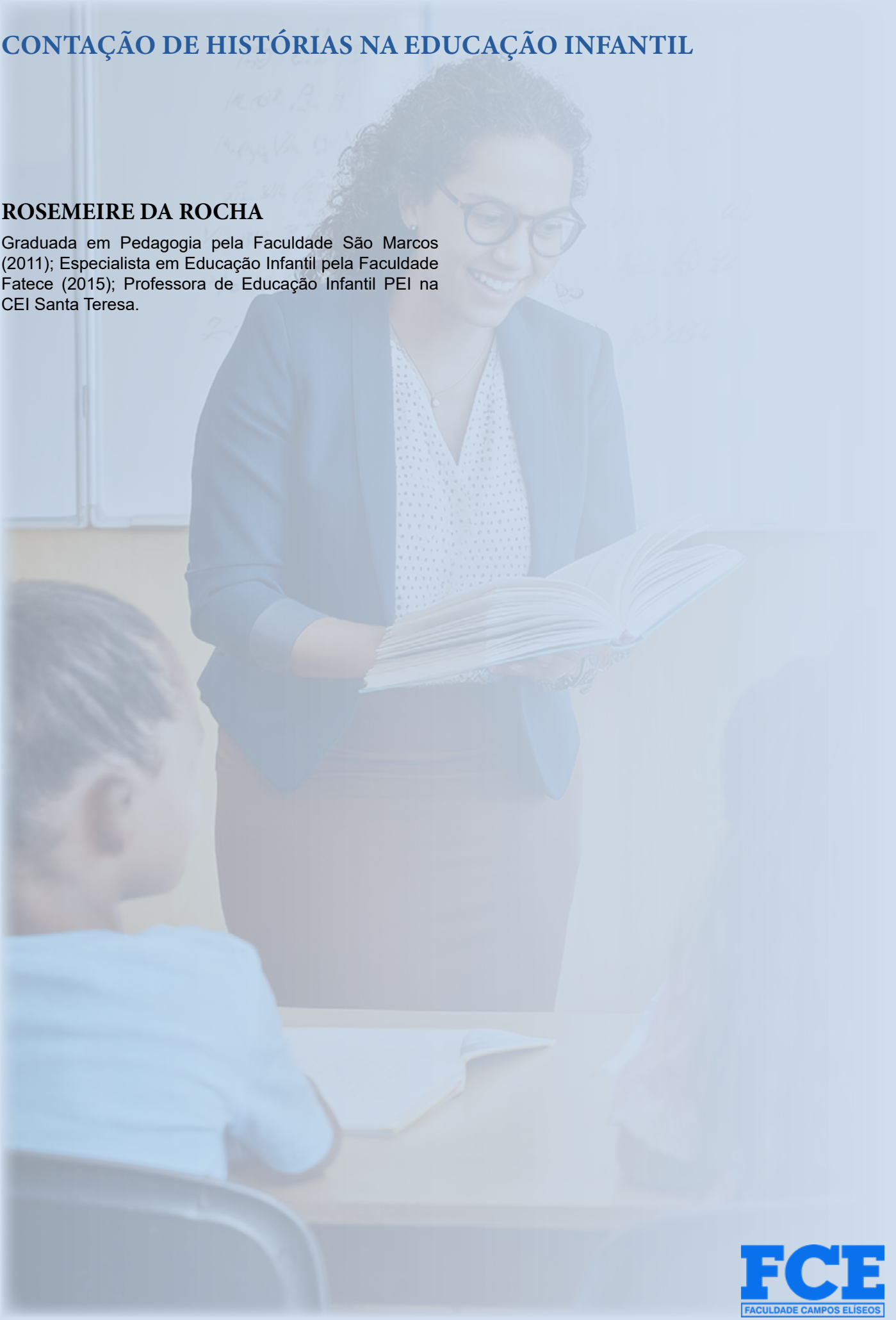
SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2018.

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

VYGOTSKY, Lev Semionovich. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL



ROSEMEIRE DA ROCHA

Graduada em Pedagogia pela Faculdade São Marcos (2011); Especialista em Educação Infantil pela Faculdade Fatece (2015); Professora de Educação Infantil PEI na CEI Santa Teresa.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

A Literatura Infantil é um dos recursos fundamentais do processo para formação de leitores, pois desenvolve o intelectual da criança. Lendo e ouvindo histórias a criança tem despertado o interesse pela leitura, desenvolve a escrita, a criatividade, enriquece o vocabulário e a linguagem oral. A literatura é importante dentro e fora do ambiente escolar. A criança mesmo não sabendo ler os pais devem ler livros para ela, mostrar as imagens dos livros, porque assim a criança vai desenvolvendo a fantasia dela, que ajudará no futuro quando aprender a ler e escrever. As histórias infantis devem ser usadas em todos os momentos, para acalmar a turma ou mesmo para nortear o trabalho pedagógico. Este trabalho teve como objetivo analisar sobre a importância da literatura infantil para melhoria do processo ensino aprendizagem. A sua elaboração baseou-se em pesquisa bibliográfica, onde foi fundamentada nos estudos de Paulino (1997), Zilberman (1998), Coelho (1997), entre outros que questionam a importância da literatura infantil no processo ensino aprendizagem. Contar e ouvir histórias é entrar em um mundo encantador cheio de fantasia, surpresa, diversão e encantamento.

Palavras-chave: Literatura Infantil; Crianças; Histórias Infantis.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

A Literatura infantil é um dos recursos fundamentais do processo para a formação de leitores. Ao ouvir as histórias a criança pode estabelecer relações com a sua forma de pensar e o modo de ser no grupo social ao que pertence.

Ouvir e contar histórias é entrar em um mundo encantador, cheio de surpresas, sempre muito interessante, curioso, que diverte e ensina. Desde os primórdios da humanidade, contar histórias foi e é uma atividade privilegiada na transmissão de conhecimentos e valores humanos.

A leitura de história é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar e agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu. Assim todos gostam de ouvir histórias e muitos prolongam esse prazer pela vida afora se transformando em leitores.

Assim, este trabalho teve como objetivo geral investigar como se dá o processo de contar histórias e qual a sua importância para o processo ensino aprendizagem e teve como objetivos específicos, investigar a busca de novas literaturas, mostrar aos alunos a importância das histórias infantis no seu cotidiano, verificar como o professor trabalha a literatura infantil e quais as histórias mais adequadas e interessantes para ser trabalhadas.

A intenção de fazer com que as crianças, desde cedo, apreciem o momento de sentar e ouvir histórias exige que o professor, como leitor, preocupe-se em tê-la com interesse criando um ambiente agradável e convidativo à escuta, observando as expectativas das crianças, permitindo que elas prestem atenção ao texto e às ilustrações, enquanto é lida.

A função da escola hoje é de criar leitores independentes para inteirar-se da cultura existente. Se o leitor se interessar pela literatura, tanto melhor. Vai saber do mundo e do sentimento do homem diante dela.

Este trabalho foi baseado em pesquisa bibliográfica onde está fundamentada nos estudos de PAULINO (1997), ZILBERMAN (1998), COELHO (1997), ABRAMOVICH (2002), entre outros que questionam a importância da literatura infantil no processo ensino- aprendizagem.

Sabemos que como educadores precisamos cada dia buscar conhecimentos para desenvolver um bom trabalho em sala de aula. O professor deve ser criativo, incentivando seus alunos a participarem das atividades em sala de aula.

Cabe ao professor preparar suas aulas e interessar mais pelo aprendizado dos alunos. Assim teremos uma escola mais digna e o aluno realizará seu objetivo como indivíduo qualificado. A finalidade deste trabalho é verificar de que forma a literatura pode colaborar com o processo ensino-aprendizagem.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

É importante que, ao contar histórias infantis, o contador use recursos, para despertar nas crianças o gosto por ouvir histórias.

A duração da narrativa em si, segundo Coelho (1997, p.54). depende da faixa etária e do interesse que suscita: 5 a 10 minutos para os pequenos e de 15 a 20 minutos para os maiores. Isso é muito flexível.

Há crianças da fase pré- mágica que acompanham todo o enredo, enquanto, enquanto outras do mesmo grupo não conseguem fixar a atenção e se dispersam. Compete ao narrador alongar ou diminuir o texto, conforme aprendeu ao estudar sua estrutura, sabendo distinguir os fatos principais dos detalhes.

Os professores devem repetir uma mesma história durante alguns dias e de vez em quando. As crianças o exigem por uma forte razão: da primeira vez, desconhecendo o que irá suceder, a expectativa é muito forte. Nas seguintes, conhecendo o enredo, já identificados, com algum personagem, apreciam melhor a trama, podendo antecipar as emoções e torná-las mais ricas, mais duradouras. Sem dúvida isto gerará um renovado prazer. (COELHO, 1997, p. 54).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

É raro haver interrupção da narrativa, se a conversa inicial for bem desenvolvida é o que afirma Coelho (1997). Mesmo assim, ocorrem certas interrupções por motivo variado, prevalecendo aquela que é mais uma participação do ouvinte, quando faz uma espécie de adendo, ao que o narrador contou. Às vezes algum aluno pode interromper com algo que nada tenha a ver com o enredo, apenas para chamar atenção sobre sua pessoa.

Em nenhum caso o contador deve interromper a narrativa. Se for um adendo, confirma-o com um sorriso, uma palavra, um gesto de assentimento. Na segunda hipótese, fixa o olhar na direção de quem interrompeu, sorri e com um gesto pede-lhe para aguardar. Concluindo a narração, imediatamente pergunta-lhe o que estava querendo dizer ou dialogar, dando-lhe oportunidade de expandir-se. (COELHO, 1997, p. 59).

Se o narrador mantiver sempre uma atitude calma e tranquila, sem se impacientar ou irritar-se, mesmo as crianças que por algum motivo não conseguem ficar atentas breve serão boas ouvintes, pois nada melhor que uma história para desenvolver a sua capacidade de atenção. As crianças que interrompem com frequência e mostram sinais de indisciplina são as que mais necessitam ouvir histórias.

A contação de história já vem sendo desenvolvida a muitos e muitos anos e hoje ela está sendo trabalhada nas escolas de Educação Infantil. Sabemos que a tecnologia está cada dia tomando espaço dentro dos lares, o uso do computador, do videogame a TV são tecnologias que ajudam na aprendizagem do aluno sabendo fazer o uso. Mas como educadores devemos despertar nas crianças o interesse de usar os livros para que eles sentem gosto pela leitura.

Contar história é uma maneira extraordinária de falar dos sentimentos, das emoções onde a criança expressa com espontaneidade, sem tirar a liberdade ou forçar a criança levantar suas hipóteses.

A história sendo bem contada, bem divertida e dinâmica incentiva a criança a dialogar sobre seus sentimentos, conseguindo compreender melhor os conceitos: medo, alegria, raiva, tristeza e ciúmes. Os fatos contados por um bom contador obtêm vida. Através da narração da história somos levados para outro mundo. Contar histórias resgata a cultura oral, a escrita oferece momentos lúdicos e faz interagir com outras pessoas.

Percebe-se que contar a história com arte tem grandes possibilidades de a criança interessar mais na hora da contação. Contar história com arte promove uma educação criativa e prazerosa, pois permite que a criança participe com atenção, imaginando, brincando e construindo os personagens, ao mesmo tempo tendo capacidade de construir sua própria história. Dessa forma a criança desenvolve a linguagem, a criatividade e a imaginação.

Ensinar brincando desenvolve, integra, socializa e proporciona a valorização da criança e aumenta a sua alta estima.

Os livros de histórias infantis devem conter ilustrações onde as crianças vão observando e ao mesmo tempo desenvolvendo o prazer de ler e tomando gosto pela literatura infantil. O ato de ler um livro ajuda a criança a relacionar seu universo aprendendo a enfrentar seus conflitos.

As crianças não só escutam como também vivem a história com sua imaginação. Sabe-se que uma história bem contada ao vivo com o contador é bem melhor que qualquer programa de televisão, porque o contador está junto com o ouvinte está tão pertinho que podemos tocar nele.

Ao término de uma leitura é importante que o professor, abre espaço para que os alunos façam perguntas e relate o que entendeu sobre aquele assunto. Para Ferreiro (1990, p. 15), "Aprender através da leitura depende fortemente daquilo que o leitor conhece "Toda leitura é interpretação, e o que o leitor é capaz de compreender e de e acredita a priori, ou seja, antes da leitura" (FERREIRO, 1990 p. 15).

É de fundamental importância que o aluno seja ouvido pelo professor. Cada criança terá sua opinião e muitas vezes por não terem oportunidade ele fica sem poder expressar o que sente.

O professor pode incentivar o aluno a acreditar que o livro abre caminho para fazer descobertas, para encontrar prazer, lições de vida e que pode ser usada para desenvolver a capacidade de pensar e crescer.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A literatura tem uma grande importância dentro da sociedade, tanto nos tempos passados quanto nos tempos atuais. Percebe-se que as crianças daquela época eram vistas como adultos e tinham os direitos de ouvir histórias que não eram adequadas a sua faixa etária, ou seja, ouviam histórias de terror e conflito.

Percebe-se que a literatura está cada dia tendo suas vantagens dentro do ensino escolar, mas, em muitas escolas, por falta do incentivo à leitura, a criança ainda não teve oportunidade de ler histórias infantis, às vezes por falha dos professores ou mesmo falta de recursos.

As narrativas do professor são de suma importância, pois a criança observa como narrar uma história, por isso, o professor ou a pessoa que conta uma história deve pedir à criança para fazer o reconto da história.

A literatura infantil traz benefícios importantes não só dentro da escola, mas também em sua vida cotidiana, onde a criança estiver pode ser trabalhada a literatura infantil, através da leitura de contato de histórias, de ouvir um adulto contando histórias. Tudo isso traz enriquecimento do vocabulário da criança, no pensar e agir.

O livro deve ser dado à criança desde cedo, deixando-a abrir página por página, assim, ela vai crescendo e tendo vontade de ler e assim, vai tendo novas descobertas através do gosto de ler. Através da leitura eles descobrem várias histórias interessantes, contos, onde a criança vai despertando sua imaginação.

Sabe-se que diversas atividades surgiram a partir de leituras dos contos de fadas, recomendados para crianças, que podem contribuir significativamente para o crescimento, emocional e psicológico da criança.

Tanto pais e professores sabem dos benefícios e da importância da leitura desses contos pelas crianças, seja esse conhecimento pedagógico ou intuitivo. Desse modo, percebe-se que o conto de fadas procede de uma maneira consonante ao caminho pelo qual uma criança pensa e experimenta o mundo; por essa razão os contos de fadas do que de um esforço para consolá-la baseado em raciocínio e pontos de vista adultos.

A criança confia no que diz o conto de fadas porque a criança tem uma visão de mundo. Os contos de fadas se concretizam nos poderes mágicos das fadas, dos magos ou de algum outro ser dotado de poderes sobrenaturais.

Por isso ela sempre aparece nos momentos de grandes conflitos, quando as pessoas pensam que seu destino está tomado por uma fatalidade da qual é impossível fugir. Assim sendo, o conto de fadas torna-se uma manifestação valiosa na representação dos sonhos e dos desejos humanos, os mais profundos e significativos.

No conto de fadas podemos encontrar modelo básico de qualquer narrativa literária. Em toda narrativa literária existem episódios, ou seja, situações de equilíbrios, que se modificam, provocando à passagem de uma situação a outra.

É nesta cadeia de episódios que se situam os conflitos e as soluções aos problemas que tanto prendem a atenção dos ouvintes. A diferença é que, nos contos de fadas as transformações são provocadas pela intervenção de uma ação mágica. Assim os seres mágicos são tão importantes para o desenvolvimento da história quanto o comportamento do herói.

O conto de fadas apresenta a histórias de príncipe e princesas os heróis que vivem problemas terríveis criados por seres malévolos as bruxas, mas, felizmente, contam com os seres mágicos: fadas, magos e anões.

Por isso os conflitos são provocados por uma intenção maldosa contra uma pessoa de bem e só se resolve pelo encantamento. O herói sofre a perseguição do mal – a bruxa o que faz aumentar o conflito até o final, quando a virtude triunfa e o malévolo é impiedosamente castigado. Assim, tudo termina com um final feliz.

Sabe-se que os contos de fadas significam diálogos entre governantes e crianças privilegiadas entre ricos e pobres, entre crianças e adultos. Os contos de fadas são de suma importância, pois revelam como os valores e hábitos sociais foram parcialmente influenciados pela literatura e constituem dados importantes na educação das crianças.

A história é importante para a criança mesmo sem textos, pois elas podem ser contadas para crianças que nunca frequentaram escolas. Para Abramovich (2002, p.33), sobre esse aspecto, "é muito importante o

talento gráfico dos desenhistas, que deverão demonstrar habilidade para construir palavras por meio de desenhos. Deve ter a capacidade de contar uma história de "modo ágil, vivo,usando traços moventes,conhecimentos da cor do domínio das páginas[...], de maneira harmônica, bonita e cutuca-se".

A literatura infantil tem um papel importante, pois possibilita o desenvolvimento da linguagem oral, a comunicação das ideias, do pensamento, da criatividade e do desenvolvimento intelectual da criança,

> E ao prescindir do verbo, dão toda possibilidade para que a criança o use [...] oralizando essas histórias, colocando um texto verbal, desenvolvendo algumas das situações apenas sugeridas (personagens que aparecem apenas com figuração, como elemento de perturbação do todo ou para salientar um momento ou uma possibilidade insólita), ampliando um detalhe proposto e daí refazendo o todo, de modo novo e pessoal... criando uma história a partir duma cena colocada, misturando várias, musicalizando alguma relação, sonorizando uma descoberta feita, inventando enfim as possibilidades mil narrativas apenas visuais (quando inteligentes e bem feitas) permitem e estimulam (ABRAMOVICH, 2002, p.33).

A literatura infantil é um recurso muito importante no processo para o desenvolvimento de leitores. Percebe-se que todos gostam de ouvir histórias. Devem incentivar as crianças desde pequenas a ter contato com livros deixando manuseá-lo, pois tendo essa oportunidade ela vai sentindo prazer de ler e ouvir histórias,

> Fora o prazer de folhear um álbum (colorido ou branco e preto), que é magia dum traço solto, duma cor poética, dum enquadramento insuspeito, dum saber ver diferente, dum refinamento no acabamento, permite e provoca [...]. E é tão bom saber ver o belo ou descobrir o que é bonito sem que antes se suspeitasse disso (ABRAMOVICH, 2002, p. 33).

Percebe-se que esses recursos são importantes, enriquecem e desenvolvem o intelectual da criança e contribuem para o processo ensino-aprendizagem. O livro age de certa forma em um mundo virtual da fantasia e a criança vive em um mundo de fantasia, Então, o livro pode ser um caminho facilitador para explicar para a criança e ela aprenderá sem ter necessariamente consciência disso,

> Esses livros (feitos para crianças pequenas, mas que podem encantar aos de qualquer idade) são sobretudo experiências de olhar. De um olhar múltiplo, pois se vê com os olhos do autor e do olhador / leitor, ambos enxergando o mundo e as personagens de modo diferente, conforme percebem esse mundo. É tão bom saborear e detectar tanta coisa que nos cerca usando este instrumento nosso tão primeiro detonador de tudo: a visão. Talvez seja um jeito de não formar míopes mentais (ABRAMOVICH, 2002, p.33).

Observou-se, nesse aspecto, a importância das histórias infantis, não só em sala de aula, mas em outros ambientes: como em casa, embaixo de uma árvore no quarto, na hora de dormir. A história infantil traz benefícios e enriquece o vocabulário, descobrindo palavras novas e a criança começa novas descobertas.

A literatura infantil abre caminho para o desenvolvimento e desempenho da criança, por meio das histórias contadas, enriquecendo e desenvolvendo a escrita e a leitura, dando oportunidade a ela de ser boa leitora.

Para as crianças muito pequenas que ainda não frequentaram escolas e não sabem ler (pré-alfabetização) e para os que estão aprendendo a ler (alfabetização) é importante que se tenha contato com os livros de histórias infantis, pois, deve ser dado o livro desde cedo à criança, estará lhe fazendo um bem e propondo-lhe uma fonte de prazer, diversão e informação e aprendizado.

É importante que o professor desenvolva atividades diariamente, pois é de suma importância para a criança: onde o contador conta histórias para as crianças. Pois para a criança este é um momento prazeroso para a criança fantasiarem sobre o mundo mágico que o livro traz. Os livros sem textos têm grande importância, para as crianças ele desperta na criança curiosidade, criatividade e prazer em poder está inventando sua própria história.

O livro de imagens oferece ao leitor infantil uma grande gama de possibilidades narrativas. Assim, se faz necessário uma avaliação sobre o papel da leitura do livro de imagem da literatura infantil com uma grande porta para construção do conhecimento. Livros de imagens são livros sem texto. Através das imagens e que contamos a história ela é objeto inteligente, composto das mais diversas linguagens e poderia estar ligado a todos os processos de leituras.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Esses livros (feitos para crianças pequenas, mas que podem encantar aos de qualquer idade) são sobretudo experiências de olhar... De um olhar múltiplo, pois se vê do autor e do olhador /leitor, ambos enxergando o mundo e as personagens de modo diferente, conforme percebem esse mundo (ABRAMOVICH, 1997: 33).

Sabemos que por meio das imagens as crianças têm capacidade de criarem histórias interessantes. Ela usa sua criatividade para criar a história que imagina. Portanto cabe ao contador de histórias disponibilizar um momento em que a criança faz comentários sobre as histórias, da sua importância e o que sente quando ouve e faz reconto das histórias, o que desperta, o que sente.

Percebe-se que o livro de imagens é excelente meio para o reconhecimento do mundo que cerca a criança e afirma que para a criança o livro de imagem é: o mundo da linguagem une os dois mundos em que precisa aprender a viver. Os livros sem texto, cheios de ilustrações, estimulam a imaginação da criança, permitindo que ela mesma faça uso do "verbo", oralizando as muitas possibilidades que as ilustrações permitem. O contato com ilustrações são, sobretudo "experiências de olhar", de "ver" diferenciado, conforme a percepção que a criança tem no mundo. (MOBRICE, 1990, p.45).

O importante é que a criança observe as imagens e depois possa interpretá-las de forma livre, tendo criatividade de criar suas próprias histórias baseado nas ilustrações. Cada olhar está carregado de significados, interpretações e emoções de acordo com a experiência de vida de cada pessoa. Por isso é bom que desde pequenos os pais e professores tenham esse compromisso de incentivar na criança o momento de leitura.

Sabemos que quem lê para crianças está ajudando na sua formação despertando nela estímulo e gosto pela leitura e no futuro se tornando bons leitores.

Na hora de escolher os livros para as crianças é importante que o professor faça a escolha de livros que encantam a criança, com imagem que chame atenção da criança. Assim a criança fica entusiasmada tendo vontade de manusear o livro e fazer o reconto das histórias.

O trabalho com narrativa é muito importante, pois estimula e desenvolve o raciocínio da criança, despertando o interesse de ler e de ouvir histórias. O tema, o assunto e a mensagem são elementos importantes para o professor, ao preparar uma história a ser contada.

Portanto, percebe-se que o tema é a ideia principal ao desenvolver a história, o assunto é o que acontece em torno do qual desenvolve a história, e a mensagem mostra o pensamento ou conclusão do leitor a respeito da história infantil e da narrativa.

Toda narrativa se estrutura a partir de elementos que aparecem em todos os textos desse tipo: enredo, justificativa do título em relação ao enredo; verossimilhança; personagens; espaço; tempo; e narrador (NASPOLINI, 1996).

Percebe-se da importância que esses elementos trazem para trabalhar com narrativas. Com a aplicação desses elementos fica mais fácil elaborar um trabalho com mais produtividade.

Sabemos que a criança precisa ser incentivada para que desde cedo aprenda a gostar de livros. Por isso a literatura na infância é uma tarefa da escola e da família.

Assim, com essa parceria se torna mais fácil contribuir para a formação do leitor. A tarefa de ensinar os alunos a se tornarem bons leitores necessita de professores que saibam trabalhar a literatura desde o início, da educação infantil.

A história infantil narrada é muito importante na formação do pequeno leitor porque por meio dela a criança vai criando a imaginação produzida pela curiosidade, e vai ampliando o conhecimento do mundo que o cerca.

A criança ao ouvir uma história viaja num mundo de fantasia e imaginação. Para que a criança ama os livros e a conviver com eles é importante ensinar desde cedo a eles gostarem dos livros esta é uma missão de grande valor que os professores e pais devem passar para as crianças.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Levar os alunos à biblioteca é poder despertar um maior interesse nos alunos e levá-los a sonhar e fantasiar despertando a trabalhar e reconhecer a realidade. O professor também pode iniciar o despertar do interesse dos alunos pelos livros levando a biblioteca, a presença do aluno na biblioteca é fundamental para que o aluno possa ler, tocar e pesquisar; mesmo sendo crianças pequenas.

É nas bibliotecas que os alunos têm oportunidades de escolher livros variados assim ele viaja para além dos conhecimentos. Na biblioteca eles descobrem o mundo da literatura, aprofundam conceitos, aprendem histórias.

Ao narrador é importante: conhecer bem a história; planeja-la antes de contá-la; evitar ênfase em detalhes simples; contar com naturalidade; mostrar entusiasmo ao contá-la; evitar o uso de muitos "e" "ou" "então"; encarar seus ouvintes olhando-os e procurando sua receptividade; não interromper as outras que podem aumentar essas sugestões virá das experiências no decorrer das "cotações" das histórias.

Não podemos esquecer que aos detalhes anteriores somam-se o local e a situação mais adequada a contar uma história, ponto a ser sublinhado é o preparo a ser feito quando as crianças são muito novas – sanar a curiosidade das crianças, se vou falar dos três porquinhos, como são esses animais, são conhecidos, quem já ouviu, o que sabem, esse cuidado evita que a toda hora seja

Através dos livros ilustrados e com pequenos textos, da história oral, da leitura de histórias e poesias a criança entra em mundos diferentes ao da sua realidade, como afirma o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil:

Percebe que para as crianças criarem personagens é preciso desde cedo ser estimulada a observar a caracterização dos personagens, a ver como eles são construídos, como agem, como teriam agido e como são. O conhecimento necessário para o desenvolvimento dessa competência narrativa não é espontâneo: começa muito cedo, quando ainda pequeno, as crianças ouvem as primeiras histórias em casa, lida ou contadas por pessoas da família. Vejo que algumas crianças não tiveram essa mesma oportunidade, muitas vezes por falta de conhecimentos dos pais. Nas classes de educação infantil, entre três e seis anos os professores leem histórias para eles diariamente.

As histórias contadas ou lidas podem ser selecionadas com um objetivo de compor um universo de personagens que os alunos sejam capazes de comparar, transformar, conhecer e reconstruir. Coelho, Betty (1991) recomenda que, após contar a história, a criança deve ser estimulada a recontá-la, e, para tanto, é preciso que se dê tempo para pensar e permita que ela possa dar outro final à história, altere, modifique.

Um exercício para desenvolver nas crianças o poder de imaginação e de observação. As pausas que a criança faz refletem o momento em que o interdiscurso ouvido passa gradativamente a fazer parte, mais tarde, do intradiscurso. Quando recontam, as crianças estabelecem uma relação entre o fantasioso e a realidade e demonstram interesse durante essa atividade.

Segundo Coelho, Betty (1991), a criança com 3 a 6 anos encontra-se na fase mágica, fase marcada pelo interesse, pelo faz de conta e expectativas de que tudo se resolve a partir de toques mágicos. Este é um período em que a criança solicita o "conte outra vez", o tempo das repetições e interesse por histórias de fadas, pelo elemento maravilhoso que possui. Silva (2007, p. 61) sobre o tema contar/recontar, diz o seguinte:

> Desse modo, há não só uma continuidade na ação, mas também uma reversibilidade de papéis. Inicialmente, o professor-contador de histórias detém o poder do saber e de organizar em objetivos em estratégias, definindo o que, como, quando e onde contar. Na segunda etapa, o sujeito da ação é o aluno e não mais o professor. Por mais que os comandos sejam os mesmos em um universo de sala de aula, em qualquer faixa-etária lida-se, querendo ou não, com o elemento surpresa, que é a singularidade de cada pessoa. Nesse caso, manifesto a sua forma de perceber e de captar o mundo. Suas experiências atreladas ao contexto imediato, ou seja, a intertextualidade, que aqui é bastante subjetiva, expressa-se na fala ou na escrita do recontador (SILVA, 2007, p. 61).

Portanto, o processo de contar e de recontar histórias ajuda a criança a desenvolver suas habilidades e reorganizar seus esquemas e admite que ela construa seus sentidos enquanto conta e desenvolve capacidades significativas para o seu desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desse artigo foi possível perceber a importância da literatura infantil dentro e fora do ambiente escolar. Por meio dos estudos realizados percebeu-se que, trabalhar com literatura infantil, é fundamental para enriquecer o conhecimento do aluno e do professor. Trata-se de uma das maneiras mais ricas para se desenvolver o intelectual, a linguagem oral, a escrita e o vocabulário das crianças.

Percebe-se que as histórias infantis trazem grandes benefícios na vida da criança, pois são instrumentos de grande valor para o desenvolvimento da criatividade, da linguagem, da expressão oral e corporal, da socialização, da coordenação motora, da expressão artística.

O professor que tem esse compromisso em planejar as atividades de histórias infantis está contribuindo para que a criança aprenda desde cedo uma relação de prazer com a leitura. É através da leitura que descobrimos palavras novas, comunicamos e vivemos emoções, e assim entender melhor à vida.

Ao ouvir uma história a criança pode-se fazer refazer, produzir e estimular sua criatividade. A criança ao ouvir histórias ela vive toda emoção e por meio delas podemos enriquecer as experiências infantis, desenvolvendo diversas formas de linguagem, ampliando o vocabulário, formando o caráter, desenvolvendo a confiança na força do bem, proporcionando a ela viver o imaginário. Ao ler e ouvir histórias a criança vai despertando o gosto de ler.

As histórias estimulam o desenvolvimento de funções cognitivas importantes para o pensamento, tais como a comparação entre as figuras e o texto lido ou narrado, o pensamento hipotético, o raciocínio lógico, pensamento divergente ou convergente, as relações espaciais e temporais.

Sabe-se que a leitura deve se transformar em atividades cotidianas, escutar histórias desenvolve e estimula na criança naturalmente um interesse cada vez maior em aprender histórias diversificadas e reproduzi-las oralmente. O contador de histórias deve ser criativo ao usar seus recursos para a contação, deve variar de acordo com o conteúdo da história a ser contada.

As histórias lidas ou contadas trás sempre uma fonte de encantamento, prazer e alegria. Por isso deve contar para as crianças histórias que deixam curiosos e entusiasmados sentindo vontade de ouvir novamente. A literatura infantil é um dos meios mais importante para o enriquecimento e desenvolvimento da personalidade.

É na infância que se desperta o gosto de ler, é importante que professores e pais ofereçam livros para as crianças, considerando que esse instrumento é de extrema importância para transformar o universo infantil no suporte para manifestar a imaginação e estimular a criatividade.

Ficam algumas recomendações aos professores quanto ao incentivo da história infantil no processo ensino-aprendizagem, que procurem buscar conhecimentos com relação à literatura infantil; leiam livros de vários autores e, se possível, realizem curso de contador de histórias. Buscando mais conhecimento sobre a literatura infantil os trabalhos tornam-se enriquecedores e despertará na criança o prazer de ler e o gosto de ouvir histórias.

Este trabalho alcançou os objetivos propostos e o seu problema foi respondido, conforme citado acima. Através da literatura pode estimular a imaginação da criança, por meio de jogos, brincadeiras e histórias, causando recordações, imagens, significados, criatividade, experiências.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**: Gostosuras e Bobices. São Paulo: Scipione, 1989.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito da leitura.** 4 ed. São Paulo: Ática, 1988.

BETTELHEIM. **A psicanálise dos contos de fadas.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BRASIL. MEC. **Referencial Curricular Nacional Para Educação Infantil**. Brasília: MEC /SEF, 1998. 3 vol- **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Língua Portuguesa. Brasília: SEF, 1997.

CADEMARTORI, Ligia. **Períodos literários.** São Paulo: Ática,1997.

COELHO, Maria Betty Silva. **Contar Histórias**. Uma Arte Sem Idade. 7. ed. São Paulo: Ática, 1997.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil**: 16. ed. São Paulo: Ática, 1997.

FARIA M.A**. Como usar a literatura infantil na sala de aula.** 3. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

FÉLIX, Joana D'Arc B. (Org.). **Aprendendo a aprender**. Brasília: UniCEUB, 2003. Livro 7.

FERREIRO, Emilia; PALACIO, Margarita Gomes: **Os processos de leitura e escrita:** Novas perspectivas. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 1990.

GÓES, Lúcia Pimentel. **A aventura da Literatura para crianças**. São Paulo: Melhoramentos, 1990.

NASPOLINI, A. T. **Didática de português:** leitura e produção escrita. São Paulo: FTD, 1996.

PAULINO, GRAÇA. **O Jogo do Livro Infantil.** Belo Horizonte: Dimensão, 1997**.**

PRIETO, Heloísa. **Quer ouvir uma história:** Lendas e mitos no mundo da criança. São Paulo: Angra,1999. Col. Jovem Século XXI.

ROCHA, José Carlos. **Políticas Editoriais e Hábitos de leitura.** 2. ed São Paulo: Com Arte, 1987.

SILVA, Fabiana Sena da Silva; VILAR, Socorro. **A fantasia dos contos de fadas no cotidiano da sala de aula.** Centro de Educação da UFPB. 2002.e. São Paulo. Ed. Ática. 1991.

SISTO, Celso. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias.** Chapecó, Argos, 2001.

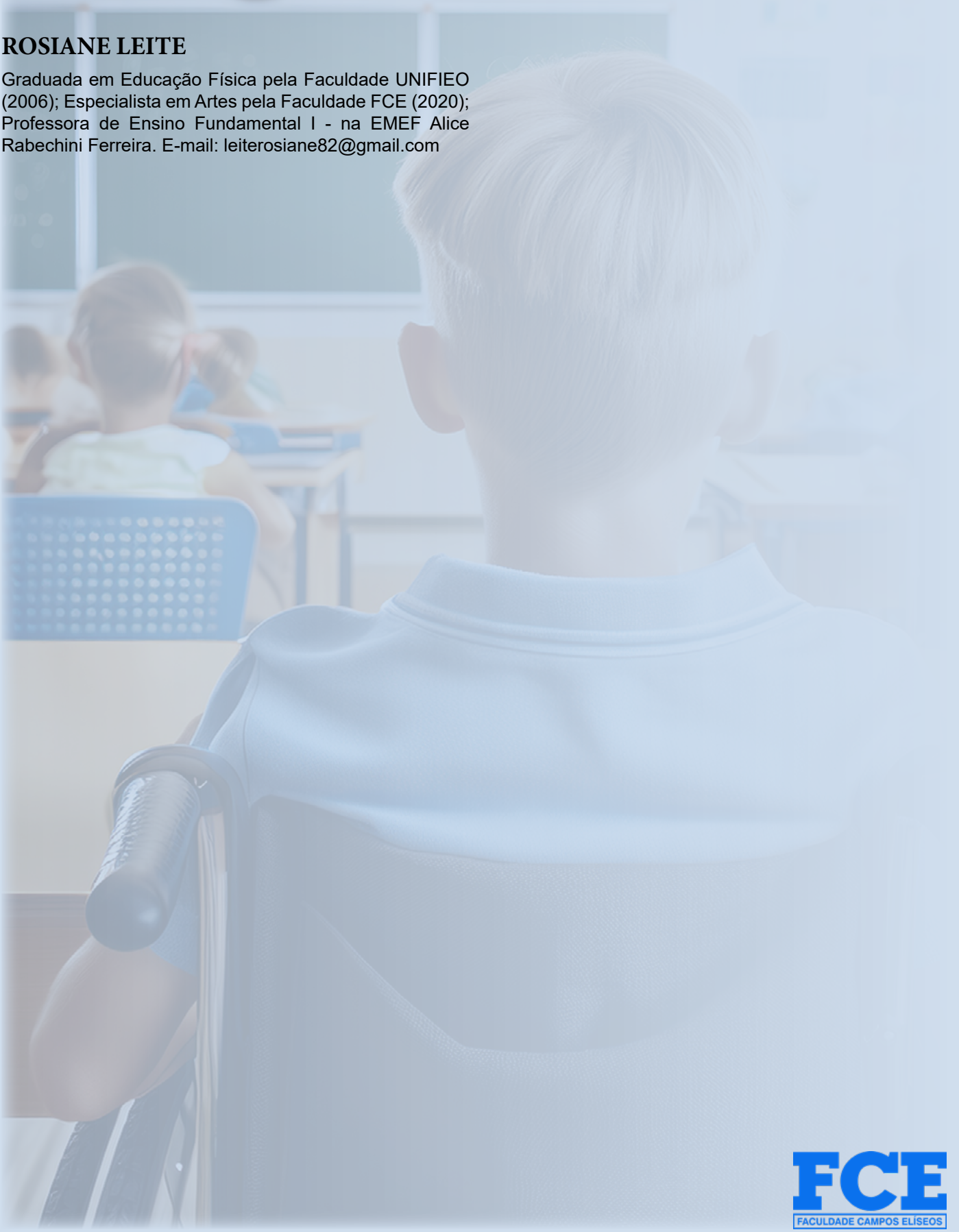
ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na Escola**. 10. ed. São Paulo: Global,1998.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO REGULAR: INTERAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNO

ROSIANE LEITE

Graduada em Educação Física pela Faculdade UNIFIEO (2006); Especialista em Artes pela Faculdade FCE (2020); Professora de Ensino Fundamental I - na EMEF Alice Rabechini Ferreira. E-mail: leiterosiane82@gmail.com



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

O tema deste artigo é a inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino regular. O objetivo foi investigar a interação entre um professor e um aluno com deficiência intelectual em uma escola integrada, verificando em que medida essa interação contribui incluir este aluno. A inclusão de alunos com deficiência no ensino regular é uma realidade que contém pressupostos jurídicos e humanos, a questão dos direitos e respeito pela diversidade. Incluir esses alunos mobiliza a sociedade e toda a comunidade escolar para desenvolver um novo olhar que todos os alunos devem estar encerrados em salas educacionais comuns. A pesquisa é de natureza qualitativa, utilizando instrumentos como coleta de dados, levantamento e observação participante. Itens havia dois professores do ensino regular que cuidam de dois alunos com deficiência intelectual.No referencial teórico, destacam-se alguns autores, como por exemplo: Pessotti (1984), Palácios (1995) Silva e Aranha (2005), Telford e Sawrey, (1988), Tessaro (2005), Omote (1994), D'antino (1997), Giliazzi (2007), Vygotsky (1998, 2004) et al. o resultado de Pesquisas mostram que a inclusão é um direito que deve ser exercido pelas escolas, enfatiza "a importância da formação de professores". também entendido como a interação entre professores e alunos com deficiência intelectual é um dos fatores básicos processo de aprendizagem.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

A deficiência intelectual geralmente aparece na infância e, se não for identificada, que se desenvolve na adolescência, atinge em média 1% dos jovens (VASCONCELOS, 2004). Esse tipo de deficiência dificulta o desenvolvimento intelectual, pode causar com que as crianças desenvolvam a fala mais tarde do que o normal, isso pode comprometer habilidades motoras e prejudicam a capacidade de assimilar o conhecimento. "A deficiência intelectual não é considerada uma doença ou transtorno mental, mas sim um ou mais fatores que podem causar comprometimento cognitivo do desenvolvimento que não seja o cérebro" (HONORA; FRIZANCO, 2008, p. 103).

Diagnóstico, além de ajudar a desenvolver métodos para facilitar a vida das pessoas com deficiência no sentido de desenvolvimento intelectual, também é relevante para obtenção de benefícios sociais garantidos por lei, como previdência social e montantes para educação superior e oportunidades de emprego (PAN, 2008).

O diagnóstico é feito por profissionais de saúde mental, com base em sistemas internacionais de classificação de grau de deficiência que requer uma avaliação complexa para determinar se uma pessoa: ele realmente tem esse tipo de deficiência e qual é o nível dela.

Quase metade dos casos de deficiência intelectual não tem causas identificadas, sabe-se que podem ser causadas por fatores genéticos ou adquiridos ao longo da vida, Síndrome de Down, síndrome alcoólica fetal e envenenamento por chumbo, malformações cerebrais, como a microcefalia, são alguns dos casos mais comuns que podem ser encontrados e identificados, alguns deles antes mesmo do bebê nascer.

Segundo dados da ONU, 40% dos casos de deficiência intelectual são causados por fatores genéticos, e 60% são causados por fatores ambientais (HONORA; FRIZANCO, 2008). AAIDD (Associação Americana para Deficiências Intelectuais e de Desenvolvimento), também combina deficiência intelectual com patologias genéticas e ambientais, deficiência afeta o contexto social de quem a possui, muitas pessoas não estão preparados para saber lidar com pessoas que sofrem com esses problemas porque a observação de especialistas é necessária para minimizar este problema e dar a devida orientação a essas pessoas.

Com efeito, sabemos que a educação sempre foi dedicada a poucos e, no caso dos sujeitos com necessidades educativas especiais,

ou seja, crianças e jovens cujas necessidades decorrem de suas capacidades, dificuldades de aprendizagem ou deficiências, a exclusão foi a regra ao longo do tempo, não exceto que as pessoas com deficiência eram vistas como seres subumanos, longe de qualquer interação social, pois a deficiência era vista como uma maldição ou 'sinal o diabo. Segundo Mazzotta (2005, p. 16): "Houve uma total omissão da sociedade em termos de organização dos serviços para atender às necessidades individuais específicas para esta população".

No entanto, apesar do "sinal" de exclusão subjacente à história das pessoas com deficiência, a própria evolução histórica criou mecanismos para romper com os modelos tradicionais e deu origem a novos paradigmas respondendo às necessidades e necessidades presentes na sociedade.

Então, cerca de duas décadas atrás, houve um movimento no mundo na luta pela integração das pessoas com deficiência porque esses temas não podem ser mais degradados e deixados à margem da sociedade, principalmente no que trata-se do direito à educação de qualidade, preferencialmente no contexto ordinário da educação.

O Brasil decidiu construir um sistema educacional inclusivo concordando com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, assinada em Jomtien, Tailândia, em 1990 e mostrando o cumprimento dos postulados formulados na Conferência Mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade, realizado em Salamanca, na Espanha, 1994.

Por educação de alta qualidade em seu contexto ordinário entende-se educação como um sistema educacional capaz de responder às expectativas dos alunos. Ele está sendo observado que os ordenamentos jurídicos garantam a integração dos alunos com necessidades educativas" necessidades especiais nas escolas comuns são uma realidade e a escola deve estar apta a atendê-las com objetivos reais de inclusão.

Para isso, deve passar por uma reestruturação ao nível organização e planejamento, sendo que a característica mais importante a ser adquirida é: flexibilidade para se adaptar ao contexto educacional em que surgem as dificuldades.

A REALIDADE ATUAL NO CONTEXTO FAMILIAR E ESCOLAR

De acordo com Hammer e cols. (2014) a família é vista em primeiro lugar contato de comunicação da criança e, assim, o início da socialização. Referência para a aprendizagem humana dessa criança, o contexto familiar é visto como um relacionamento afetivo, cognitivo e social.

A partir do contato com as famílias, o indivíduo passa a adquirir suas experiências e a moldar seu comportamento, ações e decisões seus problemas. Seus relacionamentos e emoções são fixos e podem fornecer experiências de sucesso e fracasso.

De acordo com a pesquisa analisada por Nunes et al. (2013), Minatel e Matsukura (2015), nota-se que mesmo com as disposições sobre integração escolar, os pais sentem-se inseguros e inseguros quanto à adaptação de seus filhos envolvidos em todo esse processo.

Minatel (2013) afirma que as escolas especializadas ainda são as escolas mais procuradas e recomendadas para pais de crianças com deficiência intelectual e outras crianças com deficiência, pois está em consonância com o sistema de ensino que os pais identificam como o melhor para eles.

Segundo os autores de Minatel e Matsukura (2015), em algumas escolas, pais de filhos com deficiência enfrentam preconceitos no ambiente escolar, despreparo e exclusão dos professores em sala de aula, resultando em desenvolvimento anti social e afetivo dos alunos.

É frequente os pais receberem queixas de que o filho tem sido agressivo, agitado ou que tem dificuldade em acompanhar o ritmo de aprendizagem dos outros alunos. Com base nessas dificuldades, os pais tendem a retirar seus filhos das escolas regulares ou a própria escola sugere isso: transferir esta criança. Nesse momento, inicia-se uma nova busca por escolas que estejam se adaptando a essa criança.

Minatel e Matsukura (2015) relatam que os pais sentem dificuldades em encontrar novas escolas que atendam às suas expectativas. Autores, em sua pesquisa, constataram que alguns pais sentiam medo e preocupação quando trocavam seus filhos de escola porque já haviam tido uma experiência ruim com o preconceito em outra escola.

Minatel e Matsukura (2015) concluem de sua pesquisa que as ações inclusivas ainda focam no processo de mudança/adaptação do aluno nas escolas e não focam muito nas práticas escolares, escolas, no processo de garantir a sustentabilidade nesta escola e o respeito pelas crianças com deficiência intelectual. Como essas não são as únicas questões que estão sendo desenvolvidas, exemplo disso é a falta de formação dos professores, o que também pode ser visto como uma preocupação para os pais de crianças com deficiência intelectual.

Segundo Silva e Arruda (2014), o desafio enfrentado no processo de integração nas escolas é a falta de professores capacitados para lidar com crianças com deficiência. Muitas vezes não há aula ou treinamento para esses especialistas em treinamento que trazem como aprender a lidar com esses alunos específicos. Em outros casos, os profissionais não buscam aprofundar seus estudos, procuram cursos, se aprofundam nesse tema, ou seja, incluir essas crianças em um ambiente mais social, desenvolver interagir com eles, aproximá-los dos outros e fazer uma coisa.

A falta de capacitação profissional é prejudicial ao desenvolvimento dessas crianças, bem como ao processo de integração. Segundo Silva e Arruda (2014), a formação de professores é uma obrigação pública do Estado e os professores devem receber formação adequada para lidar com tais públicos.

Observa-se que a graduação não dá tanta ênfase a essas disciplinas e não há muitas qualificações ou outras formas de adquirir tal conhecimento. Entre os vários cursos de formação de professores, há pouco foco na educação inclusiva. Silva e Arruda (2014), aproximando-se desse assunto, relatório sobre a lei federal n. 11.502, que trata da responsabilidade pela formação de professores, que é direcionada à Coordenação de Pessoal de Nível Superior (cabo-verdiano). Isso ainda é visto como uma prioridade para o Ministério da Educação.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Inclusão na escola

Entre esses grupos estavam indivíduos com deficiência, que emergiram de uma parcela historicamente marginalizada e excluída da sociedade graças às grandes transformações promovidas pelo processo de redemocratização no Brasil durante a década de 1980—uma que consolidou figuras como o Presidente José Sarney. Isso atingiu seu ápice ao transformar algumas dessas reivindicações em determinadas leis (FERREIRA, 2006). Essa fase foi de vital importância para a conquista de direitos e para a construção de políticas públicas com vistas à inclusão social.

Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989: Cria a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência e prevê disposições que garantem acesso pleno aos direitos individuais e sociais, a fim de estimular o direito a uma vida digna; Lei N'. Esta lei representa um aprimoramento fundamental nas obrigações legais e no reconhecimento de direitos dessa população.

O Poder Público tem a obrigação e o dever de garantir direitos básicos e fundamentais às pessoas com deficiência (BRASIL, 1989). O Artigo 2º desta lei caracteriza a educação especial como um sistema que abrange desde os desenvolvimentos mais iniciais de uma fase educacional até o ensino médio e determina o acesso gratuito às instituições públicas que a oferecem.

Ela também regulamenta a existência de classes hospitalares para estudantes com deficiência que estejam internados, garantindo-lhes todos os benefícios de que usufrui outro estudante. Além disso, determina fortemente a matrícula em classes regulares para as pessoas com deficiência que tenham condições de se integrar ao sistema de ensino regular.

A escola, enquanto espaço sociocultural, é, por excelência, um ambiente em que deve ser possível a coexistência de diferentes "presenças" e configurações de diferenças, configurando-se como uma instituição cuja prática depende do estabelecimento de condições que permitam que essa relação se concretize.

De acordo com Gotti (1998), a inclusão escolar não pode ser restringida apenas a alunos que tenham problemas físicos ou mentais, porque esses indivíduos são rotulados como "dotados", nem deve ser direcionada a partir das chamadas crianças "normais" ao longo da sociedade; ao contrário, deve considerar aqueles tidos como sem chance na escolarização clássica e, portanto, excluídos de determinado ambiente por arranjos sociais, econômicos e culturais.

Assim, incluir não é apenas uma tarefa lógica, mas uma atividade que exige concentração e tratamento especial para contemplar e respeitar as peculiaridades de cada indivíduo. Os sujeitos individuais trazem consigo uma história familiar única e uma realidade social, o que significa que a inclusão requer a interseção da pluralidade cultural, um exame explícito tanto da singularidade do sujeito quanto dos desafios que ele traz para cada respectiva área, bem como a compreensão de que essas diferenças, vistas sob diferentes perspectivas, compõem, em conjunto, uma variável de coexistência.

Nesse sentido, a inclusão defendida nas escolas é delineada com base no ponto de vista da abordagem de Vygotsky sobre a teoria do desenvolvimento, que defende mediações sociais adequadas orientadas para algum tipo de efetiva instituição do conhecimento dos aprendizes—um contexto em que processos como a integração da afetividade e a inclusão devem ser considerados.

Segundo Vygotsky (Taille, Dantas & Oliveira 1992, p.76), o pensamento humano "tem sua origem no âmbito da motivação que compreende tendências, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção", o que aponta para o contexto socioemocional no qual cada indivíduo se desenvolve. A necessidade de apoio especializado disponível aos estudantes com deficiência (de preferência dentro do sistema regular de ensino) e respaldado no artigo 208, inciso III, da Constituição do Brasil de 1988/1988.

Também não cumpre o papel, em medida bem modesta, de oferecer habilitação e reabilitação sem acrescentar nada sobre a promoção para uma vida comunitária plena (art. 203, inciso IV). O artigo 28 da Constituição também assegura uma renda mensal mínima às pessoas com deficiência e às pessoas idosas que não tenham meios suficientes. 203, seção V), passando a integrar o âmbito dos objetivos da assistência social.

Cabe ao Estado, com qualquer necessária co-participação do terceiro setor, fomentar programas integrados de assistência à saúde de crianças e adolescentes, conforme previsto no artigo 227.

Vale mencionar a afirmação de Ferreira (2006, p. 223) em relação à educação inclusiva: "Os vínculos históricos entre a Educação Especial e a Educação Inclusiva são especificidades que devem ser enfatizadas, porque, enquanto ambas as modalidades se ocupam de pessoas/crianças que vivenciam necessidades de algum tipo de apoio; a educação segregada sempre se concentrou especificamente nas deficiências."

Isso, nesse sentido, explica por que a educação inclusiva, devidamente compreendida, não são termos opostos à educação especial, de modo que não deve haver confusão quanto à intercambialidade desses dois conceitos e, mais uma vez, que eles não significam exatamente a mesma coisa. Assim, entende-se a educação inclusiva como um processo que integra e respeita as especificidades da educação especial por meio da co-existência e da complementaridade entre si, a fim de enriquecer ainda mais o que valorizamos por meio da diversidade e/ou promover a defesa contra a imposição, em que todas as pessoas têm os mesmos direitos educacionais. Portanto,

> A inclusão pressupõe, assim, dois princípios essenciais, devendo o primeiro ocupar-se da remoção das eventuais barreiras impeditivas de aprendizagem com sucesso e, o segundo, de fomentar respostas educativas adequadas às diversas necessidades de aprendizagem dos alunos, principalmente aqueles com NEE (CORREIA, 2006, p. 243).

Enquanto a educação especial é pensada

> [...] como um conjunto de serviços e apoios especializados destinados a responder às necessidades educativas especiais de um aluno, tendo por base suas capacidades e necessidades e por fim a maximização de seu potencial. Assim sendo, vi sempre os serviços de educação especial com um fim essencial, o de tentar prevenir, reduzir ou suprimir a problemática de um aluno com NEE, fosse ela de foro mental, físico ou emocional (CORREIA, 2006, p. 246).

No entanto, considerando o princípio dos direitos conquistados para as crianças com necessidades especiais, existe uma relação direta e indissociável a ser compreendida diante do processo de inclusão escolar, de modo que esses candidatos inseridos no sistema educativo, com a finalidade de, possam apropriar-se maximamente de seus direitos fundamentais tanto no que se refere à aprendizagem quanto à plena integração social e à cultura.

Se olharmos para trás na história da deficiência intelectual, aqui poderia ser considerado que, para fins educacionais, isso foi visto como uma questão em que pessoas com tais efeitos cognitivos observam mudanças e que o desenvolvimento adaptativo ocorre de forma mais lenta do que em outras que não têm acesso.

Não há dúvida quanto à existência de problemas específicos de aprendizagem decorrentes de limitações neurológicas e cognitivas que devem ser mediados pedagogicamente para uma construção adequada, especialmente quando se trata de estudantes. Essas limitações são determinantes para fazer com que essas pessoas tenham dificuldades com a resolução de problemas e com o atendimento às diversas exigências que enfrentam ao viver o dia a dia.

Mas a própria instituição escolar pode decidir se recursos didáticos diversificados e procedimentos heterogêneos são disponibilizados para que os estudantes superem as deficiências, garantindo-lhes, assim, reais chances de melhoria.

Os desafios impostos por indivíduos com deficiência intelectual frequentemente fazem com que educadores elaborem atividades curriculares menos complexas e mais funcionais, personalizadas para um nível de exigência mais baixo. Embora esse tipo de abordagem tenha a finalidade de facilitar a aprendizagem, na prática ela faz com que esses estudantes se sintam ainda menos capazes, já que práticas como essas não avançam no desenvolvimento cognitivo e levam a esperar menos de si mesmos em relação à própria disposição para o conhecimento.

Nesse sentido, podemos dizer que uma criança com deficiência intelectual tende a se relacionar mais de fora para dentro e, frequentemente, recebe menos atenção no âmbito de sua sociedade ou escola, o que coloca em risco seu processo de inclusão, sua autoestima e o pleno exercício de seus direitos.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

> É importante ponderar que as pessoas não devem ser rotuladas de deficientes intelectuais pelo simples fato de apresentarem um comportamento adaptativo prejudicado, pois existem vários outros fatores que podem levar a um desenvolvimento maturacional lento como um processo escolar sem qualidade ou um ajustamento social e ocupacional inadequado (TELFORD; SAWREY,1988, p. 330).

Não estamos a afirmar que nenhuma deficiência exista; no entanto, é necessário compreendê-la e para que o professor converta o que pensa a respeito disso. Os estudantes com deficiência devem ser vistos como um caso especial que a escola é obrigada a identificar e acomodar.

Desse modo, embora seja certamente contrário à etiologia orgânica, que tem relação direta com muitos dos que têm deficiência ou impedimento, também precisamos de uma abordagem que seja mais ampla e flexível. Segundo Pessotti, 1984:147 "[...] o radicalismo nos debates sobre a deficiência deve ser evitado, pois isso significa uma posição total e homogênea do ser humano considerado, tendo em conta que as deficiências intelectuais devem considerar tanto uma visão integradora quanto dimensões globais dentro do diagnóstico[6]".

Em Mantoan (1997, p. 120), pode-se inferir que o processo de inclusão implica a elaboração e a implementação de novos recursos pedagógicos para o ensino e a aprendizagem por esses professores, que devem partir de transformações profundas tanto em suas atitudes quanto naquelas inerentes à instituição escolar — assim, minimizando o que é resistente à mudança em torno de suas práticas, levando a um modo mais efetivo e real, com compromissos voltados para os estudantes que necessitam de mais assistência do que outros — para chegar mais perto, mas não necessariamente perfeita ainda, do potencial total, embora a educação tenda quase em paralelo a um crescimento interminável; é preciso navegar com cuidado por possibilidades desconhecidas, aproveitando oportunidades abundantes, mesmo quando caóticas.

E qualquer coisa menos do que isso seria simplesmente manter o status quo de grotescas injustiças sistêmicas, desigualdade, engenhosidade não educada, viver como cascas vazias, existência sem sentido, pareceria um verdadeiro pesadelo à espera, rondando atrás das paredes que chamaram de casa; as salas de aula em si, humanos, sem chance de entender, amar, curar, passar o tempo, infeliz, miserável, até tudo desaparecer e ser esquecido; a história substitui a memória, alegorias assombradoras; nunca esqueça _TIMER, anteriormente descrito como ficar preso, girando em círculo, sorrindo com rostos, fingindo dor, verdades; a liberdade estagnada; desejos longínquos; sonhos morrem, rindo; o silêncio, o fim No texto Sobre os Processos de Compensação no Desenvolvimento de uma Criança com Retardo Mental, Vygotsky afirma que há uma tendência crescente de aproximar a escola — especialmente nos níveis primários — identificando como as estratégias devem ser construídas para favorecer o seu desenvolvimento e a sua integração na escola.

> Ainda que as crianças mentalmente atrasadas estudem mais prolongada mente, ainda que aprendam menos que as crianças normais e ainda que, por fim, se lhes ensine de outro modo, aplicando métodos e procedimentos especiais, adaptados às características específicas de seu estado, devem estudar o mesmo que as demais crianças receber a mesma preparação para a vida futura, para que depois participem dela em certa medida, como os demais (VYGOTSKY, 1931, p.149 apud SILVA, 2005).

O objetivo da inclusão é, desde o início, não deixar ninguém de fora do sistema escolar, que terá que se adaptar à especificidade de todos os alunos, pois as práticas educativas exclusivas do passado dão espaço e a possibilidade de unificar as modalidades da educação, regular e especial, em um único sistema de ensino "[...] estamos caminhando para uma reforma educacional mais ampla em que todos os educandos passam a atender suas necessidades educacionais por meio do ensino regular" (MANTOAN, 1997), p. 120).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante muito tempo as pessoas com deficiência intelectual não foram consideradas incapazes de aprender e educar, foi apenas no século XIX, com os estudos de Jean Itard, pioneiro da educação especial, que os alunos com deficiência intelectual passaram a educar como as outras pessoas.

A pesquisa de Jean Itard focou nos aspectos socioambientais. A deficiência intelectual é entendida como um processo que afeta as habilidades de aprendizagem, tornando esse processo mais lento do que o normal, essas deficiências podem ser simples, apenas déficits de atenção, ou fatores mais complexos relacionados à saúde física e mental, portanto, nem todo mundo que tem dificuldade de aprender aprende, pode ser considerada uma deficiência em todos os casos, o indivíduo desenvolve necessidades especiais que devem ser levadas em

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

consideração no processo de aprendizagem para poder aprender e desenvolver conhecimentos,assim surgem métodos de ensino específicos para essas pessoas. Essas lacunas também têm impacto nas interações sociais que, de uma forma ou de outra afetam os processos de aprendizagem individuais.

Como já foi dito, nem todos têm dificuldades de aprendizagem e podem ser considerados deficientes mentais ou intelectuais, os processos de ensino e aprendizagem são: são muito complexas e são influenciadas por diversos fatores que vão além habilidades mentais (TELFORD; SAWREY, 1988).

Segundo Tessaro (2005) o maior as dificuldades e limitações enfrentadas pelas pessoas com deficiência são causadas por barreiras criado por outras pessoas que lhes dão poucas oportunidades por considerá-los incapazes, faz com que a pessoa com deficiência crie barreiras que limitam suas oportunidades aprendizagem, ou seja, segundo o autor, em muitos casos a deficiência é simplesmente um problema secundário que pode ser trabalhado e superado.

Em suma, quando se trata de incluir alunos com deficiência intelectual no ensino regular: a interação entre o professor e o aluno, durante a pesquisa percebemos em nossas observações que alunos e professores possuem peculiaridades afetivas que percebemos apenas em conjunto com a sensação de que se você tem um parente, ou seja, carinho, amor pelos dois, aluno x professor e vice-versa, é baseado na reciprocidade, na confiança mútua. Portanto, percebemos que o processo de ensino-aprendizagem é mais eficaz porque todos na escola têm uma consciência social que ajuda a educação deve ser completa, envolvendo pais, professores, gestão e comunidade.

Neste artigo, defendemos que mais pesquisas precisam ser feitas para aprofundar a relação entre professor e aluno com deficiência intelectual, para o processo de integração e ensino-aprendizagem.

Não esgotamos a oportunidade de aprofundar mais professores especializados em psicopedagogia e outros cursos Lato Sensu que oferecem uma técnica específica para lidar com alunos com limitações motoras ou mesmo intelectuais.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

AAIDD. **AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES.** s/d.

ABREU, M. C.; MASSETTO, M.T. **O professor universitário em sala de aula: prática e princípios teóricos.** São Paulo: Ed. Associados, 1996.

ALMEIDA, M. S. R. **Consultora em Educação Inclusiva. Psicóloga e Pedagoga especialista no Instituto Inclusão.**

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** 2008. Disponível em: . Acesso em: 16 maio 2019.

_____. **O acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular-Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (**org.). 2. ed. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

_____. **A escola como espaço inclusivo.** In. IV Congresso de Educação de Presidente Prudente, Revista de Canais. Presidente Prudente, 1998. _____ _ . Educação Inclusiva: documento subsidiário à política de inclusão. Brasília: MEC/ SEESP, 2005a.

_____. **Direito à Educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais:** Orientações e marcos legais, organizado e coordenado por Marlene de Oliveira Gotti. et. al. Brasília: MEC/ SEESP,2004

_____. **Atendimento Educacional Especializado: deficiência mental.** (org.). GOMES. A. L. L. et al. São Paulo: MEC/SEESP, 2007

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado:1988.

_____. **Lei Federal nº 4024/61 de 21 de dezembro de 1961**. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial.

_____. **Lei Federal nº 9394/96 de 23 de dezembro de 1996.** Ministério da Educação e do Desporto. 1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial.

_____. **Lei Federal nº 5692/71 de 12 de agosto de 1971.** Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial.

_____. **Lei Federal nº 8069/90. Estatuto da criança e do adolescente.** Brasília. Lei federal nº 7.853. Coordenadoria Nacional Para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. 1989. Os direitos das pessoas portadoras de deficiência: Decreto nº 914/93. Brasília: CORDE.

_____. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília. 1994.

_____. **Portaria nº 1679, de 2 de dezembro de 1999**, do Ministério da Educação.

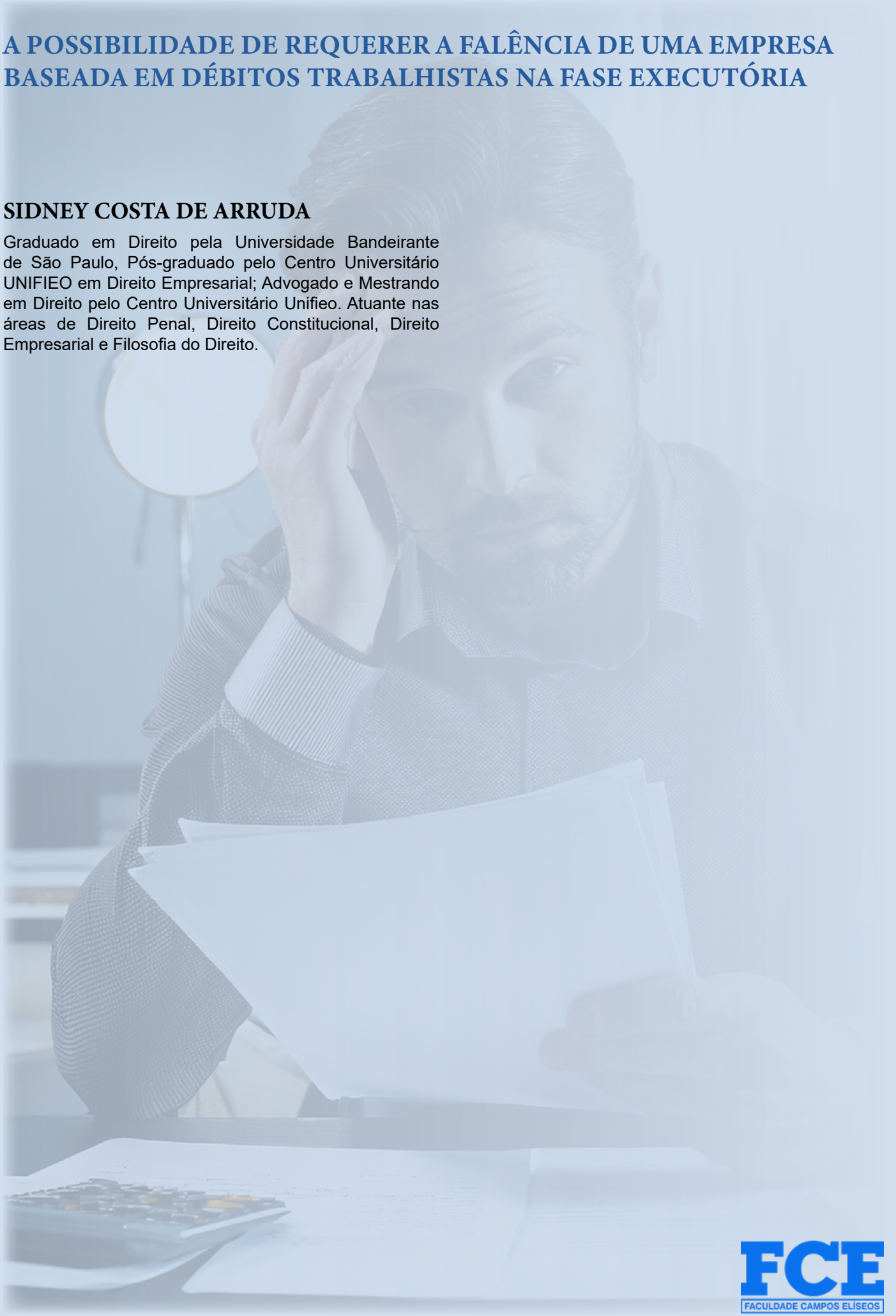
CARNEIRO, M. S. C. A **Deficiência mental como produção social:** De Itard à abordagem. S/d.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A POSSIBILIDADE DE REQUERER A FALÊNCIA DE UMA EMPRESA BASEADA EM DÉBITOS TRABALHISTAS NA FASE EXECUTÓRIA

SIDNEY COSTA DE ARRUDA

Graduado em Direito pela Universidade Bandeirante de São Paulo, Pós-graduado pelo Centro Universitário UNIFIEO em Direito Empresarial; Advogado e Mestrando em Direito pelo Centro Universitário Unifieo. Atuante nas áreas de Direito Penal, Direito Constitucional, Direito Empresarial e Filosofia do Direito.



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

Este artigo explora a possibilidade jurídica e os fundamentos constitucionais que poderiam sustentar o pedido de falência de uma empresa com base em débitos trabalhistas em fase executória. Neste trabalho, serão abordados os princípios constitucionais em confronto, a dignidade da pessoa humana, a proteção do trabalho e ao trabalhador, a importância da função social da empresa, a lei de falências e a exclusão dos créditos trabalhistas como fundamento da falência, a questão relativa à possibilidade de realizar uma interpretação constitucional mais extensiva, bem como a convolação de uma execução trabalhista em falência, quais seriam os direitos e garantias fundamentais dos envolvidos, como vem decidindo o Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo, o Superior Tribunal de Justiça e o Supremo Tribunal Federal, em relação aos direitos fundamentais, sejam pelas Empresas, sejam pelos exequentes, no âmbito do Direito Processual do Trabalho. A questão relativa aos Direitos Fundamentais e a Proteção ao Crédito Trabalhista, qual a função social da Empresa e Preservação Econômica. No Brasil, a Lei de Falências e Recuperação Judicial (Lei nº 11.101/2005) exclui os créditos trabalhistas como fundamento direto para requerer a falência, em consonância com os princípios da preservação da empresa e da função social. No entanto, a inadimplência trabalhista recorrente e a insolvência podem justificar a revisão dessa norma, considerando a dignidade da pessoa humana e a proteção ao trabalhador. O artigo debate os limites e as possibilidades de interpretação da legislação para atender ao direito de subsistência dos trabalhadores credores e a proteção dos direitos fundamentais envolvidos.

Palavras-chave: Direitos Fundamentais; Efetividade; Execução Trabalhista; Proteção; Trabalhador.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

A falência é um mecanismo jurídico voltado para a liquidação ordenada de uma empresa insolvente, distribuindo seu patrimônio entre os credores de forma igualitária e priorizando determinadas classes de crédito.

A Lei nº 11.101/2005 regula os processos de falência e recuperação judicial no Brasil, estabelecendo, entre outras disposições, que os créditos trabalhistas gozam de prioridade, mas não constituem base exclusiva para a instauração do processo falimentar.

Entretanto, considerando os princípios constitucionais e os direitos fundamentais, levanta-se a questão: Seria possível requerer a falência de uma empresa apenas com base em débitos trabalhistas em fase de execução?

O artigo 97 da Lei 11.101/2005 demonstra com maestria, quais seriam as pessoas nas quais poderiam requerer a falência ou recuperação judicial, com destaque no inciso IV, que aponta "qualquer credor". Assim, o Art. 97. Podem requerer a falência do devedor:

I – o próprio devedor, na forma do disposto nos arts. 105 a 107 desta Lei;

II – o cônjuge sobrevivente, qualquer herdeiro do devedor ou o inventariante;

III – o cotista ou o acionista do devedor na forma da lei ou do ato constitutivo da sociedade;

IV – qualquer credor.

PRINCÍPIOS CONSTITUCIONAIS EM CONFRONTO - Dignidade da Pessoa Humana

O princípio da dignidade da pessoa humana, previsto no art. 1º, III, da Constituição Federal de 1988 (CF/88), é um pilar do ordenamento jurídico brasileiro. Em casos de inadimplência trabalhista, o sustento do trabalhador e suas famílias ficam comprometidos, o que fere diretamente a dignidade dos envolvidos.

Assim, permitir que uma empresa mantenha dívidas trabalhistas elevadas sem uma solução efetiva põe em risco esse princípio. Infelizmente, as Decisões Pretorianas dos Tribunais Brasileiros, destacam que um pedido de Falência, realizado no nascedouro de um procedimento executório trabalhista, seria considerado como medida extrema, na qual poderia abalar ainda mais as questões financeiras da parte executada, pessoa jurídica.

O que se percebe, nitidamente, com todas as vênias as decisões Brasileiras, a falta de sopesamento com os princípios Fundamentais, visto que o exequente, na referida relação, é considerado a parte mais frágil, nos termos do artigo 28 do Código de Proteção e Defesa do Consumidor:

> Art. 28. O juiz poderá desconsiderar a personalidade jurídica da sociedade quando, em detrimento do consumidor, houver abuso de direito, excesso de poder, infração da lei, fato ou ato ilícito ou violação dos estatutos ou contrato social. A desconsideração também será efetivada quando houver falência, estado de insolvência, encerramento ou inatividade da pessoa jurídica provocados por má administração.

Logo, não seria crível e nem permitido, tratar o referido procedimento judicial, como um "indivíduo isolado".

Robert Alexy, em sua obra, Teoria dos Direitos Fundamentais, 3ª Edição, Editora Malheiros, p. 377, nos ensina que

> Essa objeção dirige-se sobretudo contra duas características do direito geral de liberdade: em primeiro lugar, contra seu suporte fático ilimitado, e em segundo contra o fato de ser um direito negativo, no sentido já exposto. De fato, o direito geral de Liberdade tem essas características, mas elas não conduzem às consequências temidas. O fato de o suporte fático do direito geral de liberdade ser ilimitado é algo que, em vista de sua cláusula restritiva, não significa muita coisa. Decisivo para a posição do indivíduo é aquilo que é protegido definitivamente. Mas aquilo que é definitivamente protegido é tudo, menos ilimitado. É o resultado de sopesamentos contra princípios colidentes, que existem em grande quantidade. Decisivos são os pesos que a eles são conferidos (ALEXY, p.377).

Como se vê, não há plausibilidade para destacar, em primeiro plano, que os Direitos Fundamentais de uma empresa, devem sobrepor aos Direitos Fundamentais de um Trabalhador, que durante todo o tempo de sua vida, deixou de receber o que lhe era devido e garantido constitucionalmente, por um princípio basilar de superproteção empresarial.

Proteção ao Trabalho e ao Trabalhador.

O art. 7º da CF/88 estabelece uma série de direitos que protegem o trabalhador. Essa proteção inclui o direito a receber os salários e as indenizações em caso de desligamento, que são fundamentais para a sobrevivência do empregado.

A Justiça do Trabalho prioriza o cumprimento desses direitos, mas, em casos de inadimplência, a execução dos créditos trabalhistas pode ser insuficiente, abrindo caminho para a busca de outros mecanismos de cobrança, como a falência, sobretudo, a questão quanto a prescrição intercorrente prevista no artigo 11 A da CLT.

Função Social da Empresa

Público e notório, quanto a importância do fomento empresarial. A função social da empresa, prevista nos arts. 5º, XXIII, e 170, III, da CF/88, exige que a empresa cumpra um papel econômico e social na sociedade, incluindo a geração de empregos e o pagamento de suas obrigações.

Quando uma empresa deixa de cumprir suas obrigações trabalhistas de forma reiterada e se torna insolvente, ela não cumpre sua função social, o que pode justificar a perda da proteção conferida pela preservação da atividade empresarial.

A Lei de Falências e a Exclusão dos Créditos Trabalhistas como Fundamentação para a Falência.

A Lei nº 11.101/2005 estipula que os créditos trabalhistas possuem prioridade na ordem de pagamento em caso de falência, conforme o art. 83, I , mas não estabelece que estes créditos possam fundamentar, por si sós, um pedido de falência.

O objetivo dessa norma é preservar a empresa e a continuidade de suas atividades, evitando que a economia e os empregos sejam diretamente impactados pela abertura de falências baseadas exclusivamente em dívidas trabalhistas.

Porém, em casos de insolvência comprovada e execução frustrada de créditos trabalhistas, (sisba jud, Renajud e Arisp prejudicados, atrelado a desconsideração da personalidade jurídica inócua), o impedimento legal para a instauração da falência com base nesses créditos torna-se um ponto de questionamento.

Esse cenário abre espaço para discussões jurisprudenciais e interpretações constitucionais que ponderam a dignidade dos trabalhadores frente à função social da empresa.

A Possibilidade de Interpretação Constitucional e a Convolação da Execução Trabalhista em Falência.

A partir de uma interpretação sistemática e principiológica da Constituição e da Lei de Falências, argumenta-se que, em casos extremos de inadimplência e insolvência da empresa, seria possível convolar a execução trabalhista em falência, mesmo que a legislação atual não preveja essa possibilidade de maneira explícita.

A jurisprudência trabalhista já começou a considerar essa possibilidade em algumas decisões, entendendo que a insolvência da empresa, associada à continuidade da inadimplência trabalhista, desvirtua sua função social, justificando a busca pela falência para garantir o pagamento dos trabalhadores. Essa interpretação busca equilibrar o direito fundamental ao recebimento dos créditos trabalhistas com a preservação da empresa.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

No entanto, trata-se de uma medida que deve ser adotada em última instância, após esgotados todos os meios de execução no processo trabalhista, visando respeitar a ordem econômica e social.

Direitos e Garantias Fundamentais dos Envolvidos.

O tema envolve direitos fundamentais de ambas as partes. De um lado, o trabalhador tem o direito de receber pelos serviços prestados, o que se vincula diretamente ao seu sustento e ao de sua família, um direito fundamental de caráter alimentar.

De outro, o empresário ou sócio da empresa executada possui direitos patrimoniais que, em tese, também merecem proteção. Contudo, a natureza alimentar dos créditos trabalhistas confere-lhes uma prioridade superior em relação aos créditos comuns e patrimoniais do devedor.

POSICIONAMENTO DO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DE SÃO PAULO. PROTEÇÃO À VIDA EMPRESARIAL.

O Tribunal de Justiça de São Paulo (TJSP) analisa os pedidos de falência em contexto de débitos trabalhistas sob uma ótica de proteção aos direitos fundamentais do trabalhador, mas com grande cautela.

O entendimento do TJSP geralmente reconhece que a legislação atual, especialmente a Lei de Falências (Lei nº 11.101/2005), não considera os créditos trabalhistas como fundamento direto e exclusivo para requerer a falência.

Segundo a corte, a falência só se justifica em casos de inadimplência absoluta de outras dívidas e desde que a empresa esteja efetivamente insolvente. São extremamente criteriosos, em relação aos pedidos de desconsideração da personalidade jurídica, como bem discorreu na principal decisão:

> Pedido de falência por execução frustrada (art. 94, II, da Lei 11.101/2005). Sentença de extinção, sem resolução de mérito. Apelação da autora. Inexistência de prova efetiva de desistência ou de suspensão da execução. "O credor não poderá acumular, entretanto, dois modos de cobrança de seu título executivo, sob pena de bis in idem. Não poderá, simultaneamente, exigir o cumprimento na execução individual e a falência no procedimento específico. Desse modo, deverá o credor demonstrar, por ocasião de seu pedido de falência, que a execução individual que movia em face do devedor está suspensa ou foi extinta" (MARCELO BARBOSA SACRAMONE). Súmula 48 deste TJSP. Arquivamento da execução, após o ajuizamento do pedido de falência, que não supre tal exigência. Manutenção da sentença recorrida. Apelação desprovida. (TJ-SP - AC: 10174546120158260224 SP 1017454-61.2015.8.26.0224, Relator: Cesar Ciampolini, Data de Julgamento: 09/04/2020, 1ª Câmara Reservada de Direito Empresarial, Data de Publicação: 09/04/2020)

Nessa mesma entoada, em pesquisa a um renomado site jurídico em https://www.migalhas.com.br/depeso/377222/a-utilizacao-do-pedido-de-falencia-como-meio-coercitivo-de-cobranca, destacou que em igual sentido é o julgado abaixo selecionado pelas Câmaras de Direito Privado e Direito Empresarial do Tribunal de Justiça de São Paulo e compiladas pelo Grupo de Apoio ao Direito Privado:

> APELAÇÃO - Pedido de falência - Sentença de improcedência - Juízo de origem que considerou que o pedido foi utilizado como instrumento de coação para a cobrança da dívida e que deve prevalecer o princípio da preservação da empresa, especialmente com a crise advinda da pandemia - Insurgência da autora - Cabimento - Inaplicabilidade do art. 60 da lei 11.101/05, que trata apenas de hipóteses que envolvem plano de recuperação judicial e alienação judicial de filiais ou de unidades produtivas isoladas do devedor, o que não é o caso dos autos, não se confundindo com o princípio da preservação da empresa - Faculdade do credor de ajuizamento de execução singular ou coletiva (pedido de falência), sendo desnecessária a demonstração de insolvência do devedor - Inteligência das Súmulas 42 e 43 do E. TJSP - Situação excepcional decorrente de pandemia que assolou o mundo que não pode servir de pretexto para afastamento dos requisitos legais para decretação de falência, ante o inadimplemento dos compromissos assumidos pela devedora, e uma vez preenchidos os requisitos da lei - Inaplicabilidade da suposta elevação do valor mínimo a embasar o pedido de falência para R$100.000,00 (Projeto de lei 1.397/20) - Projeto de lei que ainda não teve sua aprovação e, consequentemente, não há que se falar em seus possíveis efeitos, prevalecendo a disposição legal de 40 salários-mínimos (art. 94, inciso I, da lei 11.101/05) - Projeto que pretende apenas a alteração, em caráter transitório, do regime jurídico dos institutos da recuperação judicial, recuperação extrajudicial e falência - Isolamento social e restrições

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

> das atividades comerciais impostas pelo Governo do Estado de São Paulo que já foram flexibilizados, com o retorno gradativo do comércio - Regularidade formal do pedido de falência, com comprovada impontualidade e higidez do protesto da duplicata, nos termos da Súmula 52 deste E. Tribunal - Sentença reformada para o fim de decretar a falência da ré - Determinação de que as providências previstas no art. 99 da lei 11.101/05 sejam tomadas pelo douto Juízo "a quo" - Descabimento quanto à pretensão de inversão do ônus sucumbencial, uma vez que a sentença de quebra não fixa verba de sucumbência. RECURSO PARCIALMENTE PROVIDO. (Apelação Cível nº 1001813-46.2021.8.26.0572, Rel. Jorge Tosta, j. 15/08/22).

O que se busca nas referidas execuções, ou em qualquer procedimento previsto na Legislação Processual, é o recebimento do que é devido, reconhecendo, nesse viés, cada caso, e sopesando os direitos e deveres.

O Tribunal, ao indeferir mecanismos elementares e previstos em legislação, estar-se-ia infringindo princípios basilares dos exequentes trabalhistas, tais como, o princípio a dignidade da pessoa Humana, prevista no artigo 1º, III, da CF, o Princípio da Efetividade da Justiça e da Proteção ao Trabalho, prevista no artigo 5º, inciso XXXV e artigo 7º da CF, o Princípio da Função Social da Empresa, previsto no artigo 170, III, da CF, e também o princípio da isonomia, prevista no artigo 5º, caput, da CF.

Alexy propõe a ponderação de direitos fundamentais, enquanto Friedrich Müller acredita que as normas devem ser concretizadas com base na realidade fática. A conciliação entre essas abordagens propõe que o núcleo essencial dos direitos seja protegido não apenas de forma teórica, mas com base nas circunstâncias reais de cada caso.

Logo, a questão de utilização de mecanismos menos gravosos em desfavor da pessoa jurídica ilíquida, anda na contramão aos Princípios basilares aqui invocados.

No entanto, em casos de execuções trabalhistas frustradas — onde a empresa demonstra conduta abusiva, ocultação de patrimônio, ou uma reiterada impossibilidade de saldar suas obrigações — alguns julgados recentes do TJSP indicam que a proteção ao direito do trabalhador pode prevalecer.

Nesses casos, o tribunal observa a função social da empresa e a dignidade do trabalhador como razões justificáveis para uma reavaliação das práticas empresariais.

Ao considerar a falência, o TJSP equilibra a preservação do empreendimento com a necessidade de garantir os créditos trabalhistas, fundamentais à subsistência do trabalhador.

O tribunal entende que uma execução frustrada pode ser um indício relevante para a verificação de insolvência, mas a decisão de convocar uma execução trabalhista em falência deve passar pela análise de todos os princípios constitucionais e pelos impactos na economia e na continuidade da atividade empresarial.

POSICIONAMENTO DO SUPERIOR TRIBUNAL DE JUSTIÇA, EM RELAÇÃO AOS PEDIDO DE FALÊNCIA, LASTREADO EM EXECUÇÃO TRABALHISTA FRUSTRADA

O Superior Tribunal de Justiça (STJ) tem abordado o pedido de falência decorrente de uma execução trabalhista frustrada com cautela e em consideração ao equilíbrio entre a preservação da atividade empresarial e a efetivação dos direitos trabalhistas.

O tribunal compreende que, embora os créditos trabalhistas sejam prioritários e possuam natureza alimentar, o pedido de falência não é uma medida diretamente aplicável apenas em razão da inadimplência de obrigações trabalhistas, conforme prevê a Lei de Falências e Recuperação Judicial (Lei nº 11.101/2005), como bem destacado no acórdão abaixo , que também se utiliza de um discurso no qual, deve ser utilizado mecanismos menos gravosos, ignorando ser um título executivo líquido, certo e exigível.

> AGRAVO INTERNO EM RECURSO ESPECIAL. PEDIDO DE FALÊNCIA. USADO COM SUCEDÂNEO DE COBRANÇA DE TÍTULO EXECUTIVO. EXISTÊNCIA DE MEIO MENOS GRAVOSO. 1. Não é cabível a utilização de pedido de falência como sucedâneo de cobrança de título executivo, se o único objetivo da parte requerente é obter seu crédito e se possui outros meios menos gravosos e adequados para tanto. 2. Agravo interno não provido. (STJ - AgInt no REsp: 1936044 SC 2021/0131234-0, Relator: Ministro LUIS FELIPE SALOMÃO, Data de Julgamento: 14/12/2021, T4 - QUARTA TURMA, Data de Publicação: DJe 01/02/2022)

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Nos casos de execução frustrada, o STJ entende que a falência não deve ser utilizada de forma automática como um meio coercitivo de cobrança de créditos trabalhistas.

A Corte aponta que, para requerer a falência, é necessário haver a configuração da insolvência da empresa, associada a uma situação de crise econômico-financeira comprovada, e que tal medida deve ser excepcional, sendo avaliada caso a caso.

Segundo o STJ, a falência deve ser vista como último recurso, aplicável somente quando todos os meios de execução tenham sido exauridos e a empresa não demonstrar capacidade de reverter sua situação financeira para honrar suas dívidas trabalhistas.

Além disso, o STJ se preocupa com o respeito à função social da empresa e a manutenção dos empregos, evitando a falência em casos em que isso poderia causar mais prejuízos sociais.

Em suma, o entendimento predominante do STJ é que a falência não pode ser requerida exclusivamente com base na inadimplência trabalhista e que tal pedido deve estar fundamentado em uma análise ampla da situação econômico-financeira da empresa, resguardando o interesse dos credores, dos trabalhadores e da sociedade como um todo.

O POSICIONAMENTO DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL EM RELAÇÃO AO PEDIDO DE FALÊNCIA ORIGINADO DE EXECUÇÃO TRABALHISTA

O Supremo Tribunal Federal (STF) tem abordado o tema da proteção dos créditos trabalhistas dentro do contexto da execução e recuperação de empresas, ressaltando a relevância dos direitos fundamentais do trabalhador e a função social das empresas.

Embora não haja um posicionamento direto e específico sobre convolar uma execução trabalhista em falência, as decisões do STF em temas correlatos indicam um equilíbrio entre a proteção dos direitos dos trabalhadores e a preservação das atividades empresariais.

DIREITOS FUNDAMENTAIS E PROTEÇÃO AO CRÉDITO TRABALHISTA

Para o STF, os créditos trabalhistas possuem natureza alimentar e são protegidos pela Constituição, especialmente em função do princípio da dignidade da pessoa humana (art. 1º, III, da CF) e da valorização do trabalho (art. 7º).

Essa prioridade é reiterada quando o STF trata da execução de dívidas trabalhistas em processos de recuperação e falência, considerando que os direitos dos trabalhadores devem ser resguardados diante da essencialidade desse crédito para sua subsistência.

FUNÇÃO SOCIAL DA EMPRESA E PRESERVAÇÃO ECONÔMICA

O STF, no entanto, também valoriza o princípio da função social da empresa (art. 170, III, da CF) e a preservação da atividade econômica como meios de assegurar empregos e o desenvolvimento econômico.

No entendimento da Corte, a preservação das empresas é de interesse coletivo, pois contribui para a estabilidade econômica, social e para a própria garantia de empregos.

Assim, o STF pondera que a convolução de execuções trabalhistas em pedidos de falência deve ocorrer de modo a não comprometer esses princípios, devendo ser uma medida excepcional.

CONVOLAÇÃO DA EXECUÇÃO EM FALÊNCIA

Embora não haja uma jurisprudência consolidada no STF sobre a convolução de execuções trabalhistas frustradas em falência, a Corte já reconheceu, de modo indireto, que a proteção constitucional dos trabalhadores deve ser efetivada, mas sem que se desvirtue o equilíbrio necessário para a preservação econômica.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Ou seja, ainda que o trabalhador tenha prioridade no recebimento dos créditos, a falência da empresa deve ser considerada apenas após o esgotamento das alternativas de execução e em condições excepcionais, quando a empresa não cumpre sua função social e reiteradamente descumpre suas obrigações trabalhistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos princípios constitucionais e das disposições da Lei de Falências, argumenta-se que, em situações excepcionais de inadimplência reiterada e insolvência empresarial, há uma possibilidade jurídica de convolação da execução trabalhista em falência.

Essa interpretação, embora não prevista explicitamente na legislação, pode ser fundamentada com base nos princípios da dignidade da pessoa humana, proteção ao trabalhador e função social da empresa.

A medida, no entanto, deve ser usada de forma cautelosa, considerando os impactos econômicos e sociais da falência e buscando sempre um equilíbrio entre os direitos do trabalhador e a preservação da atividade empresarial.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

ALEXY. Robert – **Teoria dos Direitos Fundamentais.** Tradução: Virgílio Afonso da Silva. 3ª Edição: Editora Malheiros Editores.

MÜLLER, Friedrich. **O novo paradigma do direito: introdução à teoria e metódica estruturantes.** 3 ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2013.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

TALITA DA SILVA SANTOS

Graduada em Pedagogia e em Artes, com pós-graduação em Ludopedagogia, Reggio Emilia e Pedagogia Hospitalar. Atua como professora na Educação Infantil desde 2016, tendo experiência em instituição de ensino. Atualmente, é professora da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, desde 2021. Desenvolve seu trabalho pautado na escuta atenta dos bebês e crianças, valorizando suas múltiplas linguagens, como gestos, balbucios, expressões corporais e manifestações artísticas.



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

Este artigo discute a importância da educação antirracista no contexto escolar, com ênfase na Educação Infantil e nos anos iniciais da educação básica, compreendendo o racismo como um fenômeno estrutural presente na sociedade brasileira. A pesquisa, de caráter bibliográfico, fundamenta-se em autores que abordam as relações étnico-raciais e as práticas pedagógicas inclusivas. Evidencia-se que a escola pode atuar tanto na reprodução quanto na transformação das desigualdades raciais. Destaca-se a importância de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade, promovam a representatividade e contribuam para a construção de relações mais igualitárias desde a infância. Conclui-se que a consolidação de uma educação antirracista requer compromisso institucional, formação docente e ações pedagógicas intencionais.

Palavras-chave: Educação Infantil; Educação Antirracista; Representatividade; Diversidade.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

O racismo constitui um fenômeno histórico e estrutural profundamente enraizado na formação da sociedade brasileira, tendo suas origens no período colonial e nos processos de escravização da população africana e de marginalização dos povos indígenas.

Nesse contexto, o racismo não se manifesta apenas por meio de atitudes individuais, mas também por meio de estruturas sociais, culturais e institucionais que contribuem para a manutenção de desigualdades raciais. Conforme aponta Oracy Nogueira (1979), o preconceito racial pode manifestar-se tanto pela "marca", relacionada a características físicas, quanto pela "origem", quando a discriminação ocorre a partir da suposição de pertencimento a determinado grupo étnico.

Diante desse cenário, a escola ocupa um papel fundamental na formação de valores, percepções e relações sociais. Enquanto instituição social, ela pode tanto reproduzir desigualdades historicamente estabelecidas quanto atuar como espaço de reflexão e transformação.

Nesse sentido, as discussões sobre relações étnico-raciais têm ganhado maior visibilidade no campo educacional, sobretudo a partir da promulgação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que instituem a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos escolares.

Tais legislações representam importantes avanços no reconhecimento da diversidade cultural que compõe a sociedade brasileira e na tentativa de romper com abordagens curriculares tradicionalmente marcadas por perspectivas eurocêntricas (FLAUZINA, 2008).

Entretanto, apesar desses avanços, a efetivação dessas políticas no cotidiano escolar ainda enfrenta diversos desafios, como a insuficiência de formação específica para docentes e a limitada incorporação dessas temáticas

nos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino (AGUIAR; PIOTTO; CORREA, 2015). Dessa forma, muitas vezes as discussões acerca das relações étnico-raciais permanecem restritas a iniciativas pontuais, não sendo plenamente integradas às práticas pedagógicas.

Ao considerar o contexto da educação infantil e dos anos iniciais da educação básica, essa discussão torna-se ainda mais relevante, uma vez que é nesse período que se iniciam processos fundamentais relacionados à construção da identidade e à formação das primeiras percepções sobre o outro. Conforme destaca Gomes (2005), a identidade se constrói nas relações sociais e envolve dimensões culturais, históricas e políticas. Nesse sentido, o ambiente escolar desempenha papel significativo na forma como as crianças passam a compreender as diferenças presentes na sociedade.

Diante disso, torna-se fundamental que a escola desenvolva práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da diversidade racial e cultural, promovendo experiências educativas que contribuam para a construção de relações mais respeitosas e igualitárias desde a infância.

Assim, o presente artigo tem como objetivo discutir a importância da educação antirracista no contexto escolar, especialmente nos anos iniciais da educação básica, refletindo sobre os desafios relacionados à implementação das políticas educacionais voltadas às relações étnico-raciais e sobre o papel da escola e dos educadores na promoção de uma educação mais inclusiva e comprometida com a equidade racial.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sabe-se que, em primeiro lugar, é necessário tratar o racismo como parte integrante de uma totalidade. Ou seja, ele não afeta os indivíduos apenas de forma particular; na realidade, faz parte de uma estrutura social. Essa estrutura tem origem no período colonial, especialmente no Brasil, e está relacionada à forma como as pessoas negras foram inseridas na sociedade colonial.

Essa realidade, que marcou o país durante séculos, criou raízes profundas na cultura brasileira, cujos efeitos ainda podem ser percebidos nos dias atuais. As escolas, portanto, fazem parte dessa problemática, podendo atuar tanto como um instrumento de manutenção dessa realidade quanto como

um espaço de transformação, capaz de romper com essa conjuntura e contribuir para a construção de uma sociedade baseada em princípios mais igualitários. Utilizando-se do conceito estabelecido por Oracy Nogueira (2006), uma das possíveis definições de racismo é:

> Considera-se como preconceito racial uma disposição (ou atitude) desfavorável, culturalmente condicionada, em relação dos membros de uma população, aos quais se têm estigmatizados, seja devido à aparência, seja devido a toda ou parte da ascendência étnica que se lhes atribui ou reconhece. Quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações, os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque, diz-se que é marca, quando basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico, para que sofra as consequências do preconceito, diz-se que é origem (NOGUEIRA, 1979, p. 78-79).

Então, partindo desse entendimento, torna-se necessário inserir a educação - e, aqui em foco, os anos iniciais, que são fundamentais na formação dos indivíduos - na pauta de uma educação antirracista, tendo como base o que Freitas (2016) nos ensina:

> A educação infantil constitui-se como a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, considerando-se as dimensões física, afetiva, intelectual e social. É durante a infância que se inicia o processo de formação da identidade e o descobrimento do "eu", onde a criança se vê permeada por referências(FREITAS, 2016, p. 44).

Não se pretende aqui afirmar que a escola não possa constituir um espaço de transformação social. Pelo contrário, especialmente desde o início do século XXI, observam-se avanços progressivos no campo da educação voltada para as relações étnico-raciais, como as Leis 10.639/2003 e 11.645 de 2008. Flauzina (2008), portanto, aponta:

> O viés eurocêntrico que permeia a produção intelectual no Brasil acaba por produzir uma educação silente no que tange às contribuições de negros e índios na formação histórica e cultural do país. A lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afrobrasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficial e particulares, é um elemento importante para o argumento que estamos sustentando. Resultado das conquistas dos movimentos negros na luta pela inclusão de conteúdos escolares, a enunciação de uma lei como essa é, antes de tudo, a confissão de que falta aporte histórico e simbólico próprio da população negra nos espaços oficiais de ensino. A transmissão de conteúdos, a partir de matrizes exclusivamente eurocêntricas, tem servido de baliza para a construção da pauta pedagógica no país e serve estrategicamente de obstáculo às possibilidades de uma retomada histórica de consciência coletiva do agrupamento negro a partir de espaços formais (FLAUZINA, 2008, p. 124).

Entretanto, tais avanços ainda não se mostram plenamente suficientes, indicando que há um longo caminho a ser percorrido para que o ambiente escolar se configure, de fato, como um espaço mais igualitário e inclusivo. Assim sendo, vale a reflexão feita por AGUIAR; PIOTTO; CORREA (2015):

> As Leis Nº 10.639/2003 e Nº 11.645, de 10 março de 2008, esta última tendo acrescentado à obrigatoriedade do ensino da história da cultura indígena nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio (BRASIL, 2008), consistem em relevantes respaldos legais para o emprego do antirracismo na educação. Nos trabalhos de Aguiar, Piotto e Correa (2015), Barbosa (2018), Braga e Gonçalves (2020), Freitas (2016), Pereira (2015) e Silva e Santos (2020), foram identificadas menções às referidas Leis, especialmente à Lei Nº 10.639/2003, a qual aparece com ainda mais frequência, indicando o quanto ela consiste em um marco para as abordagens que discutem o antirracismo no campo educacional. No que tange à formação de professores e às citadas Leis, vale ressaltarmos que "[...] um professor que

> teve a oportunidade de refletir acerca dos problemas enfrentados historicamente por negros e indígenas poderá ter papel fundamental na desconstrução das imagens depreciativas usualmente associadas a esses povos" (AGUIAR; PIOTTO; CORREA, 2015, p. 384 apud BARROS, T. B.; SOUZA, R. de C. de; EUCLIDES, M. S.)

Nesse contexto, é importante considerar que muitas crianças, ao ingressarem na escola, especialmente nos anos iniciais, passam a perceber diferenças entre si, observando características físicas como cor da pele, tipo de cabelo e traços faciais. Esse processo está diretamente relacionado à construção da identidade, que se desenvolve por meio de diferentes experiências sociais e culturais ao longo da infância.

Entre esses diversos processos, o ambiente escolar ocupa um papel central, uma vez que a escola se configura como um dos primeiros espaços coletivos de socialização fora do núcleo familiar. Como é desenvolvido por Gomes (2005)

> A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares, referências civilizatórias que marcam a condição humana. Portanto, a identidade não se prende ao nível da cultura. Ela envolve, também, os níveis sócio-políticos e históricos em cada sociedade (GOMES, 2005, p.41).

Essas percepções fazem parte do processo de desenvolvimento infantil e da construção das relações sociais. No entanto, em uma sociedade marcada pelo racismo, tais percepções podem ser atravessadas por estereótipos e hierarquizações raciais, o que compromete a forma como as diferenças são compreendidas e assimiladas. Como entende Escayg (2019) em Explorando o antirracismo em Educação Infantil:

> Pesquisas consideráveis revelaram que crianças de até 3 anos discernem características raciais, incluindo diferenças no tom da pele e na textura do cabelo. Estudos também mostraram que crianças brancas se identificam com mais precisão, preferem seu próprio grupo e avaliam seu próprio grupo de forma mais positiva do que outros grupos raciais (ESCAYG, 2019).

Diante disso, torna-se fundamental que o ambiente escolar atue de maneira consciente e mediadora nesse processo, promovendo práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e contribuam para a construção de relações mais respeitosas e igualitárias entre as crianças.

Assim, a escola assume um papel central na formação de sujeitos capazes de reconhecer e respeitar as diferenças, consolidando-se como um espaço acolhedor e comprometido com o desenvolvimento de uma educação antirracista.

Ana Maria Gonçalves (2011), em uma carta que endereçou a Ziraldo traz uma importante colocação, que aqui se faz útil: "Na página 25 da sua Cartilha de Direitos Humanos está escrito: "O único jeito de uma sociedade melhorar é caprichar nas suas crianças. Por isso, crianças e adolescentes têm prioridade em tudo que a sociedade faz para garantir os direitos humanos. Devem ser colocados a salvo de tudo que é violência e abuso. É como se os direitos humanos formassem um ninho para as crianças crescerem."

A escola, enquanto instituição social, não se encontra dissociada das dinâmicas e desigualdades presentes na sociedade em que está inserida. Outrossim, determinadas práticas escolares podem acabar reproduzindo desigualdades já existentes, inclusive no que diz respeito às relações raciais.

Tais desigualdades podem se manifestar de diferentes maneiras no cotidiano escolar, como na ausência de representatividade nos materiais didáticos, na invisibilização da história e da cultura de povos negros e indígenas e na permanência de abordagens pedagógicas que pouco problematizam as questões raciais. Como referenciado por Reis (2020):

> As desigualdades sociais e educacionais no Brasil, como se sabe, são racialmente marcadas. E a variável raça/cor, nessa economia das diferenças, é elemento central que organiza as relações de poder e de desigualdade, e que expõe, ainda, as insuficiências e ineficiências das políticas públicas atuais de combate às disparidades raciais/sociais (REIS, 2020, p. 2).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Assim sendo, com base em tudo que foi supracitado, evidencia-se que o ambiente escolar desempenha um papel fundamental na formação de valores e percepções sociais, configurando-se como um espaço importante para a promoção de uma educação antirracista.

Nos anos iniciais da escolarização, essa abordagem precisa ser inserida de maneira cuidadosa e sensível ao cotidiano infantil. Nesse sentido, o uso de práticas lúdicas, como brincadeiras, histórias e outras atividades pedagógicas próprias da educação infantil, possibilita que temas relacionados à diversidade e ao respeito às diferenças sejam trabalhados de forma acessível, contribuindo para a construção de relações mais igualitárias entre as crianças. Como pode ser entendido por Kishimoto (2010):

> O brincar é a atividade principal do dia a dia. É importante porque dá o poder à criança para tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, os outros e o mundo, repetir ações prazerosas, partilhar brincadeiras com o outro, expressar sua individualidade e identidade, explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura para compreendê-lo, usar o corpo, os sentidos, os movimentos, as várias linguagens para experimentar situações que lhe chamam a atenção, solucionar problemas e criar (KISHIMOTO, 2010, s/p).

Nesse viés, portanto, quando se trata da educação antirracista no panorama geral da educação infantil, torna-se fundamental considerar também a escolha de materiais pedagógicos que valorizem a diversidade racial e cultural. Para as crianças inseridas nesse ambiente formador, a presença de livros com protagonistas negros, bonecas negras e imagens que representem diferentes grupos étnico-raciais contribui para ampliar as referências presentes no espaço escolar, possibilitando que elas tenham contato com representações mais diversas da sociedade.

Isso se mostra de tamanha relevância, sobretudo no que diz respeito às crianças negras, uma vez que elas passam a se sentir representadas e inseridas nesse contexto identitário de forma positiva, fortalecendo sua autoestima e seu sentimento de pertencimento. Ao mesmo tempo, tais representações também contribuem para que as demais crianças desenvolvam uma compreensão mais ampla acerca da diversidade, favorecendo a construção de relações pautadas no respeito e na valorização das diferenças.

Além dos livros, bonecas e imagens, outro fator que pode contribuir para tornar o ambiente escolar mais positivo é a inserção da cultura negra como parte do cotidiano dessas crianças, e não apenas por meio de eventos espaçados e ocasionais que celebrem marcos específicos dessa cultura. A presença constante dessas referências no cotidiano escolar amplia o repertório cultural das crianças e reconhece a relevância histórica e social dessas culturas na formação da sociedade brasileira. É nesse ponto que é válido trazer a percepção de Escayg (2019),

> O fornecimento de diversos materiais de aprendizagem por si só, como bonecas, embora louvável, não pode perturbar as percepções e atitudes racializadas das crianças. Os professores também precisam envolver as crianças em discussões focadas sobre raça e racismo, usando exemplos concretos com os quais possam se relacionar –esse processo pode revelar concepções errôneas, bem como preferências raciais entre as crianças (ESCAYG, 2019).

A citação destaca que a simples disponibilização de materiais diversos no ambiente escolar, como bonecas que representam diferentes grupos raciais, embora seja uma iniciativa importante, não é suficiente para modificar, por si só, as percepções e atitudes racializadas que as crianças podem desenvolver.

Nesse sentido, o papel dos educadores torna-se fundamental, uma vez que cabe a eles promover reflexões e mediações pedagógicas que abordem diretamente questões relacionadas à raça e ao racismo. Ao envolver as crianças em discussões orientadas, utilizando exemplos concretos e situações próximas de sua realidade, torna-se possível identificar concepções equivocadas, estereótipos ou preferências raciais que já podem estar presentes nas interações infantis.

É de suma importância, ainda, que essas práticas se tornem parte de uma rotina que não seja percebida como uma obrigação pelas crianças, mas sim como um hábito naturalizado no cotidiano escolar.

Assim, atividades que envolvam músicas, brincadeiras, histórias e outras manifestações culturais de origem afro-brasileira podem ser incorporadas às práticas pedagógicas de maneira significativa, permitindo que as crianças aprendam, desde cedo, a reconhecer e respeitar diferentes referências culturais. Quando a es-

cola promove práticas que reconhecem e valorizam essa diversidade, contribui para o fortalecimento do sentimento de pertencimento e para a construção de relações mais respeitosas entre os estudantes,

> Aumentou consideravelmente o número de professores, negros e não negros, preocupados com a educação das relações étnico-raciais. Entretanto, ainda continua dependendo de uma iniciativa individual do professor ou de um grupo de professores. É raro, difícil que essa seja uma política das escolas, e que esta [disciplina] conste no plano político-pedagógico das instituições (GOMES, 2019).

Portanto tratemos agora acerca da importância fundamental que os professores têm, diante desse cenário. Partindo do ponto de vista de Giroux (1997) que inspirado por Antônio Gramsci teorizou que:

> Num sentido mais amplo, os professores como intelectuais devem ser vistos em termos dos interesses políticos e ideológicos que estruturam a natureza do discurso, relações sociais em sala de aula, valores que eles legitimam em sua atividade de ensino. Com essa perspectiva em mente, gostaria de concluir que os professores deveriam se tornar intelectuais transformadores se quiserem educar os estudantes para serem cidadãos ativos e críticos. [...]. Os intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que una linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças. Desta maneira, eles devem se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas. Ao mesmo tempo, eles devem trabalhar para criar as condições que deem aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos que tenham o conhecimento e coragem para lutar a fim que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável. Apesar de parecer uma tarefa difícil para os educadores, esta é uma luta que vale a pena travar. Proceder de outra maneira é negar aos educadores a chance de assumirem o papel de intelectuais transformadores (GIROUX, 1997, p. 162-163).

A reflexão proposta por Henry Giroux evidencia que a atuação docente ultrapassa a mera transmissão de conteúdos, envolvendo igualmente uma dimensão política e social intrínseca às práticas educativas. Ao conceber os professores como intelectuais, o autor ressalta que suas escolhas pedagógicas, os discursos mobilizados em sala de aula e os valores legitimados em suas práticas de ensino estão diretamente vinculados às formas pelas quais os estudantes passam a interpretar o mundo e a posicionar-se diante dele. Desse modo, a atuação docente exerce influência significativa na formação crítica dos alunos, podendo contribuir tanto para a reprodução quanto para a problematização das desigualdades socialmente estabelecidas.

Nesse sentido, quando tal perspectiva é articulada ao campo da educação antirracista, sua relevância torna-se ainda mais evidente. Ao assumirem o papel de intelectuais transformadores, os educadores passam a reconhecer sua capacidade de questionar estruturas de desigualdade historicamente consolidadas, como o racismo, bem como de promover reflexões que incentivem os estudantes a desenvolverem uma postura crítica diante dessas problemáticas. Isso implica não somente abordar temáticas relacionadas às relações étnico-raciais no currículo escolar, mas também fomentar um ambiente educativo que valorize a diversidade, problematize estereótipos e estimule a construção de relações pautadas no respeito às diferenças.

Nessa perspectiva, a atuação docente orientada por uma postura crítica e transformadora contribui para a formação de sujeitos mais conscientes e participativos, capazes de reconhecer as injustiças sociais e de engajar-se na construção de uma sociedade mais equitativa.

No âmbito da educação infantil, tal posicionamento adquire contornos ainda mais significativos, visto que os primeiros anos de escolarização constituem um período central para a formação de valores, identidades e percepções acerca do outro. Assim, ao incorporar práticas pedagógicas comprometidas com o enfrentamento do racismo e com a valorização da diversidade, os educadores colaboram para a constituição de um ambiente escolar que, para além de reconhecer as desigualdades existentes, atua de maneira ativa na promoção de relações mais justas e inclusivas. Nesse viés Santana, Santos e Ferreira dialogam que:

> [...] o papel do professor é fundamental para a compreensão de como as relações étnico-raciais são desenvolvidas no espaço escolar e, consequentemente para a construção de experiências pedagógicas capazes de enfrentar o racismo e a discriminação racial que se fazem presentes no espaço escolar e na sociedade, de modo geral (SANTANA; SANTOS; FERREIRA, 2016, p. 7).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Ademais, a formação continuada de professores constitui um elemento fundamental para a consolidação de práticas pedagógicas comprometidas com a promoção de uma educação antirracista. Nessa perspectiva, a formação continuada possibilita que os docentes ampliem seus conhecimentos teóricos e metodológicos, desenvolvendo estratégias pedagógicas mais sensíveis à diversidade e mais atentas às desigualdades historicamente constituídas.

> Salienta, o referido texto legal, que o processo de educar as relações entre pessoas de diferentes grupos étnicos-raciais tem início com mudanças no modo de se dirigirem umas às outras, a fim de que desde logo se rompam com sentimentos de inferioridade e superioridade, se desconsiderem julgamentos fundamentados em preconceitos, deixam de se aceitar posições hierárquicas forjadas em desigualdades raciais e sociais. A Educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípuo de desencadear aprendizagens e ensinos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos (SILVA, 2007, p. 490).

Outrossim, a formação docente voltada para a educação antirracista contribui para que os professores reconheçam a relevância de abordar essas questões de maneira sistemática e consciente no ambiente escolar. Em diversas situações, a ausência de preparo específico ou de espaços institucionais destinados à reflexão sobre o tema pode resultar na reprodução involuntária de estereótipos e práticas excludentes no cotidiano da escola. Dessa maneira, processos formativos que promovam o debate acerca do racismo, da identidade, da diversidade cultural e da representatividade mostram-se essenciais para que os educadores possam identificar, problematizar e transformar tais dinâmicas em suas práticas pedagógicas.

> Assim, ao incorporar técnicas antirracismo na educação infantil, os professores podem envolver a agência das crianças apoiando ativamente identidades raciais positivas entre crianças racializadas e ajudando a cultivar identidades antirracistas entre crianças brancas. Esses processos são centrais para uma pedagogia antirracista e, como resultado, promovem mudanças institucionais e sociais contínuas (SILVA, 2007).

Sob essa ótica, a formação continuada também favorece a construção de uma postura profissional mais crítica e socialmente comprometida. Ao se apropriarem de referenciais teóricos e de experiências pedagógicas voltadas à valorização da diversidade, os professores ampliam sua capacidade de atuar como agentes de transformação no ambiente escolar. Assim sendo, a escola passa a configurar-se não apenas como um espaço de transmissão de conhecimentos, mas igualmente como um espaço de formação cidadã, no qual são fomentados valores como respeito, equidade e reconhecimento das diferenças.

A identidade do professor, e em particular uma identidade antirracista, é central para identificar e implementar práticas de ensino transformadoras (UTT; TOCHLUK, 2016). Nesse contexto, a inserção de professores negros no ambiente escolar também se apresenta como um aspecto de grande relevância para o fortalecimento de uma educação antirracista. A presença desses profissionais amplia a representatividade no espaço educativo e possibilita que diferentes vivências e trajetórias sociais sejam incorporadas ao processo pedagógico. A partir de suas próprias experiências e perspectivas, esses educadores podem contribuir para a construção de práticas mais sensíveis às questões raciais, trazendo para o cotidiano escolar reflexões que partem da intersecção entre diferentes dimensões da realidade social, como raça, cultura e identidade.

> Por exemplo, a maioria dos professores brancos foi criada em bairros predominantemente brancos e, como meus alunos brancos indicaram, raramente questionam as razões históricas e as práticas institucionais que levaram a ambientes totalmente brancos ou de maioria branca (ESCAYG, 2019).

Para estudantes negros, em particular, a presença de professores que compartilham vivências semelhantes pode favorecer processos mais positivos de construção identitária e de reconhecimento de si no espaço escolar. Ao mesmo tempo, para os demais estudantes, essa convivência contribui para ampliar a compreensão da diversidade e para a construção de relações pautadas no respeito e na valorização das diferenças. Dessa forma, a inserção de professores negros no corpo docente não apenas fortalece a pluralidade de perspectivas no ambiente educacional, como também contribui para o desenvolvimento de uma educação mais crítica, in-

clusiva e comprometida com o enfrentamento do racismo. Dialogando com todo esse cenário proposto, Hooks (2017) aborda que:

> Quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo. Esse fortalecimento não ocorrerá se nos recusarmos a nos abrir ao mesmo tempo em que encorajamos os alunos a correr riscos (HOOKS, 2017, p. 35).

A implementação de uma educação antirracista no contexto brasileiro ainda enfrenta múltiplos desafios que se relacionam a problemas históricos, estruturais e institucionais profundamente enraizados na sociedade. Embora avanços significativos tenham sido conquistados nas últimas décadas - sobretudo com a promulgação da Lei 10.639/2003 e, posteriormente, da Lei 11.645/2008 - a efetivação dessas legislações no cotidiano escolar ainda se revela limitada. Em diversos casos, as diretrizes propostas por essas normativas não são plenamente incorporadas às práticas pedagógicas, fazendo com que a educação antirracista permaneça circunscrita a iniciativas pontuais ou a projetos isolados conduzidos por determinados educadores.

Nesse cenário, um dos entraves centrais para a consolidação dessas políticas educacionais reside na fragilidade de mecanismos institucionais capazes de garantir sua implementação sistemática. Em muitas escolas, as discussões acerca das relações étnico-raciais ainda não estão devidamente integradas aos currículos, aos materiais didáticos ou aos projetos político- pedagógicos. Em decorrência disso, tais temáticas acabam sendo abordadas de maneira episódica, frequentemente restritas a momentos específicos do calendário escolar, como datas comemorativas, sem que haja um trabalho contínuo e aprofundado ao longo do processo formativo.

Paralelamente, a insuficiência de formação adequada para os docentes constitui outro obstáculo relevante. Grande parte dos professores não teve acesso, durante sua formação inicial, a conteúdos que abordassem de forma consistente a história da população negra, as relações raciais ou as discussões acerca do racismo estrutural.

Como consequência, a ausência desse repertório teórico e metodológico pode gerar insegurança ou dificuldades na condução de práticas pedagógicas que enfrentam tais questões de forma crítica. Assim, a carência de programas de formação continuada voltados especificamente para essa temática acaba por limitar o desenvolvimento de abordagens pedagógicas mais consistentes.

Convém considerar, ainda, que a própria estrutura social na qual a escola está inserida influencia diretamente a forma como essas questões são tratadas no ambiente educacional. O racismo, compreendido como um fenômeno estrutural, manifesta-se não apenas por meio de atitudes individuais, mas também através de práticas institucionais, representações culturais e formas de organização do conhecimento que tendem a naturalizar determinadas hierarquias raciais. Dessa maneira, o espaço escolar pode, muitas vezes de forma não intencional, reproduzir desigualdades presentes na sociedade. A predominância de perspectivas eurocêntricas nos currículos, a invisibilização das contribuições históricas e culturais das populações negras e indígenas e a escassez de representatividade nos materiais didáticos exemplificam como essas estruturas podem se manifestar no cotidiano da educação.

Somado a esse quadro, também se identificam resistências sociais e institucionais à incorporação de práticas pedagógicas voltadas para a educação antirracista. Em determinados contextos, persiste a ideia de que a discussão sobre racismo no ambiente escolar seria desnecessária ou potencialmente conflituosa. Tal compreensão desconsidera o fato de que o silêncio sobre essas questões não contribui para sua superação; ao contrário, tende a reforçar a permanência de desigualdades raciais de maneira implícita nas relações sociais e educacionais.

Outro fator que merece destaque refere-se às desigualdades materiais presentes no sistema educacional brasileiro. Muitas instituições de ensino, especialmente no âmbito da educação pública, enfrentam limitações significativas relacionadas à infraestrutura, à disponibilidade de materiais pedagógicos diversificados e às condições de trabalho oferecidas aos professores. Essas restrições estruturais impactam diretamente a possibilidade de desenvolver projetos pedagógicos mais amplos e consistentes voltados à valorização da diversidade cultural e ao enfrentamento do racismo.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Diante desse panorama, torna-se evidente que a consolidação de uma educação antirracista não depende exclusivamente da existência de marcos legais, ainda que estes representem conquistas fundamentais. Faz-se necessário, igualmente, o fortalecimento de políticas públicas capazes de garantir a implementação efetiva dessas diretrizes no cotidiano escolar.

Tal processo envolve investimentos contínuos na formação docente, na revisão de currículos, na produção de materiais didáticos mais representativos e no estímulo a práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da diversidade cultural. Somente por meio de ações articuladas entre diferentes instâncias do sistema educacional será possível avançar na construção de uma escola que contribua, de maneira efetiva, para o enfrentamento do racismo e para a promoção de relações sociais mais justas e igualitárias.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter bibliográfico e abordagem descritiva e exploratória. A pesquisa bibliográfica foi adotada por possibilitar a análise e a reflexão acerca de produções já existentes sobre a temática da educação antirracista na educação infantil, contribuindo para a construção de um referencial teórico consistente.

Como aportes teórico-metodológicos, este trabalho fundamenta-se nas contribuições de autores que discutem as relações étnico-raciais, a construção da identidade e o papel da educação no enfrentamento do racismo, dentre os quais se destacam Nilma Lino Gomes, Henry Giroux e Oracy Nogueira. Tais autores oferecem subsídios relevantes para a compreensão do racismo como fenômeno estrutural, bem como para a análise do papel da escola na promoção de práticas pedagógicas antirracistas.

No que se refere aos procedimentos de análise, foram examinados artigos científicos, livros, legislações e outros materiais acadêmicos que abordam a temática em questão, com destaque para estudos voltados à educação infantil e às relações étnico-raciais no contexto escolar. A análise desses materiais permitiu identificar avanços, desafios e possibilidades no desenvolvimento de práticas pedagógicas comprometidas com a promoção da igualdade racial.

Dessa forma, o presente trabalho apresenta uma reflexão teórica acerca da importância da inserção de práticas antirracistas na educação infantil, evidenciando o papel da escola e dos educadores na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das discussões apresentadas ao longo deste artigo, torna-se evidente que o racismo constitui um fenômeno estrutural profundamente enraizado na formação histórica e social do Brasil, manifestando-se também no campo educacional.

Nesse sentido, a escola, enquanto espaço de formação social e construção de conhecimentos, desempenha um papel fundamental tanto na reprodução quanto no enfrentamento dessas desigualdades. Assim, refletir sobre a importância da educação antirracista, especialmente nos anos iniciais da educação básica, revela-se essencial para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a promoção da equidade e do respeito à diversidade.

A promulgação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 representa um avanço significativo no reconhecimento da necessidade de inserir, nos currículos escolares, conteúdos relacionados à História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Entretanto, conforme evidenciado ao longo do trabalho, a efetivação dessas legislações ainda enfrenta diversos desafios, como a insuficiência de formação específica para docentes, a permanência de abordagens curriculares eurocêntricas e a ausência de institucionalização dessas temáticas nos projetos político-pedagógicos das escolas.

No contexto da educação infantil e dos anos iniciais, essa discussão adquire ainda maior relevância, uma vez que é nesse período que se iniciam processos fundamentais de construção da identidade e de formação das primeiras percepções sociais das crianças. Como evidenciado por diferentes autores ao longo deste

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

estudo, as crianças são capazes de perceber diferenças raciais desde muito cedo, o que reforça a necessidade de que o ambiente escolar atue de maneira consciente e mediadora, promovendo experiências educativas que valorizem a diversidade e contribuam para a construção de relações mais igualitárias.

Nesse cenário, destaca-se a importância de práticas pedagógicas que incorporem a representatividade racial e cultural no cotidiano escolar, por meio da utilização de materiais didáticos diversos, da inserção da cultura afro- brasileira nas atividades pedagógicas e da promoção de diálogos que possibilitem problematizar estereótipos e preconceitos. Entretanto, conforme discutido, tais iniciativas somente se tornam efetivas quando acompanhadas de uma mediação pedagógica crítica por parte dos educadores.

Por fim, em suma, o papel do professor mostra-se central na consolidação de uma educação antirracista. Inspirados na perspectiva de Giroux (1997), os educadores podem ser compreendidos como intelectuais transformadores, capazes de promover reflexões críticas e de contribuir para a formação de estudantes mais conscientes e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa. Nesse processo, a formação continuada de professores e a ampliação da presença de docentes negros no ambiente escolar revelam-se elementos importantes para o fortalecimento de práticas educativas mais sensíveis às questões raciais e às múltiplas vivências presentes no espaço ORM.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. M.; PIOTTO, D. C.; CORREA, B. C. **Relações étnico-raciais e formação docente: situações de discriminação racial na educação infantil**. Revista Eletrônica de Educação, São Carlos, v. 9, n. 2, p. 373–388, ago. 2015.

BENTO, Maria Aparecida da Silva. **Branqueamento e branquitude no Brasil**. In: BENTO, Maria Aparecida da Silva; CARONE, Iray (org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 25–58.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 01 abr. 2026.

_____. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena"**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007- 2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 01 abr. 2026.

_____. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: MEC, 2017.

_____. **Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

COUTINHO, Angela; CÔCO, Valdete. **Educação à distância na educação infantil, não! Educação e cuidado com as crianças, suas famílias e profissionais docentes, sim!** 2020. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/images/educacao_a_dist_ncia_na_educa cao_infantil_nao_educacao_e_cuidado_com_as_criancas_suas_familias_e_pro fissionais_docentes_sim.pdf. Acesso em: 01 abr. 2026.

ESCAYG, K. **Explorando o antirracismo em educação infantil: identidade do professor e práticas em sala de aula. Ligando a Pesquisa e a Prática**, ed. 11, 2019.

FLAUZINA, Ana Luiza Pinheiro. **Corpo negro caído no chão: o sistema penal e o projeto genocida do Estado brasileiro**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

FREITAS, L. T. M. **Qual o lugar da criança negra na sociedade brasileira?** Scientia Tec: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia do IFRS, Porto Alegre,

v. 3, n. 2, p. 39–52, jun./dez. 2016.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. In: HENRIQUES, Ricardo (org.). Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: SECAD/MEC, 2005. p. 39–62.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. v. 2 e 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In: Anais do I Seminário Nacional: **Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, nov. 2010.

NASCIMENTO, Abdias do. **O quilombismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1980.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito de marca: as relações raciais em Itapetininga**. São Paulo: Edusp, 1979.

REIS, Diego dos Santos. **Coronavírus e desigualdades educacionais: reposicionando o debate. Olhar de Professor**, v. 23, p. 1–5, 2020.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

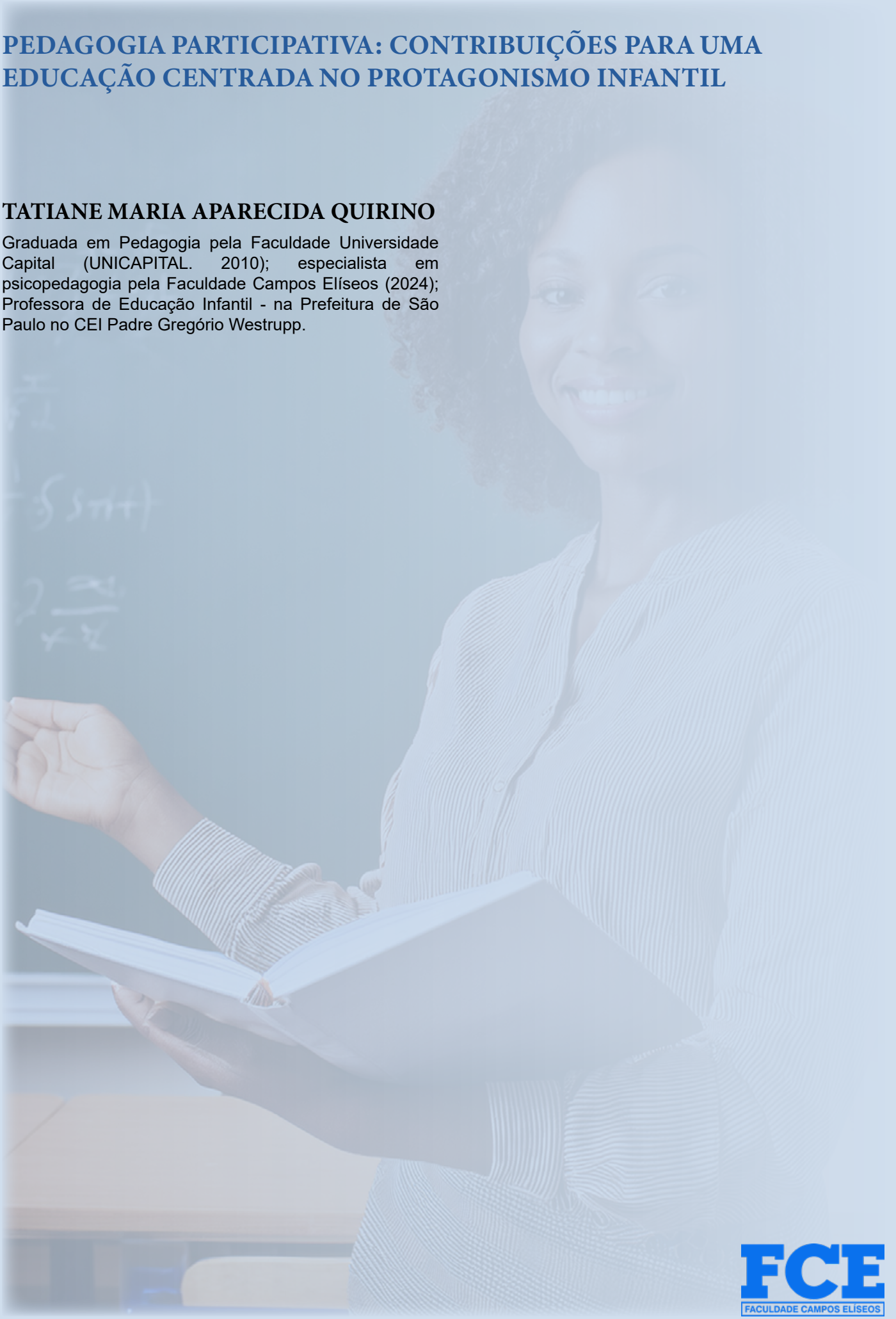
UTT, J.; TOCHLUK, S. **Professor branco, conheça a si mesmo: melhorando a práxis antirracista por meio do desenvolvimento da identidade racial. Educação Urbana**, p. 1–28, 2016.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

PEDAGOGIA PARTICIPATIVA: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO CENTRADA NO PROTAGONISMO INFANTIL

TATIANE MARIA APARECIDA QUIRINO

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Universidade Capital (UNICAPITAL. 2010); especialista em psicopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos (2024); Professora de Educação Infantil - na Prefeitura de São Paulo no CEI Padre Gregório Westrupp.



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

A pedagogia participativa emerge como uma abordagem educativa que rompe com os modelos tradicionais centrados na figura do professor como transmissor de conhecimento. Em vez disso, propõe uma relação horizontal, em que educadores e alunos constroem juntos o processo de ensino-aprendizagem, com base no diálogo, no respeito mútuo e na valorização da escuta ativa. Diversos autores e autoras têm contribuído para consolidar esse paradigma, entre eles Pikler, Kalo, Ribeiro, Tisuko, Dubovik e Cippitelli, e Formosinho. Suas abordagens, embora distintas, convergem em princípios fundamentais da pedagogia participativa.

Palavras-chave: Pedagogia; Participativa; Educação; Educação Infantil.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, diferentes correntes educacionais têm questionado os modelos tradicionais de ensino, que posicionam o professor como figura central e transmissora do conhecimento, enquanto o aluno assume um papel passivo e receptivo.

Em contrapartida, a pedagogia participativa surge como uma proposta transformadora, pautada em princípios de escuta ativa, diálogo, cooperação e protagonismo estudantil. Essa abordagem valoriza a construção coletiva do conhecimento, reconhecendo educadores e alunos como sujeitos que aprendem em interação, dentro de uma relação horizontal e respeitosa.

Mais do que uma metodologia, a pedagogia participativa configura-se como uma postura ética e política diante do ato educativo, na qual o respeito à autonomia, o reconhecimento das diversidades e a corresponsabilidade no processo de aprendizagem tornam-se elementos centrais. O papel do educador, nesse contexto, é ressignificado: ele deixa de ser o único detentor do saber para assumir a função de mediador, escutador e facilitador de experiências significativas.

Diversos pensadores e pesquisadores vêm contribuindo para o fortalecimento desse paradigma participativo na educação. Entre eles, destacam-se nomes como Pikler (2018), que propõe uma educação baseada na autonomia e no respeito ao ritmo da criança desde a primeira infância; Kalo, que traz aportes da psicologia social e comunitária para valorizar a participação ativa das crianças; Ribeiro, com suas metodologias centradas no diálogo e na colaboração; e Morchida, cujas práticas inovadoras favorecem a construção do conhecimento de forma compartilhada.

Somam-se a essas contribuições os estudos de Dubovik e Cippitelli, que aprofundam o conceito de construtividade na aprendizagem, e de Paulo Formosinho (2018), defensor de uma educação inclusiva e centrada no protagonismo infantil. Apesar de suas trajetórias distintas, esses autores convergem na defesa de uma educação mais democrática, sensível e comprometida com o desenvolvimento integral dos sujeitos.

Este artigo tem como objetivo apresentar e discutir as principais contribuições desses pensadores para a consolidação da pedagogia participativa, evidenciando como suas propostas se articulam na construção de práticas educativas mais humanizadas, dialógicas e transformadoras. Nas pedagogias participativas, a criança é reconhecida como sujeito ativo de sua própria história ,autora e protagonista, agente de transformação e participante do processo. É vista tanto como indivíduo único quanto como ser social; como pessoa e cidadã, que utiliza e cria elementos culturais.

PEDAGOGIA PARTICIPATIVA E PEDAGOGIA TRANSMISSIVA: ENTENDENDO AS DIFERENÇAS

A educação, ao longo da história, passou por diversas transformações em suas metodologias e abordagens. Duas das mais discutidas e contrastantes são a pedagogia transmissiva e a pedagogia participativa. Enquanto a primeira representa uma visão mais tradicional de ensino, centrada no professor e na transmissão de conteúdos prontos, a segunda propõe uma abordagem mais dialógica, centrada no estudante como sujeito ativo do processo de aprendizagem. Compreender as diferenças entre essas duas correntes é fundamental para repensar práticas pedagógicas mais eficazes e inclusivas (FINCO; BARBOSA, 2015).

PEDAGOGIA TRANSMISSIVA: O MODELO TRADICIONAL

A pedagogia transmissiva é marcada por uma abordagem tradicional, centrada na figura do professor como autoridade máxima no processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, o conhecimento é entendido como algo pronto e acabado, que deve ser repassado do educador para o educando de forma vertical e unidirecional. O professor assume o papel de detentor exclusivo do saber, enquanto os alunos são posicionados como receptores passivos, cuja principal função é ouvir, memorizar e reproduzir as informações recebidas (FINCO; BARBOSA, 2015).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Esse modelo pedagógico valoriza mais a repetição de conteúdos do que a construção de saberes significativos, muitas vezes desconsiderando os interesses, experiências prévias e a realidade dos estudantes. O diálogo é limitado, e a avaliação costuma se concentrar em testes padronizados, voltados para a memorização, em vez de estimular o pensamento crítico, a criatividade e a autonomia.

Embora tenha sido dominante por muitos anos, essa abordagem tem sido amplamente questionada por não favorecer o protagonismo do aluno nem o desenvolvimento de competências essenciais para a vida em sociedade. Em contrapartida, modelos mais participativos e interativos de educação buscam transformar essa lógica, reconhecendo os estudantes como sujeitos ativos no processo de aprendizagem, capazes de refletir, criar, argumentar e colaborar na construção do conhecimento (FINCO; BARBOSA, 2015).

Características principais:

- Centralidade do professor: O educador é a principal fonte de saber e autoridade no processo de ensino.
- Foco na memorização: O conteúdo é repassado de forma expositiva, priorizando a memorização e a repetição.
- Avaliação quantitativa: Avaliações focam em resultados e na capacidade de reproduzir conteúdos.
- Pouca interação: Há baixo incentivo ao diálogo, à troca de ideias ou à construção coletiva do conhecimento.

Esse modelo tem raízes na educação bancária, criticada por Paulo Freire, em que o conhecimento é "depositado" no aluno, sem conexão com sua realidade, experiências ou contextos (FINCO; BARBOSA, 2015).

PEDAGOGIA PARTICIPATIVA: UMA ABORDAGEM CRÍTICA E ATIVA

Em contraste, a pedagogia participativa propõe uma prática educativa dialógica, crítica e colaborativa, na qual os alunos participam ativamente da construção do conhecimento, valorizando suas experiências e saberes prévios (FOCHI, 2015).

Características principais:

- Centralidade do estudante: O aluno é sujeito ativo, que questiona, propõe e constrói sentido para o que aprende.
- Metodologias ativas: Utiliza estratégias como debates, projetos, estudos de caso, rodas de conversa, entre outros.
- Avaliação formativa: A avaliação considera o processo de aprendizagem e não apenas os resultados.
- Educação contextualizada: O conteúdo se conecta com a realidade dos alunos, promovendo reflexão crítica e transformação social.

Essa pedagogia se fundamenta em autores como Paulo Freire, Lev Vygotsky e John Dewey, que defendem a aprendizagem como um processo social, interativo e transformador (FOCHI, 2015).

IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA EDUCATIVA

Adotar uma pedagogia participativa não implica rejeitar por completo os princípios da pedagogia transmissiva. Em determinadas situações, especialmente quando se trata da introdução de novos conceitos ou da sistematização de conhecimentos, a exposição direta do conteúdo pelo educador pode ser válida e até necessária. No entanto, a grande diferença está na forma como esse conteúdo é trabalhado e, principalmente, no papel que é atribuído à criança dentro do processo de ensino e aprendizagem (FOCHI, 2015).

Na pedagogia participativa, a criança deixa de ser vista como um recipiente passivo que apenas absorve informações prontas. Em vez disso, ela é reconhecida como sujeito ativo, capaz de pensar, questionar, propor

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

ideias e construir conhecimentos em interação com os outros e com o meio. Essa abordagem favorece o desenvolvimento da autonomia, pois a criança é constantemente estimulada a tomar decisões, resolver problemas, expressar suas opiniões e refletir sobre suas próprias ações e aprendizagens (FOCHI, 2015).

Ao participar ativamente das experiências educativas, a criança desenvolve um senso de responsabilidade sobre o que aprende e como aprende. Essa construção de sentido fortalece o vínculo com o conhecimento e torna a aprendizagem mais significativa. Além disso, o educador assume o papel de mediador, alguém que observa, escuta, provoca e apoia o pensamento infantil, em vez de apenas transmitir informações de forma unidirecional (FOCHI, 2015).

Portanto, a pedagogia participativa contribui não apenas para a formação cognitiva da criança, mas também para seu crescimento social e emocional, promovendo um ambiente educativo mais democrático, colaborativo e centrado na escuta e no respeito às potencialidades de cada um,

> a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere (BRASIL, 2013, p. 86).

A pedagogia participativa valoriza a escuta, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento, o que contribui para o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico e da cidadania. Já a pedagogia transmissiva tende a formar estudantes reprodutores de conteúdo, com menor capacidade de intervenção crítica na sociedade.

A distinção entre pedagogia transmissiva e participativa vai além de métodos: envolve concepções de sujeito, de conhecimento e de sociedade. Enquanto a primeira ancora-se em um modelo hierárquico e autoritário, a segunda propõe uma educação mais democrática, onde todos aprendem e ensinam ao mesmo tempo. Para uma educação mais significativa, inclusiva e transformadora, o caminho participativo apresenta-se como uma proposta coerente com os desafios do mundo contemporâneo (BRASIL, 2013).

AUTORES REFERÊNCIAS NA PEDAGOGIA PARTICIPATIVA

A pediatra húngara Pikler (2018) (2018) trouxe importantes reflexões sobre o desenvolvimento infantil, com base em sua experiência à frente do Instituto Lóczy, em Budapeste, onde desenvolveu uma abordagem inovadora de cuidado e educação para bebês e crianças pequenas. Sua proposta rompe com modelos tradicionais que tratam a criança como um ser passivo, dependente exclusivamente das ações do adulto para se desenvolver. Para Pikler (2018), cada criança possui uma competência inata para aprender, desde que lhe sejam oferecidas condições adequadas para isso.

No centro de sua abordagem está o respeito ao ritmo individual e à autonomia da criança. Ela defende que o desenvolvimento saudável ocorre quando a criança pode movimentar-se livremente, explorar o ambiente com segurança e interagir com adultos que não apenas cuidam, mas se relacionam com ela de forma sensível, atenta e respeitosa. Em vez de impor estímulos, o papel do adulto é o de um observador cuidadoso, que oferece apoio sem interferir no processo espontâneo de descoberta.

Para Pikler (2018) , a aprendizagem não é um processo que deve ser acelerado artificialmente, mas sim um percurso construído pela própria criança por meio de sua ação no mundo. Assim, o brincar livre, o tempo para experimentar e o direito de errar fazem parte de um contexto em que o aprendizado ocorre de forma natural e prazerosa.

Essa visão tem profunda afinidade com os princípios da pedagogia participativa, pois propõe uma mudança de postura do educador: de transmissor de conhecimento para facilitador do desenvolvimento. A criança passa a ser vista como protagonista ativa, capaz de tomar decisões, fazer escolhas, se expressar e construir sentido sobre o mundo que a cerca.

Em ambientes educativos inspirados por Pikler (2018), observa-se uma organização do espaço e dos materiais que favorece a autonomia: os objetos estão ao alcance das crianças, as áreas de movimentação são planejadas para permitir exploração segura, e o adulto atua como presença constante, porém não invasiva. Isso

cria um cenário em que a criança se sente segura para se arriscar, testar hipóteses e construir conhecimento por si mesma.

Pikler (2018) contribui de maneira essencial para a pedagogia participativa ao reconhecer o valor da escuta, do respeito e da liberdade no processo de aprendizagem infantil. Sua abordagem continua inspirando práticas educativas que valorizam o protagonismo da criança, a construção de vínculos significativos e a criação de ambientes ricos em possibilidades, nos quais aprender é um ato de liberdade e expressão individual.

A psicóloga e educadora Kalo, com sua formação em psicologia social e comunitária, defende processos educacionais que valorizem a participação efetiva dos alunos. Em sua visão, o conhecimento não é algo que se transfere, mas que se constrói coletivamente. Kallo destaca a importância do diálogo e da escuta ativa como elementos centrais nas práticas pedagógicas, propondo que os estudantes sejam envolvidos desde a formulação das perguntas até a avaliação dos processos. Essa abordagem rompe com a lógica da educação verticalizada e autoritária, que historicamente reduziu o papel do aluno à simples recepção e repetição de conteúdo. Ao contrário, insere-a como protagonista da própria aprendizagem, capaz de questionar, refletir, construir e transformar o conhecimento de forma coletiva e situada.

Essa perspectiva está profundamente enraizada nos princípios da pedagogia participativa, que compreende a educação como um processo dialógico, crítico e emancipador. Nessa abordagem, o saber não é um bem exclusivo do professor, mas resultado da interação entre sujeitos diversos, que compartilham experiências, visões de mundo e compreensões sobre a realidade. O professor, portanto, assume o papel de mediador e facilitador, criando condições para que o conhecimento seja produzido em conjunto com os alunos, respeitando seus repertórios culturais, suas inquietações e seus modos próprios de aprender,

> Desenvolver práticas mais democráticas junto das crianças pequenas permitirá que desde cedo elas criem um sentimento de pertença social, percebendo que sua opinião e argumentos são considerados e importantes para as decisões coletivas. (AGOSTINHO; DEMÉTRIO; BODENMÜLLER, 2015, p. 231).

Ao envolver as crianças na construção das perguntas, a pedagogia participativa os convida a exercer uma postura investigativa diante do mundo, desenvolvendo competências como a curiosidade, o pensamento crítico e a autonomia intelectual. Da mesma forma, ao integrá-los nos processos avaliativos, reconhece que a avaliação não deve ser um instrumento de controle ou punição, mas um espaço de reflexão, diálogo e autorreconhecimento dos avanços, dificuldades e possibilidades de aprendizagem.

Nesse contexto, o diálogo pedagógico deixa de ser uma simples troca de informações e se torna uma prática ética e política, comprometida com a formação de sujeitos ativos, conscientes e comprometidos com a transformação da sociedade. A pedagogia participativa, como propõe Kallo, rompe com o paradigma da transmissão e propõe uma nova cultura escolar: mais democrática, colaborativa e significativa, onde todos aprendem com todos e onde o conhecimento ganha sentido por sua capacidade de provocar mudanças concretas no cotidiano dos educandos.

Ribeiro é uma autora que sistematiza metodologias participativas em contextos educativos. Suas propostas destacam a importância de práticas centradas no diálogo, na escuta e na colaboração entre educadores e crianças . Ribeiro propõe que os alunos participem ativamente do planejamento das atividades, escolhendo temas, formas de organização e estratégias de avaliação.

Ao defender a corresponsabilidade no processo educacional, Ribeiro amplia o conceito de participação, incluindo elementos da gestão democrática da sala de aula. Assim, sua contribuição fortalece a ideia de que a aprendizagem é mais significativa quando há envolvimento ativo e consciência coletiva do processo. Ribeiro tem se destacado no campo da educação por sua contribuição na sistematização de metodologias participativas em contextos escolares. Em sua obra "Reivindicando uma Abordagem Participativa com DNA Brasileiro" (2023), Ribeiro propõe uma pedagogia que vai além da simples adoção de técnicas ativas. Sua abordagem defende uma prática educativa fundamentada no diálogo, na escuta sensível e na colaboração horizontal entre educadores e estudantes.

Para Ribeiro, a participação não é um adorno metodológico, mas sim um princípio estruturante da prática pedagógica, que deve estar presente desde o planejamento até a avaliação das aprendizagens. Nesse sentido, ela propõe que os estudantes participem ativamente da escolha dos temas a serem abordados, das formas

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

de organização das aulas e das estratégias de avaliação, rompendo com o modelo de ensino em que essas decisões são exclusivamente tomadas pelo professor. Ao fazer isso, Ribeiro propõe uma educação mais dialógica e compartilhada, na qual todos são corresponsáveis pelos caminhos percorridos no processo de aprendizagem.

Sua proposta é fortemente marcada por uma leitura crítica da realidade brasileira. O conceito de um "DNA brasileiro" na abordagem participativa busca resgatar elementos da cultura popular, da pedagogia libertadora e dos movimentos sociais do país. Bruna Ribeiro reivindica uma educação que seja, ao mesmo tempo, crítica, afetiva, engajada e situada no contexto sociocultural dos estudantes, dialogando com autores como Paulo Freire e com práticas comunitárias que historicamente valorizam a coletividade e o engajamento social.

Ao defender a corresponsabilidade no processo educacional, Ribeiro amplia o conceito tradicional de participação, incorporando os princípios da gestão democrática da sala de aula. Isso significa compreender o espaço escolar como um ambiente de convivência política e ética, onde as decisões são tomadas em conjunto, e as relações são baseadas no respeito, na cooperação e na justiça.

Essa perspectiva reforça a ideia de que a aprendizagem se torna mais significativa quando há envolvimento ativo, escuta mútua e consciência coletiva sobre os objetivos e percursos educativos. Para Ribeiro, o aprendizado não se dá apenas na apropriação de conteúdos, mas também na forma como esses conteúdos são construídos e vivenciados por todos os envolvidos no processo.

Com sua proposta, Ribeiro contribui para fortalecer a pedagogia participativa como uma alternativa potente à educação transmissiva, desafiando modelos centrados na autoridade e no controle, e abrindo espaço para uma prática mais democrática, afetiva e libertadora. Ao articular teoria e prática com base na realidade brasileira, sua obra representa um avanço importante para educadores comprometidos com a transformação social por meio da educação.

A educadora e pesquisadora Kishimoto é reconhecida por sua atuação em práticas pedagógicas inovadoras, que colocam o protagonismo dos estudantes no centro do processo educativo. Seu trabalho se alinha fortemente aos princípios da pedagogia participativa, especialmente ao valorizar ambientes de aprendizagem investigativos, autônomos e criativos. Para Morchida, aprender é um processo ativo, construído coletivamente, e que precisa fazer sentido para quem aprende. Por isso, ela defende que a escola deve ser um espaço vivo, dinâmico e sensível às experiências reais dos estudantes.

Um dos aspectos centrais de sua proposta pedagógica é a valorização dos jogos e das brincadeiras como práticas participativas. Longe de serem apenas momentos de lazer ou "pausas" no currículo formal, essas atividades são entendidas como instrumentos potentes de aprendizagem, capazes de mobilizar saberes diversos, favorecer a cooperação, estimular a resolução de problemas e provocar reflexões significativas.

Segundo Morchida, os jogos, especialmente aqueles que envolvem regras compartilhadas, desafios cognitivos e dinâmicas coletivas promovem o engajamento e a participação ativa dos alunos, ao mesmo tempo em que criam espaços de experimentação, negociação e tomada de decisões. As brincadeiras, por sua vez, resgatam dimensões da cultura infantil e juvenil, permitindo que os estudantes se expressem, explorem suas emoções, reconecte-se com sua criatividade e construam sentidos próprios para o que aprendem.

Dentro de uma perspectiva participativa, essas práticas são ainda mais potentes porque envolvem os alunos não apenas como jogadores, mas também como criadores de jogos, organizadores de atividades e avaliadores de suas próprias experiências. Ao incorporar os jogos e brincadeiras no cotidiano da sala de aula com intencionalidade pedagógica, Kishimoto contribui para uma educação mais humana, lúdica e transformadora, que reconhece o potencial dos estudantes como sujeitos ativos na construção do saber. Sua abordagem reafirma que a participação não é apenas uma metodologia, mas uma ética educacional uma forma de reconhecer os alunos como parceiros do educador na tarefa comum de compreender o mundo e agir sobre.

As educadoras e pesquisadoras Dubovik e Cippitelli discutem, em suas obras e práticas, os fundamentos de uma educação centrada na participação, na escuta ativa e na coautoria do conhecimento. Para elas, o ato de aprender não pode ser compreendido como um processo isolado, individualizado ou linear. Ao contrário, a construção do saber se dá na relação entre sujeitos, por meio da partilha de experiências, da troca de ideias e da convivência permeada por afetos, linguagem e cultura (BRASIL, 2013).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A proposta dessas autoras está profundamente alinhada com os princípios da pedagogia participativa, especialmente ao enfatizar que o conhecimento é uma construção coletiva, e que as crianças devem ser reconhecidas como sujeitos competentes, criativos e ativos no processo educativo. Ao proporem práticas que incentivam a expressão das múltiplas linguagens oral, escrita, corporal, visual, musical, digital, entre outras , Dubovik e Cippitelli contribuem para ampliar as possibilidades de participação infantil, permitindo que cada criança se expresse a partir de seus modos próprios de ser, sentir e compreender o mundo (BRASIL, 2013).

Além disso, ao valorizarem a experimentação e reconhecerem o erro como parte essencial do processo criativo, as autoras criam condições para que as crianças participem com liberdade, curiosidade e segurança. O erro, nesse contexto, deixa de ser um fracasso a ser evitado e passa a ser compreendido como um momento de descoberta, de aprendizado e de reformulação de hipóteses, algo essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia (BRASIL, 2013).

As experiências pedagógicas inspiradas por essas ideias envolvem espaços de escuta ativa, rodas de conversa, ateliês criativos, projetos interdisciplinares e situações de investigação abertas, em que as crianças têm voz ativa para levantar hipóteses, tomar decisões, sugerir caminhos e reinterpretar conhecimentos à luz de suas vivências. Essas práticas não apenas reconhecem a criança como alguém que aprende, mas também como alguém que ensina, propõe, intervém e transforma (BRASIL, 2013).

Essa ampliação da participação infantil rompe com a lógica da escolarização tradicional, onde os conteúdos são definidos previamente e a criança ocupa um lugar passivo, apenas respondendo a estímulos e tarefas. Em contrapartida, a proposta de Dubovik e Cippitelli convida educadores a organizar ambientes e tempos pedagógicos flexíveis, sensíveis e responsivos, capazes de acolher o inesperado, o diverso e o emergente aspectos essenciais da infância e da aprendizagem significativa (BRASIL, 2013).

Ao priorizar o processo sobre o produto, essas experiências valorizam não apenas o que se aprende, mas como se aprende, com quem se aprende e em que contexto. Isso dá visibilidade ao percurso da criança como produtora de cultura, de sentidos e de saberes. A participação, então, não é apenas a presença em atividades planejadas pelo adulto, mas a autêntica inserção da criança nas decisões, interpretações e reconstruções do fazer pedagógico.

Portanto, a contribuição de Dubovik e Cippitelli fortalece a concepção de uma escola que se abre à escuta real das infâncias, reconhecendo que as crianças têm direito à palavra, à criação e à autoria no processo educativo. São práticas que transformam a sala de aula em um espaço de construção conjunta, de respeito às subjetividades e de valorização da diversidade, promovendo uma aprendizagem viva, democrática e profundamente participativa.

Formosinho (2018), educadora que tem forte atuação na área da educação participativa e inclusiva, defende práticas educativas centradas na criança, que respeitem suas vozes e suas culturas, promovendo um ambiente onde todos participam ativamente da construção do conhecimento. Ela propõe a documentação pedagógica como uma estratégia para tornar visíveis os processos de aprendizagem, criando pontes entre educadores, alunos e famílias. Essa perspectiva se alinha fortemente com os princípios da pedagogia participativa, ao reconhecer o aluno como sujeito de direitos, saberes e desejos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pedagogia participativa não deve ser compreendida como um método fixo ou uma receita pronta a ser aplicada em sala de aula. Trata-se, na verdade, de uma filosofia educativa que orienta e atravessa diversas práticas pedagógicas, respeitando os diferentes contextos culturais, sociais e institucionais onde se insere. Ela parte da premissa de que a criança é protagonista do seu processo de aprendizagem, e que a escola deve ser um espaço de escuta, diálogo e construção coletiva de saberes.

Essa abordagem se sustenta na valorização da participação ativa das crianças em seu cotidiano escolar, reconhecendo-as como sujeitos competentes, capazes de se expressar, de fazer escolhas e de contribuir significativamente para a vida coletiva. A pedagogia participativa propõe, portanto, uma mudança de olhar sobre a

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

infância: em vez de impor conteúdos prontos e engessados, busca-se criar ambientes que estimulem a curiosidade, a autonomia, a colaboração e a criatividade.

As contribuições de estudiosos e pesquisadores como Pikler (2018) (2018), Kallo (2018), Ribeiro (2023), Morchida, Dubovik, Cippitelli e Formosinho (2018) têm sido fundamentais para consolidar essa perspectiva. Suas reflexões apontam caminhos para a construção de uma escola mais democrática, afetiva e atenta às necessidades reais das crianças. Pikler (2018), por exemplo, enfatiza a importância de respeitar os tempos e ritmos individuais, promovendo um cuidado atento e responsivo desde os primeiros anos de vida. Já os estudos de Formosinho (2018) destacam a centralidade da escuta qualificada e da documentação pedagógica como ferramentas essenciais para promover uma prática reflexiva, colaborativa e significativa.

Esses autores nos mostram que é possível e necessário repensar a escola como um espaço de vivência cidadã desde a infância, onde as relações são construídas com base no respeito mútuo, na empatia e na valorização das múltiplas formas de expressão infantil. Ao adotar uma abordagem participativa, a escola deixa de ser um ambiente verticalizado, onde apenas os adultos decidem e ensinam, e passa a ser um território de trocas genuínas, onde todos, crianças, educadores, famílias e comunidade são reconhecidos como sujeitos que aprendem uns com os outros.

Essa forma de fazer educação implica também no compromisso com a escuta ativa, com o acolhimento das vozes infantis e com a criação de contextos que favoreçam a liberdade de pensamento, o questionamento e a construção de sentido. É por meio dessa escuta que educadores podem planejar experiências mais ricas e potentes às necessidades e aos direitos das crianças.

Assim, a pedagogia participativa não apenas transforma as práticas pedagógicas, mas também ressignifica o papel do educador, que passa a atuar como mediador, observador sensível e parceiro na jornada de aprendizagem. Ao mesmo tempo, fortalece o sentimento de pertencimento e de corresponsabilidade entre todos os envolvidos no processo educativo, contribuindo para o desenvolvimento de uma cultura escolar mais democrática, justa e inclusiva.

Portanto, adotar uma pedagogia participativa é um ato político e ético. É escolher colocar a criança no centro do processo educativo, não como receptora passiva de conteúdos, mas como sujeito ativo, produtor de cultura, de saberes e de significados.

Colocar a criança no centro do processo educativo não significa abandonar o papel do educador, mas ressignificá-lo como mediador, escutador e provocador de sentidos. Nesse caminho, a educação se torna, de fato, um ato de participação, construção e transformações. As crianças são naturalmente curiosas, criativas e cheias de potencial. Ao contrário, é fundamental nutrir e incentivar esse potencial, oferecendo condições para que sua criatividade, curiosidade e capacidades se desenvolvam cada vez mais.

Acreditamos firmemente que a criança tem voz, tem desejos, sentimentos e é plenamente capaz de fazer escolhas. Ela não é apenas alguém em processo de formação para o futuro, mas já é uma pessoa completa no presente, com pensamentos próprios, percepções singulares e um modo único de se relacionar com o mundo. Reconhecer a criança como sujeito de direitos e protagonista da sua própria história é um compromisso ético e pedagógico que orienta nossas práticas cotidianas.

A experiência de vivenciar esse processo de pesquisa em nossa escola trouxe aprendizados muito valiosos para nosso crescimento pessoal e profissional. Ao observar, escutar e dialogar com as crianças de maneira atenta e respeitosa, fomos convidados a repensar nossas certezas, ampliar nossos olhares e transformar nossas formas de atuar.

É essencial dar visibilidade às experiências e aos saberes das crianças para que elas sejam reconhecidas, respeitadas e valorizadas em sua totalidade. Quando proporcionamos contextos de escuta ativa, participação e protagonismo, não apenas fortalecem sua autoestima e autonomia, mas também contribuímos para a construção de uma escola mais justa, democrática e inclusiva. Assim, garantimos seus direitos de forma concreta e significativa, promovendo uma educação que acolhe, respeita e potencializa as múltiplas infâncias e seus modos de ser, estar e aprender no mundo.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

BARBOSA, F. F.; MARQUES, A.C., A. C. T. L. OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.). **Modelos Curriculares para a Educação de Infância.** 2. ed. Porto, Portugal: Porto, 2013.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília:** MEC, SEB, 2010. 36 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 24 fev. 2026.

FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. **Conversações de ponta-cabeça sobre crianças pequenas para além da escola.** In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. (org.). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro.** Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 7-14.

_____. **Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência.** In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. (org.). Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015a. p. 221-232.

FOCHI, P.S. **A complexa sutileza da ação pedagógica com bebês.** In: PEREIRA, A. C. (org.). Atravessamentos: ensino-aprendizagem de arte, formação do professor e educação infantil. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2015 b. Disponívelem:https://www.researchgate.net/publication/312213714_A_complexa_sutileza_da_acao_pedagogica_com_bebes. Acesso em: 24 fev. 2026.

FORMOSINHO, J.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **Pedagogias transmissíveis e pedagogias participativas na escola de massas. I**n: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; PASCAL, C. Documentação Pedagógica e avaliação na Educação Infantil. Um caminho para a transformação. Porto Alegre: Penso, 2019. p.03-25.

KISHIMOTO, M. T. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Cortez, 2021.

LOPES, A.C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

MALAGUZZI, L. **Histórias, ideias e filosofia básica**. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-104.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **A formação em Contexto. A perspectiva da Associação Criança.** In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (org.). Formação em Contexto: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p.1-40.

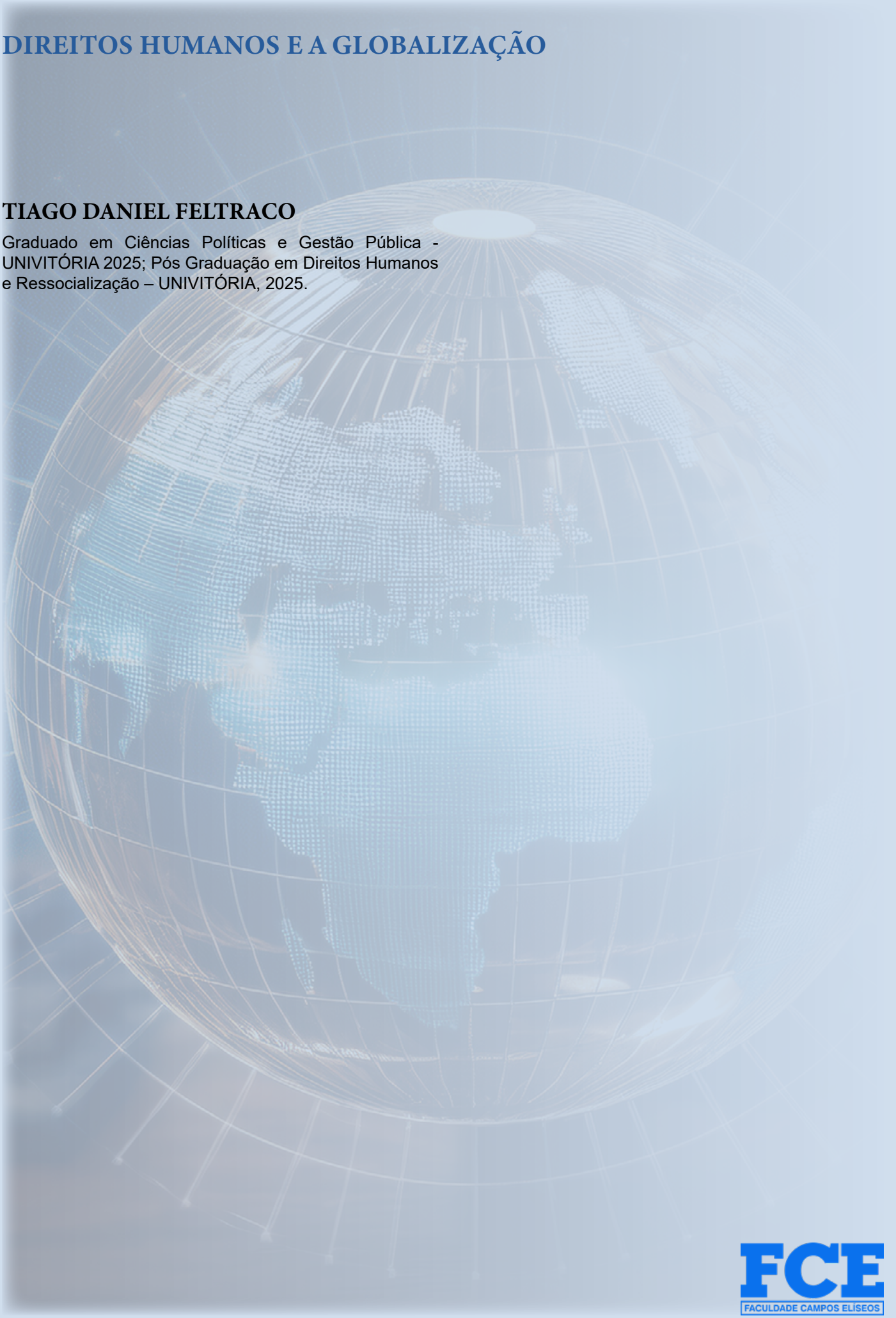
S. A. (org.). **Territórios da Infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas.** 2. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2009. p. 163-172.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

DIREITOS HUMANOS E A GLOBALIZAÇÃO

TIAGO DANIEL FELTRACO

Graduado em Ciências Políticas e Gestão Pública - UNIVITÓRIA 2025; Pós Graduação em Direitos Humanos e Ressocialização – UNIVITÓRIA, 2025.



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar os direitos humanos em um contexto de modernidade radicalizada e globalização econômica, destacando os impactos dessas transformações na efetivação e proteção desses direitos. A modernidade contemporânea, marcada pela intensificação das relações econômicas, sociais e tecnológicas, trouxe avanços significativos, mas também aprofundou desigualdades e vulnerabilidades. Nesse cenário, os direitos humanos enfrentam novos desafios, como a precarização do trabalho, a exclusão social e a fragilização das garantias estatais diante da lógica de mercado global. Assim, torna-se fundamental compreender como os processos de globalização influenciam a proteção dos direitos fundamentais, bem como refletir sobre o papel do Estado e da sociedade na sua efetivação.

Palavras-chave: Direitos Humanos; Globalização; Modernidade; Desigualdade Social; Estado.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

A discussão acerca dos direitos humanos ganha novos contornos no contexto da modernidade radicalizada e da globalização econômica. As transformações sociais, políticas e econômicas ocorridas nas últimas décadas modificaram profundamente a forma como os indivíduos se relacionam entre si e com o Estado, exigindo uma reavaliação dos mecanismos de proteção dos direitos fundamentais.

A modernidade radicalizada, caracterizada pela intensificação das mudanças estruturais e pela aceleração dos processos sociais, trouxe consigo avanços tecnológicos e econômicos significativos.

No entanto, tais avanços também geraram novas formas de desigualdade e exclusão, afetando diretamente a garantia dos direitos humanos, especialmente para grupos mais vulneráveis.

Nesse cenário, a globalização econômica surge como um fenômeno central, promovendo a integração dos mercados e a circulação de capitais em escala global.

Apesar de seus benefícios, como o crescimento econômico e a expansão do comércio, a globalização também contribui para a precarização das relações de trabalho, a concentração de renda e a diminuição da capacidade regulatória dos Estados.

Diante dessas mudanças, o papel do Estado na proteção dos direitos humanos torna-se ainda mais complexo. A pressão exercida por agentes econômicos internacionais e a necessidade de inserção competitiva no mercado global frequentemente limitam a atuação estatal, comprometendo a efetividade das políticas públicas voltadas à promoção da justiça social.

Assim, este trabalho busca analisar os impactos da modernidade radicalizada e da globalização econômica sobre os direitos humanos, refletindo sobre os desafios contemporâneos e a necessidade de construção de estratégias que garantam a proteção e a promoção da dignidade da pessoa humana em um mundo cada vez mais interconectado.

DIREITOS HUMANOS E A GLOBALIZAÇÃO

No alvorecer do século XXI, os direitos humanos permanecem como tema central na agenda internacional, refletindo sua relevância histórica e contemporânea.

Após um significativo processo de expansão ao longo do século XX, esses direitos foram progressivamente incorporados às constituições dos Estados de Direito e elevados ao plano internacional, especialmente após a Segunda Guerra Mundial, quando a Declaração Universal dos Direitos Humanos passou a ser reconhecida por grande parte dos países.

Além disso, as décadas subsequentes foram marcadas por processos de especificação e ampliação desses direitos, garantindo sua atualização frente às transformações sociais, políticas e econômicas globais. Ainda assim, apesar desse avanço normativo, a efetivação dos direitos humanos no século XXI continua enfrentando desafios significativos.

Embora exista um consenso internacional acerca da importância dos direitos humanos para a promoção de padrões dignos de convivência, fortalecimento da democracia e limitação do poder estatal, observa-se, simultaneamente, o predomínio de uma lógica economicista vinculada ao liberalismo contemporâneo. Esse cenário é intensificado pelo fenômeno da globalização, que provoca transformações profundas nas estruturas institucionais, sociais e econômicas, enfraquecendo a capacidade dos Estados nacionais de garantir plenamente tais direitos.

Dessa forma, cresce a expectativa de que a comunidade internacional, especialmente organismos como a Organização das Nações Unidas, atue de maneira mais efetiva na promoção e proteção dos direitos humanos.

A consolidação da legitimidade internacional dos direitos humanos não ocorreu de maneira imediata, mas sim como resultado de um longo processo histórico, marcado por lutas, conflitos e conquistas sociais.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Esse percurso foi essencial para a construção do atual sistema de proteção de direitos, que se desenvolveu a partir de importantes marcos históricos, como a Revolução Francesa, responsável por impulsionar ideais de liberdade, igualdade e fraternidade. A partir desse contexto, surgiram diversas declarações de direitos que ampliaram progressivamente o reconhecimento das garantias fundamentais.

Nesse sentido, adota-se uma perspectiva histórica que tem como ponto de partida as formulações dos pensadores jusnaturalistas, cujas ideias influenciaram diretamente os movimentos revolucionários e a consolidação dos direitos individuais.

Como marco final, destaca-se a Conferência Mundial de Direitos Humanos de Viena, que reafirmou princípios essenciais como a universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos. Entre esses dois momentos históricos, desenvolveu-se o Estado de Direito, expandiu-se o capitalismo e emergiram diferentes correntes ideológicas, como o liberalismo e o socialismo, que influenciaram diretamente a construção e interpretação dos direitos humanos.

Durante esse período, o mundo vivenciou acontecimentos marcantes, como a ascensão do nazi-fascismo, as duas guerras mundiais e a Guerra Fria, além do colapso do socialismo real e da intensificação da globalização. Esses eventos moldaram profundamente as relações internacionais e impactaram diretamente a evolução dos direitos humanos.

Nesse contexto, conforme destaca Norberto Bobbio (2004), os direitos humanos devem ser compreendidos como construções históricas, que surgem em determinadas circunstâncias e se desenvolvem ao longo do tempo, não sendo dados imutáveis ou definitivos. Assim, compreender essa trajetória histórica é fundamental para analisar os desafios contemporâneos relacionados à efetivação desses direitos.

A fim de compreender de maneira mais aprofundada o que esteve em jogo na Revolução Francesa, bem como sua relevância para o surgimento da ideia de direitos humanos, torna-se necessário retroceder ao período de desintegração do feudalismo e de formação da sociedade moderna.

Esse processo histórico marcou a transição de uma estrutura social rigidamente hierarquizada, baseada em privilégios de nascimento, para uma nova organização fundamentada em relações econômicas capitalistas e em novas concepções de liberdade e igualdade.

A passagem da sociedade feudal para a sociedade capitalista foi impulsionada tanto por revoltas camponesas contra as limitações impostas pelo sistema feudal quanto pelo surgimento de uma nova classe social: a burguesia. Essa classe, formada por indivíduos livres das obrigações feudais, desenvolveu-se principalmente nos centros urbanos e nos cruzamentos das rotas comerciais, promovendo o crescimento das cidades e a intensificação das atividades produtivas e mercantis. Assim, a burguesia tornou-se um agente fundamental na transformação das estruturas sociais e econômicas europeias.

Ao longo dos séculos XVII e XVIII, a burguesia passou por um processo de diversificação interna, abrangendo desde pequenos artesãos até grandes comerciantes, industriais e banqueiros.

Esse grupo social consolidou-se como uma classe intermediária entre a aristocracia e as camadas populares, desempenhando papel central na consolidação do capitalismo e na redefinição das relações sociais. Tal transformação foi acompanhada por importantes movimentos históricos, como o Renascimento, a Reforma Protestante e o avanço do conhecimento científico, que contribuíram para a construção de uma nova visão de mundo.

Apesar dessas mudanças, muitos elementos do antigo regime persistem, especialmente no campo político e jurídico. Em grande parte da Europa, a presença de estruturas aristocráticas e do Absolutismo limitava o pleno desenvolvimento das forças capitalistas. Nesse contexto, a Magna Carta, na Inglaterra, representou um marco importante ao restringir os poderes do monarca e afirmar a supremacia da lei (FERREIRA FILHO, 2000). Posteriormente, a Revolução Gloriosa consolidou a limitação do poder absoluto e fortaleceu o papel do Parlamento, antecipando características do Estado de Direito.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Entretanto, em países como a França, o descompasso entre o desenvolvimento econômico e as estruturas políticas era mais evidente. Conforme analisa Eric Hobsbawm (2001), a França do século XVIII apresentava um conflito acentuado entre o antigo regime aristocrático e as novas forças sociais emergentes.

Esse cenário foi agravado por crises econômicas e políticas, que mobilizaram as massas populares e desencadearam um processo revolucionário sem precedentes. A revolução resultante não apenas promoveu profundas transformações políticas, mas também contribuiu decisivamente para o surgimento do Estado de Direito e para a consolidação da noção moderna de direitos humanos.

Dessa forma, ainda que não seja necessário detalhar todas as fases da Revolução Francesa, é fundamental reconhecer seu papel histórico na afirmação dos direitos humanos e na construção dos Estados nacionais modernos.

Esse evento marcou a transição para uma nova ordem baseada em princípios de liberdade, igualdade e cidadania, que influenciaram diretamente as declarações de direitos posteriores e o desenvolvimento dos sistemas jurídicos contemporâneos.

O indivíduo, em um primeiro momento histórico, era concebido essencialmente como objeto do poder estatal, figurando como sujeito passivo, cuja principal obrigação consistia em obedecer às leis impostas.

Essa concepção sofreu profunda transformação no Ocidente a partir do desenvolvimento do jusnaturalismo, corrente filosófica que passou a considerar o indivíduo — e não mais a coletividade — como ponto de partida para a construção das teorias morais e jurídicas. Tal mudança representou uma ruptura significativa na forma de compreender as relações entre Estado e sociedade.

Nesse sentido, as liberdades conquistadas ao longo da história estão diretamente relacionadas às lutas sociais travadas contra formas de opressão. A liberdade religiosa, por exemplo, decorre das guerras de religião; as liberdades civis resultam da resistência dos parlamentos ao poder absolutista; e as liberdades políticas e sociais emergem das reivindicações dos trabalhadores, camponeses e grupos marginalizados por melhores condições de vida, educação e proteção social (BOBBIO, 2004). Assim, os direitos humanos devem ser compreendidos como produtos históricos, vinculados às necessidades e demandas de cada período.

Sob essa perspectiva, a Revolução Francesa pode ser interpretada como um marco político de grande relevância, responsável por romper com a ordem do Antigo Regime e inaugurar uma nova etapa histórica.

Nesse contexto, as teorias individualistas foram amplamente incorporadas pela burguesia, permitindo a valorização do indivíduo como sujeito de direitos e contribuindo para a reorganização das estruturas sociais e políticas. Esse processo foi fundamental para o surgimento das bases da democracia moderna e para a consolidação dos direitos humanos.

Entretanto, é necessário destacar que a simples proclamação de direitos não garante sua efetiva aplicação. A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão estabeleceu princípios fundamentais antes mesmo da promulgação da Constituição Francesa de 1791.

Todavia, a adoção do voto censitário evidenciou limitações na concretização da igualdade política, demonstrando que os objetivos da revolução estavam mais voltados à superação das estruturas feudais do que à construção imediata de uma sociedade plenamente democrática e igualitária.

As décadas que sucederam o período da Revolução Francesa foram marcadas pela consolidação da sociedade burguesa e pela expansão do processo de industrialização para além da Inglaterra, alcançando outros países europeus e os Estados Unidos da América.

Nesse contexto, intensificou-se o processo de urbanização e formou-se uma ampla massa de trabalhadores industriais. Gradualmente, essa classe passou a desenvolver consciência sobre sua posição social, percebendo que a lógica capitalista e a hegemonia burguesa produziam desigualdades que relativizam os ideais de liberdade e igualdade proclamados em 1789. Tornava-se cada vez mais evidente que os interesses burgueses, embora inicialmente aliados às massas populares, prevaleceram no processo revolucionário.

O desenvolvimento do capitalismo ao longo do século XIX esteve profundamente associado ao liberalismo, doutrina que valorizava a liberdade individual, sobretudo no âmbito econômico.

Defendia-se a liberdade de propriedade, produção e comércio, sob a premissa de que a livre concorrência promoveria o bem-estar coletivo, desde que o Estado se abstivesse de intervir na economia. Esse modelo refletia diretamente os interesses da burguesia, contribuindo para a consolidação de uma sociedade baseada na iniciativa privada e na acumulação de capital.

Entretanto, na primeira metade do século XIX, emergiu uma nova interpretação crítica da sociedade: o socialismo. Essa corrente reconhecia o dinamismo do sistema industrial, mas questionava a capacidade do liberalismo de promover justiça social.

Ao contrário da perspectiva liberal, os socialistas defendiam que a concretização de uma sociedade igualitária exigiria a superação do modo de produção capitalista. Conforme analisa Eric Hobsbawm (2001), o socialismo demonstrou que o capitalismo produziu resultados opostos aos prometidos, evidenciando a exploração do trabalhador e a concentração de riqueza nas mãos dos proprietários dos meios de produção.

Nesse sentido, o socialismo rompe com o individualismo liberal ao resgatar a ideia do ser humano como um ser essencialmente social. A partir de uma perspectiva histórica e evolutiva, sustenta que a sociedade teria passado de formas comunitárias para estruturas divididas em classes, culminando no capitalismo, que geraria suas próprias contradições e, consequentemente, sua superação. Essa visão contribuiu para o fortalecimento do movimento operário e para a organização política dos trabalhadores.

A expansão das ideias socialistas coincidiu com um momento em que a burguesia, já consolidada no poder, passou a adotar uma postura mais conservadora em relação aos direitos humanos.

Conforme destaca Antônio Augusto Cançado Trindade (2002), o discurso dos direitos humanos, inicialmente apresentado como universal e emancipador, foi progressivamente apropriado como instrumento de legitimação da dominação burguesa. Assim, direitos como a propriedade privada, a liberdade de iniciativa e o livre comércio passaram a ser priorizados, enquanto a igualdade material e os direitos políticos eram limitados.

Foi nesse contexto que Karl Marx apresentou uma das principais críticas aos direitos humanos. Para ele, os direitos proclamados na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão não representavam o ser humano universal, mas sim o indivíduo burguês, inserido em uma realidade marcada por profundas desigualdades. Marx destacou que a igualdade jurídica não eliminava as desigualdades materiais, permitindo apenas que relações desiguais fossem formalmente legitimadas (TRINDADE, 2002).

Dessa forma, evidencia-se a necessidade de compreender a relação entre liberdade e igualdade material. Conforme apontado por Marx, somente em condições sociais minimamente equi

Essa compreensão impulsionou a organização da classe trabalhadora, que passou a atuar como sujeito ativo na luta por direitos, deslocando o socialismo do campo teórico para a prática política concreta.

Ao longo do final do século XIX, o capitalismo consolidou-se globalmente, expandindo-se de forma desigual e sendo marcado por crises econômicas cíclicas.

Paralelamente, o movimento operário se fortaleceu, culminando na criação da Primeira Internacional, que buscava articular a luta dos trabalhadores em escala internacional. Embora tenha sido dissolvida em 1876, contribuiu significativamente para a formação de partidos operários e para a difusão das ideias socialistas.

Nesse período, os trabalhadores conquistaram avanços importantes, especialmente no que se refere aos direitos de associação, greve e participação política.

Contudo, tais conquistas foram resultado de intensas lutas sociais, frequentemente marcadas por repressão estatal e resistência das classes dominantes. Ainda assim, a pressão exercida pelos movimentos trabalhistas levou ao reconhecimento gradual da necessidade de ampliação dos direitos e à consolidação da democracia como modelo político, ainda que de forma limitada e progressiva.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Tendo por base a classificação empreendida por Norberto Bobbio, é possível afirmar que até o presente momento foram examinadas duas fases fundamentais na formação das declarações de direitos.

A primeira corresponde à fase filosófica, identificada na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, fortemente influenciada pelas concepções jusnaturalistas; a segunda refere-se à fase concreta e limitada, caracterizada pela incorporação dessas declarações às constituições nacionais, tornando os direitos positivos, porém restritos ao âmbito dos Estados nacionais.

Resta, portanto, analisar a fase universal e positiva, inaugurada no contexto do pós-Segunda Guerra Mundial, quando os direitos humanos passam a ser concebidos como universais e destinados a todos os indivíduos, independentemente de sua nacionalidade.

Esse novo momento histórico é marcado pela promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que representa um marco na internacionalização dos direitos humanos. Seu caráter universal reside no fato de que seus princípios não se destinam apenas aos cidadãos de determinados Estados, mas a todos os seres humanos.

Já sua dimensão positiva está relacionada ao compromisso de sua efetiva proteção em escala global, inclusive frente a eventuais violações cometidas pelos próprios Estados. Conforme ressalta Bobbio (2004), esse processo aponta para a transformação dos direitos do cidadão em direitos do homem, dotados de validade universal.

Sob outra perspectiva também desenvolvida por Bobbio, o movimento histórico dos direitos humanos pode ser compreendido como um processo de positivação, generalização, internacionalização e especificação.

As duas últimas etapas ganham força especialmente após 1948, momento em que os direitos humanos passam a ocupar posição central na agenda internacional, consolidando-se como referência normativa global.

O término da Segunda Guerra Mundial, simbolizado pelos bombardeios atômicos de Hiroshima e Nagasaki, evidenciou a necessidade urgente de reconstrução das relações internacionais com base no respeito à dignidade humana. Nesse contexto, conforme analisa Fábio Konder Comparato (1999), consolidou-se a percepção de que a sobrevivência da humanidade dependia da cooperação entre os povos e da afirmação dos direitos humanos como fundamento da ordem internacional.

É nesse cenário que, em 1945, é criada a Organização das Nações Unidas, por meio da Carta de São Francisco. A instituição surge profundamente influenciada pelos horrores dos regimes totalitários, com o propósito de promover a paz, a cooperação internacional e o respeito aos direitos humanos. A ONU passa, então, a desempenhar papel central na consolidação de normas internacionais voltadas à proteção da dignidade humana.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada pela Assembleia Geral da ONU, representa a universalização dos ideais da Revolução Francesa, especialmente os princípios de liberdade, igualdade e fraternidade. Sua principal inovação consiste na integração dos direitos civis e políticos — desenvolvidos desde o século XVIII — com os direitos econômicos, sociais e culturais, reivindicados ao longo dos séculos XIX e XX.

Conforme destaca Antônio Augusto Cançado Trindade (2002), a Declaração consagra uma visão unitária dos direitos humanos, compreendidos como universais, indivisíveis e interdependentes.

Entretanto, apesar dessa formulação integradora, a efetivação prática dos direitos humanos enfrentou obstáculos significativos no contexto da Guerra Fria.

A divisão ideológica entre capitalismo e socialismo dificultou a construção de um consenso global, resultando na elaboração de dois pactos internacionais distintos em 1966: o Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos e o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Essa divisão evidenciou a tensão entre diferentes concepções de direitos humanos, refletindo os interesses políticos e econômicos das potências da época.

Ainda assim, ambos os pactos reafirmam princípios fundamentais estabelecidos em 1948, como o direito à autodeterminação dos povos e a proibição de discriminação. De modo geral, o primeiro pacto enfatiza

as liberdades individuais e políticas, enquanto o segundo se concentra na garantia de condições materiais dignas de existência, como trabalho, educação, saúde e seguridade social.

Dessa forma, observa-se que a consolidação dos direitos humanos no plano internacional constitui um processo complexo e ainda em construção. Apesar dos avanços institucionais e normativos, a plena efetivação desses direitos continua a enfrentar desafios, especialmente diante das tensões entre soberania estatal e mecanismos internacionais de proteção.

Ainda assim, a trajetória histórica analisada demonstra que os direitos humanos permanecem como um dos principais referenciais éticos e políticos na busca por uma ordem internacional mais justa e igualitária.

Apesar das inúmeras declarações de direitos formuladas ao longo do século XX — compondo a chamada "Era dos direitos", conforme Norberto Bobbio (2004) —, a consolidação normativa desses princípios não se traduziu, de forma plena, em sua efetiva realização.

Ao contrário, especialmente nas últimas décadas do século, evidencia-se um descompasso crescente entre a ampliação do discurso jurídico-institucional dos direitos humanos e sua concretização na realidade social.

Esse paradoxo se intensifica em um contexto marcado pela globalização econômica e pela hegemonia do neoliberalismo, que redefinem o papel dos Estados nacionais, fragilizam mecanismos tradicionais de proteção social e ampliam desigualdades, ao mesmo tempo em que fortalecem novos atores e dinâmicas no cenário internacional.

Nesse sentido, a compreensão dos desafios contemporâneos dos direitos humanos exige a análise das transformações estruturais da sociedade global.

A transição do modelo fordista para o pós-fordista, bem como a passagem de uma modernidade "sólida" para uma modernidade "líquida", nos termos de Zygmunt Bauman (2001), ou ainda para uma "segunda modernidade", conforme Ulrich Beck (2002), revela um cenário marcado pela fluidez das relações sociais, pela intensificação dos riscos globais e pela crescente interdependência entre as nações.

É nesse ambiente complexo e dinâmico que os direitos humanos se inserem, enfrentando o desafio de manter sua universalidade e efetividade diante de estruturas econômicas e políticas em constante transformação.

A sociedade moderna distingue-se das formações sociais anteriores pelo seu intenso dinamismo, caracterizado pela rapidez, profundidade e amplitude das transformações que engendra.

Já Karl Marx (2001) destacava o caráter revolucionário da modernidade, ao evidenciar que ela dissolve estruturas tradicionais e submete todas as relações sociais a um processo contínuo de mudança. Nesse sentido, a modernidade rompe com a estabilidade das formas sociais precedentes, instaurando um cenário de permanente transformação e incerteza.

Impulsionada por esse dinamismo e fundamentada nos ideais iluministas — especialmente na crença de que a razão seria capaz de superar a tradição e promover o domínio sobre a natureza —, a modernidade promoveu profundas alterações na organização da vida social.

Conforme analisa Marshall Berman (1982), tais mudanças podem ser observadas no avanço das ciências, na industrialização, na urbanização acelerada, na consolidação dos Estados nacionais e na expansão de um mercado capitalista global. Esses elementos contribuíram para a formação de estruturas institucionais radicalmente distintas daquelas presentes nas sociedades tradicionais.

De modo geral, a modernidade afirma-se em oposição à vida tradicional, caracterizada por vínculos coletivos rígidos e por identidades socialmente predeterminadas. Em contraste, a nova ordem social promove a centralidade do indivíduo, incentivando a construção de trajetórias pessoais e ampliando o processo de individualização. A valorização da razão e da autonomia individual permite que os sujeitos orientem suas ações de acordo com seus próprios interesses, o que redefine profundamente as relações sociais.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

No plano econômico e político, o desenvolvimento industrial consolidou a sociedade do trabalho, do pleno emprego e das classes sociais, ao mesmo tempo em que fortaleceu o Estado-nação como estrutura central de organização social. Inicialmente de caráter liberal e não interventor, o Estado evoluiu, sobretudo ao longo do século XX, para assumir funções sociais e econômicas mais amplas, tornando-se agente fundamental na promoção do bem-estar e na regulação do sistema produtivo.

Entretanto, as últimas décadas do século XX foram marcadas por transformações que alteraram significativamente os fundamentos da modernidade. O avanço tecnológico, a flexibilização das relações de trabalho, a globalização dos mercados e a reconfiguração do papel do Estado contribuíram para o surgimento de uma nova dinâmica social. Nesse contexto, observa-se o enfraquecimento das estruturas tradicionais e a ascensão de uma lógica marcada pela fluidez, pela mobilidade e pela instabilidade.

É nesse cenário que Zygmunt Bauman (2001) propõe a noção de "modernidade líquida", caracterizada pela substituição de estruturas sólidas e duradouras por relações flexíveis e transitórias. Diferentemente da modernidade sólida — associada ao capitalismo industrial, à estabilidade do trabalho e ao papel central do Estado —, a modernidade líquida é marcada pela volatilidade do capital, pela individualização das responsabilidades e pela ausência de referências estáveis. Nesse novo contexto, o progresso deixa de ser um projeto coletivo e passa a ser percebido como um desafio individual.

Paralelamente, Ulrich Beck (2002) analisa essas transformações a partir da distinção entre Primeira e Segunda Modernidade. A Primeira Modernidade, estruturada em torno do Estado-nação, da sociedade industrial e de identidades coletivas relativamente estáveis, dá lugar a uma Segunda Modernidade marcada pela globalização, pela intensificação da individualização e pela emergência de novos riscos globais. Trata-se, contudo, não de uma ruptura absoluta, mas de um processo que combina continuidades e transformações.

Na Segunda Modernidade, segundo Beck, os próprios fundamentos da sociedade moderna passam a ser questionados. A centralidade do Estado-nação é relativizada pela globalização, enquanto as identidades coletivas se fragmentam diante da crescente autonomia individual. Além disso, a integração entre natureza e desenvolvimento industrial intensifica riscos ambientais e sociais, ampliando a sensação de incerteza. Diante desse cenário, tanto os indivíduos quanto as instituições enfrentam desafios inéditos, para os quais não existem respostas previamente estabelecidas.

Diante desse cenário de transformações profundas, os direitos humanos passam a ocupar um lugar paradoxal na sociedade contemporânea. Por um lado, consolidam-se como referência ética universal e como linguagem política central nas relações internacionais; por outro, sua efetivação torna-se cada vez mais desafiadora em um contexto marcado pela globalização econômica, pela fragilização dos Estados nacionais e pela crescente desigualdade social.

A dinâmica da modernidade radicalizada, conforme analisada por Zygmunt Bauman e Ulrich Beck, evidencia que a ampliação das liberdades individuais não foi acompanhada, na mesma medida, pela garantia de condições materiais que permitam seu pleno exercício, reforçando o descompasso entre a normatividade dos direitos e sua concretização prática.

Assim, os desafios contemporâneos dos direitos humanos exigem não apenas sua reafirmação no plano jurídico, mas também a construção de mecanismos eficazes de implementação em escala global. Isso implica repensar o papel dos Estados, das organizações internacionais e dos diversos atores sociais diante de uma realidade marcada pela interdependência e pela complexidade.

Mais do que nunca, torna-se necessário articular liberdade, igualdade e solidariedade de forma integrada, de modo a assegurar que os direitos humanos deixem de ser apenas um ideal normativo e se convertam em realidade concreta para todos os indivíduos, em um mundo cada vez mais dinâmico, desigual e interconectado.

Procedimentos Metodológicos

O presente trabalho desenvolveu-se a partir de uma abordagem qualitativa, adequada à análise crítica do tema proposto e aos objetivos estabelecidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da proteção dos direitos humanos no sistema internacional e brasileiro evidencia a importância da construção de mecanismos jurídicos e institucionais capazes de garantir a dignidade da pessoa humana. A atuação conjunta entre organismos internacionais e o Estado brasileiro tem contribuído para avanços significativos na consolidação desses direitos.

No entanto, observa-se que a existência de normas e tratados não é suficiente para assegurar a efetividade dos direitos humanos. É necessário que haja comprometimento por parte do Estado e da sociedade na implementação de políticas públicas que promovam a inclusão social e a redução das desigualdades.

Outro aspecto relevante diz respeito à necessidade de fortalecimento das instituições responsáveis pela fiscalização e garantia desses direitos. O acesso à justiça, a transparência e a participação social são elementos fundamentais para a consolidação de um sistema eficaz de proteção.

Além disso, a educação em direitos humanos se apresenta como um instrumento essencial para a formação de cidadãos conscientes e capazes de exigir o cumprimento de seus direitos. A disseminação desse conhecimento contribui para a construção de uma cultura de respeito e valorização da dignidade humana.

Por fim, conclui-se que a proteção dos direitos humanos depende de um esforço contínuo e integrado entre o sistema internacional e o nacional. Somente por meio dessa articulação será possível garantir a efetivação dos direitos fundamentais e promover uma sociedade mais justa, democrática e igualitária.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida.** Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BECK, Ulrich. **Sociedade de risco: rumo a uma outra modernidade.** São Paulo: Editora 34, 2002.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar.** São Paulo: Companhia das Letras, 1982.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. **Código de Processo Penal.** Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941.

CANÇADO TRINDADE, Antônio Augusto. **Tratado de Direito Internacional dos Direitos Humanos.** Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 2002.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos.** São Paulo: Saraiva, 1999.

FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves. **Direitos humanos fundamentais.** São Paulo: Saraiva, 2000.

HOBSBAWM, Eric. **A era das revoluções.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

MARX, Karl. **O capital.** São Paulo: Nova Cultural, 2001.

NAÇÕES UNIDAS. **Carta das Nações Unidas.** 1945.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** 1948.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

UM OLHAR SOB AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ARTES NA CONSTRUÇÃO DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL ATRAVÉS DA LUDICIDADE

WALMIR VITORELI FRACARI

Graduado em Letras – Língua Portuguesa/Inglês - Universidade de Guarulhos (2005); Graduação em Pedagogia - UNINOVE (2011); Graduação em Artes - Faculdade Famart (2024); Graduação em História - Faculdade FCE (2025); Pós-Graduação em Gestão e Organização Escolar – Universidade Federal de São Carlos (2016); Pós-Graduação em Psicologia Positiva PUCRS (2020); Pós-Graduação em Teatro e Dramatização Escolar – FCE (2022); PósGraduação em Psicologia Educacional – Famart (2024); Pós-Graduação em Neuropsicopedagogia - FCE (2024); Professor de Ensino Fundamental I na Rede Estadual de São Paulo (2006-2026) e Professor de Ensino Infantil e Fundamental I na Rede Municipal de São Paulo (2015); Coordenador Pedagógico da Rede Estadual de Ensino de SP (2012-2015) Formador do PNAIC Português e Matemática (2013/2014), Assistente de Diretor de Escola na EMEF Enéas Carvalho de Aguiar (2024), Assistente de Diretor de Escola na EMEFM Vereador Antonio Sampaio (2026); Graduação em Matemática – FCS (2026 – em curso).

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

Este artigo analisa a ludicidade como estratégia pedagógica para o desenvolvimento da inteligência emocional no Ensino Fundamental, com ênfase nas aulas de Educação Física e Artes em escolas públicas de Ensino Fundamental. Parte-se da compreensão de que a formação integral dos estudantes exige a articulação entre dimensões cognitivas, emocionais, sociais e culturais, especialmente em realidades marcadas por desigualdades. O estudo fundamenta-se em referenciais da educação, da psicologia do desenvolvimento e das abordagens que integram corpo, movimento e expressão artística, com destaque para autores como Vygotsky, Piaget, Kishimoto, Huizinga, Wallon e Goleman. No campo normativo, dialoga com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Agenda 2030 (ODS 4) e o Currículo da Cidade de São Paulo, com ênfase no Projeto EntreNós, evidenciando a centralidade das competências socioemocionais na educação contemporânea. A ludicidade é compreendida como prática intencional que favorece a expressão de emoções, a construção de vínculos e o desenvolvimento de habilidades como empatia, autocontrole e cooperação. Além disso, a Comunicação Não Violenta é apresentada como abordagem metodológica transversal que potencializa as práticas lúdicas e expressivas, contribuindo para o autoconhecimento, a escuta ativa e a resolução pacífica de conflitos. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental. Conclui-se que a integração entre ludicidade, Educação Física, Artes e práticas socioemocionais configura-se como um caminho potente para a construção de ambientes escolares mais acolhedores, inclusivos e promotores do desenvolvimento integral dos estudantes.

Palavras-chave: Ludicidade; Inteligência emocional; Educação Física; Artes; educação socioemocional.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

As escolas públicas brasileiras de Ensino Fundamental, especialmente aquelas situadas em territórios periféricos, enfrentam desafios que extrapolam as dimensões pedagógicas tradicionais. Questões como pobreza, violência, exclusão social e fragilidade dos vínculos comunitários impactam diretamente o cotidiano escolar e o desenvolvimento dos estudantes. Nesse contexto, torna-se urgente a adoção de práticas educativas que promovam acolhimento, pertencimento e desenvolvimento integral, contemplando não apenas aspectos cognitivos, mas também dimensões emocionais, sociais, culturais e corporais.

Nesse cenário, a construção de competências socioemocionais consolida-se como eixo estruturante das práticas educativas contemporâneas. A inteligência emocional, entendida como a capacidade de reconhecer, compreender e gerenciar emoções próprias e alheias, configura-se como elemento essencial nesse processo. Para Daniel Goleman (1995, p. 36), "a aptidão emocional é uma metahabilidade que determina o quanto podemos utilizar bem quaisquer outras aptidões que temos", o que reforça a centralidade das emoções no processo de aprendizagem e na convivência social, sobretudo em contextos marcados por vulnerabilidades.

Como estratégia pedagógica para o desenvolvimento dessas competências, destaca-se a ludicidade, compreendida como o uso intencional de jogos, brincadeiras, desafios e atividades criativas no ambiente escolar. Mais do que um recurso didático, a ludicidade constitui uma dimensão fundamental da experiência humana, associada ao prazer, à criatividade e ao engajamento. Conforme Johan Huizinga (2000), o jogo é elemento estruturante da cultura, sendo capaz de envolver intensamente o sujeito e produzir significados sociais.

Sob a perspectiva do desenvolvimento humano, Lev Vygotsky (1991) atribui ao brincar um papel central na constituição das funções psicológicas superiores, ao possibilitar a criação de situações imaginárias e a internalização de regras sociais, favorecendo a autorregulação e a ampliação da zona de desenvolvimento proximal. De forma complementar, Jean Piaget (1975) compreende o jogo como expressão dos processos de assimilação e acomodação, vinculando-o aos estágios do desenvolvimento cognitivo.

No campo educacional, Tizuko Morchida Kishimoto (1994; 2011) enfatiza o potencial pedagógico do jogo, defendendo sua inserção intencional como estratégia para promover aprendizagens significativas e o desenvolvimento da autonomia, da identidade e das relações sociais. Já Cipriano Luckesi (2002) amplia essa compreensão ao destacar que a ludicidade não se restringe à atividade em si, mas corresponde a um estado interno de envolvimento pleno do sujeito na experiência.

Dessa forma, a ludicidade configura-se como dimensão integradora que articula aspectos cognitivos, afetivos, sociais e culturais, sendo especialmente relevante em contextos escolares que demandam práticas mais participativas, inclusivas e humanizadoras. Nesse sentido, sua articulação com as aulas de Educação Física e Artes revela-se particularmente potente, uma vez que essas áreas privilegiam o corpo, o movimento, a expressão e a criação.

Nas aulas de Educação Física, jogos, brincadeiras, esportes adaptados e atividades cooperativas possibilitam vivências que mobilizam emoções como alegria, frustração, empatia e superação, contribuindo para o desenvolvimento da autorregulação emocional e das habilidades sociais. Já nas aulas de Artes, linguagens como música, teatro, dança e artes visuais favorecem a expressão simbólica das emoções, o autoconhecimento e a empatia. Nessa perspectiva, Wallon (2007) destaca que a afetividade é indissociável do desenvolvimento cognitivo, reforçando a importância de práticas pedagógicas que integrem emoção e aprendizagem.

No âmbito legal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) estabelece como finalidade da educação o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho. Em consonância com essa diretriz, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) explicita, entre suas competências gerais, a necessidade de desenvolver habilidades relacionadas ao autoconhecimento, à empatia, à cooperação e à responsabilidade, orientando que os estudantes aprendam a "conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional" (BRASIL, 2018).

No contexto internacional, a Agenda 2030, por meio do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4), reforça a importância de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, que promova competên-

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

cias sociais e emocionais voltadas ao bem-estar, à cidadania global e à cultura de paz (ONU, 2015). Em âmbito local, o Currículo da Cidade de São Paulo reafirma essas diretrizes ao valorizar metodologias ativas, colaborativas e significativas, que promovam o diálogo, o respeito à diversidade e a construção de vínculos.

Nesse contexto, o projeto EntreNós, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, destaca-se como estratégia concreta de promoção da inteligência emocional no cotidiano escolar. O projeto articula ludicidade e desenvolvimento socioemocional ao incentivar a expressão de emoções, o diálogo, a resolução de conflitos e a construção de relações saudáveis. Por meio de brincadeiras, jogos e dinâmicas, promove experiências significativas que tornam o aprendizado emocional vivenciado, e não apenas teórico.

Assim, a ludicidade atua como ferramenta mediadora no desenvolvimento da inteligência emocional, ao possibilitar que os estudantes experimentem, de forma simbólica, situações sociais e emocionais, favorecendo a construção de sujeitos mais conscientes de si e dos outros. Essa integração entre emoção, interação e aprendizagem contribui para uma educação mais humanizada e significativa.

Diante desse panorama, este estudo tem como objetivos: discutir a ludicidade como estratégia pedagógica para o desenvolvimento socioemocional; e analisar suas contribuições, no contexto das aulas de Educação Física e Artes, para a construção da inteligência emocional de estudantes do Ensino Fundamental. A problematização central consiste em compreender como a ludicidade, articulada a essas áreas do conhecimento, pode contribuir para o desenvolvimento integral e para a melhoria das aprendizagens em contextos escolares marcados por vulnerabilidade social.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, baseada na análise de obras de referência sobre ludicidade, inteligência emocional, Educação Física, Artes e Comunicação Não Violenta, bem como de documentos legais e curriculares, como a LDB, a BNCC, os ODS e o Currículo da Cidade de São Paulo.

Este artigo está estruturado em quatro seções: inicialmente, apresenta-se esta introdução; em seguida, desenvolve-se a fundamentação teórica sobre ludicidade e inteligência emocional no contexto das aulas de Educação Física e Artes; posteriormente, são discutidos os aspectos teórico-metodológicos e as análises realizadas; por fim, apresentam-se as considerações finais.

Conclui-se que a ludicidade, quando intencionalmente integrada ao currículo e articulada às diretrizes educacionais vigentes, configura-se como uma estratégia pedagógica potente para a promoção da inteligência emocional. Ao unir brincar, aprender e sentir, contribui para a construção de ambientes escolares mais acolhedores, inclusivos e significativos, favorecendo a formação de sujeitos críticos, autônomos e emocionalmente conscientes, em consonância com os princípios de uma educação integral e emancipatória.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico e documental. Foram analisados documentos oficiais (LDB, BNCC, Currículo da Cidade de São Paulo, ODS, normativas da SME-SP) e referenciais teóricos de autores clássicos e contemporâneos sobre inteligência emocional, ludicidade e educação, bem como documentos fundamentadores dos componentes de Educação Física e Artes.

Afirmamos ainda que a abordagem é de natureza qualitativa, pois privilegia a compreensão dos significados, sentidos e interpretações que envolvem a inteligência emocional no contexto escolar, em vez de se concentrar na mensuração de dados. Busca-se, assim, olhar para as experiências vividas, as relações estabelecidas e as percepções construídas no cotidiano educativo.

Além disso, o estudo assume um caráter exploratório, na medida em que se propõe a refletir sobre como a ludicidade e a inteligência emocional se manifestam no currículo e nas práticas pedagógicas do Ensino Fundamental. A intenção é ampliar o olhar sobre essas dimensões, identificando possibilidades de intervenção e caminhos que contribuam para o fortalecimento de estratégias educacionais mais sensíveis, integradoras e alinhadas às necessidades dos estudantes.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

É bibliográfica porque se fundamenta em obras clássicas e contemporâneas de psicologia e educação, bem como em documentos oficiais – BNCC (2017), Currículo da Cidade de São Paulo (2017), LDB (1996), ECA (1990) e ODS (2015).

Os aportes teóricos principais foram os trabalhos de Daniel Goleman (1995), que sistematizou a noção de inteligência emocional; Kishimoto (1998), ao discutir o papel do brincar na educação que destaca o jogo e a brincadeira como elementos fundamentais para a aprendizagem, especialmente na infância, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, social e emocional; Huizinga (1938), em sua obra clássica Homo Ludens, compreende o jogo como um fenômeno cultural essencial, anterior à própria organização social, no qual o ser humano constrói significados, normas e formas de convivência; e Paulo Freire (1996), com sua pedagogia humanizadora. Também se recorrerá às contribuições de Vigotski (2000) e Wallon (1975), que destacam a relevância das emoções no desenvolvimento cognitivo e social.

A LUDICIDADE COMO EIXO PARA A CONSTRUÇÃO DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NO ENSINO FUNDAMENTAL: CONTRIBUIÇÕES DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ARTES

A educação escolar contemporânea tem ampliado sua compreensão acerca do papel da escola na formação integral dos estudantes, reconhecendo que os processos de ensino e aprendizagem não se restringem à dimensão cognitiva, mas envolvem, de forma indissociável, aspectos emocionais, sociais, culturais e corporais. Nesse contexto, a inteligência emocional destaca-se como um conjunto de competências fundamentais para o desenvolvimento humano, especialmente no Ensino Fundamental, fase em que crianças consolidam habilidades relacionadas ao autoconhecimento, à empatia, ao autocontrole e à convivência social. Assim, torna-se essencial a adoção de práticas pedagógicas que articulem essas dimensões de maneira integrada e significativa.

A ludicidade, entendida como dimensão estruturante da infância e como estratégia pedagógica intencional, apresenta-se como elemento central na promoção das competências emocionais no ambiente escolar. O brincar, o jogar, o criar e o expressar-se artisticamente possibilitam experiências que envolvem emoções, regras, cooperação, desafios e resolução de conflitos. Segundo Kishimoto (2011, p. 41), "o brincar é uma atividade fundamental para o desenvolvimento da identidade, da autonomia e das relações sociais da criança". Para Brougère (2010), o jogo constitui um espaço simbólico no qual a criança experimenta papéis sociais, normas e emoções, favorecendo a construção de significados.

Nessa perspectiva, a ludicidade não se configura como atividade acessória, mas como prática pedagógica essencial para a formação integral dos estudantes, pois permite a vivência de situações simbólicas que contribuem para a internalização de valores sociais e o desenvolvimento emocional. Complementarmente, Vygotsky (1991, p. 109) destaca que "é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, regulando seu comportamento por meio de regras", evidenciando a relação entre ludicidade, autorregulação emocional e desenvolvimento social. Em contextos de vulnerabilidade, essas experiências tornam-se ainda mais relevantes, pois possibilitam a elaboração simbólica de conflitos e emoções vivenciadas no cotidiano.

Nesse cenário, as aulas de Educação Física no Ensino Fundamental ocupam um espaço estratégico para o desenvolvimento da inteligência emocional por meio de práticas corporais lúdicas. Jogos, brincadeiras, esportes adaptados, danças e atividades cooperativas proporcionam vivências que mobilizam emoções como alegria, frustração, ansiedade, superação e empatia. Ao favorecer o trabalho em grupo, o respeito às diferenças e a compreensão de limites individuais e coletivos, a Educação Física contribui não apenas para o desenvolvimento motor, mas também para a construção de habilidades socioemocionais.

De modo complementar, as aulas de Artes constituem um campo privilegiado para a expressão e elaboração das emoções, por meio de linguagens como artes visuais, música, dança e teatro. Essas práticas possibilitam que os estudantes expressem sentimentos, percepções e vivências de forma simbólica e criativa, favorecendo o autoconhecimento e a empatia. Para Wallon (2007), a afetividade é um dos pilares do desenvolvimento humano e está profundamente relacionada às manifestações corporais e expressivas, reforçando o papel das artes no desenvolvimento emocional.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Do ponto de vista legal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) estabelece que a educação tem como finalidade o pleno desenvolvimento do educando, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Essa orientação reforça a necessidade de práticas pedagógicas que contemplem o desenvolvimento integral, incluindo as dimensões emocional, corporal e expressiva, presentes de forma significativa nas aulas de Educação Física e Artes.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) consolida essa perspectiva ao definir, entre suas competências gerais, a valorização do autoconhecimento, da empatia, da cooperação e da responsabilidade. O documento orienta que a escola promova aprendizagens que permitam aos estudantes "conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional" (BRASIL, 2018). Nesse sentido, a ludicidade alinha-se diretamente às propostas da BNCC, ao favorecer experiências integradas que articulam corpo, emoção, cultura e aprendizagem.

No âmbito global, a Agenda 2030, por meio do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4), reforça a importância de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, que promova o desenvolvimento de competências necessárias para a vida em sociedade, incluindo habilidades socioemocionais. A ONU (2015) destaca que a educação deve contribuir para o bem-estar, a cidadania global e a cultura de paz, objetivos que podem ser potencializados por práticas pedagógicas lúdicas, colaborativas e expressivas.

No contexto local, o Currículo da Cidade de São Paulo reafirma o compromisso com o desenvolvimento integral dos estudantes, valorizando metodologias que promovam a participação, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento. Nessa mesma direção, o projeto EntreNós, da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, configura-se como uma importante estratégia de concretização das competências gerais da BNCC, especialmente no campo socioemocional. O projeto promove o autoconhecimento, a empatia, a cooperação e a responsabilidade, ao incentivar práticas como a expressão de sentimentos, a resolução de conflitos por meio do diálogo e o trabalho colaborativo.

Ao utilizar brincadeiras e jogos como linguagem pedagógica, o EntreNós torna o aprendizado emocional uma experiência vivida e significativa, contribuindo para a construção de relações saudáveis e para o desenvolvimento da autonomia emocional. Dessa forma, evidencia-se como uma estratégia eficaz de implementação dos princípios da BNCC no cotidiano escolar.

Diante do exposto, a articulação entre ludicidade, inteligência emocional, Educação Física e Artes revela-se como um caminho potente para a promoção de uma educação mais humanizadora no Ensino Fundamental. Ao integrar práticas corporais, expressivas e lúdicas ao currículo, a escola amplia suas possibilidades de atuação no desenvolvimento emocional dos estudantes. Assim, contribui para a formação de sujeitos mais conscientes de si, do outro e do mundo, alinhando-se aos marcos legais e às demandas contemporâneas por uma educação integral, inclusiva e emancipatória.

ARTES, LUDICIDADE, INTELIGÊNCIA E EXPRESSÃO EMOCIONAL E PRÁTICA

As aulas de Artes desempenham papel fundamental na construção da inteligência emocional, especialmente por possibilitarem a expressão simbólica de sentimentos, vivências e conflitos. Linguagens como desenho, pintura, música, dança e teatro oferecem às crianças meios não verbais de comunicação, aspecto particularmente relevante em contextos de vulnerabilidade, nos quais, muitas vezes, faltam espaços seguros de escuta e expressão.

Nesse sentido, as Artes ocupam lugar central na constituição da subjetividade e na ampliação da percepção de si e do mundo. Conforme destaca Barbosa (2010), o ensino de Arte deve promover a leitura, a produção e a contextualização das manifestações artísticas, favorecendo o desenvolvimento sensível e crítico dos estudantes. Essa compreensão dialoga com Wallon (2007), ao afirmar que a afetividade constitui o ponto de partida do desenvolvimento psíquico, reforçando a importância das experiências expressivas no processo educativo.

Diferentemente de abordagens centradas exclusivamente no conteúdo cognitivo, as práticas artísticas, sobretudo quando mediadas pela ludicidade, permitem que os estudantes explorem, representem e interpre-

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

tem estados emocionais, ampliando sua consciência emocional e empática. Pesquisas indicam que a participação em atividades criativas contribui para o desenvolvimento da autoconsciência, da regulação emocional e do bem-estar psicológico, ao favorecer experiências de envolvimento, prazer e construção de significados.

Esses aspectos são fundamentais para o desenvolvimento da inteligência emocional, pois possibilitam que os estudantes reconheçam, expressem e elaborem seus sentimentos, além de fortalecerem sua capacidade de se relacionar de forma mais equilibrada com o outro e com os desafios do cotidiano.

No campo da Psicologia Positiva, abordagens como as de Andréa Perez (2018) reforçam a importância de valorizar forças pessoais, como resiliência, gratidão e otimismo, bem como de promover experiências significativas no ambiente escolar. Essa perspectiva contribui para a consolidação de práticas pedagógicas em Artes que priorizem a expressão autêntica, o protagonismo estudantil e a construção coletiva de sentidos.

Na prática pedagógica, tais princípios se materializam em propostas como atividades de expressão simbólica sobre vivências emocionais, jogos dramáticos e improvisações teatrais, processos colaborativos de criação artística e projetos que integrem produção, reflexão e narrativa. Essas experiências favorecem não apenas a expressão emocional, mas também o desenvolvimento de habilidades como escuta, diálogo e negociação.

Além disso, vivências artísticas que promovem engajamento profundo e interação social contribuem diretamente para o desenvolvimento de capacidades relacionadas à inteligência emocional, como percepção, compreensão, expressão e regulação das emoções.

A Comunicação Não Violenta (CNV), proposta por Rosenberg (2006), apresenta-se como uma abordagem pedagógica complementar que potencializa essas práticas. Ao incentivar a observação, a identificação de sentimentos e necessidades e a formulação de pedidos de forma respeitosa, a CNV favorece a construção de uma comunicação empática e consciente no ambiente escolar.

Integrada às aulas de Artes e Educação Física, essa abordagem contribui para a mediação de conflitos, o fortalecimento da escuta sensível e a construção de relações mais respeitosas. Na prática, pode ser desenvolvida por meio de rodas de conversa, dramatizações de situações cotidianas, atividades corporais e produções artísticas que expressem emoções e necessidades.

Dessa forma, ao articular expressão artística, ludicidade e práticas comunicativas sensíveis, a escola amplia suas possibilidades de atuação no desenvolvimento socioemocional dos estudantes. Conclui-se que as Artes, quando trabalhadas de forma intencional e integrada a abordagens como a Comunicação Não Violenta, constituem um espaço privilegiado para a promoção da inteligência emocional, contribuindo para a formação de sujeitos mais conscientes, empáticos e capazes de se relacionar de maneira ética e equilibrada na sociedade.

EDUCAÇÃO FÍSICA, LUDICIDADE E INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E PRÁTICA

As aulas de Educação Física no Ensino Fundamental configuram-se como um espaço significativo para o desenvolvimento da inteligência emocional, especialmente quando estruturadas a partir de práticas lúdicas, cooperativas e inclusivas. Por meio de jogos, brincadeiras, esportes, danças, lutas e outras atividades corporais, os estudantes vivenciam situações que envolvem desafios, regras, interação social e expressão de emoções, favorecendo aprendizagens que vão além do desenvolvimento motor.

Nessa perspectiva, Vygotsky (1991) destaca que é no brincar que a criança aprende a regular seus impulsos e a agir conforme regras socialmente construídas, evidenciando a relação entre ludicidade, autorregulação emocional e aprendizagem social. Ao participar dessas experiências, os estudantes ampliam sua capacidade de lidar com frustrações, respeitar limites e compreender o outro.

Corroborando essa visão, Betti (2009) defende que a Educação Física deve superar uma abordagem estritamente técnica e esportivista, assumindo seu papel formativo e cultural. As práticas corporais, nesse sentido, tornam-se espaços de construção de valores como cooperação, respeito e solidariedade. De modo complementar, Freire (2002) ressalta que o jogo, quando intencionalmente orientado, contribui para o desenvolvimento da autonomia e da consciência crítica dos estudantes.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Assim, a Educação Física escolar não se restringe ao aprimoramento das habilidades físicas, mas pode ser compreendida como um campo fértil para o desenvolvimento da inteligência emocional, entendida como a capacidade de perceber, compreender e regular as próprias emoções e as dos outros. Estudos indicam que propostas pedagógicas que articulam movimento, reflexão e interação social favorecem o desenvolvimento de competências como empatia, autocontrole, autoestima e motivação.

No campo da Psicologia Positiva, Seligman (2011) contribui ao destacar a importância das emoções positivas, do engajamento e das relações interpessoais para o desenvolvimento humano. Em diálogo com essa perspectiva, práticas lúdicas e colaborativas na Educação Física favorecem experiências de pertencimento, envolvimento e sentido, elementos diretamente relacionados ao bem-estar e ao desenvolvimento socioemocional.

De forma complementar, Andréa Perez (2018), ao discutir a Psicologia Positiva aplicada à educação, enfatiza a importância do autoconhecimento, da valorização das potencialidades e da construção de ambientes que promovam experiências significativas. Tais princípios podem orientar práticas pedagógicas que integrem vivência corporal, reflexão e expressão emocional no cotidiano escolar.

No plano pedagógico, essas concepções se materializam em estratégias como jogos cooperativos, atividades expressivas, momentos de escuta e reflexão após as práticas corporais, bem como propostas que incentivem a identificação e a regulação das emoções em situações de grupo. Essas ações contribuem não apenas para o desenvolvimento individual, mas também para a construção de um ambiente escolar mais respeitoso e colaborativo.

Essa abordagem revela-se especialmente relevante em escolas situadas em contextos de vulnerabilidade social, nas quais muitos estudantes chegam carregando tensões emocionais decorrentes de suas vivências. Nesses cenários, a Educação Física pode assumir um papel de acolhimento e ressignificação, ao promover experiências que fortalecem vínculos, ampliam o sentimento de pertencimento e favorecem o desenvolvimento da empatia.

Dessa forma, conclui-se que a Educação Física, quando planejada de maneira intencional e orientada por princípios inclusivos e formativos, contribui de maneira significativa para o desenvolvimento da inteligência emocional. Ao integrar corpo, emoção e interação social, esse componente curricular amplia as possibilidades educativas da escola, colaborando para a formação de sujeitos mais conscientes, autônomos e capazes de conviver de forma ética e solidária.

ANÁLISE E RESULTADOS

A análise dos dados foi realizada à luz do referencial teórico de Johan Huizinga (2000), Lev Vygotsky (1991), Jean Piaget (1975), Tizuko Morchida Kishimoto (1994) e Cipriano Luckesi (2002), em articulação com as diretrizes do Currículo da Cidade de São Paulo, do Projeto EntreNós, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e da Base Nacional Comum Curricular. Nesse contexto, buscou-se compreender de que forma a ludicidade se insere nas práticas pedagógicas e contribui para o desenvolvimento integral dos estudantes do Ensino Fundamental.

Os dados evidenciam que o planejamento intencional de atividades lúdicas favorece o desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia, autocontrole, cooperação e resolução de conflitos. Tal constatação dialoga com Huizinga (2000), ao compreender o jogo como um espaço simbólico estruturado por regras, no qual os sujeitos experimentam papéis sociais e constroem significados culturais.

Sob a perspectiva histórico-cultural, Vygotsky (1991) sustenta que o brincar possibilita à criança atuar em níveis mais complexos de desenvolvimento. Essa dinâmica foi observada nas interações mediadas pelas ações do Projeto EntreNós, nas quais os estudantes demonstraram avanços na escuta, na negociação e na autorregulação emocional, especialmente em atividades cooperativas e propostas de expressão.

De modo complementar, os achados convergem com a compreensão de Luckesi (2002), ao indicarem que a ludicidade promove experiências de envolvimento pleno, favorecendo a expressão genuína das emoções. Essa perspectiva encontra respaldo no Currículo da Cidade de São Paulo, que reconhece o desenvolvimento

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

socioemocional como dimensão indissociável do processo educativo e valoriza práticas que incentivem o protagonismo estudantil e a cultura de paz.

No mesmo sentido, a Base Nacional Comum Curricular reforça, entre suas competências gerais, a importância do autoconhecimento, da empatia e da responsabilidade coletiva, aspectos que se materializam nas experiências lúdicas vivenciadas pelos estudantes em situações concretas de interação.

No âmbito das aulas de Educação Física, as atividades lúdicas mostraram-se particularmente relevantes para o desenvolvimento da consciência corporal e da regulação emocional. Ao vivenciarem regras, limites e desafios, os estudantes ampliaram sua capacidade de lidar com emoções como frustração, ansiedade e entusiasmo. Essa observação dialoga com Piaget (1975), ao destacar o papel dos jogos de regras na construção de valores morais e na socialização.

Em consonância, Kishimoto (1994) contribui ao compreender o jogo como um recurso pedagógico que integra dimensões cognitivas, afetivas e sociais, aspecto evidenciado nas práticas analisadas, nas quais o aprendizado ocorreu de forma significativa e contextualizada.

Nas aulas de Artes, a ludicidade manifestou-se por meio de atividades expressivas, como dramatizações, produções visuais e experimentações criativas, possibilitando aos estudantes a externalização de sentimentos e a elaboração simbólica de suas vivências. Tais experiências favoreceram o desenvolvimento da empatia, da sensibilidade estética e da capacidade de comunicação emocional.

Os dados também indicam que a integração entre Educação Física, Artes e o Projeto EntreNós potencializa os resultados observados, ao constituir um ambiente pedagógico pautado na escuta, no respeito às diferenças e na valorização da expressão dos estudantes. Essa abordagem interdisciplinar está alinhada à LDB (Lei nº 9.394/1996), que preconiza a formação integral, e ao Currículo da Cidade de São Paulo, que orienta práticas voltadas à equidade, à inclusão e ao desenvolvimento humano.

Dessa forma, a análise permite compreender que a ludicidade, quando integrada de maneira intencional ao currículo e articulada a projetos institucionais, atua como mediadora das aprendizagens, promovendo experiências que articulam corpo, emoção e cognição.

Retomando os objetivos desta investigação, conclui-se que as práticas lúdicas, especialmente nos componentes de Educação Física e Artes, contribuem de maneira significativa para o desenvolvimento socioemocional e para a construção da inteligência emocional dos estudantes do Ensino Fundamental. Nesse sentido, a ludicidade ultrapassa a condição de recurso metodológico, consolidando-se como princípio pedagógico que sustenta práticas educativas mais humanizadas, inclusivas e coerentes com as demandas contemporâneas da educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em consonância com a proposta apresentada na introdução deste estudo, que buscou analisar as contribuições da ludicidade para o desenvolvimento da inteligência emocional no Ensino Fundamental, as reflexões aqui empreendidas evidenciam a centralidade dessa abordagem no contexto educacional contemporâneo. À luz dos referenciais teóricos de Johan Huizinga, Lev Vygotsky, Jean Piaget, Tizuko Morchida Kishimoto e Cipriano Luckesi, e em diálogo com os marcos normativos da educação brasileira, compreende-se que a ludicidade ultrapassa a dimensão do entretenimento, constituindo-se como elemento estruturante das práticas pedagógicas.

Nesse percurso, a articulação entre Educação Física e Artes revela-se especialmente significativa, uma vez que integra experiências corporais, expressivas e simbólicas capazes de mobilizar aspectos cognitivos, emocionais e sociais de forma indissociável. Ao favorecer vivências que envolvem o brincar, o jogar, o criar e o interagir, tais componentes curriculares ampliam as possibilidades de desenvolvimento de competências como empatia, autorregulação, escuta ativa e resolução de conflitos.

Essa perspectiva ganha ainda mais relevância em contextos socialmente vulneráveis, nos quais a escola assume papel fundamental na construção de vínculos, no fortalecimento do sentimento de pertencimento e na

promoção de espaços de acolhimento e expressão. Nesses cenários, a ludicidade, mediada por práticas pedagógicas intencionais e por abordagens dialógicas como a Comunicação Não Violenta, contribui para a criação de ambientes mais seguros, inclusivos e humanizados.

No âmbito da Educação Física, as práticas lúdicas possibilitam a vivência concreta de emoções em situações de interação, permitindo que os estudantes aprendam a lidar com limites, frustrações e conquistas. Jogos cooperativos, brincadeiras tradicionais e desafios motores favorecem não apenas o desenvolvimento corporal, mas também a construção de relações mais solidárias e respeitosas.

De forma complementar, as Artes se destacam como campo privilegiado de expressão e elaboração simbólica das experiências humanas. Por meio de atividades como desenho, dança, teatro e produção criativa, os estudantes encontram meios de externalizar sentimentos, ressignificar vivências e construir sentidos sobre sua realidade. Esse processo contribui diretamente para o fortalecimento do autoconhecimento e das relações interpessoais.

As orientações curriculares reforçam a importância de práticas que integrem sensibilidade, criticidade e expressão, valorizando os saberes dos estudantes e seus territórios. Nesse sentido, a atuação pedagógica, quando intencional e mediada por princípios de escuta e respeito, potencializa o desenvolvimento socioemocional e amplia o alcance formativo da escola.

Dessa forma, a ludicidade se consolida como um princípio pedagógico capaz de sustentar práticas educativas mais integradas, significativas e comprometidas com a formação integral. Sua inserção no currículo, articulada a projetos institucionais e às diretrizes educacionais vigentes, fortalece a construção de uma escola que reconhece o estudante em sua totalidade — corpo, emoção e pensamento.

Retomando, portanto, os objetivos delineados na introdução, conclui-se que a integração entre ludicidade, Educação Física e Artes, mediada por práticas comunicativas sensíveis, constitui um caminho potente para o desenvolvimento da inteligência emocional no Ensino Fundamental. Ao promover experiências que articulam aprendizagem, expressão e convivência, a escola amplia sua capacidade de responder às demandas contemporâneas, contribuindo para a formação de sujeitos mais conscientes, críticos e capazes de atuar de maneira ética e colaborativa na sociedade.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte.** São Paulo: Perspectiva, 2010.

. **Arte-educação no Brasil.** São Paulo: Perspectiva, 2002.

BETTI, Mauro. **Educação Física e cultura corporal.** São Paulo: Hucitec, 2009.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura.** São Paulo: Cortez, 2010.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física.** São Paulo: Scipione, 2002.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática.** Porto Alegre: Artmed, 1995.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional.** Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura.** São Paulo: Perspectiva, 2000.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Cengage Learning, 2011.

. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo: Pioneira, 1994.

LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, W. Lambert. **Desenvolvimento da capacidade criadora.** São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Educação e ludicidade.** Salvador: EDUFBA, 2002.

ONU (Organização das Nações Unidas). **Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável.** Nova York: ONU, 2015.

PEREZ, Andréa Corrêa (org.). **Psicologia positiva: teoria e prática.** São Paulo: Leader, 2016.

PEREZ, Andréa Corrêa (org.). **Educando positivamente: volume 1.** São Paulo: Leader, 2018.

PEREZ, Andréa Corrêa; BITTENCOURT, Ana Clara; LIVRAMENTO, Renata (org.).

Psicologia positiva aplicada à psicologia clínica. São Paulo: Leader, 2018.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho.** Rio de Janeiro: LTC, 1975.

ROSENBERG, Marshall B. **Comunicação não violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais.** São Paulo: Ágora, 2006.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental.** São Paulo: SME, 2017.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental – Arte.** São Paulo: SME, 2019.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Projeto EntreNós: cultura de paz e desenvolvimento socioemocional na escola.** São Paulo: SME, 2026.

SELIGMAN, Martin E. P. **Florescer: uma nova compreensão sobre a natureza da felicidade e do bem-estar.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

. **Imaginação e criação na infância.** São Paulo: Ática, 2009.

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

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A INSERÇÃO DO PROCON-MG NA ESTRUTURA DO MINISTÉRIO PÚBLICO DE MINAS GERAIS - FUNCIONAMENTO E EFETIVIDADE

YAN RODRIGUES DOS SANTOS

Mestrando em Direito pela UNIFIEO. Graduado em Direito pela USP. Analista de Procuradoria no MPSP, foi Delegado de Polícia na PCSP, Escrevente Técnico-Judiciário no TJSP, Oficial de Promotoria do MPSP e Advogado. E-mail: yan. yrds@gmail.com



REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

RESUMO

Este artigo analisa o impacto da inserção do Procon-MG na estrutura do Ministério Público do ponto de vista da tutela coletiva dos direitos dos consumidores, mediante o emprego da metodologia de análise qualitativa documental normativa e a apresentação do comportamento da jurisprudência já existente sobre o assunto. Primeiramente, abordam-se aspectos de interesse da coletividade de consumidores e fornecedores. Depois, tecem-se considerações práticas do ponto de vista do Promotor de Justiça que atuará na atribuição consumerista. Ao fim, apresentam-se considerações finais sobre a eficácia do fenômeno sob os aspectos jurídico e sociológico.

Palavras-chave: Procon-MP; Ministério Público; Minas Gerais; Tutela Coletiva; Direitos; Consumidores.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

INTRODUÇÃO

Este artigo propõe uma abordagem técnico-científica sobre o impacto da inserção do Programa Estadual de Proteção e Defesa do Consumidor do Estado de Minas Gerais (Procon-MG) na estrutura do Ministério Público do Estado de Minas Gerais, especialmente no tocante à proteção dos direitos e garantias fundamentais dos consumidores no mercado de consumo.

O objeto da pesquisa se concentrará na Resolução PGJ nº 57, de 7 de dezembro de 2022, ato administrativo normativo, editado pela Procuradoria-Geral de Justiça do Ministério Público do Estado de Minas Gerais, que disciplinam tais procedimentos com base no artigo 273 da Lei Orgânica do Ministério Público do Estado de Minas Gerais - Lei Complementar nº 34, de 12 de setembro de 1994.

O trabalho contém duas finalidades precípuas: em primeiro lugar, servir de orientação e divulgação para a coletividade de consumidores e fornecedores que operam no mercado de consumo do Estado de Minas Gerais; e, em segundo lugar, oferecer um esquema sistematizado de operabilidade para os Promotores de Justiça que atuam junto às Promotorias de Justiça de Defesa do Consumidor e/ou à Junta Recursal do Programa Estadual de Proteção e Defesa do Consumidor – Jurdecon.

Com isso, pretende-se favorecer o exercício dos direitos e garantias fundamentais do indivíduo e da sociedade no mercado de consumo mineiro, facilitando-se o acesso público à informação, aos direitos e obrigações previsto na lei estadual, e aos meios de ação e defesa, além de prevenir os atos ilícitos praticados nesse meio.

O estudo se justifica pela particularidade de que Minas Gerais é o único Estado na Federação brasileira em que o Procon, isto é, o Programa de Proteção e Defesa do Consumidor, conhecido órgão de defesa dos direitos dos consumidores no mercado de consumo, é um órgão do Ministério Público Estadual.

Com efeito, nos demais entes federativos regionais e locais – Estados, Distrito Federal e Municípios –, os Procons, também chamados de "Serviço de Defesa do Consumidor", "Fundação de Proteção e Defesa do Consumidor" ou impropriamente "Delegacia do Consumidor", são órgãos públicos autônomos que integram o Sistema Nacional de Defesa do Consumidor (SNDC – organizado pelo Decreto Federal nº 2.181, de 20 de março de 1997) da Secretaria Nacional do Consumidor do Ministério da Justiça (Senacon/Ministério da Justiça e Segurança Pública).

Essa peculiaridade justifica dispensar algumas reflexões dogmáticas acerca da estrutura e funcionamento dos procedimentos administrativos adotados no Procon-MG, que disciplina o Sistema Estadual de Defesa do Consumidor (SEDC) e tem fundamento jurídico no Código de Defesa do Consumidor (CDC) – Lei nº 8.078/90, na Constituição Estadual, na Lei Complementar Estadual nº 61/2001, na já citada Resolução PGJ Nº 57/22, entre outras normas.

Em síntese, por meio da metodologia de análise qualitativa documental normativa, as questões que se buscarão responder serão: como o consumidor ou fornecedor mineiro pode manejar os instrumentos institucionais disponibilizados para a disputa dos seus interesses e direitos; e como o Promotor de Justiça mineiro atua na operação desses mesmos instrumentos.

PANORAMA NORMATIVO

Amparado na autorização legiferante prevista no artigo 25 da Constituição Federal, a Constituição do Estado de Minas Gerais, em seus artigos 122, inciso IV e 125, inciso IV, concedeu ao Procurador Geral de Justiça iniciativa legislativa complementar para, respectivamente, editar a lei orgânica do Ministério Público e dispor acerca da manutenção de curadorias especializadas para atuação na defesa dos direitos do consumidor.

Especificamente quanto ao Procon-MG, o artigo 14 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) estabeleceu expressamente que "As atividades do Programa Estadual de Proteção ao Consumidor ficam transferidas para a Procuradoria-Geral da Justiça, na forma da lei complementar a que se refere o art. 125 da Constituição do Estado".

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Com base nessas autorizações legiferantes, o Procurador Geral de Justiça editou a Lei Orgânica Estadual - Lei Complementar nº 34, de 12 de setembro de 1994, que inovou no ordenamento jurídico, não só estadual como nacional, ao transferir as atividades do Procon-MG para o Ministério Público, determinar que elas serão regulamentadas por ato do Procurador-Geral de Justiça (artigo 273), inserir o Procon-MG como órgão de administração do Ministério Público (artigo 4º, inciso II, alínea "c") e incluir a Junta Recursal do Programa Estadual de Proteção e Defesa do Consumidor – Jurdecon como órgão de execução do Ministério Público (artigo 4º, inciso III, alínea "e").

Especificamente com supedâneo no referido artigo 273 e artigo 14 do ADCT, o Procurador-Geral de Justiça editou, bastante recentemente – pouco mais de dois anos –, a Resolução PGJ Nº 57/22, que atualiza e aprimora as regras referentes aos procedimentos administrativos de defesa do consumidor no âmbito do Procon-MG.

Meios de ação para consumidores e fornecedores

Embora a disciplina normativa contida na Resolução PGJ Nº 57/22 sirva para orientar a atuação dos fornecedores, ela se volta primordialmente para a atuação dos consumidores, uma vez que lhes disponibiliza meios para a persecução dos seus direitos, considerando a sua condição de vulnerabilidade presumida e potencial hipossuficiência processual.

Segundo Rizzatto Nunes, o reconhecimento legal de que o consumidor é vulnerável é uma primeira medida de realização da isonomia garantida na Constituição Federal. Significa ele que o consumidor é a parte fraca da relação jurídica de consumo".[1]

Riccardo Varalli alça a vulnerabilidade ao status de princípio jurídico, norteador das relações jurídicas de consumo. Para o autor, esse princípio seria um prestígio ao conceito de isonomia, pois autoriza uma distinção de tratamento entre as pessoas, com base em um valor protetivo, e não discriminatório[2] – algo que, em direitos humanos, se denomina de discriminação positiva.

Tal princípio pressupõe o reconhecimento de que o consumidor é o elo mais fraco da relação de consumo e, a partir disso, propõe reequilibrar as posições jurídicas desiguais. Por isso, Fernando Alqualo o denomina de "espinha dorsal" do sistema de defesa do consumidor, pois possibilita a aplicação protetiva do CDC e dá origem a todos os demais princípios nele estabelecidos. Para o autor, esse princípio se torna cada vez mais imperativo na sociedade contemporânea de consumo de massa, que vulnera especialmente o consumidor.[3]

Ney de Azevedo explica que ser vulnerável significa que o consumidor ocupa o polo mais frágil nas relações de consumo. Para o autor, a importância desse princípio está na necessidade de criação de políticas públicas que visem o equilíbrio das relações de consumo.[4]

A expressão vulnerabilidade deve ser vista em sentido amplo, pois, como bem sintetizou Silvano Alcântara, "o consumidor não sabe como o produto é produzido ou como o serviço será prestado, não detém nem conhece os instrumentos jurídicos condizentes com a relação firmada com o fornecedor e, normalmente, tem uma condição financeira muito aquém da condição do fornecedor."[5]

A vulnerabilidade pode se manifestar sob os aspectos socioeconômico, informativo e técnico. Do ponto de vista socioeconômico, a vulnerabilidade se materializa na disparidade entre os poderes econômicos do fornecedor e do consumidor. O fornecedor se encontra em status economicamente superior ao consumidor, pela própria definição das qualificações legais.

Nos termos dos artigos 2º e 3º do Código de Defesa do Consumidor (Lei Federal nº 8.078/1990), consumidor é toda pessoa física ou jurídica que adquire ou utiliza produto ou serviço como destinatário final, enquanto fornecedor é toda pessoa física ou jurídica, pública ou privada, nacional ou estrangeira, bem como

1 NUNES, Rizzatto. Curso de Direito do Consumidor - 15ª Edição 2024. 15. ed. Rio de Janeiro: Saraiva Jur, 2024, p.130.
2 VARALLI, Riccardo Marcori. Direito do consumidor. 1. ed. São Paulo: Rideel, 2022, p. 19.
3 ALQUALO, Fernando Pereira. Direito do consumidor. 1. ed. São Paulo: Rideel, 2022, p. 20.
4 AZEVEDO, Ney Queiroz de. Direito do consumidor. 1. ed. Curitiba: Intersaberes, 2015, p. 29-30.
5 ALCÂNTARA, Silvano Alves. Direito empresarial e direito do consumidor. 1. ed. Curitiba: Intersaberes, 2017, p. 125.

os entes despersonalizados, que desenvolvem atividade de produção, montagem, criação, construção, transformação, importação, exportação, distribuição ou comercialização de produtos ou prestação de serviços.

Já a vulnerabilidade informativa deriva do déficit informacional do consumidor perante o produto, ou serviço ou o fornecedor de um ou de outro. Via de regra, o consumidor não conhece as informações que especializam o produto ou serviço, ficando à mercê da conduta do fornecedor de disponibilizá-las.

Nesse sentido, o Código de Defesa do Consumidor dispõe, em seu artigo 4º, inciso I, que é princípio da Política Nacional das Relações de Consumo o reconhecimento da vulnerabilidade do consumidor no mercado de consumo. Ademais, em seu artigo 39, inciso IV, tipifica como abusiva a prática do fornecedor de prevalecer-se da fraqueza ou ignorância do consumidor, tendo em vista sua idade, saúde, conhecimento ou condição social, para impingir-lhe seus produtos ou serviços.

Por sua vez, a vulnerabilidade técnica se relaciona com a ignorância involuntária do consumidor quanto à formação técnica do produto ou serviço fornecido. A lei não exige que o consumidor tenha formação técnica para atuar no mercado de consumo. Parte-se do pressuposto de que o consumidor, por ser técnico (leigo), depende da instrução do fornecedor para atuar conforme as capacidades técnicas do produto ou serviço.

A vulnerabilidade técnica não se limita à falta de conhecimentos técnicos nas ciências naturais, como seria o caso da medicina, farmácia ou odontologia. Aplica-se também nas ciências humanas e sociais, como seria o caso do direito, da economia e da contabilidade. O cliente que celebra um contrato de prestação de serviços com um advogado, um economista ou um contador insere-se numa posição de vulnerabilidade técnica perante o profissional liberal.

Já a hipossuficiência está relacionada com os aspectos processuais da vulnerabilidade do consumidor perante o fornecedor. O prefixo “hipo” (do grego hypo), que compõem o vocábulo hipossuficiência, significa "sob", "debaixo de", "abaixo de", indicando posição inferior, deficiência, escassez ou ação lenta. Nesse sentido, o consumidor se afigura objetivamente em posição inferior àquela do fornecedor.

Quando se diz que o consumidor é hipossuficiente, está-se referindo à sua inferioridade de atuação no âmbito do processo judicial. O exemplo mais claro dessa inferioridade seria a questão da distribuição do ônus da prova na instrução processual, em que o fornecedor tende a ter mais e melhores condições de produzir a prova técnica necessária para o julgamento da causa.

Sobre a hipossuficiência, leciona Rizzatto Nunes:

> [...] para fins da possibilidade de inversão do ônus da prova, tem sentido de desconhecimento técnico e informativo do produto e do serviço, de suas propriedades, de seu funcionamento vital e/ou intrínseco, de sua distribuição, dos modos especiais de controle, dos aspectos que podem ter gerado o acidente de consumo e o dano, das características do vício etc.[6]

Enquanto a vulnerabilidade seria uma característica mais geral atinente a todos os consumidores expostos às práticas de consumo, a hipossuficiência seria uma característica particular limitada daqueles consumidores que figuram em processo judicial de consumo[7] - muito embora também se utiliza amiúde a expressão “hipossuficiência fática”.[8]

A vulnerabilidade está relacionada ao direito material, enquanto a hipossuficiência está relacionada ao direito processual. A vulnerabilidade justifica a existência de um Código de Defesa do Consumidor, ao passo que a hipossuficiência legitima alguns tratamentos diferenciados, tais como a inversão do ônus da prova.[9]

Assim, do ponto de vista do consumidor, pressuposto como sujeito vulnerável e hipossuficiente na relação jurídica consumerista, como formalizar uma notícia de fato violador dos seus direitos e garantias fundamentais, particularmente diante dos desafios a ser encontrados na chamada “sociedade da informação”, cada vez mais globalizada, informatizada e pulverizada?[10]

6 NUNES, Rizzatto. Curso de Direito do Consumidor - 15ª Edição 2024. 15. ed. Rio de Janeiro: Saraiva Jur, 2024, p. 850.
7 MARQUES, Cláudia Lima et al. (coord.). Direito do consumidor aplicado: garantias de consumo. Cotia, SP: Foco, 2025, p. 50.
8 MIRAGEM, Bruno. Curso de Direito do Consumidor. 6. ed. São Paulo: RT, 2016. p. 128.
9 MELLO, Cleyson de Moraes. Curso de direito do consumidor. 1. ed. Rio de Janeiro, RJ: Processo, 2023, p. 47.
10 MARTINS, Guilherme Magalhães; MARTINS, Fernando Rodrigues; SANTOS, Lindojon Gerônimo Bezerra dos (coord.). Direito do consumidor na sociedade da informação. 1. ed. Indaiatuba, SP: Foco, 2022.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

A essa pergunta a Resolução responde da maneira mais ampla possível, consignando, logo em seu artigo 1º, que a manifestação, reclamação, representação ou denúncia do consumidor pode ser apresentada pela ferramenta "Reclamações/Consulta", ou por outro meio que venha a ser adotado pelo Procon-MG.

A notícia de fato não precisa ser necessariamente de uma lesão efetiva, pois pode se referir também à simples possibilidade de lesão. A normativa assegura não só a via repressiva como a via preventiva na proteção dos direitos dos consumidores, tal como se dá nos remédios constitucionais clássicos, como o habeas corpus e o mandado de segurança.

Além disso, não precisa noticiar necessariamente a ofensa a um direito individual, concreto e subjetivo, do consumidor, podendo se referir a um direito coletivo no sentido estrito, de uma coletividade indeterminada de consumidores, ou até mesmo a um direito difuso, pertencente a uma coletividade indeterminada – sendo que a Resolução vai além e se refere amplamente a interesses ou direitos "socialmente relevantes", com o fito de assegurar a mais ampla via de notícia de fato ao Poder Público.

Cumpre salientar, ainda, que a notícia de fato pode ser apresentada por qualquer pessoa, de forma presencial, mediante agendamento prévio, de forma eletrônica, ou pela já citada a ferramenta "Reclamações/Consulta" ou qualquer outro meio disponibilizado pelo Procon-MG, em obediência aos princípios que regem os serviços públicos[11].

É também direito do consumidor que a sua notícia de fato seja analisada no prazo de 30 (trinta) dias, prorrogável por uma vez, fundamentadamente, por até 90 (noventa) dias, em respeito ao princípio constitucional da duração razoável do processo (artigo 5º, inciso LXXVIII, CF/88) e da efetividade da tutela dos interesses e direitos coletivos.

No entanto, é imprescindível enfatizar que a atuação do Procon-MG, a cargo do Ministério Público, se volta à proteção do interesse público ou coletivo, inclusive em respeito às suas atribuições constitucionais e legais. Isso significa que direitos de natureza estritamente individual não poderão ser tutelados pelo Ministério Público, que não pode fazer as vezes de advocacia privada[12].

Nesse caso, conforme o artigo 2º, o Procon-MG prestará orientações gerais ao consumidor quanto a seus possíveis direitos e indicará os meios para satisfação de seus interesses, arquivando-se o procedimento administrativo. O consumidor, porém, poderá recorrer da decisão de arquivamento, no prazo de 10 (dez) dias, ao mesmo órgão que indeferiu a notícia de fato. Caso não haja reconsideração, o recurso será remetido para a Junta Recursal do Procon-MG.

A atuação do Promotor de Justiça

Inicialmente, cumpre observar que o Promotor de Justiça a cargo da defesa dos interesses e direitos coletivos dos consumidores, seja em Promotoria de Justiça generalista em Comarca de Vara Única, seja em Promotoria de Justiça especializada de Defesa do Consumidor, recebe a qualificação de "autoridade administrativa".

Nesse aspecto, a Resolução afasta o Promotor de Justiça do seu papel institucional tradicional de "ombudsman" da sociedade civil organizada[13], consoante vislumbrado pelo Poder Constituinte Originário (artigos 129, caput e inciso II, da CF/88), e o aproxima da figura do administrador público.

Com efeito, a expressão autoridade administrativa tem sentido técnico, pois nesse múnus o Promotor de Justiça recebe poderes que vão muito além da sua popular imagem de "parte imparcial": ele instaura o procedimento administrativo, investiga os fatos noticiados e, se o caso, aplica ele mesmo, com base no princípio da autoexecutoriedade que rege os atos administrativos, sanções ao fornecedor.

11 Tal como insculpido no artigo 6º, parágrafo 1º, da Lei nº 8.987 de 13 de fevereiro de 1995: "Serviço adequado é o que satisfaz as condições de regularidade, continuidade, eficiência, segurança, atualidade, generalidade, cortesia na sua prestação e modicidade das tarifas."

12 Nesse sentido, a proibição está contida no artigo 38, parágrafo 1º, inciso II, da Lei nº 8.625, de 12 de fevereiro de 1993, que instituiu a Lei Orgânica Nacional do Ministério Público.

13 GARCIA, Emerson. Ministério Público, 6ª edição. Rio de Janeiro: Saraiva Jur, 2017, p. 595.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Surge, aqui, a grande discussão sobre o papel do Ministério Público, bem como os limites da sua atuação institucional.[14] Da mesma forma que houve intenso debate sobre a autonomia institucional do parquet quando os Ministérios Públicos de Contas foram inseridos dentro da estrutura funcional dos Tribunais de Contas[15], também houve dissonâncias quanto à autonomia concedida pela lei orgânica estadual ao Ministério Público de Minas Gerais para atuar como Procon.

A querela prosseguiu nos meios jurídicos, desde a edição da Resolução PGJ Nº 57/22, sendo relevante citar o importante libelo publicado no site do MPMG pela Coordenadoria da Área de Produtos do Procon-MG sob o título "A Constitucionalidade do Procon Mineiro"[16], até que finalmente, em 08.06.22, o Órgão Especial do Tribunal de Justiça de Minas Gerais, no incidente de Arguição de Inconstitucionalidade nº 1.0000.20.456.730-9/003, suscitado nos autos da ação ordinária proposta pela TIM S/A contra o Estado de Minas Gerais, declarou constitucional[17] o artigo 14 do ADCT que transferiu o Procon-MG para a estrutura do Ministério Público – especificamente a Procuradoria-Geral de Justiça.

Destacou-se que, além de a outorga ser compatível com a finalidade constitucional do Ministério Público, como dispõe o artigo 129, inciso IX, da CF/88, o Procon-MG vem prestando valioso serviço público na defesa dos interesses e direitos dos consumidores no Estado, tendo instaurado 10.851 procedimentos administrativos nos últimos três anos, números que saltaram no período da pandemia do coronavírus, e comprovam a eficácia da atuação e o reconhecimento social do Procon-MG.

Reconhecida, então, a validade da atuação do Promotor de Justiça como procurador dos interesses e direitos coletivos dos consumidores junto ao Procon-MG, indaga-se: de quais expedientes dispõe ele no exercício dessa atuação? A Resolução PGJ Nº 57/22, respondeu a essa pergunta, definindo quais são os procedimentos administrativos, a fim de fixar limitações normativas, conter o abuso do poder e permitir o controle judicial da atuação ministerial.

Segundo o artigo 3º, não sendo caso de arquivamento sumário, faculta-se ao Promotor de Justiça a instauração de investigação preliminar, em que poderá contar com os instrumentos das sanções administrativas cautelares, o termo de ajustamento de conduta e a recomendação, ou processo administrativo, em que poderá se utilizar das sanções administrativas, inclusive cautelares, transação administrativa, termo de ajustamento de conduta e recomendação.

Como o próprio nome intui, a investigação preliminar serve como um meio de o Promotor de Justiça angariar elementos mínimos antes da instauração do processo administrativo. Muitas vezes, como nos casos de delito inqualificado, que são as denúncias anônimas, não se tem elementos materiais concretos aptos a autorizar a instauração imediata de processo administrativo. Daí a pertinência das investigações preliminares.

O Promotor de Justiça também pode instaurar processo administrativo, se encontrar elementos no curso de Procedimento Preparatório ou de Inquérito Civil. Afinal, esses dois últimos instrumentos ministeriais da tutela coletiva não comportam aplicação de sanções.[18] O procedimento adequado para a aplicação de sanções é o processo administrativo.

A instauração do processo administrativo pode-se dar de ofício, por ato da autoridade administrativa, ou mediante a lavratura de auto de infração. O auto de infração é típico instrumento do poder de polícia administrativo, e pode ser utilizado tanto em situação flagrancial como no curso da investigação[19].

14 Segundo Hugo Nigro Mazzilli, "Nessa relevantíssima função, entre outras providências, deve o Ministério Público empreender firme combate à violação da ordem social e, em especial, dos chamados direitos humanos. Como exemplo, lembremos que deve ele zelar pelo efetivo respeito dos Poderes Públicos e dos serviços de relevância pública aos direitos constitucionais; buscar seja dado real atendimento médico nos hospitais e postos de saúde; fiscalizar a existência de vagas nas escolas; zelar pelas condições em que se encontram os presos. Em todos esses casos, não se pode perder de vista os limites das atribuições de cada órgão ministerial. Trata-se, outrossim, de função nova, que exige, naturalmente, as maiores cautelas e equilíbrio." MAZZILLI, Hugo Nigro. Funções institucionais do Ministério Público. Rio de Janeiro: Revista Forense, v. 86. n. 310, p. 518.

15 Tendo o Supremo Tribunal Federal, em 21.08.24, julgado inconstitucional lei estadual que dava autonomia financeira e administrativa ao Ministério Público de Contas do Pará, entendendo que os Estados federados devem seguir a regra constitucional que prevê apenas a autonomia funcional para o Ministério Público que atua no Tribunal de Contas da União (ADI 5254).

16 https://www.mpmg.mp.br/data/files/D4/10/35/F1/E944A7109CEB34A7760849A8/Artigos%20Jur_dicos_CDC_%20A%20constitucionalidade%20do%20Procon%20mineiro%20.pdf. Acesso em: 26.05.25.

17 "A atuação administrativa do Ministério Público em matéria consumerista, incluindo a possibilidade de aplicação de multa, está em conformidade com as atribuições conferidas ao Parquet pela Constituição Federal. Portanto, deve ser declarada a constitucionalidade do art. 14 do ADCT da Constituição Estadual de Minas Gerais, e, por consequência, rejeitada a arguição".

18 MAZZILLI, Hugo Nigro. A defesa dos interesses difusos em juízo: meio ambiente, consumidor, patrimônio cultural, patrimônio público e outros interesses. 29. ed. São Paulo: Saraiva, 2016, p. 541.

19 PIETRO, Maria Sylvia Zanella D. Direito Administrativo - 38ª Edição 2025. 38. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2025, p.135.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

Em caso de infrator microempreendedor individual, microempresa ou empresa de pequeno porte, o artigo 8º da Resolução traz a particularidade de que a sanção deve ser precedida de orientações quanto à correção das falhas, em clara manifestação do poder de polícia preventivo, desde que não se incorra nas condutas mais graves contidas nos incisos I e II do parágrafo 1º[20].

Instaurado o processo administrativo, o infrator deverá ser notificado para defesa no prazo de 10 (dez) dias úteis. Neste pendor, não deixa de ser curioso notar que a Resolução dispensa defesa técnica, facultando ao infrator a autodefesa, desdobramento do princípio constitucional da ampla defesa.

Em caso de ajustamento de conduta, transação administrativa, tramitação de processo judicial que tenha por objeto matéria conexa ou continente ou situação que prejudique o andamento do feito, o Promotor de Justiça pode suspender o expediente administrativo (Investigação Preliminar ou Processo Administrativo) por prazo não determinado.

Em seguida, os artigos 20 e 31 trazem critérios ao Promotor de Justiça na aplicação da sanção de multa, dentre as quais a avaliação da condição econômica do infrator, a sua precedência na prática de infração de consumo, e a gravidade das consequências da infração praticada. Trata-se de critérios dispostos pela norma a fim de reduzir o grau de subjetividade no arbitramento do quantum debeatur da multa administrativa.

Por fim, após a rejeição do pedido de reconsideração, da decisão final tirada no processo administrativo caberá recurso, no prazo de 10 (dez) dias úteis, para a Jurdecon, que é a Junta Recursal do Procon-MG. Trata-se de um órgão recursal que abre um segundo grau de revisão das decisões administrativas tomadas em primeira instância.

Quanto à efetividade das sanções aplicadas, destaca-se a possibilidade de que o Promotor de Justiça solicite à Advocacia-Geral do Estado medidas judiciais e extrajudiciais voltadas à inscrição em dívida ativa junto à Fazenda estadual de valores decorrentes dos expedientes administrativos.

Nesse ponto, é particularmente interessante lembrar a modificação legislativa que permitiu o protesto da Certidão de Dívida Ativa (CDA). A Lei nº 12.767, de 2012, inseriu no parágrafo único do artigo 1º da Lei de Protestos – Lei nº 9.492, de 10 de setembro de 1997, a prestação da CDA. Aliás esse dispositivo já foi declarado constitucional pelo Supremo Tribunal Federal (ADI 5135), pois não restringe de forma desproporcional quaisquer direitos fundamentais garantidos aos contribuintes e, assim, não constitui sanção política.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se viu pela análise dos principais pontos da Resolução PGJ Nº 57/22, o Procon-MG sob a égide do Ministério Público ampliou substantivamente o acesso do consumidor e do fornecedor ao sistema de proteção dos direitos do consumidor, simplificar e desburocratizar os expedientes administrativos para a apuração e sancionamento, e fortaleceu a proteção dos direitos difusos, coletivos em sentido estrito e individuais homogêneos no mercado de consumo[21].

O acesso do consumidor ao sistema de proteção dos seus direitos foi ampliado pois há muito mais unidades de Promotorias de Justiça espalhadas pelo Estado do que unidades do Procon, que são limitadas em número e infraestrutura. Os expedientes administrativos foram simplificados e desburocratizados em razão dos mecanismos de notícia, instauração, atuação e insurgência disponibilizados aos consumidores. E a tutela coletiva foi fortalecida graças à efetividade trazida pelos novos instrumentos de controle.

Ao contrário do que anunciaram os críticos, a inserção do Procon-MG na estrutura do Ministério Público acabou não resultando em concentração excessiva de poder, pois os procedimentos foram todos minudentemente disciplinados, e permitiu maior escrutínio judicial, já que, diferentemente dos Procons comuns,

20 § 1º Não serão passíveis de fiscalização orientadora as situações em que: I - a violação das boas práticas das relações de consumo decorrer de má-fé do fornecedor, de fraude, de resistência ou embaraço à fiscalização, de reincidência, de crime doloso contra as relações de consumo ou que importe risco para a vida, a saúde ou a segurança dos consumidores; II - as práticas abusivas do fornecedor, envolvendo a revenda de produtos e serviços, se relacionarem à ocupação irregular de reserva de faixa não edificável, de área destinada a equipamentos urbanos, de áreas de preservação permanente e nas faixas de domínio público das rodovias, ferrovias e dutovias ou de vias e logradouros públicos.

21 TARTUCE, Flávio; NEVES, Daniel Amorim A. Manual de Direito do Consumidor - Vol. Único - 14ª Edição 2025. 14. ed. Rio de Janeiro: Método, 2025, p.61.

os atos do Promotor de Justiça, no bojo dos expedientes administrativos, são muito mais bem fundamentados e motivados, servindo como dupla camada de proteção dos direitos e garantias fundamentais do consumidor.

Com os poderes administrativos típicos da autoridade administrativa, o Promotor de Justiça gozou de positiva ampliação dos seus canais de atuação (a exemplo da transação administrativa), antes limitados ao Procedimento Preparatório e ao Inquérito Civil, em que no máximo se poderia celebrar acordos de ajustamento de conduta, título executivos extrajudiciais cujo descumprimento somente poderia ser executado pela via judicial.

Deu-se um avanço significativo na implementação de instrumentos de justiça negociada, com a consequente ampliação das vias extrajudiciais de solução de conflitos multitudinários, na esteira do que, após as obras de Mauro Cappelletti e Bryant Garth[22], se passou a denominar de justiça multiportas – ou, como propõe Sander, "Tribunal Multiportas" (Multi-door Courthouse System)[23]. Esse fenômeno concorre para o desafogamento da massificação dos processos judiciais[24] e induz o florescimento de uma cultura popular de autocomposição.

Destarte, conclui-se que as alterações regulamentadas pela Resolução PGJ Nº 57/22 surtiram efeitos positivos na defesa dos direitos e garantias fundamentais do consumidor e deve servir de exemplo para outras unidades da Federação na estruturação dos seus respectivos Programas Estaduais de Proteção ao Consumidor.

22 CAPPELLETTI, Mauro; GARTH, Bryant. Acesso à justiça. Trad. Ellen Gracie Northfleet. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris, 1988.

23 SANDER, Frank E. A. Varieties of Dispute Processing. The Pound Conference: Perspectives on Justice in the Future. West: A. Levin & R. Wheeler eds., 1979.

24 SILVEIRA, Ricardo Geraldo R. Acesso à Justiça. São Paulo: Almedina Brasil, 2020, p.207/208.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Ney Queiroz de. **Direito do consumidor**. 1. ed. Curitiba: Intersaberes, 2015.

ALQUALO, Fernando Pereira. **Direito do consumidor**. 1. ed. São Paulo: Rideel, 2022.

AZEVEDO, Ney Queiroz de. **Direito do consumidor**. 1. ed. Curitiba: Intersaberes, 2015.

CAPPELLETTI, Mauro; GARTH, Bryant. **Acesso à justiça.** Trad. Ellen Gracie Northfleet. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris, 1988.

GARCIA, Emerson. **Ministério Público,** 6ª edição. Rio de Janeiro: Saraiva Jur, 2017.

MAZZILLI, Hugo Nigro. **Funções institucionais do Ministério Público.** Rio de Janeiro: Revista Forense, v. 86. n. 310.

MARQUES, Cláudia Lima et al. (coord.). **Direito do consumidor aplicado:** garantias de consumo. Cotia, SP: Foco, 2025.

MARTINS, Guilherme Magalhães; MARTINS, Fernando Rodrigues; SANTOS, Lindojon Gerônimo Bezerra dos (coord.). **Direito do consumidor na sociedade da informação**. 1. ed. Indaiatuba, SP: Foco, 2022.

MAZZILLI, Hugo Nigro. **A defesa dos interesses difusos em juízo: meio ambiente, consumidor, patrimônio cultural, patrimônio público e outros interesses.** 29. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

MELLO, Cleyson de Moraes. **Curso de direito do consumidor**. 1. ed. Rio de Janeiro, RJ: Processo, 2023.

MIRAGEM, Bruno. **Curso de Direito do Consumidor.** 6. ed. São Paulo: RT, 2016.

NUNES, Rizzatto. **Curso de Direito do Consumidor** - 15ª Emulsão 2024. 15. ed. Rio de Janeiro: Saraiva Jur, 2024.

PIETRO, Maria Sylvia Zanella D. **Direito Administrativo** - 38ª Edição 2025. 38. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2025.

SANDER, Frank E. A. **Varieties of Dispute Processing**. The Pound Conference: Perspectives on Justice in the Future. West: A. Levin & R. Wheeler eds., 1979.

SILVEIRA, Ricardo Geraldo R. **Acesso à Justiça**. São Paulo: Almedina Brasil, 2020.

TARTUCE, Flávio; NEVES, Daniel Amorim A. **Manual de Direito do Consumidor** - Vol. Único - 14ª Edição 2025. 14. ed. Rio de Janeiro: Método, 2025.

VARALLI, Riccardo Marcori. **Direito do consumidor**. 1. ed. São Paulo: Rideel, 202.

REVISTA EDUCAR FCE - ISSN 2447-7931 - CDD 370 - REGISTRO ORCID: 0009-0000-4128-7595

FCE

FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

fce.edu.br/educarfce