



PESQUISAS EM EDUCAÇÃO

Organizadores

Profa. Dra. Andréa Dias Reis

Profa. Ma. Isis Maria Monteles Bastos





Expediente Faculdade Laboro

DIRETORA GERAL

Sueli Rosina Tonial Pistelli

DIRETORA EXECUTIVA

Luciana Protazio Dias Araujo

COORDENADORA ACADÊMICA

Emmanueli Iracema Farah

REVISÃO E EDIÇÃO

Bruna Rafaella Almeida da Costa

DIAGRAMAÇÃO

Pedro Henrique Macedo de Araujo

COMISSÃO EDITORIAL

Profa. Dra. Sueli Rosina Tonial Pistelli – Faculdade Laboro

Profa. Ma. Emmanueli Iracema Farah

Profa. Ma. Luciana Protazio Dias Araujo

Profa. Ma. Bruna Rafaella Almeida da Costa – Faculdade Laboro

CONSELHO CIENTÍFICO**DOCENTES:**

Alberto Castelo Branco Filho
Priscilla Castelo Branco
Isis Maria Monteles Bastos
Thalyta Machado Froes
Livia Mariana Costa
Shirley Ribeiro Carvalho
Andréa Dias Reis
Carlos André Bogéa Pereira
Leonor Viana De Oliveira Ribeiro
Nivaldo Germano Dos Santos.
Waléria de Jesus Barbosa Soares
Maria Eliana Alves Lima
Suzana Maria de Oliveira
Claudia R. de O. Cantanhede
Wilson Gomes de Moura
Leurides Costa De Araújo Soares
Paulo Ricardo Amaral Oliveira
Ana Karolina Moniz Salomão
Ricardo Oliveira Barros
Roberto César Costa Cunha
Verissimo Barros Dos Santos Junior

DISCENTES:

Amanda Gomes
Thamires Cristina C. Carvalho
Swenne Michelle Pinheiro Costa Leite
Thainara Ribeiro Costa
Fernanda de Jesus Dutra

Livro Digital “Pesquisas em Educação”

Direção Acadêmica - Faculdade Laboro/MA
Av. Castelo Branco, Nº 605 - São Francisco, CEP: 65076-090

São Luís- MA
Telefone: (098) 3216 9900

P474

Pesquisas em educação. / Andréa Dias Reis, Isis Maria Monteles Bastos (orgs.) – São Luís: Laboro, 2023.

90 f.

ISBN 978-65-89410-34-8

1. Educação 2. Pedagogia 3. Projeto de pesquisa I. Título

CDU 37

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação 37

Arielle Priscila Silva Soares – Bibliotecária – CRB 13/811

Sumário

PROJETO DE PESQUISA E EXTENSÃO: EXPECTATIVAS E MERCADO DE TRABALHO EM PEDAGOGIA.....	6
A LUDICIDADE E O ENSINO DE MATEMÁTICA NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	20
A GESTÃO ESCOLAR E A DIMENSÃO PEDAGÓGICA: ATRIBUIÇÕES DO GESTOR NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS DIAGNOSTICADAS COM TEA.....	34
A EDUCAÇÃO FINANCEIRA EM GESTÃO DE PESSOAS.....	48
A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E BRINCADEIRAS LÚDICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	57
NOÇÕES FUNDAMENTAIS SOBRE CRIMINOLOGIA.....	69
O PRINCÍPIO DA VEDAÇÃO DA AUTOINCRIMINAÇÃO E PRESUNÇÃO DE INOCÊNCIA E SUAS APLICABILIDADES NAS INSTÂNCIAS SUPERIORES.....	82

Projeto de Pesquisa e Extensão: Expectativas e Mercado de Trabalho em Pedagogia

PRISCILLA CASTELO BRANCO
ISIS BASTOS
THALYTA MACHADO FROES
LIVIA MARIANA COSTA
SHIRLEY RIBEIRO CARVALHO
ANDRÉIA DIAS REIS
CARLOS ANDRÉ BOGÉA PEREIRA
LEONOR VIANA DE OLIVEIRA RIBEIRO
NIVALDO GERMANO DOS SANTOS
AMANDA GOMES
THAMIRES CRISTINA C. CARVALHO

Faculdade Laboro

RESUMO

A escolha de uma Instituição de ensino, dependendo de seus princípios e métodos, pode influenciar a vida profissional de um cidadão. Nos últimos anos os estudos sobre a inserção no mercado de trabalho acontecem, de maneira geral, desvinculados das instituições de ensino, fazendo deste tema um campo profícuo de aprofundamentos teóricos. Nos tempos atuais, com a diminuição pela demanda por algumas formações, bem como a elevação na concorrência pela busca de novos alunos, os estudos sobre o mercado de trabalho em especial nas Instituições de ensino e seus educadores apresentam produção acerca de alternativas para identificar os melhores caminhos para a inserção profissional. Neste trabalho buscamos identificar as expectativas dos acadêmicos de um curso de licenciatura em Pedagogia, da Faculdade Laboro, em relação aos motivos sobre a escolha da Faculdade Laboro e do Curso de Pedagogia, expectativas em relação a futura profissão as possibilidades de inserção no mercado de trabalho. O estudo será realizado através de uma pesquisa de abordagem quantitativa e qualitativa, para a coleta de dados usaremos um questionário semiestruturado, com perguntas abertas e fechadas, que será apresentado para todos os alunos do Curso de Pedagogia da Faculdade Laboro, garantindo o anonimato dos participantes e a participação voluntária. Os dados serão analisados através da análise de conteúdos. Espera-se lançar luzes sobre a escolha para a equipe de captação de novos alunos, e para a equipe de docentes sobre as impressões e representações sobre o curso e sobre o mercado de trabalho nesta área, ofertar ao colegiado do curso expectativas dos alunos em relação a sua formação, bem como ao setor de empregabilidade e convênios possíveis novas demandas.

Palavras-chave: expectativas sobre o mercado de trabalho, motivos da escolha da Instituição de ensino escolha profissional; inserção profissional; carreira docente; mercado de trabalho.

PALAVRAS – CHAVE: Propriedades; medicinais; chanana

INTRODUÇÃO

No cenário educacional brasileiro, os temas escolha e inserção profissional apresentam-se como emergentes, envolvendo um conjunto de fatores contextuais e pessoais que influenciam a transição acadêmica e laboral dos estudantes universitários. Essa temática apresenta-se em dois momentos distintos: o primeiro com a escolha profissional e o segundo com a conclusão do curso superior e a passagem da Instituição de Ensino ao mercado de trabalho.

Esta investigação objetiva analisar as expectativas dos acadêmicos de um curso de licenciatura em Pedagogia da Faculdade Laboro, considerando os motivos sobre a escolha da Faculdade Laboro e do Curso de Pedagogia, expectativas em relação a futura profissão as possibilidades de inserção no mercado de trabalho. O estudo será realizado através de uma pesquisa de abordagem quantitativa e qualitativa. Para a coleta de dados usaremos um questionário semiestruturado, com perguntas abertas e fechadas, que será apresentado para todos os alunos do Curso de Pedagogia da Faculdade Laboro, garantindo o anonimato dos participantes e a participação voluntária. Os serão analisados através da análise de conteúdos. Espera-se lançar luzes sobre para a equipe de captação de novos alunos, e para a equipe de docentes sobre as impressões e representações sobre o curso e sobre o mercado de trabalho nesta área, ofertar ao colegiado do curso expectativas dos alunos em relação a sua formação, bem como ao setor de empregabilidade e convênios possíveis novas demandas.

A partir dos resultados parciais das primeiras investigações que será amplamente discutido entre os pesquisadores e Bolsistas credenciados ao projeto, discutiremos ações a serem desenvolvidas entre os alunos que ainda estão inseridos em nossa IES. Os estudantes inseridos em instituições de ensino superior em geral sentem-se inseguros diante do início da atividade profissional, especialmente aqueles que estão se formando. Neste sentido, os fatores contextuais, além dos de ordem pessoal, como autoestima, motivação, iniciativa e criatividade, também influenciam a transição acadêmica e laboral, bem como os aspectos do contexto político e econômico da conjuntura atual e o aspecto social configurado na valorização da profissão.

Os momentos que antecedem o término de um curso universitário e o da inserção no mercado de trabalho sempre são motivos para o aparecimento de preocupações relativas à escolha, constituindo-se em ocasiões relevantes para a problemática de pesquisa.

As Ações de Extensão a serem realizadas após a análise detalhada dos resultados parciais incluem:

- Acompanhamento dos egressos (formados) buscando identificar o coeficiente de empregabilidade após a Graduação através de nova pesquisa quantitativa;
- Realização de entrevistas qualitativas para investigar o nível de satisfação dos alunos;
- Análise dos resultados e elaboração de um plano de ações sistemáticas com os alunos ainda como cursistas para:
 - o Realizar rodas de conversas para identificar fragilidades e tentar melhorar a auto estima dos alunos;
 - o Elaborar semanas de empregabilidade com, palestras motivacionais, oficinas de curriculos e dicas de apresentação em busca de vagas e colocação profissional

Portanto, o presente trabalho contribui para a aproximação entre universidade e mercado de trabalho, ao mesmo tempo que colabora para trazer elementos de compreensão do processo de transição e inserção na vida profissional de alunos universitários. Fornece, ainda, entendimento aos estudantes no tocante à identificação das características da profissão, à entrada na carreira docente e à constituição de uma identidade profissional comprometida com as ações pedagógicas.

Escolha e inserção profissional

A escolha profissional se apresenta como um desafio ao sujeito antes de ingressar na universidade, influenciado por fatores familiares e sociais. A escolha do curso de graduação é impactada pela conjuntura econômica e política do período, pelas expectativas em relação à carreira e pela aproximação com a prática profissional. Para Popkewitz (2017), a profissão faz parte de um processo de construção social diretamente ligado ao cenário institucional e às condições sociais a que a pessoa está submetida, caracterizando os aspectos individuais. Os aspectos individuais se configuram na origem da família, na representação do trabalho, nas experiências e nas expectativas profissionais. Ao abordarmos a categoria institucional que faz parte do contexto sócio-histórico, é possível considerar as regulamentações estatais, as políticas públicas, a gestão de recursos humanos, a organização profissional da categoria, os agentes institucionais e, por fim, a instituição de ensino.

Ao resgatar o conceito de escolha profissional Bardagi (2016) definem a escolha profissional como o estabelecimento pelo sujeito do que fazer, de quem quer ser e do lugar no mundo a que pretende pertencer por intermédio do trabalho. Considera-se que

a escolha profissional envolve elementos como mudanças, perdas, medo do fracasso e da desvalorização, de modo a requerer novos significados e reavaliações.

Nesse sentido, a escolha profissional, por meio das influências intrínseca e extrínseca, é considerada um momento de transição, processo que produz implicações na identidade profissional, nas dimensões culturais, nos saberes e em outros aspectos - sociais, políticos e referentes ao espaço de atuação profissional. Diretamente ligado ao tema da escolha está o conceito de inserção profissional, que é marcado pelos mesmos impactos do conjunto histórico, social e político. A inserção profissional não deixa de caracterizar um momento de transição ao término do curso escolhido para colocação em prática do que foi aprendido.

Nessa perspectiva, a inserção profissional é compreendida como construção social marcada por elementos do contexto sócio-histórico, da identidade dos sujeitos e dos aspectos institucionais que caracterizam o ingresso do estudante no mercado de trabalho.

Ainda quanto à definição de inserção profissional, Cordeiro (2019) diz que se pode realizar uma abordagem que não se restrinja à entrada ao mercado de trabalho, mas essa inserção é resultado de um processo marcado pela articulação entre a condição profissional do momento e as origens da situação profissional.

Portanto, destaca-se a inserção influenciada por um conjunto de fatores, tornando necessário analisá-la numa teia de relações que implicam a escolha e a inserção profissional, considerando também os aspectos regionais.

A formação na docência

Com a formação em um curso superior, em especial na área docente, acredita-se que o profissional passa a atuar com capacidade para mediar a relação entre teoria e prática no processo do trabalho de professor. O licenciado em Pedagogia é o “profissional que age em diversas instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligada à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação” (Libaneo, 1999 p.44). Na formação do professor, é necessário romper com o paradigma da separação entre teoria e prática, pois se considera a atividade pedagógica um conjunto de interações conscientes, dirigidas com fins específicos, servindo para a reflexão e a produção de conhecimento sistematizado,

apropriando-se dos avanços científicos na contribuição para uma formação reflexiva das práticas, analisando o contexto social e a relação com a educação. Quando se discute a formação de professores, é preciso pensar no contexto social atual, na relação indissociável entre a teoria e a prática, com um trabalho que evidencie o contexto de situações de dificuldades que serão enfrentadas no dia a dia). Compartilhando do pensamento de Moran (2017), sobre a universidade e a educação, esta última seria a soma de todos os processos de transmissão do conhecimento, da cultura, do aprendizado das novas ideias; considera-se a escola como um local privilegiado de elaboração de projetos de conhecimento e de experimentação de situações desafiadoras. Portanto, é preciso refletir sobre a formação do

professor e suas expectativas relacionadas com o curso, seu trajeto acadêmico e o processo de transição para o mercado de trabalho.

O papel da universidade é ser moderadora do comportamento humano, organizando o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos para a participação consciente e crítica no sistema social. O professor é considerado o elo entre a verdade científica e o aluno. Na intenção de ação transformadora que acontece a relação da teoria com a prática. Dessa maneira, compreende-se a necessidade no processo de formação dos alunos de licenciatura em Pedagogia de discutir o que é ser professor e a constituição de uma identidade profissional comprometida com o fazer-refletir-agir sobre as ações pedagógicas

Carreira docente e valorização do trabalho

Ao se estudar a escolha profissional e a inserção no mercado de trabalho, no desenvolvimento da pesquisa, apresentou-se como ponto de destaque a questão da carreira docente, tornando importante sua discussão. Segundo Mendes Sobrinho (2018), a escolha profissional e a inserção no mercado de trabalho estão associados à melhora do status, elevação do rendimento, aumento da autonomia, portanto, garantia do exercício profissional com qualidade. Discute-se a valorização da carreira docente, tanto no âmbito social como no plano da vida profissional relacionado à qualidade da educação. Resgata-se o movimento em distintas esferas da gestão pública para a educação e destaca-se que a desvalorização do professor da educação básica pode influenciar negativamente por esta escolha profissional. Estudiosos ponderam que mesmo existindo um movimento das diferentes esferas da gestão pública da educação, a preocupação com o plano de carreira do magistério foi intensificada a partir de 2000 e envolveu ações políticas da União, dos estados e dos municípios, por meio das pressões para uma melhoria das condições de trabalho e da remuneração, mas ainda não foi o suficiente para superar problemas cruciais da profissão, colocando-a em crise. Além disso, o trabalho docente não pode ser pensado isoladamente de outros setores socioeconômicos.

Caminhos da Investigação

O estudo será realizado através de uma pesquisa de abordagem quantitativa e qualitativa, para a coleta de dados usaremos um questionário semiestruturado, com perguntas abertas e fechadas, que será apresentado para todos os alunos do Curso de Pedagogia da Faculdade Laboro, garantindo o anonimato dos participantes e a participação voluntária. Os serão analisados através da análise de conteúdos e de dados quantitativos em percentuais sobre a totalidade dos participantes.

O Formulário de pesquisa foi disponibilizado ao alunos em junho de 2022 e

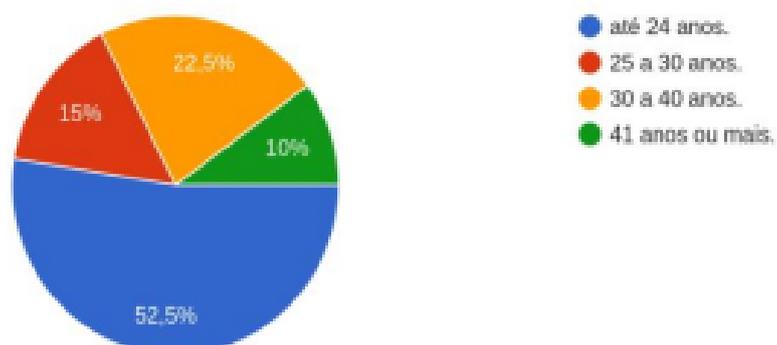
participaram voluntariamente aqueles que se sentiram interessados em contribuir. Da totalidade de alunos que receberam o formulário apresentamos os seguintes resultados parciais que ainda precisam ser analisados e discutidos entre os professores participantes da pesquisa. Essa passará a contar a partir de agosto de 2022 com 3 bolsistas de pesquisa que foram selecionados entre os alunos do Curso de Pedagogia a partir do Escore de melhor nota da Turma no sistema acadêmico. Os Objetivo da participação dos Bolsistas/alunos é a inserção no mundo da pesquisa e a articulação para participação (engajamento) dos alunos para obtenção das respostas, bem como participar dos encontros de pesquisa.

Resultados Quantitativos (em análise) social como no plano da vida profissional relacionado à qualidade da educação. Resgata-se o movimento em distintas esferas da gestão pública para a educação e destaca-se que a desvalorização do professor da educação básica pode influenciar negativamente por esta escolha profissional. Estudiosos ponderam que mesmo existindo um movimento das diferentes esferas da gestão pública da educação, a preocupação com o plano de carreira do magistério foi intensificada a partir de 2000 e envolveu ações políticas da União, dos estados e dos municípios, por meio das pressões para uma melhoria das condições de trabalho e da remuneração, mas ainda não foi o suficiente para superar problemas cruciais da profissão, colocando-a em crise. Além disso, o trabalho docente não pode ser pensado isoladamente de outros setores socioeconômicos.

1) Idade dos alunos

Quantos anos você tem?

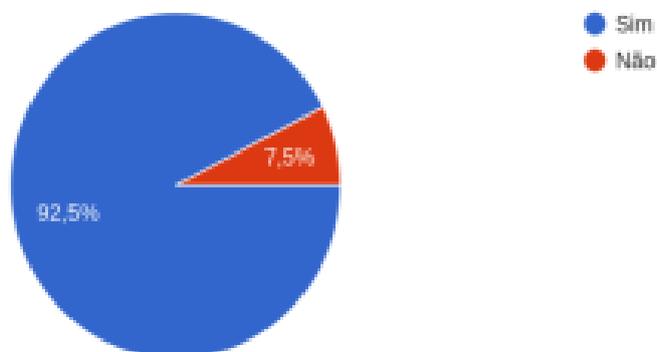
40 respostas



2) Escolaridade

Esse Curso de Pedagogia será sua primeira Graduação ?

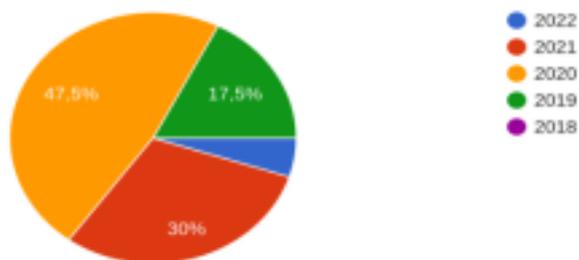
40 respostas



3) Ano de Ingresso na IES

Assinale abaixo, por favor, o ano você entrou para Faculdade Laboro para Cursar Pedagogia.

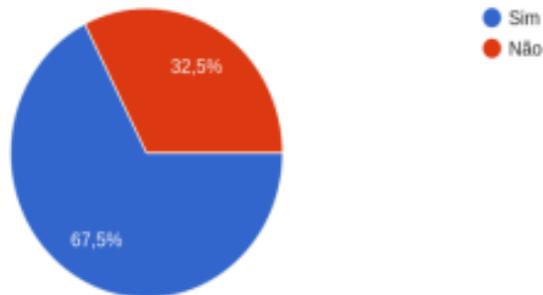
40 respostas



4) Inserção no Mercado de Trabalho

Você está inserido no mercado de trabalho (como funcionário ou estagiário extra curricular remunerado)?

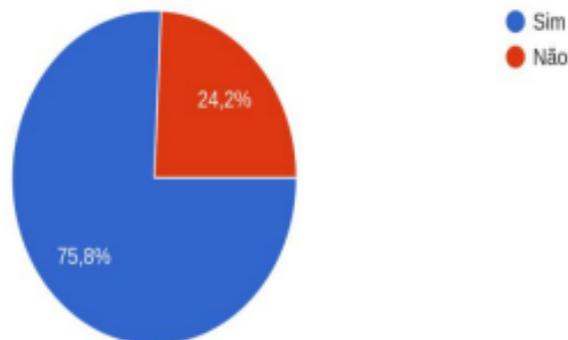
40 respostas



5) Inserção no Mercado de Trabalho

Caso afirmativo, você está inserido em sua área de formação?

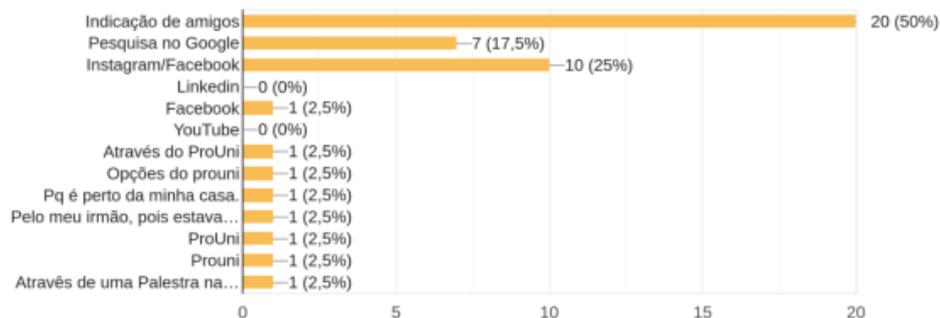
33 respostas



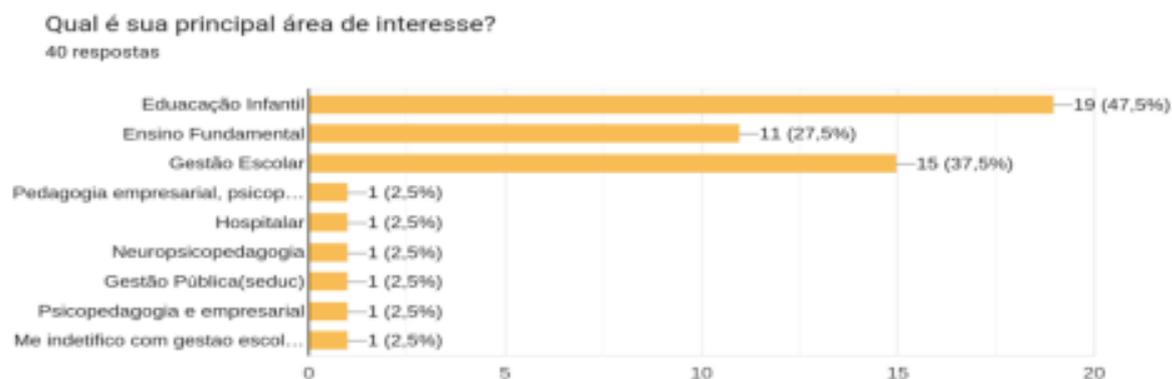
6) Motivos da Escolha da Instituição de Ensino

Como você conheceu a Faculdade Laboro? Escolha a opção que melhor se aplica.

40 respostas



7) Área de Interesse na Pedagogia/Educação



8) Por favor, liste abaixo as disciplinas que mais impactaram em sua formação:

- Fundamentos Históricos da Educação
- Avaliação da aprendizagem e Gestão
- Ainda não conclui, porém as disciplinas de libras, gestão...
- Educação especial, Artes e educação infantil unidade 1,2.
- Currículo, didática, fundamentos da educação infantil, avaliação e aprendizagem.
- Currículos, Didática, Desenvolvimento da Aprendizagem
- Arte é educação, Política, Avaliação, Metodologia da educação infantil
- As de educação infantil.
- Didática 1, Fundamentos da educação infantil, Desenvolvimento e aprendizagem, Fundamentos sociológicos da educação 2
- Alfabetização e letramento Saberes e metodologia da matemática Didática
- Matemática, inglês,
- Gestão escolar História da educação infantilidade Saberes e metodologia da educação infantil Saberes e metodologia da língua portuguesa II
- Educação infantil 1 e 2(livia) Fund. Sociológicos da educação 1 e 2; Currículos e programas; Arte é educação.
- Didática I, Currículos e programas , gestão.
- As disciplinas de educação infantil e gestão
- Educação infantil e educação especial
- Todas, porque todas elas se conectam entre si e cada uma traz um aprendizado

diferente e faz com que você reflita a pedagogia como um todo, principalmente na época que a pandemia estava mais grave.

- Psicomotricidade Fundamentos da matemática I Arte e educação
- Didática I Fundamentos Psicopedagógicos da Educação I Desenvolvimento da Aprendizagem Fundamentos Filosóficos da Educação I Fundamentos Sociológicos da Educação I Projeto Pedagógico de Gestão Escolar Avaliação da Aprendizagem
- Educação especial, psicopedagogia, didática e currículo
- Educação e Novas Tecnologias, Avaliação Educacional, Educação e Trabalho e Fundamentos Históricos da Pedagogia e Educação.
- Psicopedagogia, Educação Especial e Currículo
- Currículos e Programas, Desenvolvimento e Aprendizagem, Educação e novas tecnologias da informação e da comunicação, Fundamentos da Educação Infantil e Didática I
- Educação Infantil Psicologia da Educação Educação Especial
- Saberes e Metodologias do ensino de matemática Estágio Supervisionado Desenvolvimento e aprendizagem
- Fundamentos Históricos da Educação e pedagogia, Avaliação Educacional- projetos Integradores I, Currículos e Programas, Educação Especial,
- Arte e Educação, Estágio Supervisionado I saberes e metodologias do ensino de matemática I e II professora Waléria, Educação física, professora Andréa. Na verdade amei cada disciplina! em especial cada mestre, que com muita maestria nos transmitiram um conhecimento de qualidade. Parabéns, para todos da equipe Laboro.
- Todas
- Gestão Educação Especial Educação e Tecnologias Organização do Trabalho Acadêmico
- Educação e Novas Tecnologias Educação Infantil 1 e 2 Gestão Escolar Organização do Trabalho Acadêmico
- Didática, avaliação da aprendizagem, desenvolvimento e aprendizagem, currículo e programas, fundamentos histórico, filosóficos...
- Gestão e processos pedagógicos, Psicopedagogia, Jogos e Brincadeiras
- Alfabetização e letramento, corporeidade e movimentos, sociologia da educação, didática, jogos e brincadeiras os estágios I e II, principalmente.
- Fundamentos da Educação infantil Desenvolvimento e aprendizagem Saberes e Metodologia da Educação infantil 1 Corporeidade e Movimentos Arte e Educação

Jogos, Recreação e Brincadeira

- Educação Infantil, Avaliação da Aprendizagem, Jogos e Brincadeiras, Matemática
- Gestão, psicopedagogia, educação especial, história, matemática
- Currículos e programas Didática Alfabetização e letramento
- Didática I , currículo, e planejamento.curriculo.avalicão
- Alfabetização e tecnologia
- Didática, gestão escolar, avaliação da aprendizagem, psicologia do desenvolvimento, educação inclusiva
- Avaliação Educacional Organização do Trabalho Acadêmico Didática 1 Psicopedagogia Fundamentos da Educação Infantil Desenvolvimento e Aprendizagem Educação Especial Arte e Educação Saberes e Metodologias da Educação Infantil
- Jogos e brincadeira Saberes e metodologia da educação infantil Didática 1 e 2, Libras; Saberes e metodologia de matemática Saberes e metodologia do ensino de artes
- Matemática Artes Filosofia

9) Nós queremos lhe ouvir e melhorar cada vez mais os nossos serviços. Este espaço foi reservado para você adicionar algum comentário complementar (positivo ou negativo) e que não foi adicionado no formulário.

- Agradeço muito a equipe da faculdade laboro, só peço que não diminuam a minha bolsa de estudos para o curso!
- Faculdade Laboro tem uma didática excelente.
- Nada a declarar. Porém a faculdade em si é excelente.
- Positivo..Os professores são incríveis,a instituição é maravilhosa e muito acolhedora. Negativo.. sinto que ainda não somos ouvidos.
- Está faltando mais comunicação da secretária com os alunos, para que os alunos consiga ter um acesso mais rápido por resposta e conseguir tirar suas dúvidas.
- Que verificassem a demora no atendimento.
- Uma faculdade que dispõe um ótimo atendimento, um quadro de professores bem escolhido e reparo como se importam com o bom andamento, aprendido e dispõe ótimas ferramentas.
- Eu vejo que o curso de pedagogia é inferioridade em relação aos outros cursos q a

instituição oferece. Mais os professores são excelentes, tem algumas exceções, porém a maioria são nota 10.

- Vocês poderiam disponibilizar mais vagas para estágio na própria instituição.
- Gostaria de uma comunicação mais próxima com os alunos.
- Melhor atendimento pelo corporativo da faculdade
- Muito bom, porém aulas em EAD na sexta agrupadas com outras salas, se torna ruim para o aprendizado. Pois vários alunos falam ao mesmo momento. O atendimento precisa ser por sala. Muito ruim mesmo disciplinas com mais de uma sala.
- Nós dois últimos anos por conta da pandemia não deu para aplicar os conhecimentos de forma online, tive inúmeras dificuldades as vezes o problema não é o professor e sim como ele da a aula isso acaba se tornando repetitivo e não didáticos de uma certa forma este ano no presencial muitas coisas mudaram inclusive a gestão.
- Até agora só não tenho reclamações.
- Precisa melhorar o atendimento das secretárias acadêmicas.
- Não sou muito a favor de TCC para área de pedagogia e sim um projeto, não vamos levar artigos e TCC para sala de aula, vivemos e respiramos projetos nas escolas em que trabalhamos, por esse motivo não sou a favor de TCC.
- Acredito que poderia melhorar em relação há algumas cadeiras online, que teriam um maior aproveitamento se fossem presencial.
- Que os processos acadêmicos possam ser mais ágeis na questão de informações secretaria e alunos e o sistema do portal também fique mais eficaz e o suporte técnico atualize o sistema o mais rápido possível.
- Recomendo a faculdade Laboro por ter professores extremamente profissionais, com a capacidade necessária para formar grandes profissionais de acordo com a área a escolhida.
- O atendimento é bom, gosto muito da instituição e decidi estudar devido falarem que existem ótimos professores.
- A entrada na laboro foi uma das minhas melhores escolhas, mesmo a primeira tentativa de ingressar no curso foi me "tirada" por conta de alguns erros de passagem de informação, eu não desistir. Hoje eu super recomendo aos meus amigos tanto que já consegui 2 matrículas de amigas.
- Um dos melhores detalhes que admiro na instituição são os currículos dos professores, com mestrados ou doutorados, isso me passa segurança. Porém, um ponto negativo e o trago para melhoria, são a repetição dos professores em disciplinas, o que nos faz pensar em uma sobrecarga. E o atraso no início do período e assim no término dele, no fim de Julho ainda estávamos em aula.

- Atendimento
- Estou até aqui muito satisfeita com o curso de pedagogia e espero que continue assim. Os professores são todos competentes e a Laboro tem superado minha expectativa. É excelente e de qualidade.
- Gostaria de agradecer a direção por trazer uma faculdade de referência e por sempre pensar no melhor para seus alunos. Temos professores e profissionais de excelência.

Considerações parciais e continuidade deste estudo

Os dados colhidos nos permitem conhecer melhor o nosso aluno e alguns aspectos da escolha profissional curso de Pedagogia, apontam uma boa inserção no mercado de trabalho. Na avaliação da IES os resultados também apontam para um bom nível de satisfação. As etapas seguintes de avaliação e acompanhamento dos egressos assim que finalizarem 100% a Graduação em Pedagogia na Faculdade estão previstas para serem iniciadas a partir de maio de 2023. Esperamos coletar novos dados quantitativo e realizar pesquisas qualitativas com coleta de entrevista e observação de campo dos alunos egressos da primeira turma. Esperamos reforçar a participação dos alunos bolsistas, para tanto realizaremos plano de trabalhos com cronogramas para que possam com colher entrevistas gravadas no local de trabalho do egresso e aprofundar as análise de inserção de mercado de trabalho em alunos de pedagogia.

Ao longo deste Este estudo preve a realizacao de rodas de conversas com os alunos

Bibliografia

Araújo, Clarines Hames, Lenir Basso Zanon, Maria Cristina Pansera D. Currículo Integrado, Educação e Trabalho . Disponível em: Minha Biblioteca, Editora Unijuí, 2021.

BARDAGI, M.; LASSANCE, M. C. P.; PARADISO, A. C.; MENEZES, I. A. Escolha profissional e inserção no mercado de trabalho: percepções de estudantes formandos. Psicologia Escolar Educacional, Campinas, v. 10, n. 1, p. 69-82, jan./jun. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 maio 2006. Seção 1, p. 11

Cardoso, Luciano C. Desenvolvimento de competências para o mercado de trabalho. Disponível em: Minha Biblioteca, Editora Saraiva, 2021.

Carvalho, Juliana Marques, D. e Carolina Modena da Silva. Pedagogia Empresarial . Disponível em: Minha Biblioteca, Cengage Learning Brasil, 2016.

CORDEIRO, J. P. Modalidades de inserção profissional dos quadros superiores nas empresas. *Sociologia, Problemas e Práticas*, Lisboa, n. 38, p. 79-98, maio 2019.

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MORAN, J. M. *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. Campinas: Papirus, 2017.

POPKEWITZ, T. S. *Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial*. Lisboa: Dom Quixote, 2017

Santos, Edméa. *Mídias e Tecnologias na Educação Presencial e à Distância*. Disponível em: Minha Biblioteca, Grupo GEN, 2016.

RICHARDSON, R. et al. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

SILVA, J. S. A influência dos meios de comunicação social na problemática da escolha profissional: o que isso suscita à psicologia no campo da orientação vocacional/profissional? *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 24, n. 4, p. 60-67, dez. 2004.

Maróstica, Eduardo. *Inteligência de mercado*. Disponível em: Minha Biblioteca, (2ª edição).engage Learning Brasil, 2020.

MENDES SOBRINHO, J. A. C. *Formação e profissionalização docente: revelações a partir de histórias de vida*. In: MENDES SOBRINHO, J. A. C.; LIMA, M. G. S. B. (Orgs.). *Formação, prática pedagógica e pesquisa em educação: retratos e relatos*. Teresina: Ed. da UFPI, 2018. p. 113-151.

A LUDICIDADE E O ENSINO DE MATEMÁTICA NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

PLAYFULNESS AND MATHEMATICS TEACHING IN THE FIRST YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL

SWENNE MICHELLE PINHEIRO COSTA LEITE

WALÉRIA DE JESUS BARBOSA SOARES

ANA KAROLINA MONIZ SALOMÃO

LEURIDES COSTA DE ARAÚJO SOARES

MARIA ELIANA ALVES LIMA

PAULO RICARDO AMARAL OLIVEIRA

Faculdade Laboro

RESUMO: Aborda as metodologias de ensino necessárias à prática pedagógica para o componente curricular Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as quais podem contribuir para o trabalho dos professores. O caminho percorrido insere-se no campo da pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, com objetivo de analisar a importância da ludicidade no ensino da matemática para crianças. Para tanto, desenvolve como objeto empírico, atividades didáticas que abordam conteúdos básicos da matemática, por meio de metodologias mediadas por recursos lúdicos e experimentação. Conclui-se que é possível propor e proporcionar o ensino de matemática pautado na ludicidade, cujo resultado é o desenvolvimento das habilidades e competências nos estudantes, ampliando os processos de aprendizagem significativa nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Ensino de Matemática. Ludicidade. Metodologias de Ensino.

ABSTRACT: It discusses the teaching methodologies necessary for the pedagogical practice for the Mathematics curricular component in the early years of Elementary School, which can contribute to the work of teachers. The path covered is part of the field of bibliographical research with a qualitative approach, with the aim of analyzing the importance of playfulness in teaching mathematics to children. To this end, it develops, as an empirical object, didactic activities that address basic mathematics content, through methodologies mediated by playful resources and experimentation. It is concluded that it

is possible to provide the teaching of mathematics based on playfulness, whose result is the development of skills and competences in students, expanding the significant learning processes in the early years of Elementary School.

Keywords: Mathematics Teaching. Playfulness. Teaching Methodologies.

1. INTRODUÇÃO

O processo de aprendizagem ao longo da vida humana é ininterrupto, assim, o ser humano vive em constante aprendizado. Nesse processo vital, são as intuições promotoras de educação, sobretudo a escola, que promovem o desenvolvimento das competências e habilidades para a resolução dos problemas tanto individuais quanto coletivos, consolidando formas de relacionamento consciente e responsável, necessários ao convívio e perpetuação do homem na sociedade.

Do ponto de vista da aprendizagem nos primeiros anos de vida, é na escola, ou seja, pela educação formal, que são trabalhadas as técnicas e metodologias que visam à formação das habilidades necessárias para a aprendizagem significativa da criança. A partir da Educação Infantil os alunos são mobilizados a realizar ações que ampliam cada vez mais suas habilidades físicas, socioemocionais e cognitivas, com isso, os alunos adquirem competências que vão, gradualmente, possibilitando os avanços de sua autonomia diante das situações e das adversidades que surgem em suas vidas. Para tanto, cada etapa da aprendizagem escolar requer metodologias dos professores para assumirem o desafio de proporcionar uma aprendizagem significativa para as crianças.

A passagem da Educação Infantil para os primeiros anos do Ensino Fundamental, representa um importante marco na vida escolar, tornando-se um desafio para a família, para os alunos e, principalmente, para a escola. Nessa fase, é comum que haja um estranhamento pelos alunos da diferença nas práticas pedagógicas adotadas logo no acesso ao Ensino Fundamental. Enquanto na educação infantil, o foco está no estímulo dos alunos, sem uma grande preocupação com desempenho, no Ensino Fundamental, a brincadeira dá lugar a atividades mais estruturadas e desafiadoras, durante as quais eles também passam a ser avaliados e cobrados com maior intensidade.

Uma vez que é nessa transição escolar que ocorre a maior variação das propostas metodológicas nos processos de ensino e aprendizagem, sendo a prática docente bem diferenciada, é frequente ocorrerem frustrações e desencantos por parte das crianças. Portanto, as atividades lúdicas aliadas às metodologias de ensino contribuem como fator importante na aprendizagem durante essa fase, sendo essencial que estejam presentes na prática pedagógica do professor.

É justamente nesse contexto que temos uma das principais dificuldades dos alunos nessa transição: a aprendizagem da matemática. Assim, o ensino de Matemática, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, é tema recorrente de pesquisas sobre metodologias que aprimorem a prática do professor.

Esse aspecto leva à algumas indagações: quais seriam as causas dessa rejeição à matemática? A forma como o professor aborda o conteúdo influencia os alunos na rejeição a esse componente curricular? Qual a relevância da ludicidade no ensino de Matemática para alunos do Ensino Fundamental, nos anos iniciais?

Tais questões justificam os caminhos metodológicos da pesquisa, a fim de que o entendimento sobre a relevância da ludicidade no ensino de Matemática proporcione resultados importantes nas práticas docentes na infância. Para tanto, é necessário apontar os principais conceitos de ludicidade, bem como o que a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) traz sobre o tema, destacando como as práticas lúdicas, como jogos e brincadeiras, no ensino de Matemática promovem uma aprendizagem significativa.

Ao buscar responder todos os questionamentos, a pesquisa traz ainda situações de ensino de Matemática de forma lúdica, pela experimentação, para desenvolver competências e habilidades dos estudantes nos anos iniciais e, assim, contribuir para a ampliação do raciocínio lógico dos educandos na Educação Básica.

2. OS DESAFIOS DE ENSINAR MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A matemática é uma ciência antiga, estima-se que tenha surgido no Egito Antigo, entretanto, na pré-história, os seres humanos já utilizavam conceitos de contar e medir. Assim pode-se afirmar que a matemática surgiu da relação do ser humano com a natureza, a partir da necessidade de medir e contar objetos.

A matemática está presente também na vida das pessoas diariamente, mas quando se fala em matemática escolar percebe-se um tipo de distanciamento por parte das pessoas, e esse fenômeno ocorre desde a escola, pois não há ainda, mesmo no ambiente escolar, um encantamento dos alunos pelo componente curricular, que é de fundamental importância para a solução dos grandes desafios da sociedade.

Roque (2012) aponta que a matemática que lemos nos livros já produzidos há muito tempo, foi reorganizada inúmeras vezes. Assim, conclui-se que não se trata de um saber pronto e acabado.

Hoje, é preciso inserir o ensino de seus conceitos matemáticos em um contexto, justamente porque a maioria das pessoas acredita que a matemática é muito abstrata, havendo pedidos para que ela se torne mais “concreta”, ligada ao cotidiano. Um dos aspectos que contribuem para que a matemática seja considerada abstrata reside na forma

como a disciplina é ensinada, fazendo-se uso, muitas vezes, da mesma ordem de exposição presente nos textos matemáticos. Ou seja, em vez de nos basearmos no modo como um conceito matemático foi desenvolvido, destacando as perguntas às quais ele responde, tomamos esse conceito como algo pronto.

Mesmo sendo considerados especialmente abstratos, os objetos matemáticos são os exemplos mais facilmente imagináveis para compreender a permanente articulação entre as abstrações e a realidade concreta. De fato, contar objetos parece ser uma ação simples que propicia uma natural relação entre tais instâncias: o abstrato número 5 não é nada mais do que o elemento comum a todas as coleções concretas que podem ser colocadas em correspondência um a um com os dedos de uma única mão, sejam tais coleções formadas por bananas, abacaxis, pessoas, ideias, pedras, fantasmas, poliedros regulares, quadriláteros notáveis, etc. Na verdade, em qualquer assunto, não é possível conhecer sem abstrair” (MACHADO, 2014, p. 50).

De acordo com Groenwald e Timm (2002, p.21), “ensinar matemática é desenvolver o raciocínio lógico, estimular o pensamento independente, a criatividade e a capacidade de resolver problemas”, assim, a utilização de práticas lúdicas auxilia na aprendizagem da disciplina, incentivando um maior interesse pelos conteúdos matemáticos. Um dos motivos para que isso ocorra é o ato de brincar, pois o aluno vai estar assimilando os conteúdos de forma divertida em conjunto com os colegas.

Acerca da passagem entre a educação básica e os primeiros anos do ensino fundamental, a BNCC (2017, p. 55), esclarece que a transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer bastante atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças. Conversas ou visitas e troca de materiais entre os professores das escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental – anos iniciais também são importantes para facilitar a integração das crianças nessa nova fase da vida escolar.

Além da dificuldade trazida em relação à mudança de abordagens no ensino das disciplinas com a chegada dos primeiros anos do ensino fundamental, um outro importante desafio que se coloca nesse cenário é a formação dos professores. Grande parte dos professores que atuam nas séries do Ensino Fundamental I possuem somente a formação pedagógica: são licenciados em Pedagogia sem outra licenciatura. Assim, quando são requisitados a lecionar disciplinas diversas, surge uma questão fundamental: como ensinar determinados conteúdos?

Embora a formação inicial que eles tiveram no Ensino Superior os prepare para serem polivalentes, muitos desses professores julgam que o que aprenderam na faculdade não os prepara de modo suficiente para lecionar nas séries do Ensino Fundamental, em relação aos conteúdos específicos.

Já na formação em Licenciatura de Matemática, ocorre o oposto da Pedagogia, há uma formação toda voltada para os conteúdos matemáticos, mas esvaziada de formação teórica prática, no que diz respeito ao tratamento pedagógico desses conceitos para os alunos (GIRALDELI, 2009).

A formação de professores em Matemática, assim como todas as licenciaturas, passou por um período de discussões e estudos que culminou com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96. Em decorrência da LDB/1996, o Ministério da Educação e Cultura – MEC formulou um conjunto de políticas educacionais para orientação das reformulações previstas para os currículos, bem como a estruturação das Instituições de Ensino Superior. Porém essa discussão não se esgota, e é com essa ênfase que o tema de formação de professor e do seu desenvolvimento profissional se expande. Santos (2005) aponta que esse tema tem sido objeto de vários estudos em Educação e Educação Matemática, o que possibilita refletir sobre as questões de sua prática e projetar suas ações e os desafios atuais que a ele se apresentam, espaços formais e informais em que seu conhecimento profissional é gerado, o que faz a formação ser complexa e diversa.

Como a matemática é uma ciência que exige observação e compreensão, o aprendizado desta deve ser alcançado por meio de um esforço coletivo. O professor deve elaborar os recursos educacionais tendo como base as competências e objetivos que devem ser alcançados. Os conceitos matemáticos não mudaram com o tempo, não houve modificações na ciência, o que acontece é que para uma melhor compreensão e relação com o cotidiano, o ensino da matemática precisa estar contextualizado com as necessidades sociais de cada época e as necessidades educativas dos alunos.

Portanto, para que haja uma educação focada na solução dos desafios que cercam o ensino de matemática e para que ocorra uma aprendizagem significativa, é preciso uma maior integração entre esses aspectos, partindo de uma perspectiva em que cada indivíduo aprende e evolui de maneiras diferentes e para isso o professor deve estar preparado, buscando sempre inovar em seus métodos, desenvolvendo atividades que sejam mais interessantes para os alunos, sem abrir mão dos conteúdos obrigatórios da educação básica.

2.1 Aprender matemática através do lúdico: é possível?

Lúdico vem do latim ludus que, de acordo com Huizinga: “abrange os jogos infantis, a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais, e os jogos de azar” (HUIZINGA, 2004, p. 41). Para Malaquias (2013), o impulso de brincar é naturalmente característica da criança. Também está no documento que orienta o Pacto Nacional pela Alfabetização no Brasil a referência sobre o lúdico no processo de aprendizagem:

[...] o lúdico naturalmente induz à motivação e à diversão. Representa a liberdade de expressão, renovação e criação do ser humano. As atividades lúdicas possibilitam que as crianças reelaborem criativamente sentimentos e conhecimentos e edifiquem novas possibilidades de interpretação e de representação do real, de acordo com suas necessidades, seus desejos e suas paixões (BRASIL, 2012, p. 6).

Independentemente da idade cronológica, a ludicidade está presente ao longo de toda a vida do indivíduo. Porém, não deve ser restrito apenas à diversão, mas sim aos momentos de desenvolvimento criativo, à interação social, domínio linguístico, cognitivo, motor e afetivo (IAVORSKI, 2008).

Para Luckesi (2015, p. 06) ludicidade é uma experiência interna e pessoal. Definindo

a atividade lúdica como aquela que propicia a “plenitude da experiência”. Podendo ser essa atividade um jogo, uma brincadeira ou até um trabalho e não, necessariamente, uma atividade divertida. Neste sentido, Luckesi (2014) refere-se à ludicidade como uma experiência que pode ser boa ou ruim, divertida ou não para quem está vivenciando-a, ou seja, para ele, cada indivíduo compreende e vive a ludicidade de maneira diferente a partir de suas circunstâncias.

Ludicidade não é um termo dicionarizado. Vagarosamente, ele está sendo inventado, à medida que vamos tendo uma compreensão mais adequada do seu significado, tanto em conotação (significado), quanto em extensão (o conjunto de experiências que podem ser abrangidas por ele) (LUCKESI, 2014, p 13).

Para Kishimoto et al. (2017) apud Fromberg (1987, p. 36) o jogo infantil inclui as características: (a) simbolismo: representa a realidade e atitudes; (b) significação: permite relacionar ou expressar experiências; (c) atividade: a criança faz coisas; (d) voluntário ou intrinsecamente motivado: incorporar motivos e interesses; (e) regrado: sujeito à regras implícitas ou explícitas, e episódico: metas desenvolvidas espontaneamente.

Kishimoto (2017), classifica ainda, os jogos como: (a) um sistema linguístico que funciona em um determinado contexto social, visto que cada cultura constrói uma imagem de jogo, conforme suas crenças e valores, que se expressa mediante a linguagem; (b) um sistema de regras explícito, relativo às regras presentes nos jogos e que devem ser respeitadas pelos participantes; (c) um objeto, representado pelo que se utiliza para jogar, como um peão, o tabuleiro de xadrez, etc.

Com base no exposto, percebe-se que atualmente a ludicidade é reconhecida como componente fundamental do desenvolvimento humano, sendo amplamente incorporada nas práticas educacionais. No contexto educacional, as brincadeiras favorecem o interesse por outras atividades possibilitando o uso do raciocínio para resolver situações-problema, podendo ampliar o conhecimento do estudante, despertando ainda o imaginário.

É por meio do lúdico que as crianças demonstram seus desejos e sentimentos, trocam experiências, interagem com as demais, constroem seu próprio conhecimento e colaboram para que os outros colegas também aprendam. Assim, o lúdico tem um papel muito mais amplo e complexo do que, simplesmente, servir para treinamento de habilidades psicomotoras, colocadas como pré-requisito da alfabetização. Através de uma vivência lúdica, a criança está aprendendo com a experiência, de maneira mais integrada, a posse de si mesma e do mundo de um modo criativo e pessoal. Assim, a ludicidade, como uma experiência vivenciada internamente, vai além da simples realização de uma atividade, é na verdade a vivência dessa atividade de forma mais inteira (BACELAR, 2009, p.28).

As atividades lúdicas são ferramentas poderosas em sala de aula, visto que aguçam a criatividade, incentivam o aluno a enfrentar desafios, além de promover a socialização. Entretanto, é preciso pontuar, que não basta somente brincar, jogar, dançar, cantar ou realizar qualquer outra atividade sem que haja uma intencionalidade, uma finalidade

educacional. Por meio de brincadeiras e jogos planejados, com objetivos educacionais bem definidos, ao brincar a criança consegue desenvolver habilidades de comunicação, exploração, capacidade de tomar decisões, compreensão de regras entre outras competências.

3. METODOLOGIA

A abordagem metodológica empregada nesta pesquisa foi qualitativa, pois concordando com Bogdan e Biklen (1994, p. 47), “a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”. Podemos ainda, dizer que, buscou-se a compreensão do objeto de estudo, ampliando a compreensão e não a explicação dos fenômenos estudados (RAMPAZZO, 2005).

A pesquisa é ainda caracterizada como exploratória, relacionando os temas ludicidade e ensino de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 6) estudos exploratórios “são investigações de pesquisa empírica cujo objetivo é a formulação de questões ou de um problema, com finalidade de: desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno, ou modificar e clarificar conceitos”.

Para tanto, utilizou-se como procedimento técnico para a coleta de dados, a pesquisa bibliográfica, o que segundo Gil (2002), é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, de caráter exploratório, pois tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses para o aprimoramento das ideias de modo a estimular a compreensão.

A pesquisa seguiu assim as seguintes etapas:

- a. Primeiramente, realizou-se a revisão de literatura sobre a temática da pesquisa. Essa revisão se deu em artigos, dissertações, livros e documentos curriculares, como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs e BNCC;
- b. Posteriormente foram selecionados, textos acerca da temática ludicidade no ensino de matemática;
- c. Foram pesquisadas e selecionadas atividades pautadas no ensino lúdico que pudessem desenvolver saberes matemáticos para estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
- d. Por fim, foram experimentadas cinco atividades lúdicas para o ensino de matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental com foco no desenvolvimento de atividades pedagógicas mais significativas junto aos estudantes, a fim de tornar a aula mais dinâmica e participativa.

3.1 Resultados e discussões

Após a experimentação das atividades lúdicas, foram selecionadas as que melhor proporcionam a interação dos estudantes na realização das atividades, ampliando as formas de participação e aprendizagem.

a) Atividade 1 – Jogo do cubra e descubra: este jogo auxilia os alunos a relacionar uma quantidade ao símbolo que a representa, a compreender o conceito de adição como a ação de somar uma quantidade à outra, executar adições mentalmente e a desenvolver os fatos essenciais da adição a partir de situações-problema (SMOLE; DINIZ; CÂNDIDO, 2007). É composto por um tabuleiro com 22 fichas (sendo 11 de cada cor) e 2 dados (figura 1). O jogo se realiza em duplas, cada jogador coloca todas as suas fichas no seu lado do tabuleiro, de modo a cobrir todos os números que nele aparecem. Na sua vez, o jogador lança os dois dados, adiciona os pontos que saírem nos dados e tira do tabuleiro a ficha que cobre a soma. Quem erra a soma, ou ao tirar a ficha, perde a vez e o vencedor será aquele que primeiro tirar todas as fichas do seu lado do tabuleiro (SMOLE; DINIZ; CÂNDIDO, 2007).

Figura 1: Tabuleiro do jogo Cubra e Descubra



Fonte: SMOLE; CÂNDIDO, 2007.

b) Atividade 2 – Jogo da Velha Humano: este jogo pode ser realizado para estimular a capacidade de trabalhar e pensar coletivamente, o raciocínio lógico, a criação de estratégias e o desenvolvimento da noção espacial do aluno. Além disso, é possível utilizá-lo para introduzir conteúdos matemáticos, estabelecendo relações entre eles e as posições ocupadas pelos jogadores, as ações realizadas e a formação dos grupos (DULLIUS, 2015). Pode bordar por este jogo as frações, matrizes, plano cartesiano, probabilidade, estatística e análise combinatória. Para jogar, são necessárias nove cadeiras, três fitas vermelhas e

três azuis.

O professor deve organizar a classe em grupos de três alunos, dispostos nas nove cadeiras em três linhas e três colunas, no formato do tabuleiro do jogo da velha tradicional (Figura 2), como se representassem os quadrados que são preenchidos com “X” ou “O”; participam do jogo dois grupos de cada vez, com os integrantes numerados de um a três. Cada integrante do grupo será uma peça do jogo e cada equipe utilizará uma cor de fita amarrada no braço para diferenciá-la; Inicia o jogo aquela que ganhar no “par ou ímpar”. Os jogadores, obedecendo à ordem numérica e intercalando as equipes, posicionam-se no tabuleiro. Por exemplo, o jogador 1 da equipe vermelha posiciona-se no tabuleiro e, em seguida, o jogador 1 da equipe azul escolhe outra posição. Na sequência o jogador 2 da equipe vermelha joga, e assim sucessivamente; Vence o trio cujos integrantes sentados formam coluna, linha ou diagonal.

Caso nenhuma das equipes consiga atingir o objetivo, o jogo continua e as peças começam a se movimentar na sequência inicial, devendo necessariamente trocar de posição e ocupar uma cadeira vaga. É importante destacar que não pode haver nenhum tipo de comunicação entre os integrantes durante o jogo, permitindo assim que cada um tenha autonomia de elaborar sua jogada. No entanto, antes de iniciar cada nova partida, o grupo pode prever estratégias (DULLIUS, 2015).

Figura 2: Organização das cadeiras para o jogo da velha humano.



Fonte: DULLIUS, 2015.

c) Atividade 3 – Boliche matemático: este jogo pode ser utilizado para fixação do conteúdo de soma e subtração de números inteiros, para alunos do ensino Fundamental anos iniciais, como recursos necessários para a prática, têm-se garrafas pet numeradas de 1 a 9 e uma bolinha (DULLIUS, 2015). Os alunos são separados em equipes e cada uma efetua cinco jogadas; a marcação dos pontos corresponde à soma dos pinos derrubados em cada jogada, que devem ser registrados em quadros. Para validar os pontos de cada rodada, a equipe deve acertar um problema proposto pelo professor. Vence a equipe que tiver maior pontuação (DULLIUS, 2015).

Figura 3: Materiais para realização do jogo Boliche matemático



Fonte: DULLIUS, 2015.

Figura 4: Exemplo de quadro para marcar a pontuação das equipes

Jogadas	Número de pontos
1ª	
2ª	
3ª	
4ª	
5ª	
Soma das rodadas	

Fonte: DULLIUS, 2015.

d) Atividade 4 – Batalha Naval: o jogo Batalha Naval pode ser usado com o objetivo de introduzir o conceito de plano cartesiano, como, também, de fazer com que os alunos treinem o posicionamento de pontos no plano (SILVA et al. 2020). É jogado em duplas, com um adversário sentado de costas para o outro ou com alguma barreira visual entre eles, de forma que um não veja o que o outro está marcando em sua folha. O único material necessário é a folha impressa com duas malhas quadriculadas, conforme figura a seguir.

Figura 5: Malhas quadriculadas do jogo Batalha Naval

Marque na malha abaixo onde estarão os seus barcos:

10										
9										
8										
7										
6										
5										
4										
3										
2										
1										
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J

Agora marque nesta malha o resultado dos 'tiros' dados nos barcos do adversário:

10										
9										
8										
7										
6										
5										
4										
3										
2										
1										
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J

Fonte: SILVA; SANTOS, 2020.

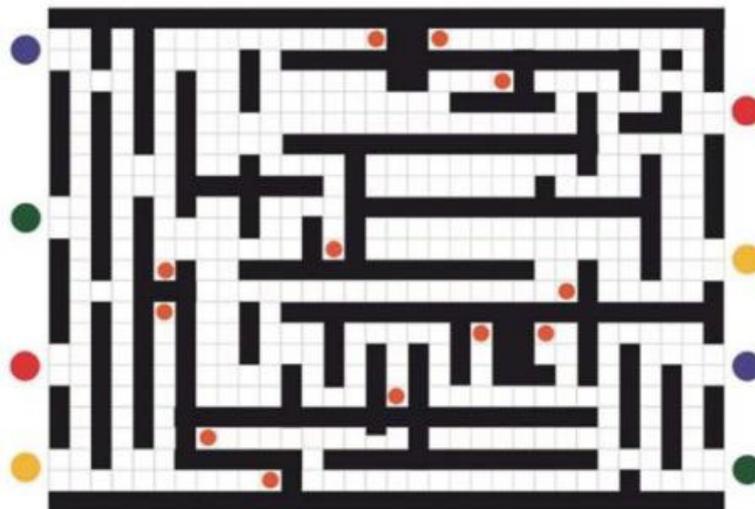
É necessário que o professor defina a quantidade e o tamanho dos “barcos”. Os barcos podem, por exemplo, medir 2 quadradinhos de largura por 2 de comprimento ou 1 de largura por 4 de comprimento e assim por diante. O jogo é realizado da seguinte forma: em uma das malhas, o participante irá colorir os quadrados referentes aos tamanhos dos “barcos” escolhidos pelo professor, sem que seu adversário os veja. Cada jogador, na sua vez, indica a posição em que deseja disparar um míssil contra os barcos do adversário, na forma (coluna, linha). Por exemplo: (B, 7) ou (2,7) no caso de o tabuleiro possuir apenas números, respeitando-se a ordem de abscissa e, depois, ordenada. Só é permitido um ataque por vez, alternando-se os ataques entre os oponentes.

O adversário deverá dizer se o míssil caiu na água (caso não coincida com a posição de nenhum de seus barcos) ou se acertou parte de um de seus barcos. Não é necessário comunicar qual o tamanho ou tipo de barco foi atacado. Somente se o barco for totalmente atacado, isto é, se o oponente conseguir acertar todas as posições que o barco ocupa, então será necessário dizer que o barco afundou. Cada ataque contra o adversário deverá ser anotado no papel, a fim de registrar um mapa da posição dos barcos adversários. Vencerá o jogador que destruir todos os navios de seu adversário primeiro (SILVA, et al. 2020).

e) Atividade 5 - Corrida Matemática: a Corrida Matemática é um jogo que propõe estimular o raciocínio lógico e o cálculo mental. Foi desenvolvido para auxiliar professores que atuam no Nível Fundamental, pois pretende despertar o interesse dos alunos pela Matemática, buscando incentivá-los a dominar as quatro operações básicas (Engelmann, 2014). O jogo pode ser aplicado para até oito participantes de duas formas distintas: inicialmente, de forma individual, cada participante joga com o intuito de concluir a travessia o mais rápido possível e assim vencer; ou também em dupla: a dupla vence quando os dois participantes concluírem a travessia. Podem ser trabalhos durante o jogo os conteúdos de adição, subtração, multiplicação e divisão.

Para jogar, o professor precisará de tabuleiro medindo 50 cm x 70 cm; 3 dados e 8 pinos de marcação distribuídos em quatro cores diferentes. Assim, cada participante inicia o jogo quando, ao lançar seus dados, possa alcançar os valores 0 ou 1; o participante avança de acordo com os valores obtidos; cada participante pode avançar sempre em linha reta, podendo alterar sua direção somente no início de cada jogada. O passe-livre trata-se de estações na cor laranja distribuídas em várias partes do tabuleiro. O participante que capturar o passe-livre tem o direito de realizar três jogadas, podendo avançar em qualquer direção; cada jogada deve ser realizada em tempo determinado entre 20 e 30 segundos. O participante que primeiro concluir a travessia vence (ENGELMANN, 2014).

Figura 6: T a b u l e i r o do jogo corrida matemática



Fonte: ENGELMANN, 2014.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa possibilitou a compreensão de que a transição da Educação Infantil para a fase dos primeiros anos do Ensino Fundamental é extremamente importante na vida de um indivíduo e em sua formação, e por ser de grande relevância, acaba sendo também um grande desafio para alunos, professores e família, exigindo um grande esforço de todos que contribuem para o desenvolvimento da criança.

Nesse momento tão significativo é que se observa uma grande dificuldade em ensinar o componente curricular de matemática. O que para muitos é assustador, visto que as práticas pedagógicas mudaram e que o desempenho agora é cobrado com maior rigor, além de muitos professores entenderem que aquilo que aprenderam na faculdade não os prepara suficientemente para lecionarem nas séries iniciais do Ensino Fundamental, em relação às especificidades da disciplina.

Por isso, ensinar o componente curricular de matemática utilizando a ludicidade (brincadeiras, jogos, brinquedos) pode ser uma abordagem mais eficiente a ser utilizada em sala de aula, dado que o aluno ainda está em um processo de transição, o que requer uma atenção especial para que não haja uma ruptura repentina, causando maiores danos na criança.

Desse modo, ainda contribui significativamente para o progresso da criança que passa para uma etapa tão fundamental de sua formação educacional. Trazer recursos lúdicos proporcionando uma abordagem contextualizada no ensino de matemática propõe uma experiência prazerosa, aguça a criatividade e a curiosidade, colaborando no processo de aprendizagem dos alunos nos anos iniciais.

Nesse viés, entende-se que em função do ensino de matemática ser tão desafiador nos anos iniciais, as práticas pedagógicas abordadas pelo professor, se tornam objetos essenciais para que não haja descontentamentos e possíveis frustrações por parte do aluno durante este processo.

É preciso ressignificar o ensino de matemática, incorporando elementos contemporâneos e pautadas nas vivências do cotidiano dos alunos sempre visando o aprimoramento da aprendizagem, sendo assim, que as sugestões de algumas atividades e recursos lúdicos trazidos aqui, possam contribuir para uma experiência diferenciada capaz de reestruturar a maneira de ensinar.

5. REFERÊNCIAS

BACELAR, V. Ludicidade e Educação Infantil. EDUFBA. 2009. 1ª Edição Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/23789/1/LudicidadeEduca%20Infantil_VeraL%20baciaDaEncarna%20acelar_EDUFBA.pdf Acessado em: 22 ago. 2022

BRASIL. 2012. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: ludicidade na sala de aula. Ano 01, unidade 04. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional, Brasília, MEC, SEB, 48 p.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil.1996. Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

DULLIUS, M. M. (Org). Brincando e aprendendo matemática. Lajeado: Ed. da Univates, 2015.

ENGELMANN, J. Jogos matemáticos: experiências no PIBID /Jaqueline Engelmann. – Natal: IFRN, 2014.

FROMBERG, D. *Pronin-Play in the Early Childhood Curriculum. A review of current research.* Seefeldt, cord. (ed.), USA, Teachers College Press, 1987, pp. 36-74.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIRALDELI, M. S. de C. Os diferentes níveis de formação para o ensino de matemática: concepções e práticas de docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Campo Grande, p. 226. 2009.

HUIZINGA, J. *Homo ludens.* São Paulo, SP: Editora Perspectiva, 2004.

LAVORSKI, J. A ludicidade no desenvolvimento e aprendizado da criança na escola:

reflexões sobre a Educação Física, jogo e inteligências múltiplas. Efdeportes.com, Buenos Aires, abr. 2008.

KISHIMOTO, T. M. (org.). 2017. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Editora Cortez. 14. ed., 183 p.

LUCKESI, C. Ludicidade e formação do educador. Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade, [S. l.], v. 3, n. 2, 2014. DOI: 10.9771/2317-1219rf.v3i2.9168. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/9168>. Acesso em: 8 set. 2022.

MALAQUIAS, M. A Importância do Lúdico no Processo de Ensino Aprendizagem no Desenvolvimento da Infância. 2013. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/A-Import%C3%A2ncia-do-%C3%BAadico-no-Processo-de-no-da-Ribeiro/ob65989e88a018cc85684a0560d9af6a9b4478b2> Acesso em: 23 ago. 2022.

MARKONI, M. de A; LAKATOS, E. M. Fundamentos de Metodologia Científica. São Paulo, SP: Atlas, 5 ed. 2003.

RAMPAZZO, L. Metodologia científica para alunos de graduação de pós- graduação. São Paulo: Editora Loyola. 3. ed. 2005.

RODRIGUES, M. O desenvolvimento do pré-escolar e o jogo. Petrópolis, Vozes, 2001, 105 p.

SANTOS, M. J. E. Ludicidade e educação emocional na escola: limites e possibilidades. Dissertação de mestrado. Salvador, BA: FAGED/UFBA, 2005.

SANTOS, V. de M. A formação de formadores: que formação é essa? Revista de Educação PUC-Campinas. n. 18. Junho. 2005b.61-64.

SILVA, E. F. S. MEIRA, A. C. P. F. SANTOS, S. R. SANTOS, T. E. SILVA, J. M. H. Jogos matemáticos com lápis e papel. Rio de Janeiro: ANPMat. 1ª ed. 2020.

SMOLE, K. S. DINIZ, M. I. CÂNDIDO, P. Jogos de matemática: [recurso eletrônico] 1º a 5º ano. Porto Alegre: Artmed, 2007. (Série Cadernos do Mathema – Ensino Fundamental).

A GESTÃO ESCOLAR E A DIMENSÃO PEDAGÓGICA: Atribuições do Gestor na inclusão de crianças diagnosticadas com TEA

SCHOOL MANAGEMENT AND THE PEDAGOGICAL DIMENSION:

Attributions of the Manager in the inclusion of children diagnosed with TEA

THAINARA RIBEIRO COSTA

MARIA ELIANA ALVES LIMA

ANA KAROLINA MONIZ SALOMÃO

PAULO RICARDO AMARAL OLIVEIRA

RICARDO OLIVEIRA BARROS

ROBERTO CÉSAR COSTA CUNHA

VERISSIMO BARROS DOS SANTOS JUNIOR

Faculdade Laboro

RESUMO: O presente artigo apresenta uma reflexão acerca das atribuições da gestão escolar no cumprimento da dimensão pedagógica na práxis da escola. Como objeto de análise, buscou-se as atribuições do gestor no acolhimento e organização das ações didáticas e pedagógicas para inclusão dos estudantes com características do transtorno do espectro autista. Enquanto percurso teórico, analisa a política de inclusão e os seus reflexos na socialização da pessoa com autismo, observando a atuação da gestão organização dos processos de ensino aprendizagem. A pesquisa é de caráter bibliográfico com viés qualitativo e pautou-se em estudo dos referenciais teóricos e legislação para a inclusão, além da documentação vigente na perspectiva da diversidade e da aprendizagem inclusiva. As discussões e conclusões visam apresentar as referências de estratégias para o acolhimento escolar aos alunos com necessidades educacionais especiais e a realização de ações, nas quais a gestão tem importante participação para a melhoria do processo ensino-aprendizagem do aluno autista.

Palavras-chave: Gestão. Inclusão. Autismo.

ABSTRACT: This article presents a reflection on the attributions of school management in fulfilling the pedagogical dimension in school praxis. As an object of analysis, the manager's attributions were sought in the reception and organization of didactic and pedagogical actions for the inclusion of students with characteristics of the autistic spectrum disorder. As a theoretical path, it analyzes the inclusion policy and its effects on the socialization of people with autism, observing the performance of management and organization

of teaching-learning processes. The research is bibliographic in nature with a qualitative bias and was based on the study of theoretical references and legislation for inclusion, in addition to current documentation from the perspective of diversity and inclusive learning. The discussions and conclusions aim to present the references of strategies for the school welcoming to students with special educational needs and the carrying out of actions, in which the management has an important participation for the improvement of the teaching-learning process of the autistic student.

Keywords: Management. Inclusion. Autism.

1. INTRODUÇÃO

A Declaração de Salamanca (1994), que é a resolução mediada pela Organização das Nações Unidas que trata dos princípios, política e prática em educação especial, reconhece para as crianças, jovens, adultos e pessoas com necessidades educacionais especiais o direito de frequentar o ensino regular. Entre tais necessidades, destacamos o Transtorno do Espectro Autista que é caracterizado pelas alterações na comunicação, na linguagem e na interação social, elas aparecem precocemente nos primeiros anos de vida, e após o diagnóstico é recomendado o tratamento com a equipe multidisciplinar que contribuirá para que a criança consiga se desenvolver durante a sua vida social e escolar.

Uma questão levantada sobre o tema é desconhecimento sobre essa realidade que é frequente e faz parte das discussões das famílias e escolas que atendam às necessidades educacionais especiais dessas crianças. Com isso, as bases teóricas apresentados ao longo da pesquisa destacam os conceitos da gestão democrática e inclusiva, do autismo, do diagnóstico do TEA e as contribuições da gestão escolar para o acolhimento do aluno autista, além da legislação vigente para a inclusão das pessoas com necessidades e outros documentos norteadores para inclusão escolar e social desses sujeitos pertencentes à sociedade, que são possuidores de direitos à inclusão e respeito as individualidades.

Isso implica em planejamento conjunto das atividades escolares, gestão e organização da rotina escolar, incluindo atividade de acolhimento individual e coletiva, adaptação curricular, planejamento da formação continuada, cuja intervenção leve à prática pedagógica mediada por diversos recursos materiais e metodologias ativas que contribuam com ensino aprendido do aluno com TEA. Por fim, estabelecer o contato com os pais e criar espaços para que a criança desperte suas habilidades motoras e socioemocionais, contribuindo para a sua formação, não compactuando com uma educação padronizada e excludente, trabalhando na diversidade e respeitando as diferenças

É, portanto, no papel do gestor que as ações movidas para esses fins serão ampliadas na medida em que esse profissional participa mais da vida pedagógica tanto dos professores quanto dos estudantes, assumindo a sua responsabilidade em proporcionar mais dinâmica para o dia-a-dia escolar.

2. A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E INCLUSIVA

Enquanto unidade básica do sistema educacional, a escola articula as políticas e diretrizes do sistema nacional de ensino e, por meio dos modelos de gestão descentralizados, operacionalizam junto à comunidade escolar os objetivos e metas da educação nacional. É no trabalho direto realizado nas áreas pedagógica, administrativa, financeira e demais funções atribuídas à escola que ela cumpre tais objetivos e metas, por meio das ações planejadas executadas pela e para a comunidade escolar, em função do desenvolvimento cognitivo, físico e afetivo dos alunos, por meio da construção e obtenção de habilidades e conhecimentos.

O objetivo primordial da escola é aquele observado pela sociedade – o ensino e, como consequência lógica, a aprendizagem. Sendo assim, a organização escolar precisa favorecer a consolidação do seu objetivo. Os modelos de organização adotados pelos sistemas de ensino e assumidos pela comunidade escolar é que indicam, à priori, os meios necessários para tanto.

Estabelecida pela Constituição da República Federativa Brasileira de 1988, a gestão democrática, a gestão compartilhada e a gestão participativa são termos que, embora não se restrinjam somente ao campo educacional, fazem parte da luta de educadores e movimentos sociais organizados em defesa de um projeto de educação pública de qualidade social e democrática, assim estabelece:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...]

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei (CF, 1998).

Enquanto lei complementar da educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) estabelece e regulamenta as diretrizes gerais para a educação e seus respectivos sistemas de ensino. No art. 3º, a LDB ressalta que o ensino será ministrado com base nos princípios presentes na Constituição Federal de 1998 no artigo 206, e contempla em seus artigos 14 e 15 os princípios norteadores da gestão democrática:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais

de direito financeiro público (LDBEN, 1996).

Da mesma forma, a CF/1988 também estabelece que o ensino deve ser direcionado com igualdade para todos, as escolas públicas e privadas devem coexistir com concepções pedagógicas que permitam que o indivíduo expresse seu pensamento crítico e aprenda a respeitar também a liberdade do outro.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais (CF, 1988).

A elaboração do plano de gestão anual para a escola aparece com o objetivo de apresentar uma ferramenta de gestão que componha todas as necessidades da comunidade escolar e as oportunidades que serão estabelecidas para a mesma. Assim, a programação das ações pedagógicas e administrativas e ainda aquelas pensadas para a gestão financeira, darão vida à rotina escolar e têm fundamento em outros documentos próprios de cada unidade de ensino, tais quais o regimento interno escolar e projeto pedagógico, que, após instrumentalizados resultam nas práticas de organização e gestão da escola e concretizam os processos de democratização da gestão instituídos pela legislação da educação nacional (PARO, 2016).

Esse planejamento servirá para guiar a rotina da escola dando direcionamento para os alunos e professores. Portanto, ele precisa ser flexível para atender as necessidades de todos que pertencem a comunidade escolar e de acordo com as necessidades que serão estabelecidas pela gestão, mas ao mesmo tempo forte e conciso que reflete a direção que a comunidade escolar quer tomar na formação dos estudantes.

Conforme Libâneo; Oliveira; Tochi (2006 p. 328), “a participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática, possibilitando o envolvimento de todos os integrantes da escola no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar.” Diante disso, a construção do planejamento da gestão escolar é fundamentar a realidade escolar, a coletividade e o comprometimento com todos que compõem essa comunidade.

Segundo Vieira (2005), o trabalho da gestão escolar representa um importante desafio na operacionalização das políticas de educação e no cotidiano da escola. Tendo isso, a gestão democrática escolar é uma forma de gerir uma instituição de maneira que possibilite a participação, transparência e a democracia.

A concepção de gestão democrática está relacionada à participação coletiva e organizada com o comprometimento na qualidade do ensino para todos. Segundo Lucke (2001), a gestão democrática pressupõe um trabalho integrado em que todas as pessoas

que fazem parte da comunidade escolar possam participar das decisões e vivências do cotidiano da escola e que esta possa se tornar um ambiente de participação e respeito às diferenças.

Não há mais sentido em preservar modelos de ensino tradicional que desrespeitam as diferenças, mantendo uma escola que exclui os seus alunos. O artigo 208 da Constituição Federal, § 1º reza que “O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público e subjetivo”. Ainda o artigo 208, artigo III descreve que a educação será efetivada mediante a garantia de atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência que esta deve ser preferencialmente na rede regular de ensino, com o objetivo de integrar plenamente essas pessoas nas atividades sociais em todas as áreas, por meio da educação inclusiva.

Dessa forma, a legislação garante que os sistemas de ensino assegurem a organização das escolas e a gestão dos processos intrínsecos ao fazer escolar, de forma a atender essa parte da sociedade, através de educação inclusiva nas salas comuns do ensino regular ou mesmo, quando em questões de excepcionalidade em que as necessidades de atendimento assim requererem, que sejam atendidas em instituições especializadas ou sala de recursos especiais, conforme a avaliação das condições pessoais exigirem.

Para Michels (2006), a política de educação inclusiva tem o propósito não apenas de incluir a todos, mas também de descentralizar as responsabilidades do sistema educacional com todos os segmentos da sociedade. Nesse sentido, toda comunidade escolar é parte fundamental no gerenciamento das escolas e os professores passam a assumir um novo papel como gestores da educação.

Diante disso, percebe-se que o papel da gestão é mobilizar os meios e as pessoas de toda comunidade a participar ativamente das atividades e da tomada de decisões dentro da escola. Tendo isso em vista, a inclusão deve acontecer de forma a valorizar as potencialidades do aluno que se encontra em condição vulnerável. Mantoan (2003), acreditando no desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, aponta algumas estratégias que contribuem para a aprendizagem destes estudantes:

- a) Estabelecer como eixo das escolas que toda criança é capaz de aprender;
- b) Garantir tempo e condições para que todos possam aprender de acordo com as possibilidades de cada um;
- c) Abrir espaço para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados por alunos, professores, gestores e funcionários da escola;
- d) Estimular, formando continuamente e valorizando o professor, que é o responsável pela aprendizagem dos alunos.
- e) Substituir o caráter classificatório de avaliação escolar, através de notas e provas, por um processo que deverá ser contínuo e formativo de todo o processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, a inclusão implica em práticas pedagógicas inovadoras, visando à gestão para a aprendizagem e ao fortalecimento da gestão democrática e inclusiva.

3. O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISMO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A APRENDIZAGEM

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresenta um diagnóstico onde é possível notar condições singulares que implicam em adaptação dos processos de aprendizagem escolar, uma vez que a criança autista pode sentir dificuldade em se comunicar e com a interação social, desafios que, se não direcionado ao profissional especializado, tornam o processo de ensino-aprendizagem da criança mais complexo. A todas essas crianças é garantido o direito de matrícula e permanência nas escolas, em cumprimento ao que preconiza a Constituição Federal de 1988, no seu Art. 206, inciso I, ao definir “a igualdade de condições de acesso a permanência na escola para todos”.

Segundo o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5, o autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por: 1) Déficits persistentes na reciprocidade socioemocional, com dificuldades de interação social, afetivas e de sociabilidade; 2) Défices nos comportamentos comunicativos verbais e não verbais usados para interação social, redução ou ausência de contato visual e uso de gestos na linguagem corporal; 3) Déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, dificuldade de ajuste do comportamento a contextos sociais diversos, ausência de interesse por pares (DSM-5, 2014), ou sejam “A gravidade baseia-se em prejuízos na comunicação social e em padrões de comportamento restritos e repetitivos” (p. 50). Esse documento estabelece critérios que indicam o diagnóstico a partir de um modelo de sintomas e as possibilidades de tratamento e acompanhamento de transtornos mentais. O diagnóstico é fundamental para que as intervenções pedagógicas e clínicas sejam realizadas para melhoria das condições de sociabilidade e aprendizagem das crianças. Continuamente, o documento enfatiza que o transtorno do espectro autista pode estar associado a uma condição médica ou genética conhecida, a fatores ambientais ou a outros transtornos do neurodesenvolvimento mental ou comportamental.

A legislação nacional para as pessoas com deficiência inclui a Lei 12.764 de dezembro de 2012 que no 2º parágrafo ressalta: “A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais”. Assim, o TEA está inserido no Transtorno Global do Desenvolvimento¹ (TGD), visto que a referida lei destaca o quadro clínico das pessoas com TEA, assim descrevendo nos incisos: I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação social, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de

¹ O Ministério da Educação faz uso dessa expressão para descrever o conjunto de transtornos que afetam as áreas da comunicação e socialização, tanto na infância como na vida adulta, que constam nas diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e segue o DSM5.

comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

O direito ao atendimento aos estudantes que apresentam TEA está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), nos Arts. 58 e 59, que oferece respaldo para que o ensino das pessoas com deficiência (e que apresenta necessidades educacionais especiais) seja ministrado no ensino regular, preferencialmente, assim como em decretos e documentos.

Art. 58 . Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

§3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59 . Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Desse modo, os artigos destacam que as pessoas com necessidades especiais têm o direito de ingressar na rede de ensino, também devem ter atendimento com profissionais especializados, professores com capacitações para atender a sua condição, o currículo educacional também deve ser adaptado juntamente com o planejamento escolar, com a finalidade de incluir esse indivíduo, inserindo-o nas atividades educacionais. A necessidade de o professor estar preparado para o trabalho na acolhida e adaptação das metodologias que atenderão aos estudantes com TEA é destacada por Cunha:

O diagnóstico precoce é o primeiro grande instrumento da educação. O

que torna o papel docente fundamental, pois é na idade escolar, quando se intensifica a interação social das crianças, que é possível perceber com maior clareza singularidades comportamentais. Será sempre pertinente o professor ou a professora observar atentamente seu aluno, quando este apresentar algumas das seguintes características comportamentais: retrai-se e isolar-se das outras pessoas; não manter o contato visual; desligar-se do ambiente externo; resistir ao contato físico; inadequação a metodologias de ensino; não demonstrar medo diante de perigos; não responder quando for chamado; birras; não aceitar mudança de rotina; usar as pessoas para pegar objetos; hiperatividade física; agitação desordenada; calma excessiva; apego e manuseio não apropriado de objetos; movimentos circulares no corpo; sensibilidade a barulhos; estereotípias; ecolalias; ter dificuldades para simbolizar ou para compreender a linguagem simbólica; e ser excessivamente literal, com dificuldades para compreender sentimentos e aspectos subjetivos de uma conversa. (CUNHA, 2016, p. 24-25).

Tais considerações acerca da condição do TEA promove a reflexão das necessidades de adaptação metodológica das práticas pedagógicas na atenção aos alunos e que tais práticas apresentem estratégias para além daquelas vinculadas às limitações do transtorno identificadas no DSM-5, uma vez que mesmo com limitações na linguagem limitada e resistência à interação social, as crianças são sujeitos sociais e desenvolvem-se sob a perspectiva humana, portanto, as relações de afeto e sensibilidade são importantes caminhos na condução das ações educativas no ambiente escolar.

De igual maneira, a criança com TEA, enquanto ser social e pertencente ao ambiente escolar precisa sentir-se parte da comunidade e para tanto cabe à escola abrir espaços de participação e interação para não reforçar sentimentos de exclusão e recolhimento da criança frente aos colegas e ambientes físicos da escola. Mantoan (2005, p. 16) reforça esse comprometimento da escola ao enfatizar que a “inclusão é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós”.

Todas as implicações do TEA na vida da criança ressoam na vida escolar e na vida familiar, portanto relacionamento escola-família deve ser constante e respaldado na responsabilidade sobre o bem-estar daquele estudante. Para tanto, é preciso proporcionar a essa criança “aprendizagens significativas, investindo em suas potencialidades, constituindo, assim, o sujeito como um ser que aprende, pensa, sente, participa de um grupo social e se desenvolve com ele a partir dele, com toda sua singularidade” (CHIOTE, 2011, p. 25).

3.1. Indicadores de Diagnóstico do TEA

O autismo se manifesta ao longo do desenvolvimento da vida da criança e cada criança com autismo possui uma particularidade e estereotípias diferentes, é possível que

além do TEA as crianças apresentem outros transtornos, não há na literatura acadêmica uma marco referencial do surgimento do autismo.

Segundo o DSM-5 (2014 p. 51) o transtorno pode estar relacionado ao fator genético e fisiológico, e seu diagnóstico é mais frequente no sexo masculino do que no feminino, ele também pode vir acompanhado de outros distúrbios, como depressão, epilepsia e hiperatividade. Apresentando-se em graus variados, desde os mais severos (quando a pessoa não fala, não olha, não demonstra interesse com o outro) até os mais leves, chamado de alto funcionamento (falam, são capazes de acompanhar os estudos, desenvolver-se em uma profissão, criar vínculos com outras pessoas).

Siqueira (2013), considera que o autismo é diagnosticado nos três primeiros anos de vida, quando os neurônios que coordenam a comunicação e os relacionamentos sociais deixam de formar conexões necessárias. Embora o transtorno seja crônico, quando se demora para ser identificado, e os neurônios não são estimulados no momento correto, a criança desenvolve um atraso na aprendizagem, gerando sofrimento nas famílias.

Siqueira também ressalta que, diagnosticadas, as crianças são encaminhadas a um tratamento com uma equipe multidisciplinar e caberá ao profissional que a atendeu indicar quais demais profissionais poderão responder às necessidades de tratamento contínuo. Com o início do processo, os pequenos irão despertar comportamentos diferentes. Essa equipe é que vai buscar as técnicas e metodologias assistidas para promover o desenvolvimento das chaves motoras que as crianças possuem. Outro caminho é a terapia que inclui a família, pois o interesse em compreender as particularidades do processo que se seguirá pela vida todo do indivíduo é um importante passo para melhoria da qualidade da aprendizagem e sociabilidade da criança com TEA.

O DSM-5 (2014, p. 52) apresenta as classificações dos níveis de gravidade do transtorno podendo ser nível 1, 2 ou 3. No nível 1 (Exigindo apoio), as crianças com TEA comumente apresentam dificuldades na organização da fala e na comunicação com outras pessoas, nesse caso o suporte para realização de atividades de rotina é importante para promover o desenvolvimento dessa competência. No nível 2 (Exigindo apoio substancial), elas necessitam desse suporte, uma vez que são mais inibidos os processos de comunicação, fala e socialização. No nível 3 (Exigindo muito apoios substancial), as crianças precisam do apoio permanente para realização da interação social e comunicação das várias formas, tendo ainda seus responsáveis na família e escola o cuidado com a rotina da criança, visto que mudanças repentinas podem alterar significativamente sua reação com o contexto, levando-as ao isolamento social.

Em função dessas características, Brito (2019) destaca as estratégias de intervenção nos transtornos do espectro do autismo, reiterando que não há respostas absolutas prontas e corretas para todo e qualquer caso. Isso porque cada caso de TEA tem a sua particularidade relacionada às subjetividades do indivíduo e aos níveis intelectuais, assim, nas estratégias e práticas de intervenção pedagógicas e psicopedagógicas com o TEA devem ser levadas em consideração uma série de aspectos, como aspectos comportamentais, fatores ambientais, as reações à interação social, as formas de comunicação e expressão que apresenta, demonstração de sentimentos, movimentos voluntários e involuntários,

entre outros. Contudo, já existem diversos estudos científicos que apontam que quanto mais precocemente a criança for encaminhada para o profissional especializado, melhor será suas oportunidades de desenvolvimento ao longo de sua vida.

Toda a base de diagnóstico e planejamento das intervenções para as crianças com TEA deve considerar, além dos níveis do transtorno, os sinais apresentados. Brito (2019), define 02 tipos de sinais, os principais e os secundários. Os sinais principais correspondem sobretudo às questões de comunicação e interação social, demonstração de sentimentos e movimento repetitivos. Os sinais secundários estão associados aos sentidos da criança que pode apresentar hipersensibilidade auditiva, gustativa, táteis, olfativas e visual. Assim, essas crianças podem apresentar comportamentos desconfortáveis em ambientes com muito barulho, alimentos estranhos aos seu paladar, toque humano não autorizado e preferência por contato com objetos específicos, fragrâncias ou odores fortes ou desconhecidos e geralmente são avessas ao contato visual.

Para todos os níveis e sinais, Cunha (2016) ressalta que há significativa variação de criança para criança, cujos sintomas podem abranger quadros de comportamentos diferentes, “isso porque o autismo varia em grau e intensidade e de incidência dos sintomas (p. 23).

Em função do que preconiza a legislação nacional para as pessoas com deficiência e nesse caso estudado para as pessoas com o Transtorno do Espectro Autista, vê-se imprescindível que as escolas da educação básica estejam adequadas para acolhimento e intervenção pedagógica para seus estudantes matriculados nessa condição, com planejamento de gestão amplo que atenda às necessidades cognitivas, afetivas e materiais e que atue com estratégias efetivas para melhoria dos processos de aprendizagem e ensino utilizados nas salas de aula regulares ou de recursos especiais, a fim de promover uma educação de qualidade para todos os estudantes e de trabalho para todos os professores.

4. O PAPEL DA GESTÃO NA RECEPÇÃO DO ALUNO AUTISTA

Quando é mencionado a inclusão dos alunos autistas nas escolas, deve ser pensado também sobre o professor, por vezes ele não está preparado para o acolhimento pedagógico da criança autista. Sabe-se que a função desse profissional é mediar o conhecimento e contribuir para a formação cognitiva e o despertar das competências socioemocionais dos pequenos em sala de aula.

Um dos maiores desafios da atualidade é proporcionar uma educação de qualidade para todos, sem distinções, e que assegure um trabalho educativo organizado e adaptado para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos. Nesse sentido, Borges (2005, p. 3, apud Bortolozzo, 2007, p. 15) afirma que:

um aluno tem necessidades educacionais especiais quando apresenta dificuldades maiores que o restante dos alunos da sua idade para aprender o que está sendo previsto no currículo, precisando, assim, de caminhos alternativos para alcançar este aprendizado.

Ele considera, que o indivíduo com autismo encontra uma série de dificuldades ao ingressar no ensino regular. Uma maneira de melhorar e promover uma aprendizagem significativa para a criança, é adaptando o currículo escolar e promovendo atividades com a utilização de recursos didáticos, tornando o aprendizado prazeroso para o aluno.

De acordo com Valle e Maia (2010, p.23), a adaptação curricular se define como “o conjunto de modificações que se realizam nos objetivos, conteúdos, critérios e procedimentos de avaliação, atividades e metodologia para atender as diferenças individuais dos alunos”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reitera no capítulo V, sobre a educação especial, no seu Art. 59º, inciso I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades. Tendo isso, a flexibilização desse currículo é uma forma de estabelecer vínculos entre os pais e os educadores, essa interação com a família é importante para a tomada de decisão que coincidirá com as vontades estabelecidas entre educador e família, tornando eficaz o ensino a partir de uma aula planejada e direcionada às competências estabelecidas para a formação escolar do aluno com autismo.

O gestor escolar é o profissional que lidera, media, organiza e acompanha as ações pedagógicas e administrativas da escola, e, considerando que essas tarefas não podem ser centralizadas apenas por ele, cabe também a delegação de responsabilidades nas várias dimensões do trabalho escolar, necessitando de um conjunto de pessoas integradas aos processos de trabalho na construção de um ambiente educativo. O princípio da mediação do trabalho do gestor é o cumprimento da legislação e a observância ao projeto pedagógico para alcance dos objetivos da escola em seus níveis e modalidades de atendimento.

Assim, no atendimento especializado aos estudantes com TEA, a gestão escolar é a função que articula as ações desenvolvidas no ambiente educacional acolhedor, adaptado e adequado a todas essas demandas próprios da educação especial, e sua responsabilidade deve alcançar as ações necessárias para criar condições de trabalho onde haja respeito e confiança, definindo e distribuindo tarefas, revendo e avaliando resultados, assegurando condições para o alcance dos objetivos estabelecidos coletivamente e oriundos do projeto curricular-pedagógico da escola e demais propostas que viabilizam a prática docente e as metodologias para aprendizagem significativa.

Um dos documentos que a gestão escolar precisa dispor na condução do atendimento ao estudante com TEA é o Plano de Desenvolvimento Individual para o Atendimento Educacional Especializado (2013) que traz as ações necessárias para atender as necessidades educacionais especiais do autista. Esse documento poderá ser referência para a elaboração dos planos escolares, uma vez que nele encontram-se as contribuições para o trabalho articulado na escola, sala de aula e família. Vale destacar as ações principais como (p.74 e 75):

- a) Capacitação específica para a professora da sala regular;
- b) Estudo e discussão sobre o processo de ensino e de aprendizagem do aluno, com os demais profissionais da escola, no Horário de Estudo Coletivo;

- c) Atendimento do aluno na Sala de Recursos Multifuncional (SRM);
- d) Trabalho cooperativo entre o professor da classe regular e o professor do AEE;
- e) Capacitação dos funcionários e demais professores da escola;
- f) Orientações à estagiária e à professora sobre como conduzir o trabalho pedagógico com o aluno na sala de aula;
- g) Presença regular da estagiária na sala de aula;
- h) Contato permanente com a família;
- i) Acolhimento do aluno pela equipe escolar;
- j) Providenciar a implantação de um sistema de Comunicação Alternativa e Suplementar (CAS);
- k) Reforçar a relação família/escola a fim de desenvolver estratégias que possam viabilizar e melhorar o desempenho acadêmico e social do aluno;
- l) Motivar os pais a participar das reuniões da escola;
- m) Favorecer situações de troca entre família e escola.

As ações acima são realizadas por professores, coordenadores e gestores com a colaboração da família para o melhor desempenho das crianças com necessidades especiais. Vale ressaltar que os profissionais da instituição devem também adaptar avaliações para a facilitação do processo de ensino aprendizagem. Por fim, descrever as conquistas desses alunos durante o período e quais objetivos foram alcançados na sala de aula, tendo uma devolutiva que servirá de parâmetro para a instituição e também para os pais, a fim de buscar outras maneiras para melhorar ou aprimorar o desempenho do aluno durante a sua jornada escolar.

Sendo assim, considerando a importância dada à prática de gestão e organização da escola, que diz respeito ao atendimento da modalidade da educação especial, é necessário considerar que ela é um meio, mas carrega consigo uma dimensão educativa, ou seja, as formas de organização da escola influenciam no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e também direcionam a prática dos professores, portanto carrega o caráter educativo, uma vez que articula os processos administrativos aos processos pedagógicos e à participação da família e da comunidade escolar em geral.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão escolar é o campo educacional que tem o papel organizacional da instituição de ensino, desde o planejamento escolar, recepção dos estudantes e adaptação do currículo educacional para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. O planejamento da gestão deve guiar a rotina da escola dando direcionamento ao trabalho dos professores. Portanto, ele precisa ser flexível para atender as necessidades de todos que compõem a comunidade escolar ao mesmo tempo em que precisa seguir as metodologias essenciais para a inclusão escolar. A respeito do transtorno do espectro autista, existem

diversas discussões, desde a inclusão socioemocional à adaptação curricular para promover o aprendizado dos estudantes com TEA. Para tanto, é importante que a gestão escolar estimule a inovação das estratégias e práticas pedagógicas, buscando a cooperação e o diálogo e também garanta espaços adequados, tempo e condições para que todos aprendam conforme suas características cognitivas, físicas e afetivas.

Muitas escolas e profissionais estão despreparados para atendimento a essa demanda, pois até reconhecem os direitos à inclusão, mas praticam apenas o básico da legislação que é a matrícula, sem materializar práticas com adoção de metodologias ativas. Além disso, os docentes enfrentam desafios como ausência de processos formativos para atuar na perspectiva da inclusão e desconhecimento científico no campo do TEA que apresenta formas distintas com que o autismo se manifesta. Sabe-se que cada autista tem sua particularidade e que ele precisa do acompanhamento de um profissional especializado, além do docente em sala, e do material didático adaptado de acordo com a necessidade que ele apresenta. Por isso, é importante que a gestão seja receptiva com os pais e com os alunos que estarão entrando na instituição para cursar o ano letivo.

Por fim, acredita-se que há um longo caminho a ser percorrido, logo, é necessário que o profissional que atua com os estudantes de TEA reconheça os seus desafios pedagógicos que encontrará diante de cada particularidade. A inclusão deve ir além da sala de aula, já que são as políticas educacionais que alocam espaços, tempos e recursos para uma atuação com qualidade dos profissionais, e que, está na gestão escolar, a ação de fiscalização e cobrança de tais políticas, além da organização do trabalho escolar para a efetivação da prática pedagógica inclusiva. Tal ação começa com a iniciativa das instituições de ensino, na figura do gestor escolar, na mobilização da consciência da importância de conhecer a criança autista, seu diagnóstico, como surgiram os estudos sobre o autismo e contribuir para o processo de inclusão desse aluno.

6. REFERÊNCIAS

BORTOLOZZO, Ana Rita Serenato. Banco de dados para o uso de tecnologias de informação e comunicação na prática pedagógica de professores e alunos com necessidades especiais. Dissertação (mestrado), Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2007.

BRASIL (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL (1996). Lei 9394. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, 1996.

BRASIL (2012). Lei 12.764. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

BRITO, Maria Claudia. Estratégias Práticas de intervenção nos Transtornos do Espectro Autismo. 1. Ed. Instituto Nacional Saber Autismo. 2019.

CHIOTE, F.A.B. A mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na educação infantil. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

CUNHA, Eugênio. Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar- ideias e práticas pedagógicas. 4 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

Declaração de Salamanca: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca – Espanha, 1994. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

LIBÂNEO, J. C; OLIVEIRA, J. F de; TOSCHI, M. S. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LÜCK, H. [et al]. A escola participativa: o trabalho do gestor escolar. 5ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5 / [American Psychiatric Association; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.] ; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli...[et al.]. – 5. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2014.

MICHELS, M.H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da forma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar: In: Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, ANPED: Campinas, Autores Associados, v. XI, n°33, set/ dez., 2006, p.406-423.

Paro, V. H. (2016). Gestão democrática da escola pública. 4.ed. São Paulo: Cortez. Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado/ Rosimar Bortolini Poker ... [et al.]. – São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/af-livro_9_poker_v7.pdf

SIQUEIRA, Cláudia Machado. Autismo se instala nos 3 primeiros anos de vida: conheça possíveis sinais do transtorno. Fantástico. Rio de Janeiro. 11 de agosto de 2013.

VALLE, T. G. M.; MAIA, A. C. B. Aprendizagem e comportamento humano. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

VIEIRA, Sofia Lerche. Educação e gestão: extraindo significado da base legal. In. CEARÁ.

SEDUC. Novos Paradigmas de gestão escolar. Fortaleza: Edições SEDUC, 2005, p. 7 – 20.

A EDUCAÇÃO FINANCEIRA EM GESTÃO DE PESSOAS

FINANCIAL EDUCATION IN PEOPLE MANAGEMENT

Suzana Maria de Oliveira
Claudia R. de O. Cantanhede
Ana Karolina Moniz Salomão
Leurides Costa De Araújo Soares
Maria Eliana Alves Lima
Paulo Ricardo Amaral Oliveira
Verissimo Barros Dos Santos Junior

Faculdade Laboro

RESUMO: O presente artigo visa investigar o papel da educação financeira em gestão de pessoas nas organizações. A metodologia utilizada faz uso da pesquisa descritiva como fundamento metodológico, por meio de pesquisa bibliográfica em publicações científicas e levantamentos estatísticos, tanto físicos quanto virtuais. Através, portanto, de revisão da literatura com diversos autores da contemporaneidade, o objetivo principal foi o de contribuir tanto para a melhoria da performance organizacional com a adoção de estratégias de ação em gestão de pessoas (por exemplo, a educação financeira), quanto para a qualidade de vida dos empregados em termos de saúde física e mental (dentro e fora da organização). As conclusões obtidas foram que a dificuldade financeira é capaz de interferir na vida cotidiana das pessoas e que educação financeira coopera para um planejamento financeiro estruturado, a qual pode ser adotada como um benefício social nas organizações por meio de políticas pontuais em gestão de pessoas.

Palavras-chave: Planejamento financeiro pessoal. Consumismo. Gestão de pessoas. Educação financeira.

ABSTRACT

ABSTRACT: This article aims to investigate the role of financial education in people management on organizations. The methodology used makes use of descriptive research as a methodological basis, through bibliographic research in scientific publications and statistical surveys, both physical and virtual. Therefore, through a literature review with several contemporary authors, the main objective was to contribute both to the improvement of organizational performance with the adoption of action strategies in people management (for example, financial education), and for the quality of life of employees in

terms of physical and mental health (inside and outside the organization). The conclusions obtained were that financial difficulties are capable of interfering in people's daily lives and that financial education cooperates for structured financial planning, which can be adopted as a social benefit in organizations through specific policies in people management.

Keywords: Personal financial planning. Consumerism. People management. Financial education.

INTRODUÇÃO

O capitalismo contemporâneo tem oferecido as pessoas muitas opções de consumo para se viver mais e com qualidade de vida. Sob esse ponto de vista, as organizações podem desempenhar um papel importante ao auxiliar no bem-estar físico e psicológico de seus empregados a partir de políticas de gestão de pessoas, como os programas de benefícios sociais em educação financeira. O objetivo geral do presente artigo, neste aspecto, foi de investigar o planejamento financeiro pessoal na realidade brasileira e as repercussões (ou consequências) para os indivíduos em termos de saúde física e mental. Como objetivos específicos, elenca-se:

- Analisar o sistema econômico capitalista (ou de mercado) a partir da diferença entre consumo e consumismo.
- Identificar repercussões (ou consequências) para o indivíduo do consumo sem controle.
- Caracterizar a educação financeira como possibilidade de benefício social na gestão de pessoas.

A importância do tema é decorrente dos altos índices de endividamento e inadimplência da população brasileira na atualidade e o seu provável impacto na saúde física e mental do indivíduo, inclusive no trabalho, o que impõe aos gestores a necessidade de implementação de estratégias de ação. Por conseguinte, o enfoque central do artigo (problema de pesquisa) está em compreender como as pessoas administram nos dias atuais as finanças pessoais em meio a um sistema econômico capitalista e as repercussões na saúde física e mental. Com vistas a responder aos objetivos propostos, a metodologia a ser utilizada faz uso da pesquisa descritiva como fundamento metodológico, por meio de pesquisa bibliográfica em publicações científicas e levantamentos estatísticos, tanto físicos quanto virtuais.

A forma como o brasileiro administra suas finanças pessoais é um tema pertinente para o desenvolvimento de uma investigação científica e se torna específico quando diz

respeito a saúde física e mental do trabalhador e as suas repercussões no trabalho. Trata-se de um tema relevante e atual, na medida em que a dificuldade financeira é capaz de interferir na vida cotidiana, até mesmo no trabalho.

Espera-se que a pesquisa possa auxiliar gestores na elaboração de políticas de recursos humanos, a exemplo da política de manutenção de empregados pelo oferecimento de treinamentos em educação financeira, o que vem a favorecer não apenas o desenvolvimento das atividades laborais, mas também, a qualidade de vida das pessoas.

Com vistas a atingir semelhante propósito, o presente artigo apresenta uma revisão da literatura pertinente ao enfoque central do artigo com posterior Considerações Finais. Convém informar que serão apresentadas duas subseções as quais abordam, sequencialmente: as repercussões negativas do consumismo sem planejamento no Brasil e a educação financeira na gestão de pessoas.

1 Repercussões negativas do consumismo sem planejamento: a realidade brasileira contemporânea

As consequências do consumismo sem controle são evidentes em diversas publicações. De acordo com pesquisa realizada pela Confederação Nacional de Dirigentes Lojistas (CNDL) e pelo Serviço de Proteção ao Crédito (SPC BRASIL) em 2019, oito em cada dez pessoas inadimplentes no país, sofreram algum impacto emocional negativo por conta das dívidas. A ansiedade foi o sentimento mais citado no levantamento (63% dos entrevistados), seguido de estresse e irritação (58,3%), tristeza e desânimo (56,2%), angústia (55,3%) e vergonha (54,2%). Insônia ou excesso de vontade de dormir também foram citados (42,8%), assim como 32,3% apresentaram modificações no apetite. Um índice de 28,2% de entrevistados, buscou aliviar sua ansiedade em algum tipo de vício (cigarro, bebida ou comida) e 24,7% comprou mais do que de costume – ou perdeu o controle do consumo. (CNDL, 2020a). No campo profissional, a pesquisa mostrou que:

três em cada dez entrevistados ficaram mais desatentos ou menos produtivos no trabalho e/ou nos estudos após descobrir que estavam endividados. Para completar, 17,2% dos trabalhadores inadimplentes relataram ter ficado mais impacientes com os colegas, enquanto 16,7% andaram irritados, chegando a cometer agressões verbais contra os familiares e amigos e 7,6% ficaram tão nervosos que chegaram a partir para a agressão física. (CNDL, 2020a, p. 2).

Outros resultados de pesquisas também demonstram a dificuldade do brasileiro em controlar as finanças pessoais. Cita-se o levantamento realizado pelo Serviço de Proteção ao Crédito (SPC BRASIL), cujo resultado apontou que 48% dos brasileiros não controlam o próprio orçamento pessoal e, dentre os que controlam suas finanças (52%), a frequência com que esses anotam e analisam suas despesas não é adequada. (CNDL, 2020b). A principal justificativa apresentada para os que não fazem controle de orçamento pessoal, é

a percepção de não haver necessidade na tarefa, pois “confiam nas contas de cabeça (20%). Outros 16% reconhecem não ter disciplina e 16% alegam não ter um rendimento fixo ou nem sabem exatamente o quanto ganham por mês”. (CNDL, 2020b, p. 1). Conforme a referida fonte de pesquisa acima citada, as consequências desta falta de controle é que, por exemplo, em 33% dos casos não há sobra no orçamento e, nos últimos doze meses, “48% dos consumidores brasileiros passaram pela situação de estar com o ‘nome sujo’”. (CNDL, 2020b, p. 2).

Dados interessantes foram levantados pela startup de gestão de finanças pessoais Mobills. Segundo o aplicativo, foi registrado um alto número de pessoas endividadas em razão do início da quarentena no Brasil (março de 2020), como medida de contenção ao Covid-19. O levantamento ouviu 1.215 usuários do aplicativo e, dentre esses, “40,2% declararam que já tinham dívidas em atraso antes da pandemia/isolamento e 12,7% adquiriram dívidas entre março e abril [...]”. (MONITORMERCANTIL, 2020). Os principais motivos apresentados pelos usuários foi a diminuição da renda familiar (35,5%) e a falta de controle dos gastos (34,5%). Outra pesquisa que reforça a questão do endividamento durante o ano de 2020, foi realizada pela Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo (CNC). Com base nos resultados levantados pela referida Confederação (apud FECOMÉRCIO-MA, 2021a), a média de famílias endividadas no ano de 2020 “cresceu 2,8 pontos percentuais, em comparação com 2019, chegando a 66,5% - a maior porcentagem anual da série, iniciada em 2010”. Isso significa que o número de brasileiros que estavam com dívidas em 2020 foi o maior em 11 anos.

Izis Ferreira, economista da CNC, afirma que: “Assim como nos anos anteriores, o cartão de crédito foi apontado como o principal tipo de dívida entre os brasileiros em 2020 – 78%, na média anual. Em segundo e terceiro lugares, ficaram, respectivamente, o carnê (16,8%) e o financiamento de carro (10,7%)”. Outro destaque foi o financiamento de casa, a qual ultrapassou o crédito pessoal entre os principais motivos de dívidas das famílias. Com mais consumidores endividados, a inadimplência também aumentou, sendo atenuada no segundo semestre de 2020, “influenciada pelo conjunto de medidas de combate à pandemia que ajudaram os consumidores com relação à capacidade de pagamento de parte das contas e dívidas”. (apud FECOMÉRCIO-MA, 2021a).

Em dados mais recentes, o patamar de endividamento médio da população brasileira em 2021 foi o maior em 11 anos, segundo a Confederação Nacional do Comércio (CNN), o que representa uma média de 70,9% das famílias. (AGÊNCIABRASIL, 2022). Endividamento e inadimplência preocupam não apenas as famílias, mas a sociedade em geral. Porém, segundo a Federação do Comércio do Estado do Maranhão (FECOMÉRCIO, 2021b), o que preocupa realmente, não são exatamente as dívidas contraídas e sim, a falta de condições para a quitação destas dívidas. Marcela Kawauti, economista-chefe do SPC Brasil (apud CNDL, 2020a), por exemplo, explica que uma pessoa endividada com frequência evita lidar frente a frente com a sua situação desfavorável, o que a leva a assumir comportamentos negativos, como compras em excesso, bem como vícios. Nesse caso, frustrações e incertezas provocadas pela inadimplência não se restringem ao campo financeiro, tendo impacto significativo também na saúde física e emocional dos endividados.

Portanto, dívidas contraídas e não quitadas comprometem a renda mensal das pessoas, o que impacta diretamente na saúde física e mental, além do próprio fluxo do capital.

2 A EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA GESTÃO DE PESSOAS

Para o educador financeiro do SPC Brasil, José Vignoli, uma realidade financeira saudável depende do esforço das pessoas em buscar informação e do exercício da disciplina no cotidiano. Quando se trata de compra por impulso, a reflexão pessoal é fator importante de decisão e motivo de sentimentos conflitantes após uma compra não planejada, ou seja, sentimentos de prazer (satisfação gerada pelo consumo) e angústia (dívidas para pagamento em longo prazo). (SPCBRASIL, 2015). Nesse ponto, apesar de não ser necessariamente disfuncional, o estresse merece atenção especial por parte das pessoas em geral e da organização, uma vez que o resultado pode envolver “ansiedade, depressão, angústia e várias consequências físicas, como distúrbios gástricos e cardiovasculares, dores de cabeça, nervosismo e acidentes. Em certos casos, levam ao abuso de drogas, alienação e redução de relações interpessoais”. (CHIAVENATO, 2014, p. 405).

Do mesmo modo, o estresse pode “interferir negativamente na quantidade e na qualidade do trabalho, no aumento do absenteísmo, na rotatividade e na predisposição a queixas, reclamações, insatisfação e greves”. (CHIAVENATO, 2014, p. 405). Por conseguinte, percebe-se que não é suficiente para a organização agregar, desenvolver, recompensar e aplicar, isto é, focar em processos básicos da gestão de pessoas. É preciso, igualmente, reter (ou manter). Convém lembrar que as pessoas passam a maior parte do seu tempo em um local de trabalho e, assim, necessitam de um ambiente que precisa apresentar condições físicas, materiais e psicológicas adequadas para um bom desenvolvimento laboral. Semelhante fato, sugere a necessidade de um olhar atento sobre a realidade externa, na medida em que há uma forte conexão entre ambiente externo à organização e o contexto interno de gestão.

Importa, por conseguinte, a seguinte pergunta: Que mundo é esse que vivemos todos os dias e qual o papel da organização junto a seus empregados? Planejar é uma das funções do administrador de empresas, que precisa ter nos empregados um forte aliado na concretização dos objetivos organizacionais. Nessa perspectiva, o maior desafio empresarial talvez seja conciliar as expectativas dos acionistas com as dos colaboradores, haja vista, por exemplo, as rápidas e inesperadas transformações da sociedade contemporânea. Chiavenato (2014), é um dos autores que aborda o fato de existir organizações contemporâneas que estão mudando de uma abordagem tradicional para uma abordagem moderna de gestão, em que atitude proativa, planejada e inovadora, fazem parte das decisões organizacionais. No tocante a abordagem moderna de desenvolvimento de pessoas, Chiavenato (2014, p. 308) comenta algumas de suas características:

[...] seguem um modelo planejado (treinar e desenvolver pessoas como parte da cultura organizacional), em um esquema intencional (treinar

todas as pessoas de uma maneira planejada), em uma atitude proativa (antecipando-se às necessidades e criando talentos promissores), em uma visão de longo prazo (visando ao futuro), baseado no consenso (as pessoas são consultadas e decidem de maneira participativa), em uma condição de instabilidade e mudança (tudo deve mudar para melhor e sempre) e de inovação e criatividade (para construir uma organização melhor) e visando ao provisório e mutável.

Já na abordagem tradicional, o mencionado autor destaca as características:

[...] modelo casual (treinar apenas quando surge alguma necessidade ou oportunidade), em um esquema randômico (as pessoas são escolhidas aleatoriamente e ao acaso), em uma atitude reativa (apenas quando existe algum problema ou necessidade), em uma visão de curto prazo (visando apenas a atender ao problema imediato), baseado na imposição (as pessoas não são consultadas), em uma condição de estabilidade (nada deve mudar) e de conservação (manter o *status quo*) e visando ao permanente e definitivo. (CHIAVENATO, 2014, p. 308).

As organizações possuem na abordagem moderna de desenvolvimento um instrumento de capacitação que favorece tanto as pessoas envolvidas quanto a própria organização em termos de sucesso do negócio. Isso quer dizer que, em um mundo organizacional mutável e competitivo, de economia globalizada, a abordagem moderna apresenta-se como um diferencial estratégico. Como afirmado anteriormente, fenômenos como alto endividamento e inadimplência podem prejudicar não apenas a qualidade de vida da pessoa endividada, mas também uma organização, ou então, a economia de um país a curto, médio e longo prazos. De maneira diferente das decisões financeiras corporativas, cuja característica principal está na racionalidade dos processos, as decisões financeiras pessoais são mais sujeitas a dinâmica emocional. Alusivo a essa questão, existe a condição de ser humano como aquele sujeito que sofre impactos emocionais os quais afetam, direta ou indiretamente, o contexto do trabalho.

Semelhante característica diferenciadora de decisão, não exige ambos (organização e indivíduo) de realizar um planejamento financeiro, ou seja, organizar e controlar as finanças de modo a atingir objetivos, a partir, por exemplo, da realidade econômica do país. Lucratividade, redução de custos, ou então, conquista de novos clientes, deve caminhar junto com o equilíbrio emocional. Nessa perspectiva, prevenção e proatividade fazem parte da estratégia da gestão contemporânea de pessoas, a qual as trata como indivíduos e não como mero recursos. Em outras palavras, as pessoas passam a ser vistas e compreendidas como dotadas de características próprias de personalidade e de individualidade, aspirações, valores, atitudes, motivações e objetivos individuais. É conveniente explicar que quando são entendidas como recursos, a ênfase recai no sentido de considerá-las como pessoas dotadas de habilidades, capacidades, destrezas, conhecimentos e competências necessários para a tarefa organizacional. (CHIAVENATO, 2016).

Tendo em vista que administrar é fazer com que processos sejam executados da melhor forma possível, uma das alternativas existentes com o objetivo de atingir semelhante propósito, está justamente na possibilidade de uma organização oferecer benefícios sociais a seus empregados. Dentre os tipos de benefícios sociais existentes, os benefícios espontâneos são concedidos por meio da liberalidade da empresa, uma vez que não são exigidos por lei. Os programas de assistência aos empregados são um exemplo desse tipo de benefício, na medida que buscam ajudar os empregados a enfrentar uma ampla variedade de problemas que interferem no desempenho profissional. Bohlander e Snell (2015, p. 442), destacam os problemas relacionados “ao abuso de álcool ou drogas, dificuldades emocionais e financeiras ou familiares”. Benefícios sociais podem ser compreendidos, assim, como “facilidades, conveniências, vantagens e serviços sociais que as empresas oferecem aos seus funcionários, no sentido de lhes poupar esforços e preocupações”. (CHIAVENATO, 2016, p. 290), cuja divulgação pode ocorrer por meio de desenvolvimento de pessoal, a exemplo do oferecimento de cursos sobre educação financeira.

Segundo o Banco Central do Brasil (BCB, 2013), a educação financeira é um dos meios de se prover conhecimentos e informações a respeito de comportamentos básicos em finanças, o que contribui não apenas para o indivíduo, mas também para o desenvolvimento até mesmo de um país, haja vista que a tomada de decisão individual tem reflexos no crescimento e na estabilidade econômica. Informação e disciplina como conhecimento pessoal, se inter-relacionam a um processo de reflexão sobre a origem do poder que influencia, reproduz e é capaz de atuar como “pressões” internas. Em outras palavras, “Ideais de consumo que satisfazem o capital em primeiro lugar, num movimento que sugere que o novo já nasce antiquado, com vistas a estimular a intenção de querer, inclusive, o que o outro tem ou quer”. (DE OLIVEIRA, 2019, p. 87). Reforçam as afirmações supracitadas, a explicação de Cherobim e Serejo (2011, p. 9), de que “A compreensão da nossa realidade financeira, a identificação das necessidades da nossa família, a priorização dessas necessidades [...]”, colaboram para um convincente planejamento financeiro pessoal.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pessoas com conhecimentos básicos sobre comportamento financeiro, tendem a tomar decisões de forma mais coerente, tanto sobre investimentos quanto endividamento. Cumpre salientar que decisões envolvem riscos, além de sofrer influência de fatores internos (personalidade, objetivos individuais, percepção etc.) e externos (mídia, educação formal, disponibilidade de crédito fácil etc.). Concernente a afirmação supracitada, decisões individuais planejadas de maneira consciente sobre o que consumir, precisam vincular-se a reflexão pessoal sobre o que motiva determinada compra ou, então, qual o sentido da publicidade inerente, por exemplo, a determinado bem material. Semelhante reflexão atinge diretamente objetivos e desejos pessoais construídos socialmente e que são peculiares da influencia do sistema como forma de “pressão” ao constante consumo. Nesse aspecto, o problema não está necessariamente no consumo, mas no consumismo sem controle, o que pode afetar a condição física e psicológica do indivíduo, conforme

observado nos índices elencados nas pesquisas apresentadas.

A dificuldade financeira, portanto, é capaz de interferir na vida cotidiana, sendo que a educação financeira coopera para um planejamento financeiro estruturado, a qual pode ser adotada como benefício social nas organizações, seja com fins lucrativos ou sem fins lucrativos. Referente a questão supracitada, políticas organizacionais (e públicas), passam a assumir papel muito importante na dinâmica e na busca do consumo equilibrado, com ações de orientação com relação a temática do endividamento e seus efeitos negativos ou a renegociação de dívidas, dentre outros temas, haja vista as facilidades existentes para aquisição de bens e serviços nos dias atuais.

REFERENCIAS

AGENCIABRASIL. **CNC: Brasil encerrou 2021 com recorde de endividados.** 2022. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2022-01/cnc-brasil-encerrou-2021-com-recorde-de-endividados>. Acesso em: 31 mar. 2022.

BCB. **Caderno de Educação Financeira: gestão de finanças pessoais.** Brasília: Banco Central do Brasil, 2013. Disponível em: http://www.bcb.gov.br/content/cidadaniafinanceira/documentos_cidadania/Cuidando_do_seu_dinheiro_Gestao_de_Financas_Pessoais/caderno_cidadania_financeira.pdf. Acesso em: 30 out. 2020.

BOHLANDER, George W; SNELL, Scott A. **Administração de recursos humanos.** 16 ed. São Paulo: Cengage, 2015.

CHEROBIM, Ana Paula M. Szabo; SEREJO, Márcia Maria dos S. Bortolucci (Orgs.). **Finanças pessoais: conhecer para enriquecer!** 2.ed. São Paulo: Atlas, 2011.

CHIAVENATO, Idalberto. **Administração de recursos humanos: fundamentos básicos.** 8. ed. Barueri: Manole, 2016.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações.** 4. ed. Barueri: Manole, 2014.

CNDL. **8 em cada 10 inadimplentes sofreram impacto emocional negativo por conta das dívidas, revela pesquisa CNDL/SPC Brasil.** 2020a. Disponível em: <http://www.site.cndl.org.br/8-em-cada-10-inadimplentes-sofreram-impacto-emocional-negativo-por-conta-das-dividas-revela-pesquisa-cndlspc-brasil/>. Acesso em: 01 nov. 2020.

CNDL. **48% dos brasileiros não controlam o próprio orçamento, revela pesquisa CNDL/SPC Brasil.** 2020b. Disponível em: <http://www.site.cndl.org.br/48-dos-brasileiros-nao-controlam-o-proprio-orcamento-revela-pesquisa-cndlspc-brasil/>. Acesso em: 01 nov. 2020.

DE OLIVEIRA, Suzana M. **A agressão como forma de desengajamento moral no trânsito do município de São Luís do estado do Maranhão.** Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia / CCH, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019. Disponível em: <https://www.tedebc.ufma.br>. Acesso em: 30 out. 2020.

FECOMÉRCIO-MA. **Número de brasileiros endividados em 2020 foi o maior em 11 anos.** 2021a. Disponível em: <https://fecomercio-ma.com.br/2021/02/01/numero-de>

brasileiros-endividados-em-2020-foi-o-maior-em-11-anos/. Acesso em: 25 fev. 2021.

FECOMÉRCIO-MA. **Inadimplência preocupa famílias de São Luís.** 2021b. Disponível em: <https://fecomercio-ma.com.br/2021/02/19/inadimplencia-preocupa-familias-de-sao-luis/>. Acesso em: 25 fev. 2021.

MONITORMERCANTIL. **Mais de 35% se endividaram por conta da diminuição da renda familiar.** 2020. Disponível em: <https://monitormercantil.com.br/mais-de-35%-se-endividaram-por-conta-da-diminuicao-da-renda-familiar/>. Acesso em: 25 fev. 2021.

SPCBRASIL. **Retrato do consumo impulsivo no Brasil.** 2015. Disponível em: <http://www.spcbrasil.org.br/uploads/st-imprensa/analise-compras-por-impulso5.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2020.

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E BRINCADEIRAS LÚDICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE IMPORTANCE OF GAMES AND PLAYFUL PLAYS IN CHILDHOOD EDUCATION

FERNANDA DE JESUS DUTRA
ANDRÉA DIAS REIS
ANA KAROLINA MONIZ SALOMÃO
LEURIDES COSTA DE ARAÚJO SOARES
MARIA ELIANA ALVES LIMA
PAULO RICARDO AMARAL OLIVEIRA
ROBERTO CÉSAR COSTA CUNHA

Faculdade Laboro

Resumo:

A pesquisa trata do brincar na infância, buscando fundamentar as contribuições da brincadeira para o processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil. Objetiva-se, a partir do estudo, analisar e discutir sobre a importância do brincar no processo de desenvolvimento da criança, visando à construção do conhecimento através da brincadeira associada ao processo pedagógico. O percurso metodológico é o da pesquisa qualitativa, por meio da revisão de literatura sobre o tema, com foco para a correlação entre os jogos e o desenvolvimento cognitivo da criança durante os anos iniciais da aprendizagem escolar; destacam-se Kishimoto (2018), Silva (2017), Boto (2018), Piccolo (2009), entre outros autores que dissertam sobre a construção do conhecimento no ato de brincar. A análise dos referenciais teóricos leva à conclusão de que o jogo e o brincar permitem novas maneiras de ensinar, sobretudo quando associados a fatores como: formação dos profissionais envolvidos, infraestrutura, materiais e metodologias diferenciadas, e, assim, podem proporcionar uma educação de qualidade, estimulando interesses essenciais das crianças e facilitando o processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Ludicidade. Ensino e aprendizagem. Educação Infantil.

Abstract: The research deals with playing in childhood, seeking to substantiate the contributions of play to the teaching and learning process in Early Childhood Education. The aim is, from the study, to analyze and discuss the importance of playing in the child's development process, aiming at the construction of knowledge through play associated with

the pedagogical process. The methodological route is that of qualitative research, through a literature review on the subject, focusing on the correlation between games and the child's cognitive development during the early years of school learning; stand out Kishimoto (2018), Silva (2017), Boto (2018), Piccolo (2009), among other authors who discuss the construction of knowledge in the act of playing. The analysis of the theoretical references leads to the conclusion that the game and playing allow for new ways of teaching, especially when associated with factors such as: training of the professionals involved, infrastructure, materials and differentiated methodologies, and, thus, can provide a quality education, stimulating essential interests of children and facilitating the learning process.

Keywords: Ludicity. Teaching and learning. Child education.

1. INTRODUÇÃO

A brincadeira pode ser compreendida como uma ferramenta metodológica no processo de ensino-aprendizagem, que auxilia professores e demais profissionais a induz o aprendiz a decifrar enigmas, além de proporcionar conhecimento de forma agradável, estimulando a socialização, possibilitando o desenvolvimento da autonomia da criança. As atividades lúdicas, como as brincadeiras, podem ser utilizadas para estimular o aprendizado, não apenas como um instrumento didático, mas como influenciador para o desenvolvimento infantil das seguintes áreas: inteligência, sociabilidade, afetividade e criatividade (NEGRINE, 2018).

De acordo com Silva (2017) é sabido que a criança aprende com o grupo social de convívio, colocando em prática o que aprendeu e encaminhado o conhecimento para a escola, assim ampliando a maturidade, um exemplo é qualquer uma situação observada, há uma experiência e registro em memória. Sendo assim, tanto jogos quanto brincadeiras lúdicas influenciam nos aspectos mentais, sociais, cognitivos.

Apesar de brincadeiras e os jogos interagirem com o lúdico e o ato de aprendizagem dinâmica, é no jogo implica a utilização de regras que podem estar associadas a ludicidade, prioritariamente nos jogos protagonizados, jogos pré-esportivos e jogos esportivos. Diante do aspecto lúdico, Carvalho analisa o jogo na maturidade infantil, sendo:

[...] desde muito cedo o jogo na vida da criança é de fundamental importância, pois quando ela brinca, explora e manuseia tudo aquilo que está a sua volta, através de esforços físicos e mentais e sem se sentir coagida pelo adulto, começa a ter sentimentos de liberdade, portanto, real valor e atenção às atividades vivenciadas naquele instante (PICCOLO, 2009 *apud* CARVALHO, 2019, p.14).

Por isso é necessário ao professor a adoção de metodologias que estimulam a motivação do aluno para brincar, estudar, jogar e aprender, ou seja, dá significados para o conhecimento que está adquirindo, levando ao alcance do objetivo que o processo de ensino quer alcançar. Embora se saiba que os jogos e brincadeiras facilitam o aprendizado, questiona-se de que forma o lúdico pode contribuir para o desenvolvimento da criança na

Educação Infantil?

Negrine (2018) aponta que é de suma importância que os educadores busquem novos métodos que promovam o interesse sobre as suas aulas, podendo utilizar desde o lúdico na escola, a interação com jogos e brincadeiras e outras formas de integrar os estudantes em torno de algo que os cativa, criando um cenário inovador e motivador para o aprendizado escolar, sobretudo na Educação Infantil que é o princípio da vida escolar, no qual se desenvolvem os principais aspectos do crescimento cognitivo, social e afetivo das crianças.

Silva (2017) complementa que a relevância da atividade educativa lúdica promove o aprendizado de conteúdos escolares da melhor forma possível, considerando que o desenvolvimento da criança ocorre sem a obrigação pela aprendizagem conteudista, mas a partir das interações que elas fazem umas com as outras, mediadas pelas novas descobertas sobre o mundo ao redor e suas relações.

O professor como mediador desse processo, é quem contribui construindo estratégias de interação lúdica, por meio das quais ocorre a aquisição de saberes, manifestadas nas mudanças comportamentais e conceituais observadas nas crianças, as quais demonstram os ajustamentos ou alterações de aprendizagem. A organização metodológica é necessária e deve ser direcionada para promover a compreensão das crianças, preferencialmente por meio da experimentação do mundo ao seu redor, desenvolvendo diversas habilidades enquanto brinca (NEGRINE, 2018).

A presente pesquisa traz como objeto de estudo a importância dos jogos e brincadeiras lúdicas na Educação Infantil, ou seja, retrata a importância das brincadeiras, as quais não podem ser vistas apenas como atividades de entretenimento, mas sim, como uma atividade facilitadora da aprendizagem, que pode desenvolver diferentes habilidades, processo no qual o educador intervém de forma consciente e planejada em todos os níveis de aprendizagem.

2. A BRINCADEIRA, O JOGO E O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O ato de brincar proporciona conhecimento de forma agradável, estimulando a socialização e possibilita o desenvolvimento da autonomia da criança. Os jogos não podem ser vistos apenas como atividades de entretenimento, mas sim, como uma atividade facilitadora da aprendizagem de várias habilidades, onde o educador interage de forma prazerosa em todos os níveis de conhecimento (SILVA, 2017).

A ludicidade é uma forma descontraída de estimular o aprendizado, principalmente, na Educação Infantil, primeiro contato que a criança tem em um ambiente escolar. Pois é, por meio dessa metodologia que a criança pode obter resultados positivos ao longo de sua trajetória educacional quando aplicada com esse objetivo.

O aprender brincando, desperta nas crianças a imaginação, a criatividade, ajuda no desenvolvimento motor e cognitivo, também pode auxiliar na compreensão de regras,

dentre outros (SILVA, 2017).

Deste modo, o jogo é essencial quando inserido desde a infância, fase da vida em que ocorre naturalmente a adaptação com o meio social. Pode ser realizado de maneiras diferentes e facilitadas pela própria realidade ao redor da criança: a manipulação de objetos, a associação de cores com imagens, o aperfeiçoamento da coordenação motora. Conseqüentemente essas ações pertencentes ao contexto da infância contribuem para o desenvolvimento físico, socioemocional e mental das crianças envolvidas na brincadeira, por meio de um jogo individual ou coletivo (PICCOLO, 2009 apud CARVALHO, 2019).

É importante frisar que a relevância social se dá por meio das interações com os colegas a partir da efetuação do jogo, envolvendo a aprendizagem e o conhecimento de cada aluno, sendo compartilhado tanto a maneira de pensar como o agir, além da forma de se expressar, já que a escola trabalha o jogo enquanto momento de recreação para facilitar o envolvimento de todos, abrindo caminho para um aprendizado social, afetivo e cognitivo (CARVALHO, 2019).

2.1 Jogos e brincadeiras: principais conceitos

Os jogos e/ou as brincadeiras proporcionam a troca, partilhas, confrontos, facilidade de negociação, bem como, afetividade e momentos harmoniosos, auxiliando na compreensão dos conteúdos propostos (SILVA, 2017). O jogo e a brincadeira podem ser conceituados ou caracterizados com diferentes visões, considerando as linhas de pensamento de autores que vivenciaram tais atividades na prática educativa, as quais estão expressas em pesquisas de ampla aceitação no campo acadêmico.

Silva (2017) analisa o jogo na maturidade infantil como indispensável para o desenvolvimento das crianças em variados aspectos, isso porque a infância permite uma interação natural com o mundo ao redor, em função da necessidade que a crianças tem de conhecer e participar do ambiente que o cerca.

[...] desde muito cedo o jogo na vida da criança é de fundamental importância, pois quando ela brinca, explora e manuseia tudo aquilo que está a sua volta, através de esforços físicos e mentais e sem se sentir coagida pelo adulto, começa a ter sentimentos de liberdade, portanto, real valor e atenção às atividades vivenciadas naquele instante. (SILVA, 2017, p. 34)

Deste modo, o autor afirma que, o jogo é essencial e deve ser inserido desde a infância, pois ele cria o momento propício para adaptação com o meio social, visando a interação com o mundo em torno de si por meio da manipulação de objetos, associação das cores com imagens, as formas e tamanhos, as texturas, as dimensões e volumes, as distâncias, as profundidades, os valores e quantidades, a velocidade, entre outros conceitos concretos ou abstratos que ampliam a capacidade motora, cogitativa e social, tanto em atividades

individuais quanto em atividades grupais.

Neste mesmo entendimento, Brougère (1998, p.54), explica que o jogo e a brincadeira ou atividade lúdica são momentos de diversão, por meio das quais se promove a formação integral da criança, uma vez que:

[...] O jogo contribui indiretamente a educação, permitindo ao aluno relaxado ser mais eficiente em seus exercícios e em sua atenção. [...] o jogo permite ao pedagogo explorar a personalidade infantil e eventualmente adaptar a esta o ensino e a orientação do aluno.

Nesta perspectiva, o jogo contribui para o relaxamento das pressões exercidas pelo sistema ou modelo educacional que é imposto à criança, favorecendo a execução de atividades com melhor rendimento de atenção e envolvimento de todos, tanto em sala de aula como em qualquer outro ambiente escolar orientado pelo professor, tornando a aula dinâmica e atrativa, envolvendo nesta prática pedagógica o desenvolvimento das capacidades e potencialidades para a concentração durante e após a diversão.

O jogo proporciona a motivação para a aprendizagem por parte dos alunos, mesmo durante as interações em que cada um expressa oralmente uma forma de pensar diferente do colega, tornando-se nesse momento um cidadão crítico-reflexivo, pois, contextualiza os argumentos mediante a teoria abordada pelo professor e a prática exercida por ambos (SILVA, 2017). As crianças, ao utilizar o jogo, vivenciam a prática, criando situações para melhorar resultados não satisfatórios com tentativas de ensaio-erro, até ultrapassar os obstáculos que as impedem de vencer, por isso mesmo, o jogo possui benefícios físicos e mentais – desenvolvem a própria coordenação motora e a capacidade de pensamento lógico e racional (SILVA, 2017).

Já em relação à brincadeira, Wajskop (1995, p.28 apud Piccolo, 2009, p. 929) aponta que ela pode ser definida como uma atividade:

[...] social, humana, que supõe contextos sociais e culturais, a partir dos quais a criança recria a realidade através da utilização de sistemas simbólicos próprios. A brincadeira infantil pode constituir-se em uma atividade em que as crianças, sozinhas ou em grupo, procuram compreender o mundo e as ações humanas nas quais se inserem cotidianamente.

O autor defende que a brincadeira é uma prática ativa que permite à criança socializar com o próximo no ambiente de convívio, participando de eventos sociais diversos, podendo utilizar objetos ou até mesmo o corpo para exercer a brincadeira. Ainda sobre brincadeiras, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RECNEI (BRASIL, 1998, p. 27) salienta que:

Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuí-lhes novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anterior-

mente vivenciada.

O Referencial Curricular ressalta o brincar como fundamento para exercer a cidadania, atribuindo à brincadeira significados diversos, permitindo assim que a criança adquira liberdade de pensamento, criatividade, por meio da imaginação e imitação dos fatos vivenciados na base teórica para a prática.

Vale ressaltar que o brincar é uma forma ampla de trabalhar a diversão com a criança, podendo ser com o brinquedo, a brincadeira ou até mesmo o jogo em que ambos possuem um conceito que o caracteriza metodologicamente e que o professor deve saber como utilizar na sala de aula com os alunos, mediando de forma prazerosa e educativa.

3. BRINCADEIRA E O JOGO NO CONTEXTO HISTÓRICO SOCIAL E EDUCACIONAL

Um dos primeiros filósofos a ver o uso do brincar como um recurso para educar as crianças foi Froebel (1782-1852) destacando que desperta suas próprias faculdades mediante aos estímulos. O brincar foi inovado a partir do século XVIII, onde os educadores popularizaram o que era reservado apenas para a nobreza, a exemplo, cita-se os jogos de trilha e tabuleiro (BOTO, 2018).

No período pré-moderno, surge um sentimento de proteção à criança, cuja vida infantil deveria ser preservada em relação aos modos de vida adulta, considerando as características próprias infância, singulares e “puras”, conforme destacado por Boto (2018, p. 13):

A intimidade é reforçada com a separação das crianças em espaços próprios, em vestimentas específicas, em brincadeiras e atividades pensadas especialmente para uso da infância. [...] Diferentemente dos tempos medievais, o mundo moderno destaca-se, pois, pela preocupação dos adultos com as crianças; preocupação que resultará na criação de concepções analíticas, de teorias sobre o desenvolvimento infantil, no lugar que presencia a gênese e o fortalecimento de instituições específicas para a formação das jovens gerações, os colégios.

Nessa direção, o autor corrobora com o fato de que a educação passou a ser ampliada, pois as novas orientações anunciam a necessidade de separação entre a vida adulta e a infantil e criação de novos espaços de interação das crianças, considerando as suas fases de amadurecimento, necessidade de brincadeiras infantis, diferentes das adultas. Ou seja, o mundo moderno desperta para a subjetividade da infância e a organização das relações entre adultos e crianças, respeitando suas necessidades em cada etapa de desenvolvimento. Tal momento norteou o trabalho dos professores, os quais passam a elaborar e adotar outras metodologias próprias para a infância (BOTO, 2018).

Já no final dos séculos XIX e XX, houve uma renovação pedagógica, onde as brincadeiras passaram a ser inseridas no contexto escolar, assim como bonecas, já utilizadas pelas crianças da época, sendo também aproveitadas pelas mulheres, que as usavam como

manequins de moda, nesses casos as crianças não podiam nem tocar nas bonecas.

É nesse período que os brinquedos ganham duplo sentido, sendo comum tanto para as crianças como para os adultos (BOTO, 2018). Neste sentido, Kishimoto (2018, p.23) ressalta que:

O brincar têm diversas origens e culturas que são transmitidos pelos diferentes jogos e formas de jogar. Este tem função de construir e desenvolver uma convivência entre as crianças estabelecendo regras, critérios e sentidos, possibilitando assim, um convívio mais social e democrático, porque “enquanto manifestação espontânea da cultura popular, os jogos tradicionais têm a função de perpetuar a cultura infantil e desenvolver formas de convivência social”.

Considerando essas questões, dizemos que o brincar é uma das formas auxiliadoras do aprendizado, com características peculiares conforme os períodos históricos e sociais, diferenciados pelas distintas culturas. Aos professores, cabe o reconhecimento da brincadeira e do jogo para promover o aprendizado de maneira lúdica e motivadora, selecionando e aplicando metodologias com uso de diferentes atividades criativas por meio da ludicidade, com foco em amplos objetivos educacionais.

Ainda no contexto histórico da educação infantil, já nos primórdios da Roma e Grécia Antiga, fazia-se o uso do jogo educativo na formação geral das crianças, até que esses métodos fossem levados para o campo educacional formal. Sendo assim, a ludicidade e o emprego das brincadeiras e jogos na escola passaram a contribuir para o aprendizado como forma dinâmica e interativa, levando os alunos a assimilarem os conteúdos por meio das atividades educativas e pedagógicas que incluíssem a brincadeira de diversas maneiras, mediadas pelo professor no desenvolvimento das práticas de ensino e aprendizagem (KISHIMOTO, 2018).

Segundo Silva (2017), a finalidade dos jogos educativos é contribuir para o desenvolvimento da criança, principalmente na Educação Infantil. Eles são divididos em dois grupos, um deles é denominado Enredo, também conhecido como jogos imaginativos, pelos quais se trabalham as fábulas, contos e histórias que visam, sobretudo, desenvolver o aspecto cognitivo e afetivo-social da criança. O segundo grupo é formado pelos jogos de regras, por meios dos quais a criança aprende a compreender, seguir e cumprir regras, normas e formas de comportamentos individuais e de interação social, assim como estimulam e desenvolvem a atenção e a concentração.

Para Kishimoto (2018), o jogo é um instrumento pedagógico de grande importância, pois possibilita que a criança desenvolva melhor as competências mentais e as capacidades físicas, além da adaptação da vida em grupo.

O jogo como promotor da aprendizagem e do desenvolvimento, passa a ser considerada nas práticas escolares como importante aliado para o ensino, já que colocar o aluno diante de situações lúdicas como o jogo pode ser uma boa estratégia para aproximá-lo dos conteúdos culturais a serem veiculados na escola. (KISHIMOTO, 2018, p.13)

Isto posto, considera-se a importância da articulação entre a aprendizagem e a utilização dos jogos e brincadeiras na infância, visto que, a ação pedagógica mediada pela ação lúdica estimula o interesse do aluno e o motiva a participar e interagir com os colegas, favorecendo tanto a aprendizagem escolar, no aspecto cognitivo, quanto a sociabilidade, além dos aspectos motores, físicos e socioemocionais.

4. A CONTRIBUIÇÃO DA LUDICIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dado o que já foi dito neste artigo, temos a ludicidade como um fator de extrema importância no desempenho da aprendizagem escolar para crianças, visto que suas influências são imprescindíveis para o desenvolvimento físico e psíquico. O ato de brincar vai além de entreter, de passar tempo. Ela pode ser ferramenta estimuladora, facilitadora e enriquecedora, uma forma prazerosa de garantir um aprendizado eficaz para a criança, principalmente na Educação Infantil (SILVA 2017). Nesse sentido, Medel (2014, p.10) coloca que:

A Educação Infantil é uma fase fundamental para o desenvolvimento global da criança nos aspectos socioafetivo, cognitivo, psicomotor e psicológico. Nesta fase, a criança será preparada para a aprendizagem da leitura e da escrita na fase da alfabetização (1º ano do Ensino Fundamental) e a aquisição dos pré-requisitos necessários para a referida aprendizagem.

Na visão do autor, a Educação Infantil é caracterizada como uma fase fundamental para o desenvolvimento global da criança, tanto nos aspectos cognitivos quanto aos psicomotor e psicológico. Nessa etapa a criança é preparada para o processo de alfabetização, pré-requisitos necessários para a aprendizagem em níveis mais avançados da educação escolar.

Contudo, muitas foram desafios para que a Educação Infantil fosse parte fundamental para a formação da criança. A escola é peça fundamental para que esses avanços sejam bem-sucedidos. Nesse contexto, a ludicidade torna-se um importante veículo de aprendizagem, fazendo com que a criança aprenda a vivenciar o processo social, além de promover rendimento escolar, conhecimento, oralidade, pensamento e sentido (SILVA, 2017).

Tais habilidades são necessárias, pois a criança é um ser que constrói suas relações com o mundo através de suas próprias atividades cotidianas. Outrossim, as atividades lúdicas são essenciais na vivência e no crescimento saudável e harmônico das crianças, além de serem complementares para sua formação crítica e criativa.

As atividades lúdicas, associativas, recreativas e outras formas de interação mediadas pelo jogo, chamam atenção do público infantil em função dos objetivos a serem alcançados, seja pela regra do jogo e seu intuito de ganhar ou alcançar um nível seguinte, seja pela atenção às histórias contadas e seus significados subjetivos sobre as relações humanas, os jogos, sempre contribuem para uma mudança conceitual nos alunos, levando-os à alguma

forma de aprendizagem.

O ato de brincar permite com que a criança possa agir de forma espontânea, autônoma e criativa, estimulando o desenvolvimento das suas capacidades inatas, despertando o seu lado cognitivo, afetivo, emocional, raciocínio lógico e concentração. Oliveira afirma-se que:

Mesmo sem intenção de aprender, quem brinca, aprende, pois se aprende brincando. Como construção social, a brincadeira é atravessada pela aprendizagem, uma vez que os brinquedos e o ato de brincar, a um só tempo, podem contar a história da humanidade e dela participar diretamente, evidenciando algo aprendido e disposição inata do ser humano. (OLIVEIRA, 2019, p.99)

Nessa assertiva, compreende-se que a criança pode aprender sem pressão, ou seja, não sendo obrigada a aprender o que é ensinada, ou pelo estudo direcionado. Por isso, a educação lúdica transforma o conteúdo rígido em diversão, ou seja, brincando as crianças aprendem, de forma intencional para o professor, mas natural para a criança.

Quando o professor conta uma história, leva os alunos a um mundo de imaginação, e isso transforma o pensamento, ampliando as formas de compreensão do mundo que o cerca. Além de que, as atividades de contação de histórias, como por exemplo peças teatrais em que o aluno participa ativamente, narrando os fatos, brincando com a fantasia e ao mesmo tempo aprendendo a interpretar, leva-o a ampliar o vocabulário, comunicar-se, expressar-se em público, desinibir-se, entre outras habilidades desenvolvidas (OLIVEIRA, 2019).

Vivências lúdicas podem proporcionar conhecimento tanto para os educadores, como para os alunos, por meio da troca de experiências, que formam sujeitos ativos e participativos e estimulam a imaginação e a concentração. Compreender esse processo para formação da criança é conceber práticas pedagógicas inovadoras voltadas para a Educação Infantil (KISHIMOTO, 2018).

Dessa forma, constata-se que a ludicidade é de fundamental importância para o desenvolvimento da criança, sendo um dos recursos mais eficazes para ela adquirir conhecimento. Assim, o uso de jogos e brincadeiras deve ser avaliado como uma metodologia importante para a aprendizagem, que agrega valor aos diversos modos de conhecimento e colabora com a formação de sujeitos histórico-sociais.

As brincadeiras ao mesmo tempo que servem como diversão, também são ferramentas educacionais para criança, pois através delas as crianças ampliam a capacidade de criar e resolver situações que aparecem no seu cotidiano. Dessa forma, pela experiência, a vivência de brincadeiras fantasiosas e elaboradas por ela mesma faz com que acionem suas ideias para a solução de problemas, o que é muito importante no seu crescimento. Segundo Corsino (2019, p. 79),

À medida que as crianças crescem, ampliam suas formas de brincar, interessando-se e compreendendo cada vez mais os jogos com regras, que lhes abrem outras janelas para a experiência lúdica, as interações sociais e a construção de novos conhecimentos.

A autora, além de destacar as formas de aprendizagem proporcionadas por meio do brincar, nos leva a refletir sobre as práticas pedagógicas, em especial na Educação Infantil, enquanto processos de interação necessários e estabelecidos entre adultos e crianças e entre crianças e outras crianças, cuja mediação pelo jogo facilita o processo de construção do conhecimento e de construção de experiências sociais e culturais.

Bruner (1986) aponta cinco finalidades da ludicidade: diminuição das consequências de falhas e insucessos, sendo uma atividade que se esclarece por si mesma, proveito da interferência e da imaginação, imitação preconcebida da vida, modificação do mundo, de acordo com as nossas vontades e diversão. Brincando a criança contribuirá para a autoestima e assimilação de princípios. Nas brincadeiras e jogos as crianças modificam os conhecimentos já assimilados em concepções gerais, com os quais ela brinca. Oliveira (2019, p. 67) destaca que,

A ludicidade não significa apenas recrear, é muito mais, caracterizando-se como uma das formas mais complexas que a criança tem de comunicar-se consigo mesma e com o mundo, ou seja, o desenvolvimento acontece através de trocas recíprocas que se estabelecem durante toda sua vida. Assim, através do brincar a criança pode desenvolver capacidades importantes como a atenção, a memória, a imitação, a imaginação, ainda propiciando à criança o desenvolvimento de áreas da personalidade como afetividade, motricidade, inteligência, sociabilidade e criatividade.

No que tange o desenvolvimento nas crianças destaca-se que tanto o aluno quanto o professor são personagens essenciais para a construção do conhecimento e que é através das experiências diárias que se torna possível o aperfeiçoamento da prática pedagógica. Para tal prática, tem-se o brincar como um elemento vivo e oriundo do desenvolvimento humano, compreendido como etapa fundamental para que a criança se desenvolva em todos as suas potencialidades.

O lúdico auxilia as crianças a equilibrarem seus impulsos de forma consciente e/ou inconsciente tornando as atividades físicas e mentais de grandes significados, despertando na criança o interesse, promovendo a atenção e a concentração, despertando ainda a criatividade, o pensamento e o conhecimento de novas capacidades, situações e habilidades.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho trouxe uma reflexão acerca da importância do brincar para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil. Com base na pesquisa bibliográfica realizada, pode-se afirmar as inúmeras contribuições do brincar para a Educação das crianças na primeira etapa da vida escolar, dentre estas: potencializa o processo de ensino-aprendizagem, propicia o desenvolvimento cognitivo, possibilita a compreensão de comportamentos e valores, estimula diferentes formas de aquisição de conhecimento, promove a aquisição de novas habilidades, desenvolve a autocrítica, a autonomia e a criatividade, entre outros.

Pelo brincar podem ser trabalhadas as habilidades emocionais, afetivas, cognitivas

e sociais nas crianças e, quando bem trabalhados, podem estimular, motivar e facilitar o aprendizado. Ao constatar a importância dos jogos e brincadeiras na educação infantil, sugere-se ao professor mais atenção na adequação de atividades lúdicas na sala de aula, com recursos criativos e estimulantes, que podem mesmo as vezes serem confeccionados pelos próprios alunos durante os jogos e brincadeiras

A criança, por meio da ludicidade, consegue aprender e internalizar conceitos concretos e abstratos e fortalece as atitudes para a convivência, de acordo com as regras da sociedade, tornando a aprendizagem mais significativa e potencializadora.

Nesse sentido, concordamos com os autores sobre a necessidade de planejamento e organização de metodologias criativas e inovadoras pelos professores da Educação Infantil, nas quais façam uso do brincar em suas rotinas pedagógicas, com caráter intencional, ou seja, sem desconsiderar os objetivos amplos de aprendizagem e das diretrizes curriculares, tornando suas aulas estimulantes e prazerosas, facilitando assim o aprendizado e desenvolvimento das crianças.

Espera-se que esta pesquisa venha a contribuir com a formação de educadores e professores, em formação acadêmica ou na prática profissional, de forma motivadora, estimulando a comunidade escolar a investir mais em atividades lúdicas, pois além de proporcionar a diversão das crianças, é uma ferramenta educativa, pela qual o estudante aprende brincando.

6. REFERÊNCIAS

BOTO, Carlota. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o século das luzes In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. (Org.). Os intelectuais na história da infância. São Paulo: Cortez, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROUGÉRE, Gilles. Jogo e Educação. Porto Alegre: Artes Medicas, 1998.

BRUNER, J. Actual minds, possible worlds. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press. 1986.

CARVALHO, A.M.C. et al. (Org). Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brica. São Paulo: Casa do psicólogo, 2019.

CORSINO. Patrícia. Educação Infantil: cotidiano e políticas. Campinas, Autores Associados, 2019.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. Jogos Infantis: o jogo, a criança e a educação. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 13^a ed., 2018.

MEDEL, Cássia Ravena Mulin de A. Educação infantil: da construção do ambiente às práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

NEGRINE, Airton. Ludicidade como ciência. In: SANTOS, Santa Marli (Org.). Ludicidade como ciência. Petrópolis: Vozes, 2018.

OLIVEIRA, Vera Barros de (org). O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

PICCOLO, Gustavo Martins. Jogo ou Brincadeira: Afinal, de que estamos falando? Motriz. Journal of Physical Education. UNESP, p. 925-934, 2009.

SILVA, Isabel de Oliveira e; LUZ, Iza Rodrigues. Educação infantil e famílias residentes em áreas rurais: demandas e concepções em dois municípios do Brasil. In: Caderno Cedes, Campinas, v.37, n. 103, p.303-318, set./dez. 2017.

NOÇÕES FUNDAMENTAIS SOBRE CRIMINOLOGIA

FUNDAMENTAL NOTIONS ABOUT CRIMINOLOGY

WILSON GOMES DE MOURA¹

ANA KAROLINA MONIZ SALOMÃO

PAULO RICARDO AMARAL OLIVEIRA

RICARDO OLIVEIRA BARROS

ROBERTO CÉSAR COSTA CUNHA

VERISSIMO BARROS DOS SANTOS JUNIOR

Faculdade Laboro

Resumo: O texto busca compreender o criminoso segundo as várias escolas criminológicas, levando em consideração suas peculiaridades. Para tanto, se discorre sobre a Escola Clássica que entende que o crime surge como um ato de vontade do ser humano. E que todos os homens mentalmente desenvolvidos possuem a faculdade que os habilita a escolher aquilo que é certo e evitar o errado. A Escola Positiva tenta entender quais os motivos levam o ser humano a se tornar um criminoso. Essa teoria defendeu existirem fatores biológicos que impulsionam o indivíduo a prática delituosa. Na Escola Psicanalítica o comportamento delituoso do indivíduo ocorre pelo fato dele ser atormentado por um sentimento de culpa que o impulsiona a confessar. Com o delito, o que realmente o criminoso deseja é confessar sua culpa. Sendo a reação penal ao comportamento delituoso uma satisfação dos mecanismos psicológicos da própria sociedade. Já a Escola *Labeling Approach*, Rotulação Social ou Etiquetamento, deixa de inquirir as causas que levam o indivíduo a cometer o delito. Passando a investigar as condições nas quais a sociedade rotula o sujeito como criminoso, e aquilo que ela considera como crime. Tal etiquetamento visa classificar as pessoas socialmente aceitas e aqueles as quais a sociedade deve repudiar. Este artigo visa apresentar noções gerais sobre a criminologia com seus conceitos, características e objetos, bem como refletir sobre as escolas criminológicas.

Palavras-chaves: criminologia; escolas criminológicas; criminoso; delito.

Abstract: The text seeks to understand the criminal according to the various criminological schools, taking into account their peculiarities. Therefore, there is disagreement about the Classical School, which understands that crime arises as an act of human will. And

¹ Psicanalista; Doutorando em Psicologia pela Universidade de Buenos Aires; Professor da disciplina Psicologia Jurídica na Faculdade Laboro.

that all mentally admitted men possess the faculty which enables them to choose the right and avoid the wrong. The Positive School tries to understand the motives that lead human beings to become criminals. This theory argued that there are biological factors that drive the individual to criminal practice. In the Psychoanalytic School, the individual's criminal behavior occurs because he is tormented by a sense of guilt that drives him to confess. With the crime, what the criminal really wants is to confess his guilt. The penal reaction to criminal behavior is a satisfaction of the psychological feelings of society itself. The School Labeling Approach, Labeling Social or Labeling, fails to inquire into the causes that lead the individual to commit the crime. Moving on to investigate the conditions in which society labels the subject as a criminal, and what it considers a crime. Such labeling aims to classify socially accepted people and those that society should repudiate. This article aims to present general notions about criminology with its concepts, characteristics and objects, as well as to reflect on criminological schools.

Keywords: criminology; criminological schools; criminal; crime.

1. INTRODUÇÃO

A criminologia pode ser considerada uma ciência, pois preenche os requisitos necessários para tal caracterização. Ela possui um objeto de estudo específico, que é o homem criminoso e a criminalidade, além disso, ela utiliza método próprio para a sua investigação.

Ela também dialoga com outros ramos do conhecimento como a história, a sociologia, a biologia, a psicologia e a psicanálise, tudo na tentativa de compreender os fatores criminógenos. Para Júnior (2008) não importa que ela se relacione ou se comunique com outras ciências que estejam preocupadas em entender o ser humano, o seu comportamento ou o seu relacionamento social. Um diálogo com outras ciências “não elimina a sua natureza e sua característica de ciência independente ou autônoma” (p.23).

2. CONCEITOS, CARACTERÍSTICAS E OBJETO

A palavra criminologia deriva do latim crimino (crime) e do grego logos (estudo ou tratado), tendo como significado etimológico o “estudo do crime”. De acordo com Calhau (2013) o termo criminologia foi utilizado pela primeira vez pelo antropólogo francês Paul Topinard (1830-1911), contudo, a utilização desse termo no âmbito internacional só ocorreu com a publicação da obra “Criminologia”, no ano de 1885 de Raffaele Garofalo (1851-1934).

Segundo Filho (2013, p.21) criminologia pode ser conceituada “como a ciência empírica (baseada na observação e na experiência) e interdisciplinar que tem por objeto de análise o crime, a personalidade do autor do comportamento delitivo, da vítima e o controle social das condutas criminosas”.

Na sua conceituação, Filho (2013) consegue trazer duas características da criminologia, enfatizando seu aspecto empírico e interdisciplinar. A primeira, uma ciência empírica, pois seu objeto de estudo é visível no mundo real, podendo ser observado o crime, o criminoso, e a vítima. A segunda característica é a interdisciplinaridade que decorre de uma consolidação histórica da criminologia onde sempre foi vista como ciência autônoma,

contudo, apesar disso, verifica-se uma relação com outras disciplinas como psicologia, sociologia, direito, medicina legal, dentre outras.

Gomes e Molina (2012, p.32) conceituam criminologia como “ciência empírica e interdisciplinar, que se ocupa do estudo do crime, da pessoa do infrator, da vítima e do controle social do comportamento delitivo”. E ampliam as características da criminologia, enfatizando que: O crime deve ser analisado como um problema humano e que traz dor as pessoas; O raio de atuação da criminologia deve ser ampliando para alcançar também a vítima e as instâncias de controle social; Trabalhar para melhorar a prevenção, contrapondo a ideia de repressão dos modelos tradicionais; Substituir a noção de “tratamento” que tem uma conotação clínica e individual pelo de “intervenção” que apresenta uma noção mais dinâmica e próxima da realidade social; Emprestar destaques aos modelos de reação social ao delito como um dos objetos da criminologia; Não afastar a análise etiológica do delito.

No que diz respeito ao objeto da criminologia os autores Gomes e Molina (2012), Filho (2013) e Shecaira (2010) são unânimes apontando o delito, o delinquente, a vítima e o controle social como sendo o objeto na qual a criminologia se debruça.

- a) O delito: O conceito de delito difere do direito penal para a criminologia. Para Greco (2011) no direito penal, delito é um fato típico (conduta dolosa ou culposa, comissiva ou omissiva; resultado; nexos de causalidade entre a conduta do agente e o resultado; tipicidade), ilícito (contrariedade entre a conduta do agente e a norma jurídica) e culpável (imputabilidade; potencial consciência sobre a ilicitude do fato; exigibilidade de conduta diversa). Já nas palavras de Filho (2013, p.23) para a criminologia o delito “é um fenômeno social, comunitário, e que se mostra um ‘problema’ maior, a exigir do pesquisador uma empatia para se aproximar dele e o entender em suas múltiplas facetas”.
- b) O delinquente: A Escola Clássica foi a primeira que tratou desse assunto, partindo das ideias de Jean Jacques Rousseau, em sua obra “O Contrato Social”. Nessa obra, ele afirma que os homens abriram mão de uma parcela de sua liberdade e adotaram uma lei que deveria ser seguida por todos, isso com o intuito de estabelecer na sociedade regras de convivência. Dessa forma, aquele que infringisse o pacto deveria ser punido proporcionalmente pelo mal que havia causado a sociedade. Para Gomes e Molina (2012) o dogma da liberdade tornou igual todos os homens, não apresentando diferença entre o homem delinquente e não delinquente. Assim, “o absurdo comportamento delitivo só pode ser atribuído ao mau uso da liberdade em uma concreta situação, não a razões internas, nem a influências externas” (p.72).

Já a Escola Positiva teve o auxílio da antropologia, sociologia e biologia criminal para o desenvolvimento da sua noção de criminoso. De acordo com Sergio Salomão Shecaira (2010, p.52) nessa escola “o infrator era um prisioneiro de sua própria patologia (determinismo biológico), ou de processos causais alheios (determinismo social). Era um escravo de sua carga hereditária: um animal selvagem e perigoso”. Em muitos casos, ele já

nascia criminoso.

A Escola Correcionalista influenciou a Espanha e todos os países da América espanhola, advogando a pena como tendo um caráter pedagógico e piedoso, visto que o criminoso é um ser inferior, deficiente e que não consegue dirigir sua própria vida. O papel do Estado é conduzir o criminoso, pois contrariando a visão positivista de que ele é um ser embrutecido e que em muitos casos já nasce assim. Para os adeptos do Correcionismo, o criminoso é débil e precisa ser compreendido na sua debilidade.

A vítima: Durante muito tempo se desprezou o papel da vítima no processo delitivo. Os doutrinadores apresentam três momentos nesse processo: a idade de ouro, a neutralização do poder da vítima e a revalorização da importância da vítima.

A primeira fase histórica, chamada de idade de ouro vai desde os primórdios da civilização até o fim da Alta Idade Média. De acordo com Gomes e Molina (2012, p.76) a “Idade de Ouro” da vítima representa um período de justiça privada “ela era ‘senhora’ de seu conflito, e em dita plenitude de seu domínio fazia uso de uma ampla gama de alternativas: vindicativas, remissivas ou compositivas”. No processo de transição a vítima foi perdendo seu papel de protagonista, passando a ter função meramente acessória.

A segunda fase pode ser chamada de neutralização do poder da vítima, quando o Estado assumiu a prerrogativa em reagir ao fato delituoso. A vítima não pode mais exercer a justiça privada, pois esse é papel do Estado, a pena tem o papel de garantir a ordem coletiva e não saciar a fúria da vítima. Para Gomes e Molina (2012, p.74) “O abandono da vítima do delito, desde logo, pode ser constatado – por muitas e diversas causas – tanto no âmbito jurídico como no empírico e no político-social”.

A terceira fase é a revalorização da importância da vítima, que surge com a Escola Clássica. Ganha impulso com o 10 Simpósio Internacional de Vitimologia, realizado em Israel em 1973. Segundo Filho (2013, p.24) o estudo da vitimologia é importante, pois mostra o papel da vítima na estrutura do delito, “principalmente em face dos problemas de ordem moral, psicológica, jurídica etc., justamente naqueles casos em que o crime é levado a efeito por meio de violência ou grave ameaça”.

Controle social: Desde cedo o indivíduo sofre influência da socialização, pois o ser humano é um ser social. De acordo com Filho (2013, p. 25) como objeto da criminologia o controle social “é um conjunto de mecanismos e sanções sociais que buscam submeter os indivíduos às normas de convivência social”. E destaca ainda que existem dois tipos de controle: 1-O controle social informal, que tem um papel mais preventivo e educativo, composto pela família, escola, religião, trabalho, etc.; 2-O controle social formal, mais rigoroso e que tem um condão mais político-criminal, constituído da Polícia, Ministério Público, Justiça, Administração Penitenciária, etc.

Gomes e Molina (2012, p.127) destacam três componentes fundamentais em qualquer instituição de controle social que são: a norma, o processo e a sanção. Além disso, os referidos autores destacam que todo controle social possui certa “formalização, isto é, de previsibilidade, de controlabilidade ou de vinculação a princípios e critérios de conformidade ou desconformidade com a norma”.

3. ESCOLAS CRIMINOLÓGICAS

A criminologia pode ser estudada seguindo como parâmetro a evolução científica, contudo, não existe um consenso entre os estudiosos para situá-la nesse processo histórico. Visto que, diversos critérios foram utilizados procurando encontrar suas origens no tempo e no espaço.

2.1 Escola Clássica

Com a consagração do Iluminismo como nova forma de pensar a sociedade e tendo como base o pensamento liberal e humanista que influenciou todas as áreas do conhecimento humano, surge no cenário das ciências jurídicas a Escola Clássica. Os clássicos partiam de duas ênfases distintas: o jusnaturalismo (direito natural trabalhado por Hugo Grócio – 1583-1645) e o contratualismo (contrato social desenvolvido por Jean-Jacques Rousseau – 1712-1778).

O jusnaturalismo traz consigo uma nova perspectiva jurídica, pois deixa de estar ligada a concepções religiosas do Período Medieval e passa a buscar o seu fundamento na razão. Grócio apud Bittar (2011, p.229) enfatiza que “O Direito Natural existiria mesmo que Deus não existisse, ou ainda que Deus não cuidasse das coisas humanas”.

Já o contratualismo enfatiza que os seres humanos abriram mão de uma parcela de sua liberdade e firmam um contrato social, concedendo ao Estado a capacidade para conduzi-los, isso visando a segurança coletiva. Dessa forma para Marcondes (2014) a teoria do contrato social enfatiza que a soberania é a vontade geral, que visa a defesa do interesse coletivo e o bem comum.

O Iluminismo com sua ideia de autonomia humana e centralidade da razão visava romper com toda opressão dos soberanos, que eram tidos como representantes de Deus e por isso, se achavam acima do bem e do mal. Para Kant (2010, p.43) “A autonomia da vontade é o único princípio de todas as leis morais e dos deveres correspondentes a elas”.

Tal pensamento influenciou a Revolução Francesa, fazendo com que a burguesia ascendesse, daí surge um fortalecimento do Estado, pois agora ele passa a ditar os parâmetros para a sociedade. Isso fortalece a ciência jurídica, visto que agora ela vai se basear não em Deus, mas nas leis estabelecidas pela sociedade.

Para Filho (2013) a Escola Clássica está fundada nos seguintes princípios: a) o crime é um ente jurídico; não é uma ação, mas sim uma infração (Carrara); b) a punibilidade deve ser baseada no livre-arbítrio; c) a pena deve ter nítido caráter de retribuição pela culpa moral do delinquente (maldade), de modo a prevenir o delito com certeza, rapidez e severidade e a restaurar a ordem externa social; d) método e raciocínio lógico-dedutivo.

A Escola Clássica não considerava o delinquente como um ser diferente dos outros, não levando em consideração qualquer tipo de determinismo. Portanto, partia do pressuposto de que todos possuem livre arbítrio e por essa razão devem saber se comportar perante a sociedade. Segundo Baratta (2013, p. 31) “Como comportamento, o delito surgia da livre vontade do indivíduo, não de causas patológicas, e por isso, do ponto de vista da

liberdade e da responsabilidade moral pelas próprias ações”.

A consequência disso foi que tanto o direito penal quanto a pena foram vistas como meio para intervir sobre o indivíduo delinquente, tentando modificá-lo, mas acima de tudo como um instrumento legal para defender a sociedade contra o crime. Dessa forma, os limites da pena, bem como as modalidades de exercício do poder punitivo do Estado, eram pautados pelo princípio da legalidade e determinados pela necessidade ou a utilidade da pena.

Um dos grandes pensadores da Escola Clássica foi Cesare Beccaria (1738-1794), que publicou a obra intitulada “Dos Delitos e das Penas” (1764). Essa obra tem como proposta a humanização das ciências penais, contrapondo o modelo inquisitorial e desumano que vigorava no Período Medieval.

Ela está eivada pelo pensamento Iluminista europeu e como pressuposto para a ciência criminal repensou a teoria jurídica do delito, da pena e também do processo. Baseou-se no utilitarismo que propõe a felicidade para a maior quantidade de pessoas possíveis, dessa forma a base da justiça humana é a utilidade comum.

Para Beccaria (2013) o contrato social está na base da autoridade do Estado e das leis, e por isso surge a necessidade do homem abrir mão de uma parcela de sua liberdade e a reunião de todas essas pequenas parcelas de liberdade formam o fundamento do direito de punir. Dessa forma, “As penas que vão além da necessidade de manter o depósito da salvação pública são injustas por sua natureza” (p.18).

Como consequência da obra de Beccaria (2013) surgem três princípios que devem nortear o direito penal e a criminologia: 1) Somente as leis podem indicar as penas de cada delito e que o direito de estabelecer leis penais é prerrogativa do legislador; 2) O soberano como representante da sociedade pode fazer apenas leis gerais, às quais todos devem obediência, contudo, não é sua competência julgar os casos de quem as infringiu; 3) As penas por mais duras que sejam visam coibir os crimes. Para ele, essa tríade de princípios poderá preservar o contrato social, fazendo justiça e coibindo o abuso de poder.

Outro representante da Escola Clássica foi Francesco Carrara (1805-1888), sua importância se deve em colocar uma base lógica para a uma construção jurídica que fosse coerente com o sistema penal. Construindo assim, uma visão juridicamente rigorosa do delito, sendo este não um ente de fato, mas um ente jurídico. Carrara apud Baratta (2013, p. 36) argumenta que toda trama de regras “ao definir a suprema razão de proibir, reprimir e julgar as ações dos homens circunscreve, dentro de limites devidos, o poder legislativo e judiciário, deve (no meu modo de entender) remontar, como à raiz mestra da árvore”.

Ele também trabalhou a distinção entre a consideração jurídica do delito e a consideração ética do indivíduo, tal trabalho foi decisivo para sua tese de que a função da pena não é a retribuição, mais sim, a defesa social. Dessa forma, reeducar o condenado pode ser visto como benefício acessório da pena, mas não sua função essencial.

2.2 Escola Positiva

A Escola Positiva teve origem no início do século XIX na Europa, tendo três fases distintas com seus principais representantes Cesare Lombroso (1835-1909), com a fase antropológica, Enrico Ferri (1856-1929), com a fase sociológica e Rafael Garófalo (1851-1934) com a fase criminológica. Todos esses teóricos tentaram compreender o motivo que leva o ser humano a se tornar um criminoso.

Digno de nota, é que mesmo pertencendo a Escola Criminológica esses três pensadores tinham suas peculiaridades, o que os tornavam singulares em suas abordagens e que contribuiu para o fortalecimento do estudo da criminologia. Para Baratta (2013) a partir das obras de Lombroso, Ferri e Garófalo a noção de delito foi modificada, esse fato humano não deve ser visto isolado, mas em sua totalidade natural e social.

Cesare Lombroso publicou em 1876 a obra intitulada “O homem delinquente”, nela ele desenvolve a ideia de que existe um criminoso nato, cujas anomalias constituiriam um tipo antropológico específico. Para Shecaira (2010, p.101), Lombroso não foi o criador de uma nova teoria, ele foi alguém “que teve a capacidade de recolher o pensamento esparso que vicejava à sua volta para articulá-lo de forma inteligente e convincente”.

No processo de elaboração de suas teorias, Lombroso sofreu influência da Frenologia desenvolvida pelo médico alemão Franz Joseph Gall (1758-1828) que advogava ser possível determinar o caráter, as características da personalidade e o grau de criminalidade de um indivíduo pela forma da cabeça. E, também da teoria de Charles Darwin (1809-1882) que afirmava existir um processo de seleção natural entre as espécies.

Desde então, Lombroso tentou descobrir a diferença entre o enfermo mental e o criminoso, elaborando assim o que ficaria conhecido como Antropologia Criminal. Segundo Júnior (2008, p.61) “a Antropologia é mais restrita do que a Biologia, pois enquanto esta estuda os seres vivos em relação com o meio ambiente, a Antropologia estuda só o homem, sob o ponto de vista biológico”.

Partindo de pesquisas realizadas nos manicômios prisionais onde atuava, ele descobriu semelhanças entre criminosos e seus crimes. Examinando a estrutura do tórax, o tamanho das mãos e das pernas, a quantidade de cabelo, a estatura e o peso dessas pessoas. Segundo Calhau (2013), Lombroso adotou também parâmetros utilizados na frenologia. O ponto de partida da teoria de Lombroso proveio de pesquisas craniométricas de criminosos, abrangendo fatores anatômicos, fisiológicos e mentais. A base da teoria, primeiramente, foi o atavismo: o retrocesso atávico ao homem primitivo. Depois, a parada do desenvolvimento psíquico: comportamento do delinquente semelhante ao da criança. Por fim, a agressividade explosiva do epilético.

Outra perspectiva adotada dentro da Escola Positiva foi desenvolvida por Enrico Ferri, que elaborou em 1900 a obra intitulada “Sociologia Criminal”. De acordo com Filho (2013, p.35) diferente de Lombroso, ele desenvolveu uma criminologia a partir das ciências sociais, afirmando que a criminalidade “derivava de fenômenos antropológicos, físicos e culturais”.

Os fatores antropológicos são biológicos e são inerentes à personalidade do indivíduo criminoso, que apresenta deficiências na sua constituição orgânica (anomalias cranianas,

cerebrais, viscerais e outras); na sua constituição psíquica (anomalias relacionadas a inteligência, ao senso moral e aos sentimentos) e na constituição pessoal (condições biossociais como raça, idade, estado civil, sexo, classe social, educação etc).

Já os fatores físicos tem no seu bojo o clima, a natureza do solo, as estações do ano, as condições meteorológicas. Os fatores sociais compreendem os costumes, a religião, as condições familiares, o regime educativo, o alcoolismo, as condições econômicas e políticas, a administração pública, dentre outros.

Filho (2013) comenta que para Ferri o livre-arbítrio como fundamento da imputabilidade é falacioso, pois, ele não existe, sendo uma mera ficção. Dessa forma, a responsabilidade moral deve ser substituída pela responsabilidade social, e a grande função da pena deve ser a defesa social. A pena imposta não visa simplesmente reprimir e segregar o criminoso, coibindo sua reincidência ou evitando que outros cometam crime, mas, curar e educar o indivíduo criminoso.

Rafaele Garófalo (1851-1934) foi um jurista que se destacou na Escola Positiva, defendeu a ideia de que o crime está no ser humano, sendo uma manifestação de sua natureza degenerada. De acordo com Filho (2013) foi ele que trouxe o conceito de temibilidade ou periculosidade, sendo entendido como a perversidade constante no indivíduo delinquente, bem como sua capacidade para praticar a maldade.

Ele inovou também ao defender a importância da medida de segurança como forma de conter o indivíduo perigoso. Shecaira (2010, p.106) comenta que com a “análise dos exames que constatavam a inadaptabilidade social do delinquente, bem como seu perigo social, escolhia-se na medida de tratamento, o fim profilático a proteger a sociedade”. Sendo o grau de periculosidade o parâmetro para a adoção do tratamento.

Outra contribuição de Garófalo para a criminologia foi defender a noção de delito natural. Com esta tese ele pretendia verificar se entre os delitos previstos nas leis atuais, existiam aqueles que seriam puníveis em todos os tempos e lugares. A conclusão de sua pesquisa foi que existem sim crimes puníveis em todos os tempos e lugares, tendo como exemplos o parricídio, o latrocínio, o homicídio por mera brutalidade e dentre outros.

2.3 Escola Psicanalítica

Quando se discute a teoria psicanalítica da criminalidade alguns aspectos podem ser levantados. O comportamento do criminoso pode ser compreendido partindo das elaborações psicanalíticas das instâncias da personalidade humana e do complexo de Édipo.

Para Quinodoz (2007), Freud (1856-1939) desenvolveu o primeiro modelo de divisão do psiquismo em Inconsciente, Pré-consciente e Consciente, denominado por ele de primeira tópica (divisão topográfica do psiquismo). Na obra “O Ego e o Id”, Freud (1923/1996, p.15) nos ensina que “A diferenciação do psiquismo em consciente e inconsciente é a premissa básica da psicanálise e o que lhe permite compreender e inscrever na ciência os processos patológicos da vida psíquica, tão frequentes e importantes”.

Segundo Laplanche e Pontalis (2001) a teoria do inconsciente exprime um conjunto de conteúdos não presentes no campo atual da consciência. É constituído por conteúdos reprimidos, que não têm acesso aos sistemas Pré-conscientes/Conscientes por causa das censuras internas. É desconhecido para o indivíduo, contudo, partes do seu conteúdo possam às vezes, passar para a Pré-consciência e daí virem a se manifestar no consciente.

A partir de 1920 alguns conceitos psicanalíticos sofreram reformulações. E, na obra “O Ego e o Id”, Freud (1923) demonstra que o primeiro modelo de divisão do psiquismo em Inconsciente, Pré-consciente e Consciente já não é suficiente, introduzindo assim as três instâncias da personalidade: Id, Ego e Superego. Essas três instâncias do psiquismo ele chamou de segunda tópica.

Esses dois modelos não são excludentes, são complementares. O Ego é uma instância de regulação dos fenômenos psíquicos, pois busca equilibrar as exigências do Id - reserva de pulsões - e o Superego. Na primeira tópica o objetivo era “tornar consciente aquilo que estava inconsciente”, já na segunda tópica o objetivo é “Lá onde estava o Id, deve surgir o Ego”.

O Id, o sistema original da personalidade, tem os componentes psicológicos presentes no nascimento. Ele é o reservatório das pulsões e das paixões, vivendo sempre em conflito com o Ego e Superego, tem como objetivo principal a satisfação dos desejos, operando como o princípio do prazer.

Já o Ego é a parte executiva, que se relaciona com o mundo externo, compreendendo as partes conscientes da personalidade. O Ego surgiu como uma parte do Id que se desenvolveu devido a uma influência do mundo externo real, que precisa lidar com a realidade. O Ego recebe os estímulos e utiliza mecanismos de proteção contra eles. Dessa forma, o Ego faz a mediação entre o Id e o mundo exterior, operando como o princípio da realidade.

O Superego é o resultado do longo período da infância, em que o ser humano em desenvolvimento vive na dependência dos pais. É a integração das forças sociais repressivas que o indivíduo encontra no decurso do seu desenvolvimento - família, religião e sociedade. Segundo Freud (1923/1996), o Superego mantém o caráter do pai, e quanto mais forte foi o complexo de Édipo mais rápido ocorre a repressão, podendo criar uma elevada consciência moral e conseqüentemente um sentimento de culpa inconsciente.

Para Freud, o Ego mantém uma relação de dependência tanto para com as reivindicações do Id, como para com os imperativos do Superego. O Ego tenta encontrar objetos que possam satisfazer ao Id sem transgredir as exigências do Superego. Para Quinodoz (2007, p.226) o Ego como uma “instância de regulação” de fenômenos psíquicos, que deve buscar permanentemente um equilíbrio entre as exigências do Id – a “reserva das pulsões” – e o Superego – antes chamado de “instância crítica” ou “crítica da consciência”.

Na mente criminosa, esse equilíbrio não é possível, pois segundo Baratta (2013, p.50) a repressão de impulsos delituosos pela ação do Superego, não os destrói, “mas deixa que estes se sedimentem no inconsciente. Esses instintos são acompanhados, no inconsciente, por um sentimento de culpa”.

Outro ponto importante na teoria freudiana que auxilia a compreender a criminalidade é o Complexo de Édipo. Sendo a fonte e origem das relações elementares de parentesco, das instituições sociais, e da religião.

A lenda conta que Édipo, filho de Laio (rei de Tebas) e Jocastra (rainha de Tebas) foi rejeitado pelo pai por conta da previsão do oráculo que tinha anunciado que seu filho o mataria. Em choque com a previsão, Laio entrega a criança a um servo para que esse o mate. O servo com pena da criança não a mata, contudo a deixa pendurada numa árvore pelos pés. Um pastor com pena da criança, resgata-o e o leva para Corinto, onde o menino é adotado pelo rei dessa cidade.

Édipo numa viagem encontra Laio na estrada, após uma rixa mata-o, sem saber que era seu pai biológico. Depois disso foi até Tebas, decifrou o enigma da Esfinge e em gratidão os tebanos fazem-lhe rei e lhe dão a mão de Jocastra que estava viúva em casamento.

Ele reinou por muito tempo com paz e honra, e aquela que, sem que ele o soubesse, era sua mãe, deu-lhe dois filhos e duas filhas. Por fim, irrompeu uma peste e os tebanos mais uma vez consultaram o oráculo. Os mensageiros trazem de volta a resposta de que a peste cessará quando o assassino de Laio tiver sido expulso do país. O adivinho Tirésias desvenda a verdade sobre Édipo, ele era o assassino de Laio. Jocastra e Édipo descobrem que são mãe e filho, ela em profundo desespero comete suicídio e ele fura os próprios olhos por não ter reconhecido que era sua mãe.

Segundo Freud (1900/1996) a semelhança da tragédia grega de Édipo, é destino de todo ser humano (do sexo masculino) dirigir os primeiros impulsos sexuais para a mãe e o primeiro ódio e desejo assassino para o pai. A lenda de Édipo “simplesmente mostra a realização de nossos próprios desejos infantis” (p.289). É na constelação dos conflitos edípicos que a criança se defronta, de maneira crucial e inaugural, com as figuras da Lei, da interdição, da transgressão, da culpa e do temor ao castigo, advindo do poder de polícia e do papel de juiz representados pelo Pai.

Segundo Moura (2019, p.67) com base na tragédia de Sófocles, Freud desenvolveu de forma brilhante o Complexo de Édipo, pois acreditava que a mesma maldição recaiu sobre nós, sendo fatidicamente o nosso destino. Visto que o primeiro impulso sexual é destinado a mãe e o primeiro desejo homicida é destinado ao pai.

O complexo de Édipo é cheio de fúria, sendo muito penoso, pelas culpas que suscita e pelos temores que desperta. A relação do menino com o pai, nessa época, é marcada por forte ambivalência. O menino odeia o pai e quer matá-lo, mas, ao mesmo tempo, o ama, admira e respeita. Concomitantemente, a criança teme, a retaliação paterna (a castração), por ele imaginada.

De acordo com a tese freudiana o comportamento delituoso do indivíduo ocorreria pelo fato dele ser atormentado por um sentimento de raiva e culpa que o impulsiona a confessar. A confissão ocorreria quando esse indivíduo realiza um comportamento delituoso, pois assim, estaria transgredindo a Lei. Mollo (2015, p.29) comenta que Freud percebeu que pessoas de uma moral elevada tinham na juventude praticado “atos ilícitos tais como: furtos, fraudes e inclusive incêndios. Estas ações eram praticadas porque eram

proibidas, mas estranhamente, por trás de sua execução existia um alívio por parte do seu autor”.

Para Freud (1930/1996) o ser humano tem a tendência natural para a agressão. Essa agressividade aguarda apenas uma provocação, visto que em situações favoráveis elas são normalmente inibidas, contudo quando provocado o ser humano se revela “como uma besta selvagem que não poupa os de sua própria espécie” (p.57).

Outra questão importante na teoria freudiana diz respeito a sociedade punitiva. Para Freud (1930/1996, p.31) “boa parte da culpa por nossa miséria vem do que é chamado de nossa civilização; seríamos bem mais felizes se a abandonássemos e retrocedêssemos a condições primitivas”. A civilização é construída sobre a renúncia dos impulsos, para que a civilização prospere o sujeito precisa abrir mão dos seus desejos para satisfazer as vontades civilizatórias.

A reação penal ao comportamento delituoso não tem a menor preocupação em eliminar a criminalidade. Antes, visam satisfazer a mecanismos psicológicos em vista da criminalidade que aparece como algo necessário e que não tem como ser eliminado da sociedade. Dessa forma, segundo Freud (1930/1996, p.58) a civilização “espera prevenir os excessos mais grosseiros da violência, conferindo a si mesma o direito de praticar a violência contra os infratores”.

2.4 Escola Labelling Approach, Rotulação Social ou Etiquetamento

Com as mudanças ocorridas na década de 60, surge um novo paradigma na criminologia, onde o objeto de análise agora é o sistema penal e fenômeno de controle. A teoria do Labelling Approach, rotulação social ou etiquetagem surgiu nos Estados Unidos, em 1960, tendo como seus principais representantes Erving Goffman e Howard Becker. Baratta (2013) sustenta que a criminologia ao longo dos séculos tenta estudar a criminalidade não como um dado ontológico pré-constituído, mas como realidade social construída pelo sistema de justiça criminal através de definições e da reação social. O criminoso então não seria um indivíduo ontologicamente diferente, mas um status social atribuído a certos sujeitos selecionados pelo sistema penal e pela sociedade que classifica a conduta de tal indivíduo.

A teoria do Labelling Approach retira o problema criminológico do plano da ação (conduta) para o da reação, fazendo com que a verdadeira característica comum do criminoso seja a resposta dada pela sociedade. Assim, quando uma pessoa é vista como perigosa pela sociedade, todas as medidas serão tomadas para combater seus crimes.

A pergunta feita pelos criminólogos muda desde então. Não se indaga mais o porquê do criminoso cometer os crimes, mas, por que algumas pessoas são tratadas como criminosas e quais as consequências desse tratamento perante a sociedade.

Através dessa teoria a criminalidade não é a qualidade da conduta humana, mas uma qualidade ou etiqueta atribuída a determinados indivíduos. A sociedade então é quem vai definir aquilo que ela entende por “conduta desviante”, rotulando as pessoas que considera

uma ameaça como “criminoso”. Assim, os conceitos desse paradigma marcam a linguagem da criminologia contemporânea: o comportamento criminoso como comportamento rotulado como criminoso.

Para Filho (2013) a teoria do etiquetamento rotula que é criminoso, sendo a pena algo que gera desigualdade. Sofrendo o indivíduo recriminação da família, das pessoas conhecidas, marginalizando esse indivíduo perante a sociedade. Dessa forma, a criminalização primária rotula o indivíduo que conseqüentemente leva a criminalização secundária ou reincidência. A rotulação comprovada através de atestados de antecedentes criminais, ficha criminal e a midiaticização em jornais sensacionalistas.

De acordo com Filho (2013) a teoria do Labelling Approach trouxe conseqüências políticas que ficaram conhecidas como a “política dos quatro Ds” (Descriminalização, Diversão, Devido Processo Legal, Desistitucionalização). Já no plano jurídico-penal “os efeitos criminológicos dessa teoria se deram no sentido da prudente não intervenção ou do direito penal mínimo. Existe uma tendência garantista, de não prisionização, de progressão dos regimes de penas, de abolitio criminis etc” (p.75).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Convém ressaltar que a criminologia trouxe um gigantesco avanço para o estudo das ciências criminais, visto que antes dela o delito era visto apenas como uma infração que deveria receber a sanção do Estado. Sendo atribuída de imediato a responsabilidade do fato ao agente delituoso.

Com surgimento e desenvolvimento da criminologia várias escolas foram elaboradas, cada uma delas com suas respectivas características. A partir de então se passou a investigar os fatores criminógenos que envolviam o delito.

Comparado ao Direito Penal a Criminologia é uma ciência recente, contudo suas contribuições são fundamentais para o aprimoramento das ciências criminais. Isso porque, a dogmática penalista é positiva, ou seja, observa o crime cometido e aplica aquilo que está preceituado na lei. Já a criminologia ao analisar o crime, verifica se existem fatores endógenos e exógenos que impulsionam o indivíduo a cometer o delito.

Baseados nessa investigação, a criminologia tenta descobrir porque o homem se torna um delinquente e quais os meios que podem ser utilizados para tentar ressocializar essa pessoa. Para isso, a criminologia ao longo de sua história sempre sofreu alterações, surgindo assim muitos doutrinadores nessa área. Conscientes de que o sistema prisional é falido, a criminologia vem propondo formas alternativas que visem tratar aquelas pessoas que cometem crimes por algum tipo de alteração interna ou externa.

4. REFERÊNCIAS

Baratta, A. (2013). Criminologia crítica e crítica do direito penal: introdução à sociologia

do direito penal. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora Revan.

Beccaria, C. (2013). *Dos delitos e das penas*. São Paulo: Martin Claret.

Bittar, E. C. B. (2011). *Curso de filosofia política*. 40 ed. São Paulo: Atlas.

Calhau, L. B. (2013). *Resumo de criminologia*. 8. ed. Niterói: Impetus.

Filho, N. S. P. (2013). *Manual esquemático de criminologia*. 3. ed. São Paulo: Saraiva.

Freud, S. (1996). *A interpretação dos sonhos*. In *Obras completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira*. Vol. I. Rio de Janeiro: Imago. Trabalho original publicado em 1900.

Freud, S. (1996). *O Ego e o Id*. In *Obras completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira*. Vol. XIX Rio de Janeiro: Imago. Trabalho original publicado em 1923.

Freud, S. (1996). *O mal-estar na civilização*. In *Obras completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira*. Vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago. Trabalho original publicado em 1930.

Gomes, L. F.; Molina, A. G. P. (2012). *Criminologia: introdução a seus fundamentos teóricos: introdução às bases criminológicas da Lei 9.099-95, lei dos juizados especiais criminais*. 8. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais.

Grecco, R. (2011). *Curso de direito penal*. 13. ed. Rio de Janeiro: Impetus.

Júnior, J. F. (2008). *Manual de criminologia*. 3. ed. Curitiba: Juruá.

Kant, I. (2010). *Crítica da razão prática*. São Paulo: Martin Claret.

Laplanche, J.; Pontalis, J. B. (2001). *Vocabulário de psicanálise*. São Paulo: Martins Editora.

Lombroso, C. (2010). *O homem delinquente*. 30 ed. São Paulo: Icone.

Marcondes, D. (2014). *Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein*. 150 ed. Rio de Janeiro: Zahar.

Mollo, J. P. (2015). *Psicanálise e criminologia: estudos sobre a delinquência*. Salvador: JusPODIVM.

Moura, W. (2019). *A psicanálise vai à escola: um olhar clínico sobre a aprendizagem e suas dificuldades*. São Luís: Editora Gráfica.

Quinodoz, J. M. (2007). *Ler Freud: guia de leitura da obra de S. Freud*. Porto Alegre: Artmed.

Shecaira, S. S. (2010). *Criminologia*. 4. ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais.

O PRINCÍPIO DA VEDAÇÃO DA AUTOINCRIMINAÇÃO E PRESUNÇÃO DE INOCÊNCIA E SUAS APLICABILIDADES NAS INSTÂNCIAS SUPERIORES

THE PRINCIPLE OF PROHIBITION OF SELF-INCRIMINATION AND PRESUMPTION OF INNOCENCE AND ITS APPLICABILITIES IN SUPERIOR INSTANCES

ALBERTO CASTELO BRANCO FILHO

ANA KAROLINA MONIZ SALOMÃO

LEURIDES COSTA DE ARAÚJO SOARES

MARIA ELIANA ALVES LIMA

PAULO RICARDO AMARAL OLIVEIRA

ROBERTO CÉSAR COSTA CUNHA

Faculdade Laboro

Resumo: O presente artigo tem por objetivo definir o princípio da vedação de autoincriminação e da presunção de inocência e relacioná-lo com as aplicabilidades nas instâncias superiores brasileiras e como são utilizados de maneira eficaz. Em se tratando de uma pesquisa simples e objetiva, não só no âmbito doutrinário, mas em caráter de apresentação dos julgados mais recentes nas principais instâncias STJ (SUPREMO TRIBUNAL JUSTIÇA), STF (SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL) entre outras, a fim de mostrar como são aplicados de forma real e eficaz trazendo resultados coerentes.

Palavras-Chave: Autoincriminação, inocência, instâncias superiores.

Abstract: This article aims to define the principle of prohibition of self-incrimination and the presumption of innocence and relate it to the applicability in Brazilian higher courts and how they are used effectively. In the case of a simple and objective research, not only in the doctrinal scope but in the character of presentation of the most recent judgments in the main instances STJ (SUPREME COURT JUSTICE), STF (SUPREME COURT FEDERAL) among others, in order to show how they are applied in a real and effective way bringing coherent results.

Keywords: Self-incrimination, innocence, higher levels.

1. INTRODUÇÃO

Na legislação brasileira vigora, dentre os direitos e garantias fundamentais, proposições como: “ninguém será considerado culpado até o trânsito em julgado de sentença penal condenatória” (art. 5º, LVII, CF); “o preso será informado de seus direitos, entre os quais o de permanecer calado, sendo-lhe assegurada a assistência da família e de advogados” (art. 5º, LXIII, CF). Dentre outras que indicam o devido respeito aos princípios da dignidade da pessoa humana como valores norteadores dos textos legais.

Diante de tais princípios, há também a previsão de que ninguém será obrigado a produzir provas contra si mesmo, garantia esta que foi ratificada inúmeras vezes pelo Supremo Tribunal Federal, onde passou a ser aplicada a diversas esferas do direito.

A garantia contra a não autoincriminação e o direito ao silêncio geram polêmicas sobre sua extensão e limites. Para alguns, o acusado, no exercício da ampla defesa, tem o direito de mentir, sem que sofra qualquer censura ou punição. Mas também há o entendimento de que a garantia ao silêncio e o direito de não produzir provas em seu desfavor, não garantem ao acusado, especialmente nas legislações ocidentais, o direito de mentir sem que, em decorrência, sofra qualquer punição.

Em função dessas questões, o estudo tem traz como objetivo apresentar o significado teórico sobre o Princípio da Inexigibilidade de Autoincriminação, bem como correlacioná-lo com o princípio da Presunção de Inocência. Destacando as semelhanças e necessidade de utilização desse aparato teórico para a sustentação de teses processuais.

A necessidade de apresentar tais princípios, está na importância de mostrar como o enfoque da correlação entre os princípios da inexigibilidade de autoincriminação e presunção de inocência são eficazes. Para além de relacionar apenas um caso de uso desses princípios, também visa apresentar julgados a fim de se avaliar que a presunção de inocência necessária quando o acusado se vê diante do uso de seu direito ao silêncio.

2. PRINCÍPIO DA INEXIGIBILIDADE DE AUTOINCRIMINAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM A PRESUNÇÃO DE INOCÊNCIA E DIREITO AO SILÊNCIO

O princípio da inexigibilidade de autoincriminação ou *nemo tenetur se detegere* (também denominado como princípio de autodefesa pelos Tribunais), assegura que ninguém pode ser compelido a produzir prova contra si mesmo, e possui pontos de contato com o princípio da presunção de inocência e com o direito ao silêncio assegurado pela Constituição (BRASIL, 1998).

Constituição Federal

“Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garan-

tindo-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: (...)

LXIII - o preso será informado de seus direitos, entre os quais o de permanecer calado, sendo-lhe assegurada a assistência da família e de advogado;”

A ideia é limitar o poder de punir do estado, importando, sob esse enfoque, em caracterização de certa desigualdade processual penal.

Código de Processo Penal

“Art. 186. Depois de devidamente qualificado e cientificado do inteiro teor da acusação, o acusado será informado pelo juiz, antes de iniciar o interrogatório, do seu direito de permanecer calado e de não responder perguntas que lhe forem formuladas.

Parágrafo único. O silêncio, que não importará em confissão, não poderá ser interpretado em prejuízo da defesa. (...)

Art. 198. O silêncio do acusado não importará confissão, mas poderá constituir elemento para a formação do convencimento do juiz.”

De tal modo, o enfoque do *nemo tenetur se detegere* envolve os direitos do imputado de:

- ✓ Silêncio ao permanecer calado;
- ✓ Não ser compelido a confessar o cometimento da infração penal;
- ✓ Inexigibilidade de dizer a verdade;
- ✓ Não adotar conduta ativa que possa causar-lhe incriminação;
- ✓ Não produzir prova incriminadora invasiva ou que imponham penetração em seu organismo. (Constatações invasivas para verificação de DNA);

Para tanto, o princípio da inexigibilidade de autoincriminação tem incidência específica relativamente ao mérito do interrogatório, das declarações ou do depoimento, haja vista que o indiciado, conduzido, réu, declarante e testemunhas têm o dever de informar nome, endereço e demais dados de qualificação, não se aplicando no ponto o direito ao silêncio.

No mesmo diapasão, encontramos entendimento semelhante na Lei de Execução Penal:

A LEP ainda dispõe, no art. 185, que haverá excesso de execução sempre que algum ato realizado no bojo do processo executivo for praticado fora dos limites fixados na sentença, em normas legais ou regulamentares. Em consonância com o art. 3º da LEP, percebe-se que haverá excesso de execução sempre que for atingido algum direito do condenado não restringido pela sentença (ANJOS, 2018)

No entanto, vale salientar que a presunção de inocência aprofunda a desigualdade no processo, facultando ao imputado ocultar as informações de que se valerá em sua defesa e estimulando a acusação a dar-lhe o acesso a tudo quanto pretenda contra ele usar. Esse entendimento é difundido nos sistemas jurídicos ocidentais.

Seguem abaixo casos de julgados do TJDF, STF e STJ que demonstram tanto o uso do direito ao silêncio bem como o da não exigibilidade da autoincriminação:

✓ *TJDF*

Direito ao silêncio – formulação de perguntas pelo Ministério Público – ino- corrência de nulidade posterior à pronúncia

“O exercício do direito ao silêncio não implica vedação a que perguntas sejam dirigidas pela Acusação ao acusado, na exata expressão da última parte do artigo 186, do Código de Processo Penal, vedado, naturalmente, exercício de coação para que sejam elas respondidas, o que não foi o caso. Por tal, não há que se falar em nulidade posterior à pronúncia.” (Acórdão 1163835, 20130310252565APR, Relatora: MARIA IVATÔNIA, data de julgamento: 04/04/2019, publicado no DJe: 10/04/2019).

Não advertência sobre o direito ao silêncio na fase inquisitorial – nulidade das declarações do investigado

“Nos termos do art. 5º, LXIII da CF/88, “o preso será informado de seus direitos, entre os quais o de permanecer calado, sendo-lhe assegurada a assistência da família e de advogado”. **O referido dispositivo constitucional consagra o direito fundamental ao silêncio, uma das implicações do princípio nemo tenetur se detegere, segundo o qual ninguém será obrigado a produzir provas contra si, modalidade de autodefesa passiva.** (...)1.2. Para tanto, o ordenamento jurídico define solenidade imprescindível que é a advertência ao indivíduo de que, com efeito, figura nesta condição, pelo que lhe será facultada a possibilidade de se calar quanto ao mérito, daí não podendo resultar qualquer prejuízo. 1.3. A omissão do dever de informação dos direitos ao suspeito gera nulidade e impõe a desconsideração das informações incriminatórias obtidas e das provas que delas derivam, salvo se não evidenciado o nexo de causalidade entre elas ou quando puderem ser colhidas por uma fonte independente - art. 157 e § 1º do CPP. 1.4. No caso, a apelante foi ouvida duas vezes na delegacia de polícia, em termos de declaração, sem que lhe antes fosse advertida sobre o seu direito ao silêncio, mesmo estando ela, formalmente, qualificada juridicamente como suspeita, motivo pelo qual os referidos termos são tidos por ilegais, recaindo sobre eles a sanção de nulidade, devendo, portanto, serem desconsiderados e desentranhados dos autos, vedada qualquer alusão aos seus elementos na formação da convicção do julgador.” (grifamos)

(Acórdão 1116161, 20130310091140APR, Relatora: MARIA IVATÔNIA, 2ª Turma Criminal, data de julgamento: 09/08/2018, publicado no DJe: 15/08/2018)

Não advertência sobre o direito ao silêncio na fase inquisitorial – ausência de nulidade das declarações da testemunha que se torna ré

“Não há que se falar em nulidade da sentença quando, a despeito de não ser informada quanto ao direito de permanecer em silêncio e não produzir prova contra si mesma, testemunha presta voluntariamente depoimento em sede inquisitorial e, em razão das informações colhidas, posteriormente se torna ré em ação penal. Tampouco há de se acolher alegação de nulidade da sentença por coação exercida por ocasião das declarações extrajudiciais quando não houver qualquer indicação de ocorrência de prática abusiva imputada à autoridade policial.”

(Acórdão 1144541, 20161110011367APR, Relatora: MARIA IVATÔNIA, 2ª Turma Criminal, data de julgamento: 13/12/2018, publicado no DJe: 19/12/2018)

✓ STJ

Depoimento de testemunha – direito ao silêncio – advertência judicial indevida - nulidade da sentença

“A busca da verdade no processo penal sujeita-se a limitações e regras precisas, que assegurem às partes um maior controle sobre a atividade jurisdicional, cujo objetivo maior é a descoberta da verdade processual e constitucionalmente válida, a partir da qual se possa ou aplicar uma sanção àquele que se comprovou culpado e responsável pela prática de um delito, ou declarar sua inocência quando as evidências não autorizarem o julgamento favorável à pretensão punitiva. 2. Uma dessas limitações, de feição ética, ao poder-dever de investigar a verdade dos fatos é, precisamente, a impossibilidade de obrigar ou induzir o réu a colaborar com sua própria condenação, por meio de declarações ou fornecimento de provas que contribuam para comprovar a acusação que pesa em seu desfavor. Daí por que a Constituição assegura ao preso o “direito de permanecer calado” (art. 5º, LXIII), cuja leitura meramente literal poderia levar à conclusão de que somente o acusado, e mais ainda o preso, é titular do direito a não produzir prova contra si. 3. Na verdade, qualquer pessoa, ao confrontar-se com o Estado em sua atividade persecutória, deve ter a proteção jurídica contra eventual tentativa de induzir-lhe a produção de prova favorável ao interesse punitivo estatal, especialmente se do silêncio puder decorrer responsabilização penal do próprio depoente. 4. A moldura fática delineada no acórdão impugnado explicita que o Magistrado, antes de iniciar o depoimento do adolescente, advertiu-o, após externado seu desejo de permanecer em silêncio, de que poderia “ser novamente apreendido se não falasse a verdade”. 5. A hipótese retrata situação em que o destinatário da advertência foi chamado a depor, como testemunha de acusação, e era o adolescente que acompanhava o paciente quando este foi autuado em flagrante, por estar supostamente transportando expressiva quantidade de maconha dentro do automóvel por ele conduzido. (...). 7. Assim, e mais ainda por tal circunstância, a advertência da autoridade judiciária feita ao depoente viciou o ato de vontade e direcionou o teor das declarações. 8. É ilícita, portanto, a prova produzida e, por ter sido desfavorável ao réu e ter-lhe causado notório e inquestionável prejuízo, há de ser afastada, com a consequente anulação da sentença condenatória, de modo a que seja refeito o ato decisório, sem que conste, do seu teor e da argumentação judicial, esse depoimento.” HC 330559/SC (data de julgamento: 25/9/2018).

✓ STF

Violação do direito à não autoincriminação – necessidade de advertência

“Potencial violação ao direito à não autoincriminação, na modalidade direito ao si-

lêncio. Direito consistente na prerrogativa do implicado a recusar-se a depor em investigações ou ações penais contra si movimentadas, sem que o silêncio seja interpretado como admissão de responsabilidade. Art. 5º, LXIII, combinado com os arts. 1º, III; 5º, LIV, LV e LVII. O direito ao silêncio e o direito a ser advertido quanto ao seu exercício são previstos na legislação e aplicáveis à ação penal e ao interrogatório policial, tanto ao indivíduo preso quanto ao solto – art. 6º, V, e art. 186 do CPP. O conduzido é assistido pelo direito ao silêncio e pelo direito à respectiva advertência. Também é assistido pelo direito a fazer-se aconselhar por seu advogado.” ADPF 444/DF (data de julgamento: 14/6/2018)

No entanto, entendemos que o direito ao silêncio do imputado deve ser irrestrito. Tanto assim, é que foi reconhecida a inconstitucionalidade de ser exigida a sua presença perante a autoridade policial ou judiciária, com a vedação de coercitividade. Em suma, pode-se relacionar que é inconstitucional qualquer ameaça de lesão ao lado do direito de ficar calado.

A jurisprudência brasileira, através das decisões do STF, rebate a possibilidade de obrigar o acusado (ou mesmo testemunha que corra o risco de admitir fato que possa acarretar processo criminal contra si) a praticar ato que tende a servir como prova contra si próprio. Com efeito, a Corte Suprema brasileira reafirma a existência do princípio da inexistência de autoincriminação no direito pátrio. Mantem-se fiel aos postulados constitucionais, contornando a atuação das instituições estatais, reafirmando que qualquer indivíduo tem, dentre as suas garantias, o direito de permanecer em silêncio e o direito a não ser constrangido a confessar a prática de um ilícito penal.

Segue abaixo decisões que ainda estão com julgamento de mérito pendente, mas que já mencionam sobre os princípios estudados nesse artigo:

✓ STF

Presunção de não culpabilidade. A condução coercitiva representa restrição temporária da liberdade de locomoção mediante condução sob custódia por forças policiais, em vias públicas, não sendo tratamento normalmente aplicado a pessoas inocentes. Violação. Dignidade da pessoa humana (art. 1º, III, da CF/88). O indivíduo deve ser reconhecido como um membro da sociedade dotado de valor intrínseco, em condições de igualdade e com direitos iguais. Tornar o ser humano mero objeto no Estado, conseqüentemente, contraria a dignidade humana (NETO, João Costa. Dignidade Humana: São Paulo, Saraiva, 2014. p. 84). Na condução coercitiva, resta evidente que o investigado é conduzido para demonstrar sua submissão à força, o que desrespeita a dignidade da pessoa humana. (...) A condução coercitiva representa uma supressão absoluta, ainda que temporária, da liberdade de locomoção. Há uma clara interferência na liberdade de locomoção, ainda que por período breve. Potencial violação ao direito à não autoincriminação, na modalidade direito ao silêncio. Direito consistente na prerrogativa do implicado a recusar-se a depor em investigações ou ações penais contra si movimentadas, sem que o silêncio seja interpretado como admissão de responsabilidade. Art. 5º, LXIII, combinado com os arts. 1º, III; 5º, LIV, LV e LVII. O direito ao silêncio e o direito a ser advertido quanto ao seu exercício são previstos na legislação e aplicáveis à ação penal e ao interrogatório policial, tanto ao

indivíduo preso quanto ao solto – art. 6º, V, e art. 186 do CPP. O conduzido é assistido pelo direito ao silêncio e pelo direito à respectiva advertência. Também é assistido pelo direito a fazer-se aconselhar por seu advogado. Potencial violação à presunção de não culpabilidade. Aspecto relevante ao caso é a vedação de tratar pessoas não condenadas como culpadas – art. 5º, LVII. A restrição temporária da liberdade e a condução sob custódia por forças policiais em vias públicas não são tratamentos que normalmente possam ser aplicados a pessoas inocentes. O investigado é claramente tratado como culpado. A legislação prevê o direito de ausência do investigado ou acusado ao interrogatório. O direito de ausência, por sua vez, afasta a possibilidade de condução coercitiva. Arguição julgada procedente, para declarar a incompatibilidade com a Constituição Federal da condução coercitiva de investigados ou de réus para interrogatório, tendo em vista que o imputado não é legalmente obrigado a participar do ato, e pronunciar a não recepção da expressão “para o interrogatório”, constante do art. 260 do CPP.

[ADPF 395 e ADPF 444, rel. min. Gilmar Mendes, j. 14-6-2018, P, DJE de 22-5-2019.]

Depoimento prestado ante a autoridade policial com salvo-conduto para não se autoincriminar pelo crime de tráfico de drogas (art. 33 da Lei 11.343/2006), mesmo na condição de testemunha. Pedido de maior extensão, para que envolva qualquer delito. Ausência de ato coator. (...) O direito ao silêncio da parte recorrente restou preservado, mormente quando não foi processada na ação penal que se seguiu à conclusão do inquérito policial, já sentenciada, sendo certo que o magistrado de primeira instância, mediante liminar, garantiu-lhe salvo-conduto para não ser incriminada por tráfico de drogas, o que demonstra que não houve abuso ou teratologia na decisão, inexistindo até o momento ato algum de autoridade pública que possa ensejar, mesmo que indiretamente, restrição à sua liberdade de locomoção.

[RHC 107.762, rel. min. Luiz Fux, j. 18-10-2011, 1ª T, DJE de 4-11-2011.]

Direito de não produzir prova contra si mesmo: *nemo tenetur se detegere*. (...) Lesões corporais e homicídio culposo no trânsito. (...) Não se pode presumir a embriaguez de quem não se submete a exame de dosagem alcoólica: a Constituição da República impede que se extraia qualquer conclusão desfavorável àquele que, suspeito ou acusado de praticar alguma infração penal, exerce o direito de não produzir prova contra si mesmo: (...). [HC 93.916, rel. min. Cármen Lúcia, j.10-6-2008, 1ª T, DJE de 27-6-2008.]

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O princípio da inexigibilidade de autoincriminação tem sido considerado como direito fundamental do acusado, pois se insere na esteira da liberdade do indivíduo, em oposição ao interesse do Estado, pois não se restringe apenas ao direito do silêncio.

Esses princípios visam demarcar ao indiciado, sobre o conteúdo de seus direitos que constituem o núcleo de garantias fundamentais dispostos na Constituição Federal. Fala-se de leitura de direitos constitucionais de forma prévia a qualquer procedimento, de nota de ciência das garantias constitucionais. No entanto o direito de não produzir provas contra si mesmo adquiriu notável relevo com os mais recentes julgados.

4. REFERÊNCIAS

ANJOS, Fernando Vernice dos. Execução Penal e Ressocialização. Juruá: São Paulo, 2018

Acesso em 19.03.2023 – Busca de Jurisprudências

<https://www.tjdft.jus.br/consultas/jurisprudencia/jurisprudencia-em-temas/direitos-fundamentais/o-direito-ao-silencio-e-o-principio-da-presuncao-de-inocencia-garantias-a-nao-autoincriminacao>

Acesso em 19.03.2023 – Busca de Jurisprudências

<https://www.tjdft.jus.br/consultas/jurisprudencia/jurisprudencia-em-temas/direitos-fundamentais/o-direito-ao-silencio-e-o-principio-da-presuncao-de-inocencia-garantias-a-nao-autoincriminacao>

MIRABETE, Júlio Fabrini. Manual de Direito Penal. 34^o Ed. São Paulo: Atlas, 2019

TAVORA, Nestor; ALENCAR, Rosmar Rodrigues – Curso de Direito Processual Penal – Princípios Processuais Penais. P.69 – 98. 2019. Editora Jus Podivm.



LABORO
ENSINO DE EXCELÊNCIA