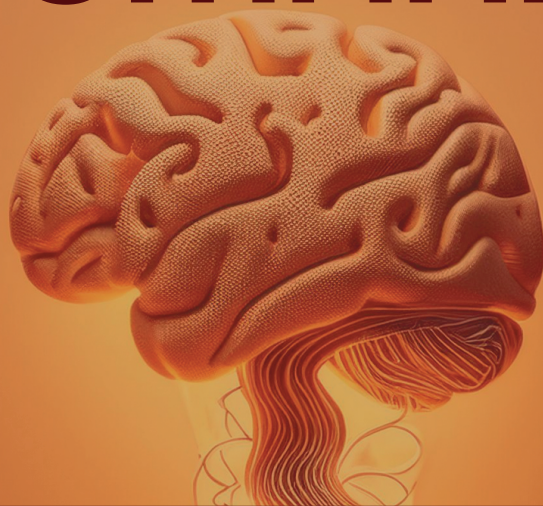


CIÊNCIAS HUMANAS



pensamento crítico e
transformação social 2

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Ellen Andressa Kubisty

Luiza Alves Batista

Nataly Evilin Gayde

Thamires Camili Gayde

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2024 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2024 Os autores

Copyright da edição © 2024 Atena

Editora

Direitos para esta edição cedidos à

Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena

Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Profª Drª Aline Alves Ribeiro – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia
 Prof^a Dr^a Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora
 Prof^a Dr^a Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
 Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade de Coimbra
 Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
 Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
 Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
 Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
 Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
 Prof^a Dr^a Caroline Mari de Oliveira Galina – Universidade do Estado de Mato Grosso
 Prof. Dr. Christopher Smith Bignardi Neves – Universidade Federal do Paraná
 Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
 Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
 Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
 Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
 Prof^a Dr^a Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
 Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
 Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
 Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
 Prof^a Dr^a Eufemia Figueroa Corrales – Universidad de Oriente: Santiago de Cuba
 Prof^a Dr^a Fernanda Pereira Martins – Instituto Federal do Amapá
 Prof^a Dr^a Geuciane Felipe Guerim Fernandes – Universidade Estadual de Londrina
 Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
 Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
 Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
 Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
 Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
 Prof. Dr. Joachin de Melo Azevedo Sobrinho Neto – Universidade de Pernambuco
 Prof. Dr. João Paulo Roberti Junior – Universidade Federal de Santa Catarina
 Prof. Dr. Jodeylson Islony de Lima Sobrinho – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
 Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
 Prof^a Dr^a Juliana Abonizio – Universidade Federal de Mato Grosso
 Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
 Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
 Prof^a Dr^a Kátia Farias Antero – Faculdade Maurício de Nassau
 Prof^a Dr^a Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
 Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
 Prof^a Dr^a Lisbeth Infante Ruiz – Universidad de Holguín
 Prof^a Dr^a Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
 Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
 Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
 Prof^a Dr^a Marcela Mary José da Silva – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
 Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
 Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
 Prof^a Dr^a Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
 Prof^a Dr^a Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande

- Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
- Profª Drª Mônica Aparecida Bortolotti – Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná
- Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
- Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
- Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
- Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
- Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
- Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
- Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro Oeste
- Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
- Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
- Profª Drª Vanesa Bárbara Fernández Bereau – Universidad de Cienfuegos
- Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
- Profª Drª Vanessa Freitag de Araújo – Universidade Estadual de Maringá
- Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Federal da Bahia
- Universidade de Coimbra
- Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
- Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências humanas, pensamento crítico e transformação social 2

Diagramação: Thamires Camili Gayde
Correção: Jeniffer dos Santos
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizador: Atena Editora

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)	
C569	<p>Ciências humanas, pensamento crítico e transformação social 2 / Organização de Atena Editora. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2024.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-258-2959-3 DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.59312241010</p> <p>1. Ciências humanas. 2. Pesquisa. I. Atena Editora (Organização). II. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 101</p>
Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166	







Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DO AUTOR

Para fins desta declaração, o termo 'autor' será utilizado de forma neutra, sem distinção de gênero ou número, salvo indicação em contrário. Da mesma forma, o termo 'obra' refere-se a qualquer versão ou formato da criação literária, incluindo, mas não se limitando a artigos, e-books, conteúdos on-line, acesso aberto, impressos e/ou comercializados, independentemente do número de títulos ou volumes. O autor desta obra: 1. Atesta não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação à obra publicada; 2. Declara que participou ativamente da elaboração da obra, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final da obra para submissão; 3. Certifica que a obra publicada está completamente isenta de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirma a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhece ter informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autoriza a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA


A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. **A presente obra segue a política de publicação em fluxo contínuo**, o que significa que novos artigos podem ser incluídos à medida que são aprovados. Dessa forma, o sumário, a quantidade de artigos e o número total de páginas deste livro poderão ser alterados conforme novos artigos forem adicionados; 2. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 3. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 4. Todos os e-book são open access, desta forma não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de ecommerce, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 5. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 6. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

CAPÍTULO 1	4
A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA À LUZ DAS CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE	
Cintia Aparecida da Silva Eliana Mendes Teixeira de Souza Roque	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.593122410101	
CAPÍTULO 2	17
EDUCAÇÃO MUSICAL SEGUNDO A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: PERSPECTIVAS DE LICENCIANDO SOBRE A EDUCAÇÃO MÚSICAL NO ENSINO FUNDAMENTAL	
RAMIRES, J, S, B PINHEIRO, P.O	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.593122410102	
CAPÍTULO 3	22
HORTA ESCOLAR E EDUCAÇÃO AMBIENTAL	
Karla Katherine Nascimento Calcanhoto Marcel Thiago Damasceno Ribeiro	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.593122410103	
CAPÍTULO 4	33
O DIREITO E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	
Fabiana dos Santos Muniz	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.593122410104	
CAPÍTULO 5	48
O USO DA TECNOLOGIA NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Rafael Silva Brito Ludimila Sousa Ferreira Maria Ovídia Portilho Muniz	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.593122410105	
CAPÍTULO 6	57
VALORIZAÇÃO DO ENVELHECIMENTO HUMANO NA ESCOLA: ENSINAMENTOS PARA A VIDA	
Rafael Silva Brito Tiago Da Silva Frazão Denise Sodré Dorjó Silvanis dos Reis Borges Pereira	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.593122410106	

CAPÍTULO 759

A EFETIVIDADE DA LEI Nº 10.639/2003 COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO DE COMBATE AO RACISMO E DE PROMOÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO BRASIL


Salvador de Souza Freitas
 Geraldo Antonio Teodoro Lima
 Lucas Rufino Ribeiro
 Gabriela do Rosário Silva
 Shirlena Campos de Souza Amaral

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.593122410107>

CAPÍTULO 869

IMPACTOS PSICOLÓGICOS DA DEPENDÊNCIA QUÍMICA NAS FAMÍLIAS DOS ADICTOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA


Ademar Rocha da Silva
 Kadja Bastos Montenegro
 Roseli Alves Amaral Sobrinho
 Fabiana Maria de Souza
 Joana Grazziele Bomfim Ribeiro
 José Marcos Teixeira de Alencar Filho
 Carlos Alberto Ferreira Danon
 Mônica Ramos Daltro

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.593122410108>

CAPÍTULO 986

EVOLUÇÃO E DESAFIOS NA PROTEÇÃO JURÍDICA DOS ANIMAIS: UMA ANÁLISE DAS NORMAS E PRÁTICAS NO BRASIL E NO CONTEXTO


Rutineia dos Santos Firme
 Gustavo Balbino

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.593122410109>


CAPÍTULO 10..... 100

DEPRESSÃO PÓS-PARTO: DOENÇA QUE ROUBA MOMENTOS ENTRE MÃE E FILHO

Vitória Carolina da Silva Souza
 Mayara de Fátima Marcelo Vaz
 José Wellington Molina Prata
 Jovana Henrique Cecílio Ferraz

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5931224101010>

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA À LUZ DAS CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.593122410101>

Data de aceite: 10/10/2024

Cintia Aparecida da Silva

Eliana Mendes Teixeira de Souza Roque

RESUMO: Este estudo objetiva explorar a formação de professores da educação básica à luz das ideias freireanas, discutindo os desafios atuais e as perspectivas futuras para a atuação docente. Trata-se de um ensaio teórico, sobre a formação do professor da educação básica à luz das contribuições de Paulo Freire. Este ensaio expõe que para que as políticas educacionais possam ser efetivas na formação de professores, é importante que se baseiem nos princípios freireanos de diálogo, reflexão crítica e compromisso social, como valorização da formação crítica, integração entre teoria e prática, apoio e incentivo à formação continuada. As políticas devem garantir que os professores tenham acesso a programas de formação continuada que os ajudem a se atualizar e a refletir sobre suas práticas. Conclui-se que a formação de professores da educação básica deve ser um espaço de construção coletiva, onde o conhecimento é compartilhado e questionado, e onde o compromisso com a transformação social

é um valor central. A obra de Paulo Freire continua a inspirar educadores e a desafiarlos a refletir sobre seu papel na sociedade, reafirmando a educação como um espaço de resistência e de esperança.

PALAVRAS-CHAVE: Paulo Freire. Educação. Formação Docente. Cidadania.

BASIC EDUCATION TEACHER TRAINING IN THE LIGHT OF PAULO FREIRE'S CONTRIBUTIONS

ABSTRACT: This study aims to explore the training of basic education teachers in light of Freirean ideas, discussing current challenges and future perspectives for teaching practice. It is a theoretical essay on the training of basic education teachers based on the contributions of Paulo Freire. This essay argues that, for educational policies to be effective in teacher training, they must be grounded in Freirean principles of dialogue, critical reflection, and social commitment, emphasizing the importance of critical education, the integration of theory and practice, and continuous professional development. Policies should ensure that teachers have access to ongoing training programs that help them stay updated and reflect on their practices. The conclusion is

that basic education teacher training should be a space for collective construction, where knowledge is shared and questioned, and where the commitment to social transformation is a core value. Paulo Freire's work continues to inspire educators and challenge them to reflect on their role in society, reaffirming education as a space for resistance and hope.

KEYWORDS: Paulo Freire. Education. Teacher Training. Citizenship.

INTRODUÇÃO

A educação básica consiste em um ciclo fundamental para a formação do ser humano, servindo como pilar para a construção de uma sociedade com conhecimento, crítica e consciente de suas funções sociais (Echeverria, 2022). No Brasil, a formação de professores que atuam nessa área visa garantir que as crianças e jovens recebam uma educação de qualidade, que promova o desenvolvimento de habilidades cognitivas e emocionais e que prepare os estudantes para enfrentar as adversidades do mundo contemporâneo e o mercado de trabalho (Devechi; Bannell; Trevisan, 2020).

Nesse contexto, o professor assume seu protagonismo, uma vez que ele tem como uma de suas atribuições centrais, mediar o conhecimento e estimular o pensamento crítico nos alunos. Para que isso ocorra, é necessário que os docentes recebam uma formação adequada, que contemple o domínio de conteúdos, o desenvolvimento de competências pedagógicas, sociais e éticas (Afzal; Kamran; Naseem, 2023).

As contribuições de Paulo Freire para o campo da educação são inegáveis, especialmente no que diz respeito à formação de professores. Freire propôs uma pedagogia crítica e emancipadora, na qual o educador e o educando constroem o conhecimento de maneira dialógica e participativa. Sua obra, especialmente *Pedagogia do Oprimido*, oferece um arcabouço teórico para a formação de professores comprometidos com a transformação social e com o desenvolvimento de uma educação humanizadora (Freire, 1987).

Diante disso, este estudo objetiva explorar a formação de professores da educação básica à luz das ideias freireanas, discutindo os desafios atuais e as perspectivas futuras para a atuação docente.

MÉTODO

Trata-se de um ensaio teórico com o potencial de oferecer uma nova perspectiva sobre um fenômeno, utilizando uma abordagem específica que desafia e amplia o conhecimento atual. Um ensaio teórico é um tipo de texto acadêmico cujo foco está no desenvolvimento, exploração ou crítica de conceitos, teorias e ideias de maneira original e criativa (Bertero, 2011), que neste caso englobará a temática da formação docente a partir das ideias freireanas.

Diferente de trabalhos que se baseiam em dados empíricos ou experimentais, este formato prioriza a construção de argumentos por meio de uma reflexão aprofundada sobre a literatura existente, utilizando o pensamento crítico. O objetivo principal é sugerir novas interpretações ou hipóteses que possam enriquecer o conhecimento em uma área específica. Esse tipo de ensaio exige do autor a capacidade de articular ideias de forma inovadora (Bertero, 2011).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

A educação básica no Brasil é composta pelas etapas da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, englobando crianças e adolescentes dos 4 aos 17 anos de idade (Brasil, 2017). A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, garantem o direito à educação básica gratuita e de qualidade, sendo dever do Estado promovê-la e assegurar sua oferta à população (Brasil, 1988; Brasil 1996).

Ao longo das últimas décadas, o país experimentou avanços no acesso à educação básica, mas a qualidade do ensino continua sendo um dos principais desafios. As desigualdades regionais e socioeconômicas interferem no desempenho escolar, com escolas localizadas em regiões com índices de vulnerabilidades e empobrecidas apresentando resultados inferiores em relação àquelas situadas em áreas urbanas desenvolvidas (Grujters; Behrman, 2020).

Nesse íterim, é imprescindível, que professores sejam bem capacitados e bem formados são capazes de transformar a realidade de suas escolas e de seus alunos, corroborando com a superação das barreiras educacionais. No entanto, a formação de professores no Brasil ainda enfrenta obstáculos, desde a inadequação curricular até a falta de infraestrutura nas instituições de ensino superior (Andrade; Rodrigues; Gomes, 2023).

Além disso, o contexto da educação básica brasileira demanda que os professores estejam preparados para lidar com a diversidade cultural e social dos alunos. As salas de aula no Brasil são compostas por estudantes com diferentes origens étnicas, culturais e socioeconômicas, e cabe ao professor desenvolver práticas pedagógicas inclusivas, que respeitem e valorizem essa pluralidade. Isso torna a formação inicial e continuada de professores importante para o êxito do processo educacional (Velasco; Venegas; Sánchez-Miranda, 2022).

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A formação de professores da educação básica no Brasil é regulada pela LDB e envolve tanto a formação inicial, realizada em cursos de licenciatura e pedagogia, quanto a formação continuada, que ocorre ao longo da carreira docente. A formação inicial é permeada por um currículo que combina disciplinas teóricas e práticas, com o objetivo de preparar o futuro professor para os desafios do ensino na educação básica (Brasil, 1996; Marques et al., 2021).

No entanto, um dos principais desafios dessa formação é garantir que os professores se formem preparados para enfrentar as realidades complexas das escolas públicas brasileiras. Muitas vezes, os cursos de licenciatura ainda estão distantes das práticas pedagógicas efetivas e das necessidades dos alunos, o que reverbera na lacuna do conhecimento acadêmico e a prática docente (Alviano Júnior; Neira, 2021).

Outrossim, a formação continuada promove o desenvolvimento profissional dos professores, já que permite que eles se atualizem em relação às novas metodologias de ensino e às demandas da educação contemporânea. A formação continuada deve ser vista como um processo permanente, que se dá ao longo de toda a carreira do docente e que incita a reflexão crítica sobre sua prática pedagógica (Greshilova; Kimova; Dambaeva, 2020).

Nesse ponto, as contribuições de Paulo Freire notáveis. Ele propôs uma educação problematizadora, na qual o professor não é um transmissor de conhecimentos, mas sim um mediador do processo de aprendizagem, que incentiva o aluno a refletir sobre sua realidade e a questionar o mundo ao seu redor (Freire, 1996). Freire defendia que o professor deveria ser um intelectual crítico, capaz de entender os desafios sociais e de auxiliar para a transformação das estruturas injustas da sociedade (Freire, 1996).

A formação de professores, portanto, não pode se limitar ao domínio de conteúdos; ela deve abarcar uma formação ética e política, que prepare o professor para atuar como agente de mudança social (Freire, 1996). Isso exige que a formação docente deve ser permeada por discussões sobre cidadania, direitos humanos, igualdade e justiça social, temas que estão diretamente relacionados à pedagogia freireana (Freire, 1996; Freire, 1987).

PAULO FREIRE E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

Paulo Freire nasceu em 19 de setembro de 1921, em Recife, Pernambuco, e se tornou um dos educadores mais importantes do século XX e dos dias atuais. Sua trajetória é marcada por um forte compromisso com a educação popular e a luta por justiça social, o que o levou a desenvolver uma pedagogia inovadora e transformadora (Luna *et al.*, 2022; Santos; Coutinho, 2024). As obras de Paulo Freire revolucionaram a forma como se compreende o ensino e a aprendizagem (Santos; Coutinho, 2024).

Freire acreditava que a educação não deveria ser um processo de dominação, mas um ato de liberdade, sendo que o educador e o educando se engajam juntos em um diálogo horizontal e humanizado. Para ele, a educação deve envolver a conscientização crítica, de modo a viabilizar que os alunos reconheçam e questionem as injustiças sociais e as relações de poder que os oprimem (Freire, 1987). Essa perspectiva se reflete em sua famosa frase: “Ninguém liberta ninguém; as pessoas se libertam em comunhão” (Freire, 1987, p. 29).

Uma das principais contribuições de Freire é a ideia de que a educação deve partir da realidade dos alunos, sendo isso uma forma de respeito pela sua cultura e suas experiências de vida. Desse modo, o conhecimento é construído de forma coletiva, e não verticalmente pelo modelo hierárquico. Isso refere que o professor deve atuar como facilitador do aprendizado, e estimular a participação dos alunos no processo educativo (Freire, 1987).

Freire também expõe a importância do diálogo na educação. Nessa perspectiva, o diálogo é o meio pelo qual os educadores e educandos constroem conhecimentos, questionam realidades e desenvolvem uma consciência crítica. A abordagem dialógica contrasta com a pedagogia tradicional, que é muitas vezes caracterizada por uma relação vertical entre professor e aluno, onde o primeiro é a única fonte de conhecimento (Freire, 1987).

As ideias de Paulo Freire têm sido aplicadas em diversos contextos educacionais, tanto no Brasil quanto no exterior. Sua pedagogia influencia movimentos de educação popular, práticas de alfabetização de adultos e justiça social (Freire, 1987). A formação de professores, à luz de suas contribuições, deve considerar essas premissas, com uma formação que valorize a diversidade e a experiência dos alunos, e prepare os educadores para atuar de forma crítica e transformadora (Freire, 1996).

A Pedagogia do Oprimido e a formação de professores

A obra “Pedagogia do Oprimido”, publicada em 1968, é um marco na história da educação e apresenta uma análise sobre as relações de poder e opressão. Freire critica a educação bancária, que trata os alunos como receptáculos de conhecimento, e sugere uma pedagogia que considera a experiência do educando como ponto de partida para a aprendizagem (Freire, 1987).

Nesta obra, Freire afirma que a educação deve ser um ato de amor e um compromisso com a transformação da realidade. Ele defende a conscientização crítica para que os indivíduos possam identificar e desafiar as estruturas opressoras que permeiam suas vidas. Para Freire, a educação deve ir além da transmissão de conteúdos; ela deve promover a reflexão e a ação, para que os alunos se tornem protagonistas de sua própria história (Freire, 1987).

Ao aplicar os princípios da “Pedagogia do Oprimido” na formação de professores, os educadores devem ser capacitados a criar um ambiente de aprendizagem que estimule a curiosidade, o questionamento e o diálogo (Freire, 1987). A formação docente deve incluir a reflexão sobre as realidades sociais e culturais dos alunos, com o auxílio de práticas pedagógicas que valorizem a participação e a voz dos estudantes (Eliyahu-Levi; Ganz-Meishar, 2021).

Freire também salienta a importância da crítica ao mundo como um ato educativo. Isso significa que os professores devem estar preparados para abordar questões sociais, políticas e econômicas em suas aulas, como forma de engajar os educandos na luta por uma sociedade mais justa e igualitária. Essa premissa também requer que os professores desenvolvam uma sólida formação ética e política, que os capacite a atuar como agentes de mudança em suas comunidades (Freire, 1996).

Além disso, a formação de professores deve possuir a discussão sobre as metodologias de ensino que favorecem a prática freireana. Assim, abordagens pedagógicas para a interdisciplinaridade, a criatividade e a colaboração entre os alunos. Ao adotar essas práticas, os educadores podem criar um ambiente de aprendizagem mais engajador e propício para o desenvolvimento cidadão (Graça, Quadros-Flores; Gonzaga, 2022).

Contribuições de Paulo Freire para a formação crítica de professores

A formação crítica de professores é um dos legados mais importantes deixados por Paulo Freire. Ele acreditava que a educação deve ser um espaço de transformação, tanto para os educandos quanto para os educadores (Freire, 1996). A formação de professores, à luz das ideias freireanas, deve compor a reflexão crítica sobre a prática pedagógica e a realidade social, estimulando um compromisso com a justiça social e a igualdade (Razzak, 2020).

Uma das principais contribuições de Freire é a premissa de uma formação que favoreça a construção de uma consciência crítica nos professores. Portanto, os educadores devem ser capazes de analisar suas práticas, questionar suas convicções e estar abertos ao diálogo com seus alunos (Freire, 1987, 1996). A formação contínua, nesse sentido, é imprescindível, pois permite que os professores se atualizem e reflitam sobre suas experiências.

Freire defendia que o professor deve ser um mediador do processo de aprendizagem. Isto é, criar um ambiente de diálogo e colaboração, onde todos os participantes da sala de aula se sintam valorizados e ouvidos. A formação docente deve, nesse sentido, incluir estratégias que favoreçam a participação ativa dos alunos e a construção do conhecimento de maneira coletiva (Freire, 1996).

Outro aspecto importante das contribuições de Freire para a formação de professores é a necessidade de desenvolver um olhar crítico sobre as desigualdades sociais e educacionais (Freire, 1987). Os educadores devem estar cientes de que suas práticas pedagógicas podem contribuir para a reprodução das desigualdades existentes ou, pelo contrário, para a promoção da equidade e da justiça social. A formação docente deve incluir discussões sobre raça, classe, gênero e outras questões que afetam a vida dos alunos e a dinâmica da sala de aula (Kyere; Hong; Gentle-Genitty, 2023).

Além disso, a formação de professores deve enfatizar a importância da autonomia e da criatividade no processo educativo. Freire acreditava que os educadores devem ser incentivados a desenvolver seus métodos pedagógicos, adaptando-as às realidades de suas salas de aula, isto é, a “apreensão da realidade” (Freire, 1996, p. 35). Isso carece um espaço de formação que valorize a experiência e a reflexão.

A formação do professor da educação básica é extremamente importante para o desenvolvimento de uma educação de qualidade e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A obra e as ideias de Paulo Freire oferecem premissas para a reflexão sobre a formação docente, como a importância do diálogo, da conscientização crítica e do compromisso com a transformação social (Saul; Saul, 2016).

Freire nos ensina que a educação deve ser um ato de amor e de esperança, onde educadores e educandos se engajam juntos na busca por um mundo melhor. A formação de professores, portanto, deve ser um processo contínuo, que considere as realidades dos alunos e promova práticas pedagógicas que estimulem a participação, a criatividade e a reflexão crítica (Freire, 1996).

A APLICAÇÃO DA PEDAGOGIA FREIREANA NAS SALAS DE AULA

A pedagogia freireana é aplicada em diversos contextos educacionais, de modo a valorizar a experiência do aluno e construir o conhecimento coletivamente (Lopes; Carbinatto, 2023). A seguir, serão apresentados alguns exemplos de como essa pedagogia pode ser utilizada nas salas de aula:

A educação popular e a metodologia da problemática

Em comunidades de baixa renda, a educação popular tem sido um método efetivo para aplicar as ideias de Freire. Por meio de oficinas e grupos de discussão, os educadores permitem o diálogo entre os participantes, incentivando-os a compartilhar suas experiências e a refletir sobre questões sociais relevantes. Um exemplo é o trabalho realizado por movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que utilizam a metodologia freireana para ensinar os alunos a identificarem problemas em suas comunidades e buscarem soluções em grupo (Estrada, 2020).

A prática da roda de conversa

A roda de conversa se alinha às ideias de Freire. Nesse formato, os alunos se reúnem em um círculo para discutir temas que consideram importantes (Smith, 2020). Um professor pode iniciar o diálogo com uma pergunta provocativa, como: “O que significa ser um cidadão?”. Os alunos podem compartilhar suas opiniões e vivências, o que favorece a expressão individual, o sentido de comunidade e pertencimento, sendo denominado por Freire (1987) como “círculo de cultura”.

Projetos interdisciplinares

Os projetos interdisciplinares são uma forma de aplicar a pedagogia freireana, pois incentivam os alunos a conectar diferentes áreas do conhecimento (Franco; Freitas; Mello, 2020). Por exemplo, uma escola pode desenvolver um projeto sobre meio ambiente, onde os alunos investigam questões locais, como o descarte de resíduos e a preservação de áreas verdes. Ao trabalhar em grupos, os estudantes aprendem sobre ciências e geografia e exercitam colaboração e diálogo (Freire, 1987).

O uso de recursos locais

Freire defendia que a educação deve partir da realidade dos alunos (Freire, 1987). Um exemplo é quando os professores utilizam recursos locais, como histórias, músicas e tradições da comunidade, como parte do conteúdo curricular. Assim, valoriza-se a cultura dos alunos, e proporciona mais sentido ao aprendizado. Por exemplo, um professor de literatura pode utilizar poesias de autores locais para discutir temas de identidade e pertencimento, conectando o aprendizado à vivência dos estudantes.

Metodologias ativas e suas relações com as ideias de Freire

As metodologias ativas são abordagens pedagógicas que colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem, promovendo a participação e a construção do conhecimento de forma colaborativa (Ribeiro-Silva et al., 2022). Essas metodologias se alinham perfeitamente com as ideias de Paulo Freire, pois enfatizam a importância do diálogo, da reflexão crítica e da autonomia do estudante (Freire, 1987, 1996).

Aprendizagem Baseada em Projetos

A Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) envolve os alunos em projetos que têm um propósito real (Riegel, 2023). Nesse modelo, os estudantes trabalham em grupos para resolver problemas ou criar produtos para questões relevantes (Freire, 1996). Por exemplo, em uma escola, os alunos podem ser desafiados a desenvolver um projeto que vise a redução do uso de plástico na comunidade. Isso estimula a pesquisa e a colaboração, a conscientização sobre questões ambientais, refletindo o compromisso de Freire com a educação voltada para a transformação social.

Ensino Híbrido

O ensino híbrido combina o aprendizado *online* com atividades presenciais, concedendo flexibilidade e autonomia no processo de aprendizagem (Topping et al., 2022). Essa metodologia é uma forma de aplicar a ideia freireana de que os educandos devem ser protagonistas de sua educação (Freire, 1996). Por exemplo, um professor pode disponibilizar conteúdos *online* sobre um tema específico e, em seguida, realizar debates em sala de aula para discutir as diferentes perspectivas dos alunos.

Sala de aula invertida

Na sala de aula invertida, os alunos estudam o conteúdo em casa e utilizam o tempo da aula para discutir, aplicar e aprofundar o conhecimento. Essa metodologia fomenta o diálogo e a reflexão crítica, para que os alunos sejam agentes ativos em seu processo de aprendizagem (Cevikbas; Kaiser, 2021; Freire, 1987). Por exemplo, um professor pode pedir aos alunos que assistam a um documentário sobre direitos humanos em casa e, em sala de aula, organizar uma discussão sobre as questões abordadas, incentivando os alunos a compartilhar suas opiniões e questionamentos.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL

A formação continuada de professores deve propiciar a qualidade do ensino e a atualização dos educadores em relação às novas metodologias e conteúdos (Mendonça; Freire; Silva, 2023). No Brasil, diversas iniciativas têm sido implementadas para promover essa formação, muitas delas inspiradas nos princípios freireanos.

Programas e iniciativas

Diversas universidades e instituições educacionais oferecem programas de formação continuada, de modo a aprimorar as competências dos professores. Um exemplo é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), com a inserção na prática para estudantes de licenciatura em escolas públicas. Esse programa estimula a reflexão sobre a prática pedagógica e aproxima os futuros professores da realidade escolar (Brasil, 2022).

Outro exemplo é o Programa de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), que oferece formação inicial e continuada para professores que atuam em escolas públicas. O PARFOR valoriza a diversidade e a inclusão, a prática reflexiva e crítica dos educadores (Brasil, 2024).

A importância da formação continuada

A formação continuada é fundamental para que os professores desenvolvam uma prática pedagógica que esteja alinhada às demandas contemporâneas e aos princípios da pedagogia freireana. Essa formação deve envolver a reflexão sobre a prática, o compartilhamento de experiências e a busca por inovações educacionais (Pasholikhov, 2024).

Freire defendia que a formação dos educadores deve incluir a atualização sobre conteúdos específicos, a reflexão crítica sobre as relações sociais, a ética e a política. Logo, os professores podem se tornar agentes de mudança em suas comunidades (Freire 1996).

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As políticas educacionais no Brasil objetivam auxiliar na formação de professores e na promoção de uma educação de qualidade. No entanto, ainda existem desafios a serem enfrentados, que podem ser analisados à luz das ideias de Paulo Freire.

CRÍTICAS ÀS POLÍTICAS ATUAIS

As políticas educacionais atuais frequentemente dão ênfase à formação técnica dos professores, em detrimento de uma formação crítica e reflexiva. Muitas vezes, os cursos de formação inicial não abordam de forma adequada as questões sociais e culturais que permeiam a educação, resultando em docentes que não estão preparados para lidar com a diversidade presente nas salas de aula (Ryan et al., 2020).

Além disso, as políticas de formação continuada muitas vezes são fragmentadas e não proporcionam um suporte adequado aos professores ao longo de suas carreiras. Isso pode levar à desmotivação e à insatisfação dos educadores, impactando negativamente a qualidade do ensino (Gerhards, 2021).

Deve-se também destacar a precarização do trabalho docente, os baixos salários e falta de reconhecimento, o que recai em uma cultura de desvalorização do professor e impacta na desmotivação do docente com o próprio trabalho e em ser agente de mudança na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação do professor da educação básica, inspirada nas contribuições de Paulo Freire, é imprescindível para a construção de uma educação de qualidade e para a justiça social. A aplicação da pedagogia freireana nas salas de aula, por meio de metodologias ativas e práticas colaborativas, permite que os alunos se tornem protagonistas de seu processo de aprendizagem e, conseqüentemente, colabore para uma educação de qualidade.

Nesse caso, pela formação continuada os educadores se atualizam e se desenvolvem com vistas a assegurar uma prática pedagógica crítica e reflexiva. Além disso, as políticas educacionais devem ser reformuladas, com o incentivo a melhores salários e oportunidades, para garantir uma formação que valorize a diversidade e promova o diálogo e a reflexão crítica. Ademais, deve-se disseminar as ideias de Paulo Freire por meio de cursos para que os docentes aprofundem em suas premissas e com isso, transformem suas práticas escolares. Nesse sentido, é pertinente que as instituições de ensino superior e as políticas públicas de educação considerem as contribuições de Paulo Freire na elaboração de seus currículos e programas de formação.

Logo, a formação de professores da educação básica deve ser um espaço de construção coletiva, onde o conhecimento é compartilhado e questionado, e onde o compromisso com a transformação social é um valor central. As obras de Paulo Freire continuam a inspirar educadores e a desafiar-los a refletir sobre sua função na sociedade, reafirmando a educação como um espaço de resistência e de esperança.

REFERÊNCIAS

AFZAL, A.; KAMRAN, F.; NASEEM, A. O papel dos professores na promoção de habilidades de pensamento crítico no nível universitário. Verão de 2023. DOI: <https://doi.org/10.55737/qjssh.409505257>.

ALVIANO JR, W.; NEIRA, M. Reflecting on initial teacher education in Brazil: experienced teachers' perceptions. **Sport, Education and Society**, v. 26, p. 746-758, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/13573322.2021.1878128>.

ANDRADE, F.; RODRIGUES, M.; GOMES, J. Desafios da educação rural e da profissionalização docente no Noroeste do Estado do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, 2023. DOI: <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e14037>.

BERTERO, C. O. O que é um ensaio teórico? Réplica a Francis Kanashiro Meneghetti. RAC – **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 15, n. 2, p. 338-342, mar./abr. 2011. Documentos e Debates. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/rac>. Acesso em:

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 27 set. 2024.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 set. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 27 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. Brasília: MEC, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pibid>. Acesso em: 25 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Brasília: MEC, 2022. <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/parfor/parfor>

CEVIKBAS, M.; KAISER, G. Student Engagement in a Flipped Secondary Mathematics Classroom. **International Journal of Science and Mathematics Education**, v. 20, p. 1455-1480, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10763-021-10213-x>.

DEVECCHI, C.; BANNELL, R.; TREVISAN, A. A formação do docente para os anos primários em cursos universitários no Brasil e na Alemanha. **Revisão Educacional**, v. 36, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698231370>.

ECHEVERRIA, P. Revisiting the sense of education from a critical perspective to contribute to social justice. **Power and Education**, v. 15, p. 122-131, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1177/17577438221116030>.

ELIYAHU-LEVI, D.; GANZ-MEISHAR, M. K (student): 'I need to think about new ways to bring their home and culture into the class'. Preservice Teachers Develop a Culturally Relevant Pedagogy. **Pedagogy, Culture & Society**, v. 31, p. 549-567, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/14681366.2021.1933577>.

ESTRADA, M. Rebecca Tarlau, Occupying Schools, Occupying Land: How the Landless Workers' Movement Transformed Brazilian Education. **International Sociology**, v. 35, p. 561-563, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1177/0268580920957941>.

FRANCO, R.; FREITAS, D.; MELLO, E. Interdisciplinaridade e contextualização na formação docente em ciências da natureza sob a perspectiva freireana. **Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, v. 9, 2020. DOI: <https://doi.org/10.35819/tear.v9.n1.a3676>.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GRAÇA, V.; QUADROS-FLORES, P.; GONZAGA, K. The Freirean Legacy in Innovative Educational Practices: Maker Culture, Active Methodologies, Digital Technologies and Transdisciplinarity. **ECE Official Conference Proceedings**, 2022. DOI: <https://doi.org/10.22492/issn.2188-1162.2022.19>.

GERHARDS, P. The Notion of Continuing Education in Local Education Reports in Germany — An Analysis of Regional Disparities in Topics, Data, and Governance Recommendations. **Education Sciences**, 2021. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci12010015>.

GRESHILOVA, I.; KIMOVA, S.; DAMBAEVA, B. Designing the Model of Professional Development of Teachers Taking into Account Axiological Imperatives of Continuing Education. **Universal Journal of Educational Research**, v. 8, p. 769-778, 2020. DOI: <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080306>.


GRUIJTERS, R.; BEHRMAN, J. Desigualdade de aprendizagem na África francófona: qualidade escolar e desempenho educacional de crianças ricas e pobres. **Sociologia da Educação**, v. 93, p. 256-276, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1177/0038040720919379>.

KYERE, E.; HONG, S.; GENTLE-GENITTY, C. S. Mediation Effect of Teacher-Based Discrimination on Academic Performance: An Intersectional Analysis of Race, Gender, and Income/Class. **Educ. Sci.**, v. 13, 2023. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci13040387>.

LOPES, P.; CARBINATTO, M. Freirean principles in the university extension in Gymnastics for All. **Revista Brasileira de Educação**, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782023280009>.

- LUNA, E.; LIMA, E.; OLIVEIRA, L.; SILVA, R.; SOUZA, R. Contribution of Paulo Freire's thought. **Revista Gênero e Interdisciplinaridade**, 2022. DOI: <https://doi.org/10.51249/gei.v3i03.824>.
- MARQUES, N.; ORENGO, G.; MÜLLER, M.; BUSS, C.; SILVA, M. Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: avanços ou retrocessos? **Revista Educar Mais**, v. 5, p. 637-649, 2021. DOI: <https://doi.org/10.15536/REDUCARMAIS.5.2021.2409>.
- MENDONÇA, A.; FREIRE, K.; SILVA, V. Continuing training of teachers and pedagogical practices: relationship with knowledge. **Concilium**, 2023. DOI: <https://doi.org/10.53660/clm-853-23b13>.
- PASHOLIKOV, M. Preparation of pedagogical university students for professional activity in additional education. *Педагогика и просвещение*, 2024. DOI: <https://doi.org/10.7256/2454-0676.2024.1.68685>.
- RAZZAK, N. Paulo Freire's critical and dialogic pedagogy and its implications for the Bahraini educational context. **Educational Philosophy and Theory**, v. 52, p. 1010-999, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/0131857.2020.1716731>.
- RIBEIRO-SILVA, E.; AMORIM, C.; APARICIO-HERGUDAS, J.; BATISTA, P. Trends of Active Learning in Higher Education and Students' Well-Being: A Literature Review. **Frontiers in Psychology**, v. 13, 2022. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.844236>.
- RIEGEL, K. Project based learning (PBL): Less project, more problem. **The Journal of the Acoustical Society of America**, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1121/10.0018820>.
- RYAN, M.; ROWAN, L.; BROWNLEE, J.; BOURKE, T.; L'ESTRANGE, L.; WALKER, S.; CHURCHWARD, P. Teacher education and teaching for diversity: a call to action. **Teaching Education**, v. 33, p. 194-213, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/10476210.2020.1844178>.
- SANTOS, A. C.; COUTINHO, D. J. G. Resumo da vida de Paulo Freire. **Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação**, v. 10, n. 5, p. 143-147, 2024. DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.v10i5.13856>.
- SAUL, A. M.; SAUL, A. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 19-35, jul./set. 2016. DOI: [10.1590/0104-4060.46865](https://doi.org/10.1590/0104-4060.46865).
- SMITH, K. Talking Circles as a strategy for listening to children's voices in school age care, 2020. DOI: <https://doi.org/10.25904/1912/1457>.
- TOPPING, K.; DOUGLAS, W.; ROBERTSON, D.; FERGUSON, N. Effectiveness of online and blended learning from schools: A systematic review. **Review of Education**. DOI: <https://doi.org/10.1002/rev3.3353>.
- VELASCO, E.; VENEGAS, M.; SÁNCHEZ-MIRANDA, K. Social problems in the secondary classroom: Gaps in teacher initial and ongoing training in the Andalusian Region of Spain from the perspective of intercultural education and new technologies. **Sustainability**, 2022. DOI: <https://doi.org/10.3390/su15010339>.

EDUCAÇÃO MUSICAL SEGUNDO A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: PERSPECTIVAS DE LICENCIANDO SOBRE A EDUCAÇÃO MÚSICAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.593122410102>

Data de aceite: 16/10/2023

RAMIRES, J, S, B
Universidade Federal do Pampa
(UNIPAMPA) – Bagé – RS – Brasil

PINHEIRO, P.O
Universidade Federal do Pampa
(UNIPAMPA) – Bagé – Brasil

PALAVRAS-CHAVE: Base Nacional Comum Curricular, Educação Musical, Ensino Fundamental Anos Iniciais.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo fazer uma análise crítico-reflexivo que diz respeito à proposta da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) em relação à educação musical no ensino Fundamental.

O documento visa nortear as instituições de ensino, em âmbito federal, estadual, e municipal no que diz respeito à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que

RESUMO: O trabalho realizou uma análise do componente de Políticas Públicas Educacionais do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Pampa. O trabalho consiste em realizar uma análise crítico-reflexiva das contribuições e dos desafios apresentados na Base Nacional Comum Curricular na Área da Educação Musical, no que se refere ao Ensino fundamental (anos iniciais), na perspectiva de estudantes de Licenciatura em Música. A pesquisa é do tipo documental, através da leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular, artigos e matérias jornalísticas. As principais contribuições identificadas foram à proposta de utilizar a música como ferramenta de inserção e participação crítica na sociedade; Utilizar do conteúdo música para trabalhar as culturas locais e culturas distantes, e a maior dificuldade, de acordo com a análise é a não determinação de quais conteúdos devem ser trabalhados em quais momentos.

tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)². (BRASIL, 2018, p. 9).

No que se refere especificamente ao componente curricular Artes, o documento aponta uma divisão nas seguintes linguagens: Artes visuais, Dança, Música e Teatro. Segundo a BNCC, estas linguagens contribuem para interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural.

A prática artística possibilita o compartilhamento de saberes e de produções entre os alunos por meio de exposições, saraus, espetáculos, performances, concertos, recitais, intervenções e outras apresentações e eventos artísticos e culturais. (BRASIL, 2018, p.195).

Segundo o documento o ensino de música deve contemplar os seguintes aspectos: percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical dos alunos, estas práticas devem possibilitar a vivência musical inter-relacionada à diversidade e desenvolver saberes musicais que possibilitem a sua inserção e participação crítica na sociedade.

A BNCC indica 10 competências específicas para o ensino de artes, estes saberes promovem a compreensão entre as linguagens artísticas; Conhecer e criticar práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, conhecer outras culturas que não sejam as que constituem a identidade brasileira, experimentar a ludicidade, a percepção e a expressividade são algumas das especificidades que o documento aponta.

METODOLOGIA

A coleta de dados se deu por análise documental mediante a leitura da Base. “A pesquisa documental apresenta uma série de vantagens. Primeiramente há que se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados” (GIL 1991, pg. 29), já Silva (2019, p. 45) nos diz que:

Na pesquisa documental, dada a impossibilidade de acesso ao campo propriamente dito, o pesquisador o acessa através dos registros deixados por pessoas que vivenciaram o campo e os processos sociais que são o objeto de pesquisa. Esses registros como não poderiam deixar de ser, trazem consigo as marcas das representações sociais em voga à época bem como da visão de mundo daquela pessoa que registra os acontecimentos, seus valores, seus preconceitos, etc.

1. BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: Acesso em: 13 de outubro. 2019.

2. BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: Acesso em: 13 de outubro. 2019.

Além da BNCC foram utilizados como referencial teórico: artigos, teses, reportagens e sites especializados em educação, Bogdan & Biklem (1994) afirmam que documentos como: memorandos, boletins informativos, documentos sobre políticas, propostas, códigos de ética, entre outros tem sido encarados por muitos investigadores como muito subjectivos, representando os enviesamentos dos seus promotores, apresentando um retrato brilhante e irrealista de como funciona a instituição.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em 2008 com a aprovação da lei 11.768 de 18 de agosto de 2018³, educadores musicais, músicos, apreciadores de música e uma parte significativa da população brasileira entusiasmou-se com a presença da música como conteúdo obrigatório na educação básica; porém a música ainda não é uma realidade comum a todas as escolas.

Em matéria publicada em 13 de outubro de 2018 o portal de notícias G1⁴ traz o seguinte título “Lei que torna o ensino de música obrigatório na rede pública completa dez anos, mas não é implementada”, e Alessio Costa Lima, presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime), diz: “Sabemos que o ensino de música é importante. Mas para ser exequível precisa levar em conta a realidade local e precisa vir acompanhada de uma política pública nacional com essa finalidade.” (FARJADO 2018, n.p.

Os objetos de conhecimentos indicados pela BNCC para o ensino de música do 1º para o 5º ano são: Contexto e práticas, elementos da linguagem, Materialidades, notação musical e processos de criação, estes estão divididos entre 26 habilidades específicas.

Nosso entendimento é que um dos principais desafios para a educação musical está no que se refere a da ordem em que estes conhecimentos devem ser apresentados aos alunos. Imaginem um aluno que cursa 5º ano do ensino fundamental e que durante o decorrer do ano letivo precisa trocar de escola, sendo que na primeira estava a estudar o conteúdo X, a probabilidade de não dar continuidade ao mesmo conteúdo na nova escola é grande, devido a BNCC não estabelecer quais conteúdos devem ser estudados em quais momentos diferentemente de outras disciplinas como português e matemática.

Um fator positivo é que o documento leva em consideração que nem todas as escolas, principalmente as da rede pública de ensino tem uma infraestrutura apropriada para o ensino de música, o educador musical deve estar preparado para ensinar música sem o auxílio de instrumentos musicais, desta forma a Base sugere.

Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana. Elementos da linguagem, Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos,

3. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm

4. <https://g1.globo.com/educacao/guia-de-carreiras/noticia/2018/10/13/lei-que-torna-o-ensino-de-musica-obrigatorio-na-rede-publica-completa-dez-anos-mas-nao-e-implementada.ghtml>

brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical. Materialidades, Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal), na natureza e em objetos cotidianos, reconhecendo os elementos constitutivos da música e as características de instrumentos musicais variados. Notação e registro musical, Explorar diferentes formas de registro musical não convencional (representação gráfica de sons, partituras criativas etc.), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual, e reconhecer a notação musical convencional. Processos de criação, Experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, de modo individual, coletivo e colaborativo. (BRASIL 2018, pg. 205).

Novamente, reafirmamos a importância de políticas públicas que possibilitem o ensino de música com qualidade, de forma que as instituições de ensino tenham os recursos mínimos para as aulas. Hoje a realidade do professor de música, principalmente na rede pública de ensino, é ministrar aulas de música utilizando apenas os sons do corpo ou tendo que confeccionar fontes sonoras.

Em um relato de experiência, Abreu e Aquino (2018) fizeram um estudo sobre a implementação da BNCC em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE/UFG), durante a pesquisa pode se constatar que as habilidades musicais desempenhadas durante o estudo extrapolaram o mínimo proposto pela BNCC. No entanto, devemos levar em consideração que o estudo foi realizado em uma universidade federal.

A proposta de equidade para ensino de música sem que exista um referencial programático para os conteúdos a serem desenvolvidos torna-se uma missão difícil de ser alcançada, partindo deste pressuposto podemos julgar que o conteúdo música ainda é apenas uma ferramenta de recreação dentro das escolas em que não há a presença de um educador musical.

CONCLUSÃO

Fazer esta reflexão crítico-reflexiva da BNCC tendo como objetivo analisar os benefícios e desafios no que se refere à educação musical, nos faz refletir sobre a importância de todas as políticas públicas referentes a educação, justifico este pensamento afirmando que os desafios apontados no decorrer do texto são decorrentes não apenas da elaboração da BNCC mas também de outras políticas públicas.

É importante que estas políticas sejam realmente pertinentes a sociedade brasileira e a educação como um todo. Destaco que todos os componentes que contemplam a educação básica sejam citados de forma justa e equivalente, e que a Arte possa ser vista como uma linguagem que produz tanto conhecimento quanto as demais.

Eu acredito que é dever do poder público realizar concursos públicos para área da educação musical, permitindo que as escolas possam contar com a presença de um profissional com formação (licenciatura em música) para ministrar aulas de música, lembrando que o bacharel em música não tem formação pedagógica.

REFERÊNCIAS

ABREU, Roncato Rafael; AQUINO Labosque Thais *A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em aulas de música no Ensino Fundamental: analisando uma experiência de estágio*. In: XV ENCONTRO REGIONAL CENTRO-OESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. Goiânia/GO - 25 a 27 de outubro de 2018.


Brasil. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação, Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf Acesso em: 08 out 2019.

BRASIL, lei N° 11.769 de Agosto de 2008. Estabelece que: *A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo*. Brasília DF, 18 Agosto 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm. Acesso em 15 de outubro de 2019.

FARJADO, Vanessa. *Lei que torna o ensino de música obrigatório na rede pública completa dez anos, mas não é implementada*. G1- EDUCAÇÃO, São Paulo, 13 de out. 2018 disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/guia-de-carreiras/noticia/2018/10/13/lei-que-torna-o-ensino-de-musica-obrigatorio-na-rede-publica-completa-dez-anos-mas-nao-e-implementada.ghtml>. Acesso em: 15 out. 2019.

SILVA Rafael Rodrigues. *Ensino de música em conservatórios de Bagé - Rio Grande do Sul (1904 - 1927): uma sociologia dos processos músico-pedagógicos na Primeira República*. 2019. Tese (Doutorado). UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL INSTITUTO DE ARTES PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA. Porto Alegre. RS.

HORTA ESCOLAR E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.593122410103>

Data de submissão: 10/10/2024

Data de aceite: 18/10/2024

Karla Katherine Nascimento Calcanhoto

Universidade Federal de Mato Grosso,
UFMT, Brasil
Cuiabá-MT
<http://lattes.cnpq.br/1417951248065401>

Marcel Thiago Damasceno Ribeiro

Universidade Federal de Mato Grosso,
UFMT, Brasil
Cuiabá-MT
<http://lattes.cnpq.br/5484650266886844>

RESUMO: A implementação de hortas escolares tem se mostrado uma prática eficaz na promoção da educação ambiental e na conscientização sobre a sustentabilidade. Essas iniciativas proporcionam aos alunos a oportunidade de aprender na prática sobre temas como preservação ambiental, produção de alimentos e hábitos alimentares saudáveis. Além disso, a horta escolar pode funcionar como um espaço pedagógico interdisciplinar, que integra diferentes áreas do conhecimento, como ciências, geografia e biologia. Essa abordagem educativa estimula a responsabilidade ambiental desde cedo, incentivando atitudes sustentáveis que podem ser replicadas fora do ambiente escolar. A partir de uma

pesquisa bibliográfica, este trabalho tem como objetivo analisar os benefícios da horta escolar como ferramenta pedagógica e sua contribuição para a educação ambiental, destacando os desafios enfrentados em sua implementação, especialmente em áreas urbanas. A proposta busca compreender como esses projetos podem ser inseridos no contexto educacional de forma prática e eficiente, contribuindo para o desenvolvimento sustentável.

PALAVRAS-CHAVE: horta escolar; educação ambiental; sustentabilidade; práticas pedagógicas; preservação ambiental.

SCHOOL GARDEN AND ENVIRONMENTAL EDUCATION

ABSTRACT: The implementation of school gardens has proven to be an effective practice in promoting environmental education and raising awareness about sustainability. These initiatives provide students with the opportunity to learn about topics such as environmental preservation, food production, and healthy eating habits through hands-on experience. Additionally, the school garden can serve as an interdisciplinary educational space that integrates various areas of knowledge,

such as science, geography, and biology. This educational approach fosters environmental responsibility from an early age, encouraging sustainable attitudes that can be replicated outside the school environment. Based on bibliographic research, this paper aims to analyze the benefits of school gardens as a pedagogical tool and their contribution to environmental education, highlighting the challenges faced in their implementation, especially in urban areas. The proposal seeks to understand how these projects can be practically and efficiently incorporated into the educational context, contributing to sustainable development.

KEYWORDS: school garden; environmental education; sustainability; pedagogical practices; environmental preservation.

INTRODUÇÃO

A crescente preocupação com a sustentabilidade e o meio ambiente tem colocado em destaque a necessidade de repensar práticas educativas que incentivem a consciência ambiental desde a infância. Nesse contexto, a horta escolar surge como uma alternativa pedagógica capaz de integrar teoria e prática, promovendo o aprendizado sobre a preservação ambiental de forma lúdica e significativa (Reigota, 2009). Além disso, iniciativas como essas fomentam o desenvolvimento de hábitos alimentares saudáveis, ao aproximar os estudantes dos processos de produção de alimentos (Silva et al., 2020).

A horta escolar vai além do ensino de técnicas agrícolas, funcionando como um espaço interdisciplinar que promove o aprendizado em diversas áreas do conhecimento, como ciências, biologia, e geografia. Segundo Mantovani e Carvalho (2016), essas hortas também incentivam o trabalho em equipe e a responsabilidade, aspectos fundamentais para a formação cidadã. Em ambientes urbanos, onde o contato com a natureza é limitado, a criação de hortas escolares apresenta-se como um desafio, mas também como uma oportunidade de reaproximar crianças e jovens da natureza, promovendo a sustentabilidade.

As políticas públicas têm incentivado cada vez mais a implantação de hortas escolares, como forma de integrar o conteúdo acadêmico à prática de uma alimentação saudável e ao desenvolvimento sustentável. A Lei 11.947/2009, que estabelece diretrizes para a alimentação escolar, destaca a importância de práticas que promovam a educação alimentar e nutricional dentro das escolas (Brasil, 2009).

A criação de hortas escolares justifica-se pela necessidade de promover a educação ambiental de maneira prática e eficiente, visando sensibilizar os alunos para questões de sustentabilidade e alimentação saudável. No entanto, a implementação dessas hortas, especialmente em áreas urbanas, enfrenta desafios relacionados à falta de espaço e recursos adequados. Como garantir que essas iniciativas sejam viáveis e eficazes no contexto escolar urbano?

Este trabalho tem como objetivo analisar o papel das hortas escolares na promoção da educação ambiental e da sustentabilidade. Busca-se explorar os benefícios pedagógicos dessas hortas, assim como os desafios enfrentados em sua implementação, especialmente em escolas localizadas em áreas urbanas.

A metodologia deste trabalho baseia-se em uma pesquisa bibliográfica, por meio da análise de artigos científicos, leis e outros documentos relevantes sobre o tema. Serão investigados os principais benefícios e desafios das hortas escolares no contexto da educação ambiental, visando compreender como essas práticas podem ser inseridas de forma efetiva no ambiente educacional.

A IMPORTÂNCIA DA HORTA ESCOLAR PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS

A educação ambiental, com o passar dos anos, tem se tornado uma prática indispensável para promover uma conscientização crítica e transformadora sobre a relação entre seres humanos e o meio ambiente. Nesse contexto, a horta escolar se apresenta como uma ferramenta pedagógica eficaz, permitindo aos estudantes não apenas o contato direto com a terra e os processos de cultivo, mas também o desenvolvimento de uma compreensão mais ampla e prática acerca da sustentabilidade. O Brasil, por meio da Lei nº 9.795 de 1999, estabelece a educação ambiental como parte fundamental de sua política educacional, reforçando a necessidade de práticas que integrem o aprendizado sobre o ambiente e suas dinâmicas com a vida cotidiana das escolas (BRASIL, 1999).

O uso da horta escolar nas instituições de ensino vai além da simples prática agrícola; ele se conecta à formação de valores e atitudes que são essenciais para a preservação do meio ambiente. Ao envolver alunos em atividades práticas que vão desde o plantio até a colheita, cria-se um espaço para o desenvolvimento de habilidades que são pouco abordadas no ambiente tradicional de sala de aula, como a paciência, o cuidado com os recursos naturais e a cooperação. Essa prática não só aproxima os jovens da natureza, como também os torna conscientes de seu papel na preservação ambiental, promovendo uma cidadania ecológica (Reigota, 2009).



Figura 1: Horta cultuada por estudantes

Fonte: Autora (2024)

Para além da ecologia, as hortas escolares exercem um papel integrador, conectando diversas disciplinas do currículo escolar de maneira orgânica. A ciência, a matemática, a geografia e até mesmo a literatura podem ser trabalhadas no contexto da horta, proporcionando uma aprendizagem mais significativa. Esse tipo de atividade, além de fomentar o aprendizado interdisciplinar, auxilia na construção de um pensamento crítico a respeito das questões ambientais, algo que é vital para a formação de cidadãos mais conscientes e engajados em práticas sustentáveis. Reigota (2009) argumenta que a educação ambiental deve transcender a simples transmissão de conhecimentos técnicos e abranger uma formação integral que desperte uma nova ética ambiental.

O contato direto com a natureza por meio da horta escolar possibilita uma experiência sensorial e prática que é muitas vezes negligenciada no ambiente urbano. As crianças, especialmente nas grandes cidades, têm poucas oportunidades de interagir com o meio natural, o que pode resultar em um distanciamento das questões ambientais. Segundo Saito et al. (2019), o projeto de hortas em escolas urbanas, apesar dos desafios, tem se mostrado uma excelente estratégia para reaproximar os alunos da natureza. A prática do cultivo envolve não apenas o aprendizado sobre plantas e ecossistemas, mas também a criação de uma cultura de cuidado com o meio ambiente, algo que pode ser levado para além dos muros da escola.

Essa perspectiva é corroborada por Pereira (2018), que observa que a horta escolar serve como um laboratório vivo onde os alunos podem experimentar, errar e aprender. O ambiente de aprendizagem prático proporcionado pela horta permite aos estudantes não apenas observar as consequências de suas ações no ciclo de vida das plantas, mas também refletir sobre como suas escolhas e atitudes impactam o ambiente em que vivem. Além disso, a horta escolar contribui para o desenvolvimento de uma alimentação mais saudável, uma vez que os alunos se envolvem diretamente na produção de alimentos e aprendem sobre a importância de uma dieta balanceada.

Um dos principais desafios enfrentados, principalmente em áreas urbanas, é a falta de espaço e recursos adequados. Muitas escolas, especialmente aquelas localizadas em centros urbanos, não possuem terrenos amplos ou férteis para desenvolver projetos de hortas. No entanto, isso não deve ser visto como um impedimento. De acordo com Mantovani e Carvalho (2016), soluções criativas como hortas verticais, jardins suspensos e o uso de pequenos espaços podem ser eficazes na implementação de projetos de agricultura urbana. Essas práticas não apenas possibilitam o cultivo de alimentos em áreas limitadas, como também incentivam a reutilização de materiais e a gestão sustentável de resíduos, reforçando a importância da educação ambiental dentro do contexto urbano.

A horta escolar também desempenha um papel fundamental na promoção de valores como a cooperação, o trabalho em equipe e a responsabilidade. Quando os alunos participam ativamente do cuidado com as plantas, eles aprendem a importância do planejamento, do esforço contínuo e da paciência para alcançar resultados concretos. Esse tipo de experiência é extremamente valiosa no contexto educacional, pois promove habilidades que são essenciais para o desenvolvimento social e emocional dos estudantes. Segundo Corazza (2021), a horta escolar contribui para o desenvolvimento de competências socioambientais, ajudando os alunos a compreenderem a interconexão entre suas ações e o meio ambiente.



Figura 2: Horta Escolar

Fonte: Autora (2024)

Além dos benefícios individuais para os estudantes, sua implementação pode ter impactos positivos em toda a comunidade escolar. Ao promover o envolvimento de professores, pais e funcionários na manutenção e cuidado com a horta, cria-se uma rede de cooperação que fortalece os laços comunitários. Essa integração também é um fator motivador para a inclusão de temas ambientais no currículo escolar de maneira mais prática e envolvente. Para Saito et al. (2019), as hortas escolares podem ser vistas como um ponto de encontro onde a comunidade se une em torno de um objetivo comum: o cuidado com a terra e o cultivo de alimentos saudáveis.

O envolvimento da comunidade escolar na horta também oferece oportunidades de aprendizado para além dos muros da escola. Pais e familiares podem ser convidados a participar de oficinas de jardinagem ou cultivo de alimentos, promovendo a educação ambiental de forma mais ampla e abrangente. Além disso, a horta escolar pode servir como um espaço para discussões sobre questões sociais, como a segurança alimentar, a sustentabilidade e a importância do consumo consciente. Nesse sentido, a horta torna-se um espaço de aprendizagem contínua, onde a comunidade como um todo pode se beneficiar.

As políticas públicas de educação ambiental no Brasil têm reconhecido a importância das hortas escolares como uma ferramenta pedagógica valiosa. A Lei nº 9.795/1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, estabelece que as escolas devem integrar a educação ambiental em todos os níveis de ensino, de maneira formal e não formal, com o objetivo de promover uma cultura de sustentabilidade (Brasil, 1999). Nesse sentido, as hortas escolares se configuram como uma prática que, além de cumprir com os requisitos legais, proporciona aos alunos uma vivência prática das questões ambientais, promovendo uma educação mais holística e engajada.

Entretanto, apesar dos inúmeros benefícios, a implementação de hortas escolares também enfrenta desafios, especialmente relacionados à manutenção e à sustentabilidade desses projetos. Segundo Mantovani e Carvalho (2016), muitos projetos de hortas escolares são interrompidos devido à falta de continuidade nos cuidados com as plantas ou à escassez de recursos. Para que esses projetos sejam bem-sucedidos, é fundamental que haja um comprometimento por parte de toda a comunidade escolar, além de políticas públicas que incentivem e financiem essas iniciativas.

A longo prazo, a horta escolar pode ser vista como um microcosmo da sociedade, onde as ações individuais refletem o impacto coletivo no meio ambiente. Ao envolver os alunos em todas as etapas do processo de cultivo, desde a preparação do solo até a colheita, promove-se uma consciência crítica sobre a importância de práticas sustentáveis e sobre como as escolhas do dia a dia podem impactar o mundo ao nosso redor. Pereira (2018) destaca que, ao trabalhar diretamente com o ciclo de vida das plantas, os alunos desenvolvem uma compreensão mais profunda das interações ecológicas e da necessidade de preservar os recursos naturais.

Além disso, a horta escolar oferece uma oportunidade única para a integração de conteúdos teóricos e práticos, permitindo que os alunos experimentem na prática os conceitos aprendidos em sala de aula. Saito et al. (2019) apontam que a horta escolar promove o desenvolvimento de habilidades cognitivas e motoras, uma vez que os alunos são incentivados a pensar criticamente sobre os desafios do cultivo e a buscar soluções criativas para superá-los. Esse tipo de experiência é essencial para a formação de cidadãos mais conscientes e preparados para lidar com os desafios ambientais do futuro.

DESAFIOS E BENEFÍCIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DE HORTAS ESCOLARES NO CONTEXTO URBANO

O Brasil, por meio da Lei nº 12.305/2010, que institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos, busca estimular práticas sustentáveis que envolvem a reciclagem e o reaproveitamento de materiais, o que pode ser diretamente aplicado à criação e manutenção de hortas em escolas. A educação ambiental, promovida por essas hortas, vai ao encontro dos objetivos dessa legislação, que também visa reduzir o impacto ambiental das atividades humanas (Brasil, 2010). Com isso, a horta escolar se torna um ambiente prático para a aplicação de princípios sustentáveis, ao mesmo tempo em que educa as futuras gerações.

No contexto urbano, a criação de hortas escolares enfrenta barreiras significativas, principalmente em relação ao espaço físico disponível. As escolas em grandes cidades, muitas vezes, dispõem de pouco ou nenhum espaço ao ar livre, o que dificulta a implementação de hortas tradicionais. No entanto, Costa e Moraes (2019) observam que, mesmo diante desse desafio, soluções criativas, como hortas verticais e sistemas de cultivo em pequenos espaços, têm sido desenvolvidas para atender à demanda de escolas localizadas em áreas densamente povoadas. Essa adaptação mostra que, com planejamento e inovação, é possível contornar as limitações físicas.

Além das restrições espaciais, outro desafio relevante é a questão dos recursos necessários para manter as hortas. Isso inclui não apenas materiais para o plantio e manutenção das plantas, mas também a mão de obra para o cuidado contínuo com o projeto. Muitas vezes, as escolas enfrentam dificuldades financeiras, o que torna complicado manter esses espaços de cultivo de maneira eficiente e constante. Moreira e Santos (2018) destacam que, embora as hortas escolares em áreas urbanas sejam uma solução viável para o ensino ambiental, sua sustentabilidade depende do apoio da comunidade escolar e de parcerias externas, que podem fornecer recursos e expertise.

Outro fator desafiador para a implementação de hortas escolares em áreas urbanas é a conscientização da comunidade escolar sobre a importância desse projeto. Muitos professores e gestores não veem a horta como uma ferramenta pedagógica relevante, o que dificulta sua inclusão no planejamento escolar. Pereira e Ribeiro (2020) afirmam que as políticas públicas devem promover uma maior integração entre as hortas escolares e os currículos educativos, para que essa prática seja mais valorizada e utilizada como um recurso didático regular. Essa integração é fundamental para que as hortas possam ter um impacto real no ensino de sustentabilidade e educação ambiental.

Por outro lado, os benefícios da implementação de hortas escolares são amplamente reconhecidos e superam em muito os desafios enfrentados durante o processo de implantação. Em termos pedagógicos, as hortas oferecem um ambiente de aprendizado prático, onde os alunos podem vivenciar a teoria ensinada em sala de aula. O cultivo de plantas permite que os estudantes aprendam sobre biologia, ecossistemas e ciclos naturais de uma maneira concreta e visual. Além disso, Ferreira (2021) argumenta que a horta escolar estimula habilidades como paciência, responsabilidade e trabalho em equipe, aspectos que muitas vezes não são desenvolvidos de forma tão efetiva em um ambiente de ensino tradicional.

Além de proporcionar uma aprendizagem prática, as hortas escolares desempenham um papel crucial na promoção de uma alimentação saudável entre os alunos. O contato direto com o cultivo de alimentos pode modificar a percepção das crianças em relação à alimentação, incentivando o consumo de frutas, legumes e verduras, produtos que elas mesmas ajudaram a plantar e colher. Nunes (2017) observa que essa prática também tem um efeito transformador nos hábitos alimentares das famílias, à medida que os estudantes levam para casa o conhecimento adquirido sobre alimentação saudável e sustentável.

A integração da horta no ambiente escolar também pode ter um impacto significativo na comunidade escolar como um todo. Quando os pais e responsáveis são envolvidos em atividades relacionadas à horta, como oficinas de cultivo ou feiras de produtos orgânicos, a conexão entre escola e comunidade é fortalecida. Isso cria um ambiente de aprendizado colaborativo, onde o conhecimento é compartilhado e ampliado além dos muros da escola. A horta, nesse contexto, passa a ser um ponto de encontro e troca de saberes, onde questões relacionadas à sustentabilidade, alimentação e meio ambiente são discutidas de maneira prática e acessível para todos os envolvidos.



Figura 3: Alunos realizando o cultivo da horta

Fonte: Autor (2024)

Outro benefício importante das hortas escolares é o impacto positivo que elas podem ter no meio ambiente urbano. Além de melhorar a qualidade do ar e ajudar a reduzir a poluição em pequenas escalas, as hortas também podem ser uma solução para o reaproveitamento de resíduos orgânicos gerados pelas escolas. A compostagem de restos de alimentos e folhas pode ser utilizada como adubo nas hortas, fechando um ciclo sustentável de produção e consumo. Essa prática, além de ser educativa, contribui para a redução da quantidade de lixo enviado para aterros sanitários, promovendo uma gestão mais consciente dos resíduos (Brasil, 2010).

Porém, a sustentabilidade a longo prazo desses projetos depende da continuidade e do engajamento da comunidade escolar. Um dos maiores desafios enfrentados pelas hortas escolares é a falta de manutenção regular, especialmente durante períodos de férias ou quando há uma mudança no corpo docente ou na administração da escola. Para evitar que os projetos de hortas sejam abandonados, é crucial que as escolas criem planos de

sustentabilidade que envolvam a comunidade de maneira contínua. Costa e Moraes (2019) sugerem que a criação de comitês de hortas, compostos por pais, professores e alunos, pode ser uma estratégia eficaz para garantir a continuidade e o sucesso dessas iniciativas.

Apesar dos desafios, a implementação de hortas escolares em áreas urbanas tem se mostrado uma iniciativa viável e altamente benéfica, tanto do ponto de vista educacional quanto ambiental. Ao superar as barreiras iniciais, as escolas que optam por adotar hortas como parte de sua prática pedagógica acabam colhendo os frutos de um ensino mais envolvente, sustentável e conectado com a realidade dos alunos. Para que esse movimento se amplie, é essencial que as políticas públicas apoiem essas iniciativas, fornecendo os recursos e o suporte necessários para que as hortas escolares possam prosperar.

Em última análise, as hortas escolares representam uma oportunidade única de transformar o espaço escolar em um ambiente de aprendizado prático e sustentável, que vai além da sala de aula. Ao envolver os alunos em todas as etapas do cultivo, desde a preparação do solo até a colheita, essas hortas promovem uma consciência ambiental e alimentar que pode ter um impacto profundo em suas vidas futuras. O desafio, portanto, está em garantir que esses projetos sejam sustentáveis e continuem a crescer, proporcionando benefícios tanto para a escola quanto para a comunidade urbana como um todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, ficou evidente que, apesar dos desafios, como a limitação de espaço, a falta de recursos e a conscientização insuficiente da comunidade escolar, as vantagens das hortas são significativas, tanto no contexto pedagógico quanto no âmbito da saúde e sustentabilidade.

O envolvimento dos estudantes em atividades práticas de cultivo proporciona uma experiência de aprendizagem enriquecedora, que vai além da sala de aula, permitindo que eles vivenciem o ciclo da natureza e compreendam de forma concreta a importância da preservação ambiental. Além disso, as hortas escolares atuam como um meio eficaz de integrar diferentes áreas do conhecimento, promovendo uma educação mais interdisciplinar e engajada.

A participação ativa da comunidade escolar, composta por professores, alunos e famílias, é essencial para a implementação bem-sucedida e a continuidade das hortas. Essa colaboração, aliada ao apoio de políticas públicas, como a Lei nº 12.305/2010, pode garantir que esses projetos se mantenham sustentáveis a longo prazo e continuem a oferecer benefícios significativos tanto para o ambiente escolar quanto para a comunidade como um todo.

Portanto, as hortas escolares, além de promoverem uma alimentação mais saudável, desempenham um papel fundamental na formação de cidadãos mais conscientes e responsáveis em relação ao meio ambiente, mostrando que a educação ambiental, quando vivenciada na prática, tem o potencial de transformar a forma como nos relacionamos com a natureza e com a sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 abr. 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 03 out. 2024.

BRASIL. Lei nº 12.305, de 2 de agosto de 2010. Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 ago. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12305.htm. Acesso em: 03 out. 2024.

COSTA, Felipe Augusto; MORAES, Amanda. A implementação de hortas escolares no contexto urbano: desafios e oportunidades. Revista Brasileira de Educação Ambiental, v. 14, n. 1, p. 99-112, 2019. Disponível em: <https://www.revistaeducacaoambiental.com.br/artigo/1972>. Acesso em: 03 out. 2024.

CORAZZA, Márcia Luiza. Educação ambiental e horta escolar: desenvolvimento de habilidades e competências ambientais. Educação Ambiental em Ação, n. 70, 2021. Disponível em: <http://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=4291>. Acesso em: 03 out. 2024.

FERREIRA, Rafael. Hortas escolares no contexto urbano: benefícios para o meio ambiente e a comunidade escolar. Revista Ambiente Urbano, v. 6, n. 1, p. 25-38, 2021. Disponível em: <https://www.ambienteurbano.com.br/rbu/vol6n1art5>. Acesso em: 03 out. 2024.

MANTOVANI, Evandro Augusto; CARVALHO, Rosana. Agricultura urbana e educação ambiental em escolas de áreas urbanas. Revista Brasileira de Agroecologia, v. 8, n. 2, p. 55-68, 2016. Disponível em: <https://revistas.aba-agroecologia.org.br/rbagroecologia/article/view/14503>. Acesso em: 03 out. 2024.

MOREIRA, João Paulo; SANTOS, Marina. Desafios para a sustentabilidade: hortas escolares em áreas urbanas. Revista Sustentabilidade e Sociedade, v. 12, n. 3, p. 45-63, 2018. Disponível em: <https://www.revistaeducacaosustentavel.com.br/vol12iss3articles/moreira-santos>. Acesso em: 03 out. 2024.

NUNES, Carla Beatriz. Desafios na criação de hortas escolares em áreas urbanas: estudo de caso em São Paulo. Revista Brasileira de Agroecologia, v. 9, n. 1, p. 32-44, 2017. Disponível em: <https://www.aba-agroecologia.org.br/revistas/index.php/rbagroecologia/article/view/14422>. Acesso em: 03 out. 2024.

PEREIRA, Flávia Maria. Horta escolar: um espaço para o aprendizado ambiental na prática. Revista Ambiente & Educação, v. 19, n. 1, p. 101-113, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/ambeduc/article/view/12648>. Acesso em: 03 out. 2024.

PEREIRA, Marcelo; RIBEIRO, Alice. Políticas públicas e a viabilidade das hortas escolares no ambiente urbano. Revista de Políticas Ambientais, v. 4, n. 2, p. 101-115, 2020. Disponível em: <https://www.revistapoliticasambientais.com.br/vol4n2artigo/pereira-ribeiro>. Acesso em: 03 out. 2024.

REIGOTA, Marcos. Educação ambiental: para além da ecologia. São Paulo: Cortez, 2009.

SAITO, Carlos Henrique et al. Hortas escolares como instrumento de educação ambiental: um estudo de caso em uma escola pública. Revista Brasileira de Educação Ambiental, v. 14, n. 1, p. 92-105, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revbea/article/view/58949>. Acesso em: 03 out. 2024.

O DIREITO E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA



<https://doi.org/10.22533/at.ed.593122410104>

Data de aceite: 21/10/2024

Fabiana dos Santos Muniz

Graduanda em Direito pela Universidade
Estácio de Sá

RESUMO: O Conceito de Família como Instituição Social e sua devida importância no acompanhamento escolar é determinante e relevante no que é proposto, haja vista que, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação em expressa previsão dispõe que a Educação deverá abranger todos os processos formativos, promover a vida familiar, por conseguinte, determina que pessoas com necessidades educacionais especiais sejam incluídas em escolas de Ensino Regular. Almejando construir uma Sociedade com melhor convivência, ligando parcerias, Instituições de Ensino e Pesquisa afeiçoando organizarmos civilmente para manifestarmos através de uma criação de uma Cultura de Paz. A Educação é direito de todos e dever do Estado, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, segundo os princípios da Igualdade, Dignidade da Pessoa Humana.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva. Adequações Legais. Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

Vivemos atualmente em uma Sociedade, em que os valores são esquecidos sobrepostos à interesses individualistas, outrossim, não devemos abrir mão de construir uma sociedade próspera à gerações vindouras. Viemos assim esclarecer que a Educação Especial pode e deve ser entendida como um segmento da educação que atende a coletividade. A criação de políticas Públicas que ofereçam recursos de mão de obra qualificada, uso de recursos destinados à obras de adequação escolares, assim como materiais didáticos de uso específicos e singulares. A preparação dos profissionais da área de Educação tem sido muito questionada, pois a grande maioria dos professores não teve o correto treinamento para saber como agir frente a crianças com necessidades especiais, superando as adversidades, bem como lidar e auxiliar os diferentes tipos de alunos, além de mostrar possíveis soluções para a concretização da Educação Especial Inclusiva, um dos

temas mais importantes. Diante do que é exposto, fica claro salientar que numa perspectiva de escola inclusiva, o ambiente escolar deve representar, com a maior fidelidade possível, a diversidade dos indivíduos que compõem a sociedade. A Escola reflete a Sociedade, e somente numa escola plural e heterogênea, esteja equitativamente representada, com alunos com deficiências ou não, é que o currículo escolar pode cumprir sua função: construir a cidadania e preparar os alunos para viverem em harmonia fora da escola, dotados de habilidades e competências que a experiência de escola e o conhecimento nela construído os ajudou a desenvolver. A Escola preparando para a Leitura de Mundo. Nessa escola que não exclui ninguém, em que a deficiência, seja ela qual for, não deve constituir barreira para a criança permanecer na escola e aprender, que tem como pressuposto fundamental o direito da criança com deficiência a frequentar a escola comum e de nela progredir, dentro de seus limites e possibilidades. Dentro desse contexto, o estudo elenca a questão inclusiva, a legislação específica e de que as políticas públicas estão sendo implementadas.

O QUE É INCLUSÃO ESCOLAR?

Em seus primórdios, a Educação Inclusiva teve na Convenção da Organização dos Estados Americanos, a criação do texto Convenção de Guatemala, promulgada no Brasil, definiu que as pessoas com deficiência tem os mesmos direitos humanos que as demais pessoas, esclarecendo como discriminação com base na deficiência toda a diferenciação à exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos Direitos humanos e suas liberdades fundamentais, por conseguinte, a Educação Especial passou a ser entendida como um segmento da educação que procura atender pessoas que apresentam deficiências mentais, físicas, sensoriais, distúrbios de conduta, etc.

MAPEAMENTO DOS DISPOSITIVOS LEGAIS

Referindo se como um Direito Constitucional, assegurado a todos os cidadãos, o direito a Educação de qualidade onde a escola deve propiciar um ambiente favorável ao acolhimento das especificidades individuais, o que implica uma aceitação e valorização das diferenças, assim como, a disponibilização de uma estrutura adequada para o desenvolvimento das potencialidades de cada aluno, considerando suas características e seu contexto individuais, Posto à isso, trata-se de um arcabouço legal que apresenta os princípios e as diretrizes nacionais para a implementação de políticas públicas que possibilitem a oferta de um ensino de qualidade. Previsto no artigo 206, inciso I, a Constituição estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência na escola como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente, na rede regular de ensino (art. 208). Em que não apenas se constrói conhecimento, mas também, onde se aprende a

conviver em sociedade. Surge a necessidade de um novo olhar que represente a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças humanas, como também, a necessidade de implementação de uma prática que garanta não apenas o acesso, mas, sobretudo, a participação e aprendizagem de todos.

Promulgada em 1989, a Lei nº 7.853, promulgada em 1989, dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência e sua integração social e define como crime recusar, suspender, adiar, cancelar ou extinguir a matrícula de um estudante por causa de sua deficiência, em qualquer curso ou nível de ensino, seja ele público ou privado.

Devido a sua importância, destaca-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº. 8.069/90) confirmando os dispositivos legais determinando que os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.

A Declaração de Salamanca (1994) enfatizou princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)¹ – Lei nº 9.394/96, estabelece as diretrizes da educação nacional e apresenta, em seu Capítulo V, considerações referentes à Educação Especial:

Se entende por educação especial, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou super dotação.

Em salas de Recursos no contra tempo Escolar, A Resolução nº 2/2001 do Conselho Nacional de Educação, com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, preconiza que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais (art. 2º), o que contemplando o Atendimento Educacional Especializado (AEE) complementar ou suplementar à escolarização.

O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172, destacando que o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana.

A Convenção da Guatemala (1999) determinou que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais.

Em 2000, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, com advindo da Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 1/2002, definiu que as instituições de ensino superior devem em sua organização curricular a formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

1. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96.
Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm, acessado em 02/04/2020

A Língua Brasileira de Sinais foi reconhecida pela Lei 10.436/02 como meio legal de comunicação e expressão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.

O Sistema Braille compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional. Em 2002, o Ministério da Educação (MEC), através da Portaria nº 2.678/02, aprova diretrizes e normas para o uso, e o ensino.

A Lei nº 12.764, de 2012, criou a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, regulamentada pelo Decreto nº 8368/2014, em 2015, é emitida a Nota Técnica nº 20 do MEC, que traz orientações aos sistemas de ensino visando ao cumprimento do artigo 7º da referida lei.

Em 2015 foi promulgada a Lei Brasileira de Inclusão, conhecida como **Estatuto da Pessoa com Deficiência**, que trata de diversos aspectos relacionados à inclusão das pessoas com deficiência. No capítulo IV, a lei aborda o acesso à Educação e traz avanços importantes, como a proibição da cobrança pelas escolas de valores adicionais pela implementação de recursos de acessibilidade. O texto diz que o sistema educacional deve ser incl usivo em todos os níveis, mas não cita explicitamente que a matrícula de alunos com deficiência deva se dar na rede regular em vez de escolas especiais, o que é um ponto de controvérsias.

O debate sobre a **Educação Especial e Inclusiva no Brasil**, em especial no aspecto de incluir a todos em instituições de ensino regulares (ou seja, as que misturam alunos com e sem deficiência), tem sido intenso nos últimos anos. Atualmente, o MEC está revisando a atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que é de 2008. O texto proposto enfrenta forte oposição de alguns grupos de educadores que tratam do assunto, para quem a nova redação voltaria a estimular a volta da separação das pessoas com deficiência indo na contramão da perspectiva social - que aponta para a eliminação das barreiras e na promoção da acessibilidade, e não separação dos alunos com e sem deficiência.

Durante a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a disputa se deu pela retirada do texto introdutório de detalhamentos sobre a Educação Inclusiva, um trecho que havia sido redigido por meio de contribuições de entidades e pesquisadores que trabalham com o tema. Além disso, o documento cita a necessidade de uma “diferenciação curricular”, o que é repudiado por especialistas, por ser uma forma de discriminação. (Leia a íntegra da BNCC).

Antes disso, durante a tramitação do Plano Nacional de Educação (PNE), que traça 20 metas para o País cumprir em dez anos, a principal polêmica ocorreu por conta da possibilidade de as crianças e os jovens com deficiência serem matriculados em escolas especiais e não obrigatoriamente na rede regular de ensino. Na redação final da meta, aprovada em 2014, essa opção foi mantida (leia a íntegra do PNE). Organizações especializadas no tema afirmam que o texto do PNE fere tratados internacionais sobre o tema, assinados pelo Brasil.

Além do Estatuto da Pessoa com Deficiência, do PNE, da BNCC, existem decretos, portarias, resoluções, notas técnicas e leis que dispõem sobre o assunto. Conheça a seguir os principais textos, em ordem cronológica. Importante notar que alguns não têm mais validade e foram substituídos por textos aprovados posteriormente.

BRASIL

1961 – Lei N° 4.024

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) fundamentava o atendimento educacional às pessoas com deficiência, chamadas no texto de “excepcionais” (atualmente, este termo está em desacordo com os direitos fundamentais das pessoas com deficiência). Segue trecho: A Educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de Educação, a fim de integrá-los na comunidade.

1971 – Lei N° 5.692

A segunda lei de diretrizes e bases educacionais do Brasil foi feita na época da ditadura militar (1964-1985) e substituiu a anterior. O texto afirma que os alunos com deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial. Essas normas deveriam estar de acordo com as regras fixadas pelos Conselhos de Educação. Ou seja, a lei não promovia a inclusão na rede regular, determinando a escola especial como destino certo para essas crianças.

1988 – Constituição Federal

O artigo 208, que trata da Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, afirma que é dever do Estado garantir atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Nos artigos 205 e 206, afirma-se, respectivamente, a Educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho e a igualdade de condições de acesso e permanência na escola.

1989 – Lei N° 7.853

O texto dispõe sobre a integração social das pessoas com deficiência. Na área da Educação, por exemplo, obriga a inserção de escolas especiais, privadas e públicas, no sistema educacional e a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino. Também afirma que o poder público deve se responsabilizar pela matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino. Ou seja: excluía da lei uma grande parcela das crianças ao sugerir que elas não são capazes de se relacionar socialmente e, conseqüentemente, de aprender. O acesso a material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo também é garantido pelo texto.

1990 – Lei Nº 8.069

Mais conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei Nº 8.069 garante, entre outras coisas²:

O atendimento educacional especializado às crianças com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino; trabalho protegido ao adolescente com deficiência e prioridade de atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção para famílias com crianças e adolescentes nessa condição.

1994 – Política Nacional de Educação Especial

Em termos de inclusão escolar, o texto é considerado um atraso, pois propõe a chamada “integração instrucional”, um processo que permite que ingressem em classes regulares de ensino apenas as crianças com deficiência que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos “normais” (atualmente, este termo está em desacordo com os direitos fundamentais das pessoas com deficiência). Ou seja, a política excluía grande parte dos alunos com deficiência do sistema regular de ensino, “empurrando-os” para a Educação Especial.

Teófilo Alves Galvão Filho³ relata a necessidade de suporte para garantir o aprendizado desses alunos:

A Educação Especial no formato do AEE se constitui, portanto, na ferramenta, no suporte indispensável que viabiliza a escolarização desses alunos no ambiente escolar comum. Sem recursos, estratégias e materiais adaptados que atendam às suas necessidades educacionais especiais, seria muito difícil garantir a participação efetiva nas atividades propostas, bem como a interação com os outros alunos e professores. Tendo um papel de atendimento complementar, e não mais substitutivo, se constitui em uma proposta pedagógica inovadora que pretende compreender e atender às necessidades educacionais especiais de forma a dar a complementação, o suporte necessário, para garantir a aprendizagem dos alunos com deficiências, TGD ou com altas habilidades/superdotação. Neste sentido, a reorganização do sistema educacional, na perspectiva inclusiva, aponta para um novo modelo de escola e, conseqüentemente, um novo modelo de formação docente que requer um professor preparado para atuar em uma escola pautada na atenção à diversidade, para desenvolver sua prática pedagógica considerando diferentes modos de aprender e ensinar, contrários a cultura escolar tradicional até então vigente, historicamente excludente, seletiva, pautada em um modelo de ensino homogeneizador. Deve assim assegurar recursos, estratégias e serviços diferenciados e alternativos para atender às especificidades educacionais dos alunos que necessitam do AEE

2. Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei no 8.069), disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm, acessado em 02/04/2020

3. GALVÃO FILHO, T. A. . Tecnologia Assistiva: favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem em contextos educacionais inclusivos. In: GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S.. (Org.). As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas. Marília/SP: Cultura Acadêmica, 2012, p. 12.

1996 – LEI N° 9.394

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em vigor tem um capítulo específico para a Educação Especial. Nele, afirma-se que haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial. Também afirma que o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular. Além disso, o texto trata da formação dos professores e de currículos, métodos, técnicas e recursos para atender às necessidades das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

1999 – Decreto N° 3.298

O decreto regulamenta a Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e consolida as normas de proteção, além de dar outras providências. O objetivo principal é assegurar a plena integração da pessoa com deficiência no contexto socioeconômico e cultural do País. Sobre o acesso à Educação, o texto afirma que a Educação Especial é uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino e a destaca como complemento do ensino regular.

2001 – Lei N° 10.172

O Plano Nacional de Educação (PNE) anterior, criticado por ser muito extenso, tinha quase 30 metas e objetivos para as crianças e jovens com deficiência. Entre elas, afirmava que a Educação Especial, como modalidade de Educação escolar, deveria ser promovida em todos os diferentes níveis de ensino e que a garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência era uma medida importante.

2001 – Resolução CNE/CEB N° 2

O texto do Conselho Nacional de Educação (CNE) institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Entre os principais pontos, afirma que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma Educação de qualidade para todos. Porém, o documento coloca como possibilidade a substituição do ensino regular pelo atendimento especializado. Considera ainda que o atendimento escolar dos alunos com deficiência tem início na Educação Infantil, “assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado”.

2002 – Resolução CNE/CP N°1/2002

A resolução dá diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Sobre a Educação Inclusiva, afirma que a formação deve incluir “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais”.

2002 – Lei Nº 10.436/02

Reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

2005 – Decreto Nº 5.626/05

Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 2002 (link anterior).

2006 – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

Documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), Ministério da Justiça, Unesco e Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Entre as metas está a inclusão de temas relacionados às pessoas com deficiência nos currículos das escolas.

2007 – Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)

No âmbito da Educação Inclusiva, o PDE trabalha com a questão da infraestrutura das escolas, abordando a acessibilidade das edificações escolares, da formação docente e das salas de recursos multifuncionais.

2007 – Decreto Nº 6.094/07

O texto dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação do MEC. Ao destacar o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência, o documento reforça a inclusão deles no sistema público de ensino.

2008 – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

Documento que traça o histórico do processo de inclusão escolar no Brasil para embasar “políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos os alunos”.

2008 – Decreto Nº 6.571

Dispõe sobre o atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica e o define como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. O decreto obriga a União a prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino no oferecimento da modalidade. Além disso, reforça que o AEE deve estar integrado ao projeto pedagógico da escola.

2009 – Resolução Nº 4 CNE/CEB

O foco dessa resolução é orientar o estabelecimento do atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica, que deve ser realizado no contra turno e preferencialmente nas chamadas salas de recursos multifuncionais das escolas regulares. A resolução do CNE serve de orientação para os sistemas de ensino cumprirem o Decreto Nº 6.571.

2011 - Decreto Nº 7.611

Revoga o decreto Nº 6.571 de 2008 e estabelece novas diretrizes para o dever do Estado com a Educação das pessoas público-alvo da Educação Especial. Entre elas, determina que sistema educacional seja inclusivo em todos os níveis, que o aprendizado seja ao longo de toda a vida, e impede a exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência. Também determina que o Ensino Fundamental seja gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais, que sejam adotadas medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena, e diz que a oferta de Educação Especial deve se dar preferencialmente na rede regular de ensino.

2011 - Decreto Nº 7.480

Até 2011, os rumos da Educação Especial e Inclusiva eram definidos na Secretaria de Educação Especial (Seesp), do Ministério da Educação (MEC). Hoje, a pasta está vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).

2012 – Lei nº 12.764

A lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

2014 – Plano Nacional de Educação (PNE)

A meta que trata do tema no atual PNE, como explicado anteriormente, é a de número 4. Sua redação é: Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. O entrave para a inclusão é a palavra “preferencialmente”, que, segundo especialistas, abre espaço para que as crianças com deficiência permaneçam matriculadas apenas em escolas especiais.

2019 - Decreto Nº 9.465

Cria a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, extinguindo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). A pasta é composta por três frentes: Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência; Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos; e Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras.

INTERNACIONAL

1990 – Declaração Mundial de Educação para Todos

No documento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), consta: as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à Educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. O texto ainda usava o termo “portador”, hoje não mais utilizado.

1994 – Declaração de Salamanca

O documento é uma resolução da Organização das Nações Unidas (ONU) e foi concebido na Conferência Mundial de Educação Especial, em Salamanca (Espanha). O texto trata de princípios, políticas e práticas das necessidades educativas especiais, e dá orientações para ações em níveis regionais, nacionais e internacionais sobre a estrutura de ação em Educação Especial. No que tange à escola, o documento aborda a administração, o recrutamento de educadores e o envolvimento comunitário, entre outros pontos.

1999 – Convenção da Guatemala

A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, mais conhecida como Convenção da Guatemala, resultou, no Brasil, no Decreto nº 3.956/2001. O texto brasileiro afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano.

Novamente, o texto ainda utiliza a palavra “portador”, hoje não mais utilizado.

2009 – Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

A convenção foi aprovada pela ONU e tem o Brasil como um de seus signatários. Ela afirma que os países são responsáveis por garantir um sistema de Educação Inclusiva em todos as etapas de ensino.

2015 - Declaração de Incheon

O Brasil participou do Fórum Mundial de Educação, em Incheon, na Coreia do Sul, e assinou a sua declaração final, se comprometendo com uma agenda conjunta por uma Educação de qualidade e inclusiva.

2015 - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

Originada da Declaração de Incheon, o documento da Unesco traz 17 objetivos que devem ser implementados até 2030. No 4º item, propõe como objetivo: assegurar a Educação Inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

POLÍTICAS PÚBLICAS E RECURSOS FINANCEIROS

Os recursos financeiros seguindo o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (2007), permite a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação docente para o AEE.

A Lei nº 13.005/2014 institui o Plano Nacional de Educação⁴ (PNE), apontando com eficiência:

Universalizar para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao AEE, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

O QUE VEMOS NA SALA DE AULA?

Professores despreparados e desesperados, cumprindo inúmeras funções, com salas super lotadas, com múltiplos transtornos, falta de material adequado e indisponível, ambiente Escolar inadequado. Assédio Moral pelas Direções e Abandono Familiar. Negligência de órgãos públicos, em esferas Federal, Municipal e Estadual.

QUAIS OS AVANÇOS DA LEI 9394/96?

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/1996) com o advento da Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13146/2015) , O PDI , visa orientar o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais sendo possível a identificação tempestiva de cada recurso , tal qual, possibilita que o planejamento pode apontar à necessidade de um profissional que acompanhe o aluno diariamente, contribuindo no entendimento de suas características e eliminando barreiras que o impedem de se inserir na vida escolar, complementando, assim, o trabalho do educador responsável pela turma e/ ou o trabalho na sala do Atendimento Educacional Especializado.

COMO AS POLÍTICAS PÚBLICAS DEVEM AGIR?

É fundamental que haja acessibilidade, tanto arquitetônica, como curricular, atitudinal e também financeira, já que o apoio técnico especializado necessário à inclusão escolar da pessoa com deficiência deve ser fornecido pela escola e pelo governo de forma gratuita.

Theresinha Guimarães Miranda⁵ corrobora:

4. Plano Nacional de Educação (Lei 13.005), disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm, acessado 02/04/2020

5. MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Org.) O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 126 e 127 p., 2012.

Situando a educação inclusiva e as necessidades educacionais especiais

A educação de alunos com necessidades educacionais especiais que, tradicionalmente se pautava num modelo de atendimento segregado, tem se voltado nas últimas duas décadas para a educação inclusiva. Esse movimento que começou na década de 1990 com grandes conferências internacionais no mundo todo, amplia a participação de crianças com deficiência no sistema regular de ensino e, ganhou força, sobretudo, a partir da segunda metade da década de 1990, com a difusão da Declaração Mundial de Salamanca (UNESCO, 1994), que entre outros pontos, propõe o acesso de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais às escolas regulares, que a elas devem se adequar. Essa mudança de paradigmas pela qual passa a Educação Especial, numa perspectiva inclusiva e o aumento do acesso de alunos com necessidades especiais na educação regular vêm demandando da comunidade educacional, universidade e escolas fomentar ações inovadoras que promovam práticas pedagógicas que atendam as singularidades dos estudantes em diferentes lugares/espços educativos. Nessa nova realidade, destaca-se a importância da atuação do professor e a dinâmica da sala de aula, representadas pela formação docente, pelo trabalho pedagógico e diferentes possibilidades educacionais, desenvolvidas no espaço escolar. Pode-se situar como um dos marcos de avanço na mudança de paradigma, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, adotada por esta Organização em dezembro de 2006, da qual o Brasil é signatário, com status de norma constitucional, sendo reconhecido em nossa Carta Magna Educacional. Em seu artigo 1º, esta Convenção expressa: “Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas.” Essa conceituação imprime uma mudança de concepção, pois retira da pessoa a deficiência e a remete para o contexto social. O processo investigativo desenvolvido pelo GEINE se caracteriza por uma compreensão ativa da realidade e também por um movimento que tem como base os pressupostos teóricos da perspectiva histórico-cultural, a o prof e a ed inclusiva.indb 126 6/12/2012 14:22:01 o grupo de pesquisa em educação inclusiva e necessidades educacionais especiais do ppge/ufba | 127 | respeito da constituição social dos sujeitos; dos estudos culturais, relativos ao binômio inclusão-exclusão e nas ideias de Bourdieu, em relação à habitus. A realização dos estudos e pesquisas parte da hipótese de que a atual proposição política para a inclusão se sustenta em três eixos, quais sejam, a escola, a prática pedagógica e a formação docente que, articuladas entre si, atribuem à inclusão uma nova perspectiva para o atendimento às diferenças em sala de aula. A inclusão, hoje assumida como um novo paradigma social e educacional vem defender uma sociedade mais justa e mais democrática, livre das práticas discriminatórias e segregacionistas que marcaram negativamente a história da humanidade, não mais fundado no único, o discurso atual passa a se constituir a partir do múltiplo, ou seja, da diversidade. Ser diferente não significa mais ser o oposto do normal, mas apenas ser diferente. Nessa perspectiva, sendo a escola parte constitutiva do todo social, ela refletirá os desdobramentos de todas as mudanças ocorridas na sociedade, nas concepções que significam a vida, transformando-se internamente e promovendo mudanças na ilimitada realidade do extramuro escolar. Nesse sentido, a ciência e a tecnologia têm se constituído nos principais agentes de proposição e de determinação dessas mudanças.

É preciso que fique claro que o efetivo desenvolvimento da educação inclusiva e o ensino de qualidade, precisam ter ações de amplitude maior, envolvendo não só a escola e os professores, que não são os únicos responsáveis, e sim grupos de apoio multidisciplinares, através de serviços especializados como: psicólogos, fonoaudiólogos, médicos, entre outros parceiros, como a família e a comunidade. No que tange à um trabalho interdisciplinar, que envolva diversos segmentos de educação, saúde, assistência social e justiça.

São essenciais, medidas públicas e ou privadas, coercitivas ou voluntárias, implementada na promoção/integração de indivíduos e grupos étnico-sociais tradicionalmente discriminados por uma sociedade.

NA PRÁTICA EXISTEM ESTRUTURAS QUE PROPICIEM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA?

Não podemos pensar em inclusão escolar sem percebermos a necessidade de escolas com uma estrutura física adequada, com professores qualificados e valorizados, com currículo dinâmico que considere a singularidade de cada educando, dentre outros fatores. A necessidade de refletir sobre o sistema educacional e o próprio fazer escola, e a prática de todos os envolvidos com os cuidados e a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais para, desta forma, possibilitar uma mudança efetiva na forma de receber e de interagir com cada aluno, levando em consideração as potencialidades, sem deixar de reconhecer as suas especificidades. O esforço empreendido e as conquistas alcançadas até aqui por meio da legislação foram fundamentais para o processo inclusivo, entretanto, não se pode deixar de refletir sobre as questões no cotidiano das escolas, reconhecendo que se trata de um processo bastante complexo, desejando enfatizar também a inevitabilidade da tensão decorrente dos processos de inclusão para desconstruir um ideal de harmonização que se instala no cenário educativo produzindo sofrimento para aqueles que vivenciam as dificuldades de implementação deste projeto ético-político.

Esse ponto diz respeito às condições subjetivas da inclusão, ao que está para além das legislações e procedimentos que dão sustentação às práticas inclusivas.

Teófilo Alves Galvão Filho⁶ ainda endossa sobre a falta de tecnologia assistiva a educação inclusiva:

6. GALVÃO FILHO, T. A., GARCIA, J. C. D. Pesquisa Nacional de Tecnologia Assistiva. São Paulo: Instituto de Tecnologia Social - ITS BRASIL e Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação - MCTI/SECIS, 2012, 8 p., ISBN: 978-85-64537-04-0.

CONCLUSÃO

Um dos grandes desafios da Escola assegurar as condições necessárias para um ensino de qualidade, não obstante à isso, o problema reside na execução dessas políticas públicas.

Uma Escola inclusiva, a teor dos dispositivos legais, não é uma opção da escola; é antes de tudo, uma obrigação. A pessoa com deficiência precisa exercer plenamente esse direito, segundo a autora, é indispensável que a escola se adapte às mais diversas situações para receber todas as pessoas. Leis que garantem a inclusão e a educação para todos existem e poderiam ser suficientes para garantir o ingresso de qualquer criança ou jovem com deficiência na escola.

É imprescindível que a sua atividade se complete através da efetivação do direito declarado. A concretização de uma escola inclusiva é ação que requer a ação de professores, pais e governantes, na sua qualidade de agentes geradores e gestores de condições e de recursos e, ainda, protagonistas de mentalidades abertas à mudança e ao respeito e celebração da diversidade humana.

Delineada essa apresentação da estrutura legal e institucional da Educação Inclusiva, faz-se necessário refletir sobre sua função sócio-política, assegurando a formação comum indispensável para o exercício da Cidadania e oferecer meios para sua inserção e progressão. Essa dimensão voltada à introdução na cultura e à apropriação por elas de conhecimentos básicos requer o acolhimento de práticas que atendam às suas peculiaridades. O paradigma do desenvolvimento integral e as funções das Instituições Nacionais, como espaço coletivo, se inscreve no projeto de sociedade democrática desenhado na Constituição Federal de 1988(art. 3º, inciso I) com responsabilidades no desempenho de um papel ativo na construção de uma sociedade livre, justa e solidária. Destarte a isso, devemos perseguir a redução das desigualdades sociais e a promoção do bem de todos. Cumprindo desta forma os objetivos fundamentais da República. Na continuidade de tal função significa que o Estado necessita assumir sua responsabilidade na educação de forma integrada e coletiva. Neste preâmbulo cumprir função sociopolítica para que os usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais e possam se manifestar e ver essas manifestações acolhidas na condição de sujeito de direitos e desejos. Intencionalmente, finalmente consideramos novas formas de sociabilidade e de subjetividades comprometidas com a Democracia e a Cidadania, com a dignidade da Pessoa Humana, com o reconhecimento do rompimento de dominações que a que ainda marcam nossa sociedade. Diante de tudo isso, é necessário a implementação do que determinam a legislação de políticas públicas, que sejam vistas como integrantes e oriunda de necessidade de uma sociedade em evolução em que o Direito deve acompanhar, sendo interdependentes. Diminuindo o que hoje se distancia das práticas existentes. Uma vez que avançamos na criação de ordenamentos específicos que tange a Educação Inclusiva. Precisamos ir avante com essa Bandeira.

REFERÊNCIAS

GALVÃO FILHO, T. A., GARCIA, J. C. D. Pesquisa Nacional de Tecnologia Assistiva. São Paulo: Instituto de Tecnologia Social - ITS BRASIL e Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação - MCTI/SECIS, 2012, 68 p., ISBN: 978-85-64537-04- 0.

GALVÃO FILHO, T. A., Tecnologia Assistiva: favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem em contextos educacionais inclusivos. In: GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S., (Org.). As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas. Marília/SP: Cultura Acadêmica, 2012, p. 12.

MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Org.) O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 126 e 127 p., 2012.


EM MEIO ELETRÔNICO

Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei no 8.069), disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm, acessado em 02/04/2020

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394), disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm, acessado em 02/04/2020

Plano Nacional de Educação (Lei 13.005), disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm, acessado em 02/04/2020

O USO DA TECNOLOGIA NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.593122410105>

Data de aceite: 23/10/2024

Rafael Silva Brito

Graduando do Curso de Pedagogia da
Universidade Estadual do Tocantins

Ludimila Sousa Ferreira

Graduando do Curso de Pedagogia da
Universidade Estadual do Tocantins

Maria Ovídia Portilho Muniz

Mestra em Ciências Ambientais,
Universidade Estadual do Tocantins

RESUMO: O presente trabalho abordará sobre o uso tecnologia na alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental. O objetivo geral do trabalho consiste em analisar como a tecnologia pode auxiliar no processo alfabetização e letramento no ensino fundamental. E os objetivos específicos: conceituar tecnologia, descrever o uso da tecnologia no campo educacional e pontuar sobre a importância da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem. No que diz respeito à justificativa para a elaboração do trabalho, é imprescindível pontuar que a tecnologia se tornou uma ferramenta fundamental no processo de alfabetização e letramento das crianças e jovens. Com a presença

de smartphones, tablets, computadores e outros dispositivos eletrônicos nas casas e escolas, é possível explorar novas formas de aprendizado e, assim, garantir um ensino mais dinâmico e adequado às necessidades dos alunos. Assim, este estudo foi realizado através de uma pesquisa qualitativa, de caráter analítico, descritivo e exploratório e a coleta e análise de dados foram realizadas por meio de uma pesquisa bibliográfica. Contudo, descobriu-se que alguns recursos tecnológicos que podem ser utilizados são os aplicativos para celulares e tablets, jogos educativos, sites interativos, vídeos e animações. Estes recursos são capazes de tornar a aprendizagem mais lúdica e atrativa, despertando o interesse dos alunos em aprender a ler e escrever.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologia. Alfabetização. Ensino fundamental.

INTRODUÇÃO

A robótica e a tecnologia têm transformado muitas áreas de nossas vidas, e a educação não é exceção. Cada vez mais, as escolas estão incorporando tecnologias educacionais inovadoras em suas salas de aula, e a robótica é uma delas. A utilização de robôs educacionais é uma forma prática e envolvente de ensinar conceitos de STEM (alfabetização, ciência, tecnologia, engenharia e matemática), além de ser uma maneira divertida e motivadora de aprender. Dessa forma, o presente trabalho abordará sobre o uso tecnologia na alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental

Assim destaca-se que o objetivo geral do trabalho consiste em analisar como a tecnologia pode auxiliar no processo alfabetização e letramento no ensino fundamental. E os objetivos específicos: conceituar tecnologia, descrever o uso da tecnologia no campo educacional e pontuar sobre a importância da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, ressalta-se que a robótica e a tecnologia podem ser uma poderosa ferramenta de aprendizagem para alunos de todas as idades e áreas de conhecimento. Elas ajudam a tornar o aprendizado mais prático, concreto e atraente, além de desenvolver habilidades importantes para a vida e para o sucesso no mercado de trabalho.

Com o uso crescente da tecnologia em nossas vidas, a robótica tem o potencial de se tornar um elemento central na educação do futuro. Diante desse contexto, este trabalho visa responder à seguinte questão problema: Como a tecnologia pode ajudar no processo alfabetização e letramento no ensino fundamental?

No que diz respeito à justificativa para a elaboração do trabalho, é imprescindível pontuar que a tecnologia se tornou uma ferramenta fundamental no processo de alfabetização e letramento das crianças e jovens. Com a presença de smartphones, tablets, computadores e outros dispositivos eletrônicos nas casas e escolas, é possível explorar novas formas de aprendizado e, assim, garantir um ensino mais dinâmico e adequado às necessidades dos alunos.

Dessa forma, um dos grandes benefícios da tecnologia é o acesso à internet, que possibilita o contato com uma grande quantidade de informações e materiais educacionais. Outra vantagem na utilização de tecnologia é a possibilidade de personalização do aprendizado. Existem diversos aplicativos educativos que oferecem conteúdo interativo e adaptado às capacidades e preferências de cada aluno. Isso contribui para que o processo de alfabetização e letramento seja mais eficiente e eficaz.

Os recursos tecnológicos também permitem o uso de jogos educativos, que são uma ótima maneira de tornar o aprendizado mais lúdico e atrativo. Além disso, os jogos são uma forma de incentivar a participação dos alunos, estimulando a curiosidade e a criatividade. Uma outra forma de a tecnologia auxiliar no processo de alfabetização e letramento é através de plataformas de ensino a distância, que podem ser utilizadas tanto nas escolas quanto em casa. Essas plataformas oferecem aulas virtuais, exercícios e atividades que ajudam a desenvolver a leitura, a escrita e a compreensão de textos.

Para o autor, esta obra será um diferencial para sua vida pessoal e profissional, pois ajudará na aquisição de conhecimentos, habilidades e competências, contribuindo diretamente para o ganho de experiência e a utilização correta das ferramentas disponíveis na literatura.

Contudo, cabe ressaltar que este trabalho também contribuirá para a comunidade acadêmica, pois servirá de referência para pesquisas futuras, principalmente nas áreas de educação e tecnologia.

METODOLOGIA

Para Demo (1985) o processo de pesquisa é imprescindível na “descoberta e criação”, de acordo com o autor é preciso realizar um levantamento de dados e informações consistentes que sirvam de embasamento para todo o assunto abordado, alcançando assim, uma pesquisa consistente e realista, para isso, é preciso levantar todas as explicações a respeito do assunto visando analisar todos os pontos de vistas e perspectivas diferentes.

Assim, o presente estudo foi realizado através de uma pesquisa qualitativa, de caráter analítico, descritivo e exploratório e a coleta e análise de dados foram realizadas por meio de uma pesquisa bibliográfica.

Ressalta-se que foi realizada uma revisão de literatura para ampliar ainda mais as informações para contextualizar a proposta. As análises foram comparadas autor a autor e são realizadas discussões sobre os temas abordados para um aprofundamento através da apresentação e discussão de teorias.

Para tanto, Minayo (2001) defendeu que a pesquisa literária é o procedimento utilizado para conhecer a realidade estudada e a ‘carga histórica’, sendo um tipo a pesquisa bibliográfica. Ele conduz a uma série ordenada de etapas em uma busca incansável de soluções para problemas selecionados relacionados ao objeto de estudo.

Dessa forma, Gil (2002) concorda com Minayo e discute a importância da bibliografia. Sobre a quantidade de informações necessárias para posteriormente comparar e analisar esses dados para atingir os objetivos originalmente propostos, o autor afirma sobre sua teoria:

A pesquisa bibliográfica é realizada a partir de materiais já existentes, que incluem principalmente livros e artigos científicos. Esses benefícios demonstram um compromisso com a pesquisa de alta qualidade. Assim, a pesquisa bibliográfica, além de permitir o exame de pesquisas relacionadas ao tema em estudo, permite também aprofundar a teoria que norteia a pesquisa. (GIL, 2002, p. 44).

Assim, de acordo com o autor, a pesquisa bibliográfica utiliza várias concepções teóricas como base para a obtenção de respostas, com o objetivo de adquirir um embasamento teórico suficiente para sustentar a pesquisa e explicitar os diferentes pontos de vista dos atores que já escreveram ou argumentaram algum tópico sobre o assunto.

É de suma importância levar em consideração todas as ideias e argumentos que já foram elaborados, mesmo os que se contrapõem, para que depois da análise seja possível ver qual a ideia mais viável para o contexto atual e como implementá-la da melhor forma para ser acessível e beneficiar o maior número de pessoas. Assim, foi feito inicialmente uma pesquisa documental-bibliográfica, cujo objetivo foi de catalogar e indicar os fundamentos teóricos e os percursos empíricos a serem percorridos.

Em particular, para o desenvolvimento dessa pesquisa foram utilizadas as seguintes técnicas: revisão bibliográfica: fase de seleção de artigos, livros, revistas, resumos e *e-Books*; o estudo documental, com leituras dos documentos encontrados para se detectar a pertinência do conteúdo em relação ao objeto da pesquisa; realização de resumos e fichamentos.

Contudo, ressalta-se que visando aumentar o número de dados e informações captados para melhor compreensão acerca do tema foram utilizadas as bases de dados do: portal Periódicos Capes, Science Direct, Scielo, Google Acadêmico e Anvisa, proporcionando maiores informações e aprofundamento do objeto de estudo. Foram realizadas pesquisas de documentos científicos dos últimos 15 anos.

Também é de suma importância pontuar que durante as pesquisas e buscas nos periódicos foram consideradas as palavras relacionadas ao tema como palavras-chave, como por exemplo: tecnologia, alfabetização e ensino fundamental, dessa forma houve uma otimização do tempo na busca dos artigos, bem como uma facilitação na busca dos periódicos que foram de suma importância para o desenvolvimento do trabalho e o alcance dos objetivos propostos inicialmente.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Tecnologia é definida como “o corpo de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, construção e uso de equipamentos em um determinado tipo de atividade” (SOUZA, MOITA e CARVALHO, 2011). Essas atividades incluem o uso na educação.

As tecnologias de informação e comunicação (TIC) podem estar nessa direção entendido segundo Oliveira, Moura e Sousa (2015) como um conjunto de recursos tecnológicos que intervêm e medeiam os processos de comunicação dos seres humanos. Surgiram no decorrer da história no cenário da terceira revolução industrial e se desenvolveram gradativamente a partir da década de 1970 e ganharam destaque, principalmente na década de 1990 com a popularização da internet.

No campo da inclusão tecnológica, as TICs são de grande importância em todas as esferas sociais, inclusive na educação, e assim incluir o processo de aprendizagem do aluno. Dessa forma, é preciso entender que a ferramenta tecnológica não é o ponto principal do processo ensino-aprendizagem, mas sim o dispositivo que ela proporciona mediação entre educadores, saberes escolares e alunos em sua aprendizagem. (MELO e CARVALHO, 2014)

Nesse sentido, segundo os autores citados, as possibilidades tecnológicas surgiram como uma alternativa para os tempos modernos, possibilitando a educação com a inclusão do computador nas escolas, melhorando o uso da tecnologia pelos alunos, o acesso à informação e a prestação de serviços em todas as áreas.

Quando se trata do uso de computadores e outros meios tecnológicos, percebe-se sua extraordinária importância para diversas transformações no processo de ensino e aprendizagem e para a produção do conhecimento. Dessa forma, “o uso de meios tecnológicos no ambiente educacional pode contribuir significativamente para uma prática pedagógica diferenciada (MELO e CARVALHO, 2014)

As tecnologias no contexto escolar apoiam o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo e a aprendizagem cooperativa porque permitem a implementação de atividades interativas com um mundo de diversidade em que há uma troca constante de conhecimento e experiência, segundo Oliveira, Moura e Sousa (2015).

As novas tecnologias podem, assim, desempenhar um papel significativo na vida de professores e alunos, porque “ao permitir que os alunos tenham acesso às tecnologias de informação e à sua transformação em conhecimento durante todo o período escolar, os alunos serão posteriormente atores de transformação nos setores produtivos e de serviços através influenciando naturalmente seu uso” (OLIVEIRA; MOURA; SOUSA, 2015).

Porém, não são apenas as vantagens que sobrevive esta nova realidade, ou seja, não basta disponibilizar as TIC para uso, mas deve ser bem utilizado por profissionais capacitados, pois a vantagem de utilizar a tecnologia como ferramenta pedagógica é estimulam os alunos, tornam o conteúdo mais eficiente e promovem autonomia e criatividade. Quanto às desvantagens podem ocorrer quando há falta de organização e capacitação dos profissionais envolvidos, formando alunos desanimados e sem senso crítico (OLIVEIRA; MOURA; SOUSA, 2015).

De acordo com Souza, Moita e Carvalho (2011), o uso pedagógico adequado das TIC pode levar os alunos ao desenvolvimento comportamento colaborativo e autonomia de aprendizagem, benéficos para o seu desenvolvimento intelectual e socioafetivo, desde as tecnologias utilizadas na comunicação ou no processo educacional tornam-se parte indispensável do processo de desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Os autores complementam dizendo que as tecnologias de informação e comunicação podem contribuir para melhorar a qualidade do ensino. Com seu uso, professores e alunos têm a oportunidade de usar a escrita para descrever e transcrever seus pensamentos, comunicar, divulgar realidades cotidianas, compartilhar experiências, criar histórias e desenvolver projetos, pois os ambientes interativos de aprendizagem e além de tornar as aulas mais variadas, ricas, produtivas e atrativas, permitem aos alunos diferentes e novas oportunidades de desenvolver as habilidades de compreensão, produção e edição de textos de uma ferramenta tecnológica.

Os avanços e a disseminação do acesso aos meios eletrônicos abrem novas perspectivas para o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos, uma vez que o acesso à informação está envolvido na criação do conhecimento, que ocorre também a partir do acesso a ambientes virtuais, por meio da Internet, pois “o importância das TIC não é nas tecnologias como tais, mas na medida em que possibilitam o acesso ao conhecimento, à informação e à comunicação: elementos cada vez mais importantes nas interações econômicas e sociais da atualidade (MARQUES, 2012).

Diante dessa nova realidade, o aluno como sujeito histórico e sociocultural tem o poder de construir seu próprio processo de aprendizagem porque está inserido na cultura, neste caso tecnológica, implicando novas reconstruções sociais, culturais e educacional. Entende-se, portanto, que o computador, além de ser uma ferramenta facilitadora do aprendizado em sala de aula, também permite que o aluno se integre plenamente em uma sociedade globalizada e hipermediática, levando não só à ampliação de sua inclusão digital, mas ao desenvolvimento de novos letramentos que contribuam para a cidadania (MELO e CARVALHO, 2014).

Diante disso, entende-se que a escola não pode ficar alheia a essa realidade. Deve integrar-se criticamente na sociedade da informação e proporcionar aos seus alunos um ambiente de aprendizagem mais interessante e eficaz porque “a escola deve dotar os alunos de competências para utilizar ferramentas tecnológicas produzir conhecimento de forma significativa, com o objetivo de facilitar e motivar sua aprendizagem” (MARQUES, 2012).

Assim, ressalta-se que a alfabetização é um processo complexo que deve ser encarado com seriedade. Por isso, é importante que os educadores utilizem as ferramentas disponíveis para auxiliar no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita das crianças. A tecnologia é uma aliada nesse processo, e pode ser uma grande facilitadora para o ensino da alfabetização no ensino fundamental.

Neste sentido, alguns recursos tecnológicos que podem ser utilizados são os aplicativos para celulares e tablets, jogos educativos, sites interativos, vídeos e animações. Estes recursos são capazes de tornar a aprendizagem mais lúdica e atrativa, despertando o interesse dos alunos em aprender a ler e escrever. (OLIVEIRA; MOURA; SOUSA, 2015).

Portanto, os aplicativos para celulares e tablets, por exemplo, oferecem uma variedade de jogos educativos que ajudam a ampliar o vocabulário e melhorar a escrita. Há jogos que ensinam as letras do alfabeto, palavras simples e complexas, além de desenvolverem o raciocínio lógico. (MARQUES, 2012).

Outra opção são os sites interativos, que permitem que as crianças pratiquem a escrita e a leitura de forma divertida e interessante. Alguns desses sites têm jogos com exercícios de soletração, escrita de palavras em inglês, entre outros. Os jogos educativos, por sua vez, são uma forma lúdica de ensinar o alfabeto, a identificação de letras, a separação de sílabas, a escrita de palavras e frases e a compreensão de textos. Estes jogos podem ser realizados tanto em sala de aula, como em casa, com a orientação dos pais. (MELO e CARVALHO, 2014).

Ressalta-se ainda que os vídeos e animações também são ferramentas poderosas para ajudar no processo de alfabetização. É possível encontrar uma grande variedade de vídeos educativos que ensinam diferentes assuntos de forma lúdica e divertida. As animações podem ser utilizadas para ensinar a construção de frases, o estudo das sílabas e outras habilidades importantes. (OLIVEIRA; MOURA; SOUSA, 2015).

No entanto, é importante que os educadores utilizem essas ferramentas de forma consciente. O objetivo é que as crianças compreendam o conteúdo de maneira significativa, portanto, os recursos tecnológicos devem ser utilizados como um complemento ao ensino presencial, e não como uma substituição. (MARQUES, 2012). Contudo, a tecnologia pode ser uma grande aliada no processo de alfabetização no ensino fundamental. Os aplicativos, jogos educativos, sites interativos, vídeos e animações são ferramentas que podem tornar o aprendizado mais lúdico, atrativo e divertido para as crianças. Por isso, é fundamental que os educadores saibam utilizar essas ferramentas de forma consciente, sempre visando à integração e complementação entre a tecnologia e o ensino presencial.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com a elaboração do trabalho, descobriu-se que a tecnologia tem transformado a forma como os professores ensinam. Os educadores agora podem usar a tecnologia para criar aulas mais dinâmicas e interessantes, usando recursos como apresentações multimídia, aulas virtuais, videoconferências, jogos educacionais e outros. Além disso, a tecnologia permite que os professores tenham acesso a uma grande quantidade de informações e dados sobre o desempenho dos alunos, permitindo que eles ajustem suas estratégias de ensino para melhor atender às necessidades dos alunos.

Também foi analisado que outro benefício da tecnologia no ensino é o aumento da acessibilidade, ou seja, a tecnologia tem permitido que o ensino chegue a um público mais amplo, incluindo pessoas que antes eram excluídas do ensino devido a barreiras físicas ou geográficas. Por exemplo, pessoas com deficiência física ou mobilidade reduzida agora podem acessar a educação online, e pessoas que vivem em áreas remotas podem ter acesso a aulas virtuais e conteúdos educacionais de qualidade.

Por fim, destaca-se que a tecnologia tem contribuído para tornar o processo de alfabetização e letramento dos alunos do ensino fundamental mais atraente e envolvente para os alunos. Os recursos educacionais digitais são projetados para atrair a atenção dos alunos e motivá-los a aprender. Além disso, a tecnologia permite que os alunos aprendam por meio de jogos e atividades interativas, o que torna o processo de aprendizagem mais divertido e interessante.

Portanto, a tecnologia tem um papel importante no ensino-aprendizagem, trazendo benefícios significativos para estudantes e educadores. A tecnologia torna o processo de ensino mais eficiente, acessível e envolvente, e permite que os alunos aprendam no seu próprio ritmo e de acordo com suas necessidades. Com a introdução de novas tecnologias educacionais, o futuro da educação parece mais promissor do que nunca.

Neste sentido, uma das principais maneiras de usar a tecnologia no ensino é através da criação de um ambiente virtual de aprendizagem. Uma plataforma online pode ser utilizada para disponibilizar materiais de estudo, tarefas e atividades para os alunos, permitindo que eles estudem e aprendam no seu próprio ritmo. Essa plataforma também pode ser utilizada para a realização de fóruns de discussão, videoconferências e outras atividades que promovam a interação entre os alunos e o professor.

Contudo, outra forma de usar a tecnologia no ensino é através da utilização de recursos educacionais digitais. Esses recursos podem incluir vídeos educativos, jogos educativos, simuladores, e-books, entre outros. Esses materiais podem ser utilizados tanto em sala de aula quanto em casa, e ajudam a tornar o aprendizado mais interessante e dinâmico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Primeiramente destaca-se que o objetivo geral e os objetivos específicos do trabalho foram alcançados, ou seja, por meio da pesquisa foi possível analisar como a tecnologia pode auxiliar no processo alfabetização e letramento no ensino fundamental, bem como conceituar tecnologia, descrever o uso da tecnologia no campo educacional e pontuar sobre a importância da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, foi levantado no trabalho que nos dias atuais a tecnologia é uma ferramenta empregada em quase todos os produtos e serviços, desta forma é preciso utilizar desta oportunidade disponível no mercado para disseminar informações e maximizar a absorção e a aplicação de conhecimento.

Dessa forma, a tecnologia na educação foi sem sombra de dúvidas uma quebra de paradigmas, pois no contexto atual é possível acessar programas, executar atividades através de dispositivos como computadores, tablets e celulares, assim, além do conhecimento básico que todo professor deve carregar consigo ele também ficou incumbido de aprender a dominar a tecnologia necessária para ministrar as aulas.

Neste contexto, também conclui-se que o uso de tecnologias digitais no ensino melhora significativamente diversos aspectos, como o aumento no fluxo de informações e também a interação por meio dos ambientes virtuais, ou seja, através das mídias sociais os estudantes conseguem trocar informações com alta velocidade, além de terem acesso a livros e artigos de sites e bibliotecas virtuais, facilitando assim o acesso a diversos conteúdo e a alfabetização de alunos do ensino fundamental.

Portanto, tendo em vista que todos os serviços demandam alta carga de informação e velocidade, as tecnologias digitais desempenham seu papel com efetividade, pois além de compartilhar um enorme número de dados e informações também melhoram a interação e a comunicação dentro da sala de aula.

REFERÊNCIAS

DEMO, Pedro. Introdução à Metodologia da Ciência. 2. ed. São Paulo: **Atlas**, 1985.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: **Atlas**, 2002.

MARQUES, Ana Paula Ambrósio Zanelato. **A experiência da aplicação da metodologia ativa Team Based Learning aliada à tecnologia no processo de ensino e de aprendizagem**. 2019. 252 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2019. Disponível em:< TEDE: A experiência da aplicação da metodologia ativa Team Based Learning aliada à tecnologia no processo de ensino e de aprendizagem (unoeste.br)>. Acesso em: 25 abril 2023.


MINAYO, M. C. Ciência, técnica e arte: o desafio da Pesquisa Social. Em: . (Org.) Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: **Vozes**, 2001. p. 09-30.

MELO, R. S.; CARVALHO, M. J. S. Aplicativos educacionais livres para mobile learning. **Revista Tecnologias na Educação**: XI EVIDOSOL e VIII CILTEC- Online, Rio Grande do Sul, p.1-6, jun. 2014. Ano 6 - número 10. Disponível em:<<http://tecnologiasnaeducacao.pro.br/>>. Acesso em: 28 de mar. de 2023.

OLIVEIRA, Cláudio de; MOURA, Samuel Pedrosa; SOUSA, Edinaldo Ribeiro de. **TIC's na educação: a utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno**. 2015. 21 f. Disponível em:< TIC'S NA EDUCAÇÃO: A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA APRENDIZAGEM DO ALUNO I Pedagogia em Ação (pucminas.br) >. Acesso em: 17 de mar. de 2023.

SOUSA, R. P. de; MOITA, F. M. C. S. C.; CARVALHO, A. B. G. (Org.). **Tecnologias Digitais na Educação**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. 276 p. Disponível em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/6pdyn/pdf/sousa-9788578791247.pdf>>. Acesso em: 27 de mar. de 2023.

VALORIZAÇÃO DO ENVELHECIMENTO HUMANO NA ESCOLA: ENSINAMENTOS PARA A VIDA

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.593122410106>

Data de aceite: 24/10/2024

Rafael Silva Brito

Acadêmico do curso de Pedagogia

Tiago Da Silva Frazão

Acadêmico do curso de Pedagogia, Unitins

Denise Sodré Dorjó

Mestre em Linguística Portuguesa,
Tribunal de Contas do Estado do Tocantins

Silvanis dos Reis Borges Pereira

Doutoranda em educação, Mestra em
educação, Pedagogia, Unitins

RESUMO: O envelhecimento tornou-se tema urgente neste século, com o aumento da longevidade, tem se observado nas últimas décadas um aumento progressivo da população idosa no parâmetro mundial. No século passado, eram chamadas visionárias as pessoas que tinham a audácia em dizer que seria possível envelhecer bem com laços de amizade, saúde física, mental e social. A nova transição demográfica tornou urgente a implementação de políticas públicas com medidas que garantam os direitos da pessoa idosa e o envelhecimento digno, de acordo com o que preconiza a política nacional do idoso. O estatuto do idoso define que são consideradas idosas

peessoas com 60 anos ou mais. Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), para países em desenvolvimento é considerado idoso pessoas com 60 anos e, 65 anos para países desenvolvidos. Apreendemos que, para discutir envelhecimento e políticas públicas que promovam ações que vão ao encontro dos anseios e necessidades da pessoa idosa, a escola é o espaço ideal, incluindo em seu Projeto Político Pedagógico, como tema transversal, o processo de envelhecimento, respeito e valorização do Idoso. O objetivo do estudo é verificar a inclusão do tema contemporâneo transversal processo de envelhecimento, respeito e valorização do Idoso no Projeto Político Pedagógico das escolas para responder aos desafios da sociedade que está envelhecendo. Entendemos ser urgente que a temática envelhecimento seja discutida por estudantes e educadores para que possam aprender a respeitar a si e aos outros, atribuir significados e compreender a realidade social, evidenciando suas contribuições e participações na construção da sociedade. A pesquisa é de cunho descritivo com elaboração de revisão bibliográfica. Através dos estudos percebemos a importância da implementação de ações para a demanda

do envelhecimento hoje e no futuro, visto que, acarretará mudanças nas esferas educacional, político e social. Compreendemos que o tema envelhecimento deve ser trabalhado no espaço escolar desde a educação infantil ao nível superior, pois a escola é um ambiente que trabalha a formação integral da pessoa para que seja consciente, crítica e engajada para a transformação de si e do meio em que vive. Entendemos que a escola tem o papel de educar crianças e jovens para respeitar o envelhecimento, resguardando e buscando direitos, podendo dar um novo significado ao conceito de velhice, desde que realmente implemente a transversalidade no processo ensino-aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Envelhecimento. Educação. Respeito. Direito. Projeto Político Pedagógico.

A EFETIVIDADE DA LEI Nº 10.639/2003 COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO DE COMBATE AO RACISMO E DE PROMOÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO BRASIL



<https://doi.org/10.22533/at.ed.593122410107>

Data de aceite: 31/10/2024

Salvador de Souza Freitas

Universidade Estadual Norte Fluminense
Darcy Ribeiro – UENF
<https://lattes.cnpq.br/9194594237164983>

Geraldo Antonio Teodoro Lima

Universidade Salgado de Oliveira -
UNIVERSO
<http://lattes.cnpq.br/7170992681650414>

Lucas Rufino Ribeiro

Universidade Estácio de Sá- UNESA
<https://lattes.cnpq.br/5824980261674868>

Gabriela do Rosário Silva

Professora da Universidade Estadual
Norte Fluminense Darcy Ribeiro- UENF
<http://lattes.cnpq.br/4353766472120604>

Shirlena Campos de Souza Amaral

Professora da Universidade Estadual
Norte Fluminense Darcy Ribeiro- UENF
<http://lattes.cnpq.br/4323474960797731>

RESUMO: A Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, trata-se de uma norma que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996), ao tornar obrigatório o estudo da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da Rede de Educação Básica nacional,

assim como incluir, no calendário escolar, o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. No entanto, ao analisar a aplicabilidade de tal normativa nessas duas décadas de existência, contata-se, ainda, ser vigente no Brasil uma educação eurocêntrica, embora o País seja composto majoritariamente por pessoas afrodescendentes. Nesse contexto, o presente artigo traz como objetivo geral analisar a efetividade da Lei nº 10.639/2003 como estratégia pedagógica de combate ao racismo institucional e, por conseguinte, de promoção de uma educação antirracista. Em prol desse objetivo, adotou-se como metodologia a pesquisa qualitativa, por intermédio de revisão bibliográfica e documental, ambas embasadas por artigos, dissertações, teses e leis que discorrem sobre o tema. O estudo realizado permite concluir que, no Brasil, são necessárias medidas mais efetivas para que a educação contemple, de fato, o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas de educação básica.

Palavras-Chave: Lei nº 10.639/2003, Educação Antirracista, Aplicabilidade e efetividade legal.

THE EFFECTIVENESS OF LAW N° 10.639/2003 AS A PEDAGOGICAL INSTRUMENT TO COMBAT RACISM AND PROMOTE ANTI-RACIST EDUCATION IN BRAZIL

ABSTRACT: Law No. 10.639, of January 9, 2003, is a law that changed the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDBEN No. 9.394/1996), by making the study of the theme “Afro-Brazilian History and Culture” mandatory in the official curriculum of the national Basic Education Network, as well as including November 20 as “National Black Consciousness Day” in the school calendar. However, when analyzing the applicability of such a regulation in these two decades of existence, it is found that a Eurocentric education is still in force in Brazil, although the country is composed mainly of people of African descent. In this context, this article has as its general objective to analyze the effectiveness of Law No. 10.639/2003 as a pedagogical strategy to combat institutional racism and, consequently, to promote an anti-racist education. In pursuit of this objective, qualitative research was adopted as the methodology, through a bibliographic and documentary review, both based on articles, dissertations, theses and laws that discuss the topic. The study carried out allows us to conclude that, in Brazil, more effective measures are needed so that education actually includes the teaching of Afro-Brazilian and African history and culture in all basic education schools.

KEYWORDS: Law No. 10,639/2003, Anti-Racist Education, Applicability and legal effectiveness.

INTRODUÇÃO

Apresentando-se de forma velada ou ostensiva, o racismo no Brasil é uma realidade que traz consequências nefastas. Assim, a falta de medidas efetivas faz com que ele se perpetue, inclusive no âmbito da educação. De modo a combater esse formato de discriminação, a educação tomou medidas como a implementação da Lei nº10.639, de 09 de janeiro de 2003, que tornou obrigatório o estudo da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da Rede de Educação Básica, bem como incluiu, no calendário escolar, o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

Entretanto, decorridas duas décadas da entrada em vigor da aludida lei, é necessária uma análise acurada de sua efetividade, motivo pelo qual se justifica a escolha do tema. Assim, justifica-se a escolha do tema pela necessidade de maiores estudos acerca do cenário escolar atual sobre o combate ao racismo e a promoção de uma educação antirracista, revelando-se necessários estudos sobre o tema como forma de dar visibilidade ao racismo existente na sociedade atual e que se reflete no âmbito da educação.

Segundo Moreira (2020), o Brasil trata-se de um país que vivencia, de forma plena, o racismo, sendo essa forma de discriminação corriqueira e comum na sociedade e nas instituições, muitas vezes se apresentando de maneira velada nas relações sociais, através de piadas e brincadeiras que trazem desprestígio e exclusão à população negra. Dentre as instituições sociais, é a instituição escolar um espaço de formação e, como tal, tem o papel de colaborar na construção de uma educação antirracista.

Nunca se debateu tanto acerca de questões como relações étnico-raciais em todo o mundo. Assim, pautas como raça e racismo, colonialismo e colonização estão entre os debates centrais relacionados ao tema. Sobre essa questão, Marcelino (2018) salienta que, no Brasil, esses pontos se revelam cada vez mais visíveis e debatidas, a considerar o passado escravista e colonial do país. Assim, estudar e compreender as relações étnico-raciais em sociedades de passado escravista e colonial, como a brasileira, revela-se primordial, eis que o Brasil é um país marcado pelo racismo enquanto sistema de dominação e exploração, o qual, na atualidade, organiza e estrutura relações de poder muito por conta da raça e grupos étnicos.

O artigo possui como objetivo geral analisar a efetividade da Lei nº 10.639/2003 como estratégia pedagógica de combate ao racismo e, por conseguinte, de promoção de uma educação antirracista. Possui, ainda, como objetivos específicos: discorrer sobre o racismo no Brasil e sua institucionalização; avaliar a Lei nº10.639/2003 e sua efetividade no Brasil; e, por fim, discorrer sobre as medidas educacionais adotadas no Brasil para combater o racismo.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, por meio de revisão bibliográfica e documental, a partir de artigos, dissertações, teses e legislação consultados em sites e veículos oficiais sobre a temática em questão. Quanto aos objetivos, trata-se de um estudo exploratório e descritivo.

Ante o exposto, o presente artigo almeja discutir acerca do racismo e sua origem histórica ligada à construção do Brasil, cujas desigualdades raciais profundas têm gênese na escravidão e se manifestam ainda na atualidade através da pobreza, da violência, da exclusão social e da falta de oportunidades, dentre inúmeras outras mazelas. Nesse âmbito, a adoção de práticas educacionais antirracistas é urgente. Assim, o estudo traz a seguinte questão norteadora: Em que medida a Lei nº 10.639/2003 vem a contribuir como estratégia pedagógica de combate ao racismo e, por conseguinte, de promoção de uma educação antirracista?

Breve histórico sobre o racismo e sua institucionalização no contexto brasileiro

A história do Brasil encontra-se diretamente ligada ao tráfico de pessoas negras e à exploração da sua mão de obra, sendo tal prática de desumanização do povo africano justificada pelo racismo – uma forma de discriminação que se manifesta por meio da cor da pele e demais traços fenotípicos de determinados indivíduos – formato de discriminação que emergiu, entre os séculos XIX e XX, fruto da ideologia de branqueamento da sociedade implantada e aceita (Almeida, 2020).

Tal pensamento, prossegue Almeida (2020), tem por base a idealização da hegemonia da cultura Europeia presente em diversos setores como: religião, alimentação e modo de vestir. Posteriormente, com a assinatura da Lei n.º 3.353, de 13 de maio de 1888, conhecida como Lei Áurea – normativa que orientava o fim da escravidão e do tráfico de pessoas negras no Brasil – os negros, ao depararem-se com a liberdade, não obtiveram acesso a nenhum direito civil, e, ainda que viessem conquistando direitos ao longo do tempo, tem-se que o Brasil não superou o racismo, que se manifesta através do tratamento diferenciado a negros, na dificuldade de acesso à educação, na diferença salarial, dentre outras mazelas sociais.

Assim, ainda vigora no Brasil ainda um pensamento de colonialidade, referindo-se essa à ideia de que, mesmo com o fim do colonialismo, uma lógica de relação colonial permanece entre os saberes, entre os diferentes modos de vida, entre os Estados-Nação, entre os diferentes grupos humanos e, assim por diante, em especial com relação à população negra.

Na colonialidade de poder mundial, a ideia de raça e racismo revela-se como o princípio organizador que vem a estruturar todas as múltiplas hierarquias do sistema-mundo, e é nesse contexto de um sistema global de diversas hierarquias de poder que se inclui a hierarquia epistemológica, a qual produz o eurocentrismo que traz a subordinação do conhecimento não-europeu ao conhecimento europeu. Nesse contexto, Silva (2020) aponta que se revela fundamental a articulação da hierarquia racial com a hierarquia epistemológica, de forma a se entender com plenitude a colonialidade de saber/poder.

A sociedade brasileira compõe-se de uma diversidade étnico-racial que é característica populacional e cultural. Entretanto, é notável que essa mesma diversidade não tenha uma representação igualitária nas instâncias de construção e propagação de saber tendo em vista que nas escolas, assim como em outros setores da sociedade, a educação antirracista não se encontra, de fato, efetivada (Santos, Pinto e Chirinea, 2018).

Importante explicar que, no que concerne à categoria raça, parte-se de uma construção social e cultural, sendo recente na história, apresentando diversos conteúdos que passam por inúmeras temáticas, a saber, ciência e ideologia, sempre que se encontra presente a diversidade da espécie *Homo sapiens*. Assim, Marcelino (2018) ressalta que o conceito de “raça”, como qualquer construção social, revela-se plástico, adquirindo diversas acepções ao longo da história, com seu significado variando no tempo e no espaço conforme a vontade e interesses de grupos sociais hegemônicos, que vêm a utilizar, ainda, desses repertórios por motivos e interesses diversos, alguns, inclusive, de dominação (Marcelino, 2018).

Diante desse cenário, o Estado brasileiro adotou e vem adotando diversas medidas para combater o racismo e propiciar uma educação antirracista, tendo em vista que é na educação que o combate às desigualdades começa. Como uma das medidas tomadas nas instituições educacionais de combate ao racismo tem destaque a Lei nº 10.639 de 2003, nascida com o intento de tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todas as instituições de ensinos fundamental e médio brasileiras.

A Lei nº 10.639/2003 e sua efetividade no Brasil: apontamentos sobre as medidas educacionais adotadas em prol do combate ao racismo

A Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, trata-se de uma norma que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996), ao tornar obrigatório o estudo da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da Rede de Educação Básica nacional, assim como incluir, no calendário escolar, o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

A mencionada normativa configura-se como uma política pública que nasceu da busca por minimizar a discriminação, que é fruto da falta de reflexão sobre a miscigenação do povo brasileiro, e trazer à baila a necessidade da reafirmação da identidade negra nos currículos escolares. Essa importante conquista da educação brasileira é fruto da reivindicação do Movimento Negro em rumo à equidade racial.

A lei nº 10.639 de 2003 foi uma medida planejada para obrigar a intervenções pedagógicas que contemplem elementos históricos e culturais de matriz africana, de forma a ampliar o leque de ferramentas por meio do qual é possível operacionalizar compreensões sobre questões como raça, racismo e herança histórica. Quase duas décadas sua promulgação, o debate acerca da urgência de implementar um programa efetivamente construído a partir dos propósitos dessa lei ainda é atual e necessário (Santos, Pinto e Chirinea, 2018, p. 950).

Com a implementação dessa lei, as instituições de ensino que ofertam Educação Básica devem ensinar, por meio de práticas pedagógicas voltadas para a conscientização dos alunos, e fomentando o senso crítico sobre a realidade e a identidade que compreendam as relações étnico-raciais, bem como valorizando a diversidade de raças e etnias existentes no Brasil. O Ministério da Educação (MEC) e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi) ofertam aos docentes materiais didáticos estratégicos para auxiliar esses profissionais a ensinarem o combate a todo tipo de preconceito e discriminação nas relações pedagógicas das escolas brasileiras (Brasil, 2005).

Diante disso, por intermédio da Lei 10.639/2003, as escolas passam a dispor de um importante instrumento pedagógico no combate ao racismo e na promoção de uma educação antirracista no Brasil, e sua relevância se dá por diversos motivos, tais como: obrigar o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as instituições de ensino, desde o ensino fundamental até o ensino médio; contribuir para a desconstrução do mito da democracia racial; superar o lugar de uma só cultura (eurocêntrica) nos currículos escolares; fundamentar um trabalho comprometido com a transformação social e procurar o desenvolvimento do diálogo e do respeito às diferenças (Santos, Pinto e Chirinea, 2018).

Colocar a lei em prática na sala de aula pode ser feita de diversas formas, como: utilizar a contação de histórias, oficinas artísticas, brincadeiras, filmes e dinâmicas de participação (Santos, Pinto e Chirinea, 2018). Ainda na educação infantil podem ser adotadas medidas de combate ao racismo em diversos componentes curriculares, como

exemplo, pode-se mencionar o uso da literatura como prática antirracista na educação infantil, de modo a contribuir para a construção da identidade da criança, de forma que a criança negra consiga se reconhecer nos livros, por meio das imagens, características e culturas abordadas (Silva; Oliveira, 2024).

Outra prática antirracista é a utilização de jogos africanos como o 'Tsoro Yematatu'. Também a utilização de bonecas negras e fantoches auxiliam na construção de uma educação antirracista para construir referências positivas na primeira infância, ao passo que possibilitam à criança negra enxergar sua semelhança étnica a partir deste artefato cultural. A visitação das crianças a museus da história negra é uma prática pedagógica que pode proporcionar às crianças uma importante experiência, com acesso a objetos e artefatos descritos nos livros trabalhados pelas professoras da instituição de educação infantil. Práticas que valorizavam a diversidade religiosa, como a distribuição de lembrancinhas de São Cosme e Damião, santos que representam a alegria dos terreiros na umbanda e candomblé, também fazem parte das ferramentas antirracista na educação (Silva e Oliveira, 2024, p. 5).

Para Oliveira (2019), a criação da Lei nº 10.639/2003 é uma conquista de séculos no Brasil, pois orienta as instituições de ensino na construção de conteúdos que contemplem a diversidade étnico racial, buscando, assim, reparar os danos causados pela escravidão e pelo racismo no Brasil e promover uma educação antirracista.

A aludida lei contribuiu para a criação da Resolução Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno (CNE/CP) nº 001/2004 e do Parecer CNE/CP nº003/2004 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que estabeleceu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e também para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, inserindo essa temática no currículo escolar brasileiro (Brasil, 2004).

Essa lei nasceu do reconhecimento de que, mais do que garantir vagas para a população negra nas escolas, é necessário dar a devida valorização à história e à cultura desse povo, buscando, assim, a reparação de danos que emergem desde séculos atrás, mas que ainda se manifestam na identidade e na garantia de direitos. A importância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não é restrita apenas à população negra, mas diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem se educar enquanto cidadãos atuantes em uma sociedade multicultural e pluriétnica, em uma nação democrática (Brasil, 2004).

Segundo Rodrigues Júnior (2016), a referida lei é um instrumento que as instituições de ensino devem aplicar no trabalho pedagógico com a abordagem das questões étnico-raciais em sala de aula. Entretanto, essa normativa não se universalizou em todo o país, revelando a necessidade do fortalecimento e da institucionalização dos currículos de maneira ampla, explícita e uniforme.

Assim, na busca por medidas mais efetivas, em 2006, o MEC publicou um documento denominado "Orientações e Ações para Educação Étnico Racial", buscando, assim, criar orientações e medidas para a educação das relações étnico-raciais para cada nível de

ensino. Tal documento foi elaborado por pesquisadores e educadores em prol de orientar os docentes sobre a implementação da Lei nº. 10.639/03 na prática. Ainda em 2008, foi sancionada a Lei nº. 11.645 que discorre acerca da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Indígena e Afro-brasileira, trazendo modificações na Lei nº 10.639/03, porém, sem substituí-la (Brasil, 2006).

Ainda buscando implementar melhor a aludida lei, em 2009, surgiu outra publicação concernente a ela, a saber: o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e ensino de História da Cultura Africana e Afro-Brasileira, com a implementação desse Plano não ocorrendo de maneira imediata tendo em vista que são necessários esforços para a sua completa efetivação (Bonifácio, 2016).

Nesse cenário, de forma que essas leis e diretrizes não sejam desconsideradas e compreendidas como simples orientações, deve haver a colaboração de todos os setores da sociedade, especialmente o educacional. Como tal colaboração não vem sendo profícua, a implementação da Lei 10.639/2003 é na atualidade um dos maiores desafios para a efetividade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, e, por conseguinte, para o combate aos racismos institucional e estrutural que ainda reverberam na sociedade brasileira (Silva e Oliveira, 2024).

Mas ainda que a educação antirracista enfrente desafios para a sua efetivação no Brasil, os resultados de estudos como de Silva e Oliveira (2024) revelam que ainda assim os avanços com relação à implementação da educação das relações étnico-raciais na educação infantil são visíveis, sendo identificadas práticas antirracistas, por meio da literatura infantil, jogos e brincadeiras, visitas, salão de beleza e diversidade religiosa.

Todavia, quando se afirma existir o suporte de recursos didáticos como livros e jogos voltados às temáticas afro-brasileiras, eles não aparecem como elementos decisivos para o trabalho junto aos discentes, sendo importante, assim, ponderar que a mera presença de livros, filmes e demais recursos não é necessariamente um material adequado para trabalhar a temática em sala de aula. Assim, é necessário que o corpo docente venha a se apropriar desses recursos através dos conhecimentos sobre as propostas e recortes do material a ser aplicado, de maneira a conseguir utilizá-los em suas metodologias de ensino (Santos, Pinto e Chirinea, 2018).

Nos estudos práticos constata-se que ainda que os docentes relatem ter conhecimento dessa lei e da necessidade de colocar suas prescrições em prática, prosseguem Santos, Pinto e Chirinea (2018), restou evidente que falta aos mesmos conhecimentos teóricos e epistemológicos sobre assuntos que se relacionem à matriz afro-brasileira, o que impede que as intenções da lei se materializem.

Assim, deve-se em primeiro lugar, investir na formação antirracista de docentes, para só então se falar na aplicação correta e eficaz das normativas contidas na Lei 10.639/2003. Porém, medidas vêm sendo tomadas nesse sentido. O parecer n. 003/2004, apresentado

junto ao Conselho Nacional de Educação, aponta que, para fins de implementação da referida lei, assim como de outros dispositivos legais voltados para a luta contra o racismo na educação, deverá ser incluída a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) na matriz curricular dos cursos de formação de professores para a educação infantil (Silva e Oliveira, 2024)

A implementação de uma educação infantil antirracista no Brasil ainda enfrenta percalços, pois mesmo amparada por lei, não se alcançou a devida eficácia, o que evidencia uma complexidade maior do que “só legislar.” Outro desafio encontrado na educação antirracista foi em relação à formação do docente para o ensino das relações étnico-raciais, eis que na formação inicial pouco se estuda sobre as relações étnico-raciais, e, mesmo quando se estuda, esse estudo não vem a garantir ações que favoreçam o desenvolvimento de práticas pedagógicas antirracistas (Silva e Oliveira, 2024).

A construção de uma educação antirracista, prossegue Silva e Oliveira (2024), necessita do reconhecimento de que o racismo existe na sociedade brasileira e no espaço escolar. É necessário que professores e pesquisadores se articulem para superar o racismo contra o povo africano, afro-brasileiro e indígena em suas culturas e religiosidades, trazendo para o contexto educativo das crianças e da formação de professores outras discussões que não sejam pautadas exclusivamente na leitura da escravidão.

CONCLUSÃO

A escola configura-se como um dos lugares mais apropriados para o debate e as reflexões acerca das questões étnico-raciais, posto que é nesse ambiente que as crianças e adolescentes assimilam conteúdos que deverão seguir até a fase adulta. Assim, a instituição escolar deve ser um *locus* de disseminação e propagação de atos em prol do combate ao racismo. Diante disso, o presente artigo discorreu sobre a Lei nº 10.639/2003 e a aplicabilidade no currículo escolar brasileiro, elencando apontamentos sobre as medidas educacionais adotadas em prol do combate ao racismo

É nítida a importância de iniciativas antirracistas como a referida lei, que torna obrigatório, por parte das escolas, respeitar o direito dos alunos de aprenderem sobre a história do país onde vivem, bem como das crianças e adolescentes negros saberem sobre as origens dos ancestrais que chegaram e construíram este país através de sua mão-de-obra e sacrifícios.

Entretanto, diante da pesquisa realizada, foi possível observar a falta de efetivação das normativas contidas na Lei nº 10.639/2003, compreendida como simples orientação e não como força legal. Assim, constatou-se a necessidade de colaboração maior do Estado e da sociedade, assim como dos docentes e demais atores que colaboram com o ambiente educacional em prol de uma educação antirracista. Ainda, tendo em vista a falta de efetivação da aludida lei, devem ser criados mecanismos e práticas educativas voltadas para a educação antirracista e para o ensino da igualdade.

Desde a implementação da aludida normativa, persistem desafios relativos à incorporação dos conteúdos indicados, com o objetivo de gerar a superação do racismo. E nesse sentido, torna-se evidente a necessidade de medidas a serem aplicadas para efetivação da lei, assim como de maiores investimentos nesse sentido, como na educação permanente ou continuada dos discentes acerca da educação antirracista.

Como limitação da presente pesquisa, contou-se poucos estudos de cunha científico acerca desse importante tema, que é a luta antirracista nas escolas, motivo pelo qual se sugere a realização de mais pesquisas sobre o assunto. Espera-se, ainda, que o presente artigo venha a agregar aos estudos existentes nesse campo, bem como impulsionar novas pesquisas, de modo a aprofundar a temática investigada.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2020.

BONIFÁCIO, W. V. G.. **A história, a cultura negra e as relações raciais na escola: da percepção dos docentes às possibilidades de trabalho com a temática racial.** Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) - Universidade Federal de Goiás. 2016.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 22 out. 2024.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: MEC/CNE10/03/2004. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf> . Acesso em: 22 out. 2024.

BRASIL. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03** / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000376.pdf> Acesso em: 22 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Orientações e Ações para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais.** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_eticoraciais.pdf. Acesso em: 22 out. 2024.

MARCELINO, J.. **POR UMA GEOGRAFIA DECOLONIAL – AS DIMENSÕES EPISTÊMICAS DA RAÇA E DO RACISMO NO PENSAMENTO GEOGRÁFICO.** Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as – ABPN. 2018. 16 f. Disponível em: https://www.copene2018.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/1531340025_ARQUIVO_TrabalhoCompletoXCOPENE.pdf. Acesso em: 20 out. 2024.

MOREIRA, A.. **Racismo Recreativo.** São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2020. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1154/o/Racismo_Recreativo_%28%28Feminismos_Plurais%29_-_Adilson_Moreira.pdf?1599239721. Acesso em: 20 out. 2024.

OLIVEIRA, J. M.. **As representações discentes sobre a educação para as relações étnico raciais no CEPAE-UGF.** Trabalho de Conclusão de Curso (Ensino Médio). Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás. 2019.

RODRIGUES JÚNIOR, E.. **Educação para as relações étnico-raciais e culturais no ensino superior**. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Salesiano de São Paulo, UNISAL – SP. 2016. Disponível em: http://www.lo.unisal.br/sistemas/conise2017/anais/168_13500636_ID.pdf. Acesso em: 20 out. 2024.

SANTOS, E. F. dos; PINTO, E. A. T.; CHIRINEA, A. M.. A Lei nº 10.639 / 03 e o Epistemicídio: relações e embates. **Educ. Real**. Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 949-967, setembro de 2018. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362018000300949&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 out. 2024.

SILVA, O. H. F. DA .; OLIVEIRA, G. R. DE .. A educação das relações étnico-raciais nas instituições de educação infantil em Minas Gerais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 29, p. e290077, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/rbedu/a/frdRScQcM6rrq5yKSLF3WNh/#>. Acesso em: 22 out. 2024.

IMPACTOS PSICOLÓGICOS DA DEPENDÊNCIA QUÍMICA NAS FAMÍLIAS DOS ADICTOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA



<https://doi.org/10.22533/at.ed.593122410108>

Data de aceite: 06/11/2024

Ademar Rocha da Silva

Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública (EBMSP), Irecê-Ba
<http://lattes.cnpq.br/3462741737378990>

Kadja Bastos Montenegro

Faculdade Irecê (FAI), Irecê-Ba
<http://lattes.cnpq.br/6153402557605845>

Roseli Alves Amaral Sobrinho

Faculdade Irecê (FAI), Irecê-Ba
<http://lattes.cnpq.br/1644705917649216>

Fabiana Maria de Souza

Faculdade Irecê (FAI), Irecê-Ba
<http://lattes.cnpq.br/5978618549893594>

Joana Grazziele Bomfim Ribeiro

Faculdade Irecê (FAI), Irecê-Ba
<http://lattes.cnpq.br/7861563471627074>

José Marcos Teixeira de Alencar Filho

Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Salvador-Ba
<http://lattes.cnpq.br/0807801389134684>

Carlos Alberto Ferreira Danon

Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública (EBMSP), Salvador-Ba
<http://lattes.cnpq.br/9732909640025501>

Mônica Ramos Daltro

Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública (EBMSP), Salvador-Ba
<http://lattes.cnpq.br/8275952865057393>

RESUMO: A saúde mental é crucial para o bem-estar global, evoluindo significativamente ao longo da história. A dependência química é reconhecida como um problema de saúde mental, com impactos significativos na dinâmica familiar. A pesquisa visa identificar os estressores relacionados à dependência e abordar os desafios enfrentados pelos codependentes, com o objetivo de reduzir o estigma e promover uma compreensão mais ampla e inclusiva. Este estudo utilizou de um método qualitativo-descritivo baseado em relatos de experiência, este estudo explora as vivências de duas mulheres impactadas pela dependência química em seus familiares. Os dados foram coletados e analisados indutivamente, proporcionando uma compreensão profunda dos fenômenos psicológicos vivenciados. Os resultados deste estudo se baseiam nas experiências pessoais de duas autoras, que compartilham suas vivências como familiares de dependentes químicos em diferentes períodos de suas vidas. Os relatos destacam a presença de fatores estressantes significativos, incluindo desentendimentos, tentativas de controle do uso da substância, desorganização familiar com uma inversão de papéis e funções, e

a consequente desestruturação familiar. Além disso, evidenciam elementos que contribuem para um ciclo de estigma e isolamento social, juntamente com os desafios enfrentados no combate à dependência. A dependência química impõe desafios complexos para os adictos e suas famílias, influenciando profundamente a estrutura familiar e o contexto social, o que desencadeia uma série de obstáculos no tratamento e na aceitação comunitária, colocando as famílias em uma posição de constante luta por recursos e apoio.

PALAVRAS-CHAVE: Dependência química. Adictos. Codependência. Família. Saúde mental.

PSYCHOLOGICAL IMPACTS OF CHEMICAL DEPENDENCE ON THE FAMILIES OF ADDICTS: AN EXPERIENCE REPORT

ABSTRACT: Mental health is crucial to global well-being, evolving significantly throughout history. Chemical dependency is recognized as a mental health problem, with significant impacts on family dynamics. The research aims to identify stressors related to addiction and address the challenges faced by codependents, with the aim of reducing stigma and promoting a broader, more inclusive understanding. This study used a qualitative-descriptive method based on experience reports. This study explores the experiences of two women impacted by chemical dependency in their families. Data was collected and analyzed inductively, providing a deep understanding of the psychological phenomena experienced. The results of this study are based on the personal experiences of two authors, who share their experiences as family members of drug addicts at different periods of their lives. The reports highlight the presence of significant stressful factors, including disagreements, attempts to control substance use, family disorganization with a reversal of roles and functions, and the consequent family breakdown. Furthermore, they highlight elements that contribute to a cycle of stigma and social isolation, along with the challenges faced in combating addiction. Chemical dependency poses complex challenges for addicts and their families, profoundly influencing the family structure and social context, which triggers a series of obstacles in treatment and community acceptance, placing families in a position of constant struggle for resources and support.

KEYWORDS: Chemical dependence. Addicts. Codependency. Family. Mental health.

INTRODUÇÃO

A Organização Mundial da Saúde define saúde como um estado de completo bem-estar físico, mental e social, indo além da ausência de enfermidades. Nessa mesma linha, a saúde mental é descrita como um estado de equilíbrio mental que capacita as pessoas a lidarem com os desafios da vida, favorecendo a tomada de decisões e o crescimento pessoal. Reconhecida como um elemento essencial da saúde global, sua trajetória histórica é marcada por uma ampla e diversificada evolução, refletindo uma mudança de paradigmas que passou de abordagens segregacionistas para uma visão integrada e abrangente.

Historicamente, durante a Idade Média, pessoas com transtornos mentais enfrentavam estigmas supersticiosos, religiosos e culturais, exclusão social e tratamentos cruéis. A reforma psiquiátrica trouxe mudanças significativas na percepção da sociedade, promovendo uma visão mais humanizada e integrada da saúde mental, buscando

desinstitucionalizar o cuidado e priorizar a inclusão social. No Brasil, as políticas de saúde mental evoluíram com ênfase na desinstitucionalização e na promoção da atenção psicossocial, destacando-se o Centro de Atenção Psicossocial (CAPS). O Sistema Único de Saúde (SUS) ampliou a assistência em saúde mental, incluindo tratamentos em diferentes níveis, e a Política Nacional de Saúde Mental focou na inclusão social de pessoas com transtornos mentais e dependentes químicos (Mendes e Mello, 2022; Jorge et al., 2014; Providello, 2013).

A dependência química foi considerada um problema de saúde mental e pôde ser influenciada por predisposição genética, experiências traumáticas, fatores sociais e pressões ambientais (Diehl et al., 2011). Nesse contexto, a OMS enfatizou a perspectiva da saúde pública, entendendo o processo saúde-doença como um problema multifatorial, levando em consideração fatores biológicos, psicológicos, sociais e ambientais (OMS, 2018).

Compreendeu-se que as abordagens integradas de saúde mental foram essenciais no tratamento da dependência química e envolveram tanto a desintoxicação física como a intervenção psicossocial. Os programas de prevenção, sensibilização e tratamento, tanto em contexto ambulatorial como institucional, desempenham um papel crucial na reabilitação (Pitta, 1996). Nesse sentido, a família é o primeiro grupo de pertencimento, proporcionando segurança, proteção e conforto. Além disso, ela oferece um ambiente seguro para lidar com ansiedade, emoções e aprendizagem de regras. O envolvimento da família no tratamento do dependente químico é crucial, desempenhando um papel de apoio, motivação e prevenção de recaídas (Nascimento et al., 2019).

No entanto, destacou-se que a dependência química de um membro afeta todos os outros, evidenciando a família como um sistema interconectado (Nascimento et al., 2019).

Nesse sentido, destaca-se a codependência, a qual Colett (2010) define como aqueles comportamentos aprendidos e derrotistas ou defeitos de caráter que resultam numa reduzida capacidade de iniciar ou participar de relacionamentos de afeto. Diante disso, a dinâmica familiar é acometida por sérios impactos, gerando dificuldades emocionais, sociais e econômicas, decorrentes da dependência química. Nessa conjectura, os membros da família muitas vezes enfrentaram sentimento de culpa, frustração e estresse ao tentar compreender e controlar o comportamento do adicto. (Colett, 2010).

A escolha do tema da pesquisa surgiu quando uma das autoras, ao deparar com a ausência de políticas públicas para codependentes em sua região, precisou buscar tratamentos fora da cidade, de forma privada. A pesquisa se revelou crucial, almejando proporcionar subsídios e estratégias de intervenção para as famílias afetadas pela drogadição, que impacta e desestabiliza a vida do sujeito, modificando a estrutura familiar nos aspectos físicos, psicológicos e sociais. Considerando a importância que a participação familiar tem no processo terapêutico do adicto.-

Desta forma, a presente pesquisa visou analisar os possíveis impactos psicológicos causados pela dependência química em familiares de adictos. Fundamentando teoricamente a partir do percurso histórico da saúde mental no Brasil e no mundo, bem como as políticas públicas de saúde mental e reabilitação psicossocial no Brasil investigando o processo de saúde-doença da dependência química e seus aspectos na dinâmica familiar.

Esta pesquisa objetivou-se identificar possíveis quadros estressores nos familiares em relação à dependência, também discutir fatores que alteraram o campo psicossocial no processo de enfrentamento das fragilidades no campo assistencial de saúde mental e reabilitação. Com isso, buscou-se fornecer informações e bases que possibilitem o acesso de alternativas que auxiliem na mudança de vida do adicto ofertando melhores condições no sucesso de tratamento, visando reduzir o estigma e promovendo uma compreensão mais humanizada.

METODOLOGIA

Esta pesquisa adotou o método de relato de experiência, fundamentado no enfoque qualitativo-descritivo conforme abordado por Matias-Pereira (2016), que destaca a importância de explorar e compreender experiências humanas não passíveis de quantificação. Os dados obtidos foram analisados de forma indutiva, visando aprofundar contextualmente os fenômenos investigados, especialmente os impactos psicológicos da dependência química nas famílias. Por meio deste relato, foram coletadas vivências que espelham a realidade de muitas famílias, possibilitando uma descrição embasada nas teorias pertinentes, como proposto por Minayo (2012).

A pesquisa apresentou relatos de experiências vivenciadas, mediante o enquadramento de narrativas das relatoras, ambas do sexo feminino. A primeira foi declarada em regime de união estável, com a idade de 33 anos, mãe de um filho do sexo masculino com a idade de 12 anos, residente no interior da Bahia e graduanda no 9º semestre do curso de bacharelado em psicologia de uma instituição privada de ensino superior. A segunda relatora, com idade de 44 anos, casada, mãe de dois filhos do sexo masculino, sendo um com a idade de 25 anos e o outro de 20 anos, graduada em administração e pós-graduada em auditoria e controladoria de empresas públicas e privadas, residente no interior da Bahia, cursando o 9º semestre do curso de Psicologia em uma faculdade de ensino privado.

Os aspectos psicológicos em que o contexto familiar da qual o adicto encontrou inserido foram pautados, expondo algumas experiências individuais da primeira declarada, sendo essa filha de um alcoolista e irmã de um usuário de álcool e drogas. E da segunda declarada como sobrinha de dois tios alcoolistas. A partir das informações narradas, foi possível discorrer sobre experiências individuais das narradoras a respeito de suas vivências enquanto codependentes, enfatizando as experiências familiares e pessoais vivenciadas pelos indivíduos, através da análise de fatos experienciados, para assim

explicitar e compreender os principais impactos psicológicos que afetaram a vida da família do adicto. Para isso, as relatoras utilizaram algumas ferramentas para a identificação e análise das experiências, de modo que puderam angariar de maneira objetiva as informações pertinentes. Além disso, foram utilizados materiais, como fichamentos e anotações individuais e computadores de uso próprio.

O relato de experiência desempenhou características, como, o estudo da vida das pessoas e dos aspectos comportamentais. A perspectiva social de Minayo (2002) inclui concepções teóricas de abordagem, como conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade. Para a construção desse relato de experiência, foi empregada a técnica de pesquisa qualitativa. Yin (2016) apresentou esse método como o estudo da vida das pessoas, atentando aos aspectos comportamentais desempenhados pelos sujeitos, visando considerar as suas opiniões e perspectivas envolvidas nesse relato, para uma melhor articulação entre conteúdos, pensamentos e existência.

As pesquisas foram feitas através de bibliotecas digitais e periódicos como Scientific Electronic Library Online (Scielo), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), selecionando artigos e dissertações a partir de combinações entre os seguintes descritores: dependência química, adictos, codependência, família, saúde mental. Como critérios de inclusão foram selecionados materiais em português e inglês, e de exclusão foram excluídos os textos que não se adequaram ao tema proposto na pesquisa e artigos em duplicidade nas bases de dados.

A abordagem metodológica da pesquisa implica tanto uma direção teórica quanto prática para compreender a realidade. Isso inclui a aplicação de conceitos teóricos, técnicas para construir uma representação da realidade e a criatividade do pesquisador. As técnicas devem ser precisas e consistentes. A pesquisa é o cerne da atividade científica, iniciando com a identificação de um problema e utilizando-se de conhecimento teórico para explicar fenômenos, orientando assim a coleta e análise de dados. Conceitos, em diversos níveis de abstração, desempenham papéis delimitadores, valorativos, operacionais e comunicativos, essenciais para uma compreensão abrangente da pesquisa (Minayo, 2002).

A metodologia de Minayo (2002) se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, preposições, métodos e técnicas, a escritora denominou como ciclo da pesquisa inicialmente com fase exploratória da pesquisa, para elaborar o projeto de investigação. Após o trabalho de campo que consiste no recorte empírico para construção teórica e por fim o tratamento do material recolhido no campo, sendo subdividido em ordenação, classificação e análise dos dados, Minayo ressalta a importância que a pesquisa não se fecha completamente, com o objetivo de extrair significados ao longo da pesquisa gerando novos conhecimentos e novas questões para investigações futuras.

RESULTADOS

Os resultados aqui apresentados versam com base nas narrativas vivenciadas pelas autoras em universo temporal distintos, sendo importante enfatizar que ambos os relatos apresentaram discursos referentes a vivências individuais enquanto familiar de um dependente químico. Para melhor compreensão das narrativas, as autoras deste estudo se denominaram em “Narradora 1” e “Narradora 2”. Em relação a narradora 1 observa-se que a sua vivência começou na infância como filha de dependente de álcool que faleceu decorrente do vício e segue até os dias atuais como irmã de um jovem adicto em recuperação. Enquanto a narradora 2 descreveu que as suas experiências ocorreram durante sua adolescência até a fase adulta como sobrinha de tios alcoolistas, que também faleceram decorrente de comorbidades causadas pelo vício em álcool.

A seguir, os resultados descrevem de forma descritiva através de categorias a respeito dos fatores estressores na família do adicto, fenômenos que alteram o campo psicossocial, como também a perspectiva da família acerca do processo de enfrentamento.

Os possíveis fatores estressores dos familiares em relação à dependência dos adictos

De acordo com a OMS, a dependência química deve ser tratada simultaneamente como uma doença médica crônica e como um problema social. Pode ser caracterizada como um estado mental e, muitas vezes, físico que resulta da interação entre um organismo vivo e uma droga, gerando uma compulsão por ingerir a substância e experimentar seu efeito psíquico e, às vezes, evitar o desconforto provocado por sua ausência. Além da necessidade de buscar constantemente a droga, a dependência causa mudanças acentuadas que afetam as relações sociais e a interação familiar (OMS, 2001).

Nessa perspectiva, quando um membro da família está envolvido com substâncias, a estrutura familiar é atravessada por desafios e modificações em suas relações. Autores como Maux (2004) e Minuchin (1982) destacam o papel central da família na sociedade, fornecendo suporte emocional e transmitindo valores éticos e morais. Em relação à família de um adicto, Colett (2010) define como codependente e nomeia os comportamentos aprendidos e derrotistas ou defeitos de caráter que resultam numa reduzida capacidade de iniciar ou participar de relacionamentos de afeto.

As narradoras afirmam que quando a família foi surpreendida pela descoberta da dependência no seio familiar, foram atravessadas por um sentimento de tristeza, desesperança, vulnerabilidade, frustração, desamparo, além de indagações e inquietações, pois não sabiam o que esperar, quais seriam os próximos passos e como poderiam intervir, porém, por ser um fator novo e de pouco entendimento por parte da família, se sentiam esperançosas por acreditarem em um processo de cura. NO entanto, a OMS (2001), não considera a dependência como algo que tenha cura definitiva, por ser passível de recaídas, sendo fundamental um tratamento contínuo, e focado nas intervenções terapêuticas (Aquino et al., 2019).

As narradoras pontuam que os primeiros sinais e sintomas relacionados ao vício, foram ignorados pela família e só após a aceitação, veio à busca por entender o transtorno e o processo do diagnóstico. No primeiro contato da família com o diagnóstico, Horta (2016) afirma que as pessoas acabam mudando toda sua rotina, perdem noites de sono, a tranquilidade e passam a viver em função do dependente. Nessa conjectura, a narradora 1 relata que as primeiras percepções não vieram acompanhadas de um diagnóstico imediato, que só ocorreu anos depois e a narradora 2 afirma que os tios adictos faleceram sem serem diagnosticados.

Diante dos relatos apresentados, torna-se evidente a interligação entre as diferentes histórias, sendo esta conexão delineada pelas práticas culturais arraigadas em cada núcleo familiar. A narradora 1 enfatiza o investimento significativo em cuidados direcionados ao adicto, evidenciando um deslocamento consciente em prol do bem-estar do sujeito. Em contrapartida, a narradora 2 lamenta a ausência de suporte semelhante por parte de seus familiares, ressaltando a carência de recursos e apoio psicossocial disponíveis na época em que seus próprios entes enfrentavam desafios similares.

O estudo realizado por Fligie et al., (2015), apontam impactos após o diagnóstico sofrido pela família progressivamente, sendo descritas em quatro estágios. No primeiro estágio, prepondera a negação, onde há tensão e desentendimentos. Na segunda etapa, a família demonstra preocupação, tenta controlar o uso da droga e surgem mentiras e cumplicidades. A desorganização familiar se intensifica na terceira etapa, com a família assumindo responsabilidades e ocorrendo uma inversão de papéis e funções. Por fim, a quarta etapa é caracterizada pela exaustão emocional, podendo surgir graves disfunções de comportamento e de saúde em todos os membros, causando uma desestruturação familiar (Fligie et al., 2015).

Ambas as narradoras abordam que em suas experiências os desafios iniciais foram marcados pela negação, minimização ou ausência dos sinais de abuso de substâncias, buscando justificativas para o comportamento do indivíduo, atribuindo-os a causas alternativas, como questões típicas da adolescência ou ao consumo social, normalizando tais situações. Além disso, Dias (2018) afirma que há uma minimização por parte do dependente, onde costumam esconder a quantidade usada e até mesmo os efeitos.

Com isso, a narradora 1 afirma que logo quando descobriu a dependência, o adicto negava o uso da cocaína, assumia somente a maconha e o álcool e afirmava que conseguiria parar de usar quando quisesse. No contexto da narradora 2, não havia o uso de substâncias ilícitas, portanto não houve a negação nesse aspecto. Assim, é percebido que as fases abordadas por Fligie et al., (2015), podem variar, dependendo consequentemente da cultura familiar de cada indivíduo.

A aceitação familiar não é um processo simplificado, uma vez que implica a confrontação direta com os sintomas e ramificações da dependência. É frequente observar uma relutância na aceitação, mesmo quando o indivíduo verbaliza a sua condição, devido à complexidade envolvida na internalização das implicações do quadro clínico (Ferreira, 2015). Nesse cenário, as narradoras destacam que a aceitação só ocorreu após o usuário solicitar ajuda, reconhecer explicitamente o uso de substâncias e as consequências graves associadas, tais como surtos psicóticos, episódios de pânico, paranoia e envolvimento da família nas situações problemáticas, incluindo comportamentos agressivos em casa e na comunidade, exposição a riscos pessoais, como dirigir sob influência de álcool e drogas, e colocar outras pessoas em perigo de morte.

Nesse sentido, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM 5 TR) (APA, 2023), afirma que o diagnóstico por uso de substâncias é caracterizado por um padrão patológico de comportamentos relacionados ao seu uso, como baixo controle e também consumir a substância em quantidades maiores, fissura, prejuízo social, tolerância e abstinência, o que diante o uso de substâncias, desenvolvem os transtornos relacionados, sendo eles os transtornos neurocognitivos, transtorno de intoxicação, abstinência.

Seguindo a ordem dos estágios dos autores Fligie et al. (2015), as narradoras descrevem a vivência na segunda etapa, que foi marcada por um clima de cumplicidade entre a família, na qual procurava proteger o adicto, omitindo a realidade sobre o uso de álcool e drogas e muitas vezes evitando falar sobre o assunto para se manter oculto de que o problema ainda estava sob controle.

Com base nessa discussão, a desorganização familiar é fator presente no contexto da narradora 1, onde papéis e funções são invertidos, dando ao dependente a posição de maior destaque dentro do lar, todas as decisões e a dinâmica da família sempre modificadas de acordo com as necessidades e desejos do adicto. Ainda nesse estágio, a família assume as responsabilidades e consequências que deveriam ser do dependente. Sendo também filha de um sujeito dependente, afirma que foi necessário lidar com a ausência de cuidados e assumir responsabilidades precocemente, na qual necessidades muitas vezes eram deixadas de lado em prol da busca por soluções para os problemas do adicto, desse modo, essas questões se tornaram fenômenos geradores de estresse dentro do ambiente familiar desde o princípio.

Esse estresse está fundamentado em um processo que envolve a percepção, interpretação e adaptação de eventos, é associado a fatores biológicos, psicológicos e ambientais. Eventos estressores desencadeiam sintomas fisiológicos agudos e no contexto da dependência química, o estresse desempenha um papel significativo, pode tornar os indivíduos mais vulneráveis, com o potencial de agravar ou desencadear o uso de substâncias psicoativas (Rocha, et al., 2013).

As narradoras pontuam que a ausência de comunicação é um fator estressante que mantém a família em constante desconexão emocional. Evitar discutir problemas cria uma ilusão de proteção, como se ignorá-los pudesse fazê-los desaparecer. A resistência do adicto em admitir a dependência ou buscar ajuda gera indignação e ansiedade na família.

De acordo com Sampaio (2006), a comunicação nas famílias com dependentes químicos é caracterizada pela polarização entre o silêncio e a reatividade. Esta interação frequentemente é marcada por críticas, queixas, murmúrios e punições. Nesse sentido, as narradoras afirmam que em suas vivências, tanto a falta de diálogo quanto a reatividade extrema impedem o apoio mútuo, resultando em mal-entendidos e ressentimentos.

De acordo com as narradoras, a exaustão emocional é outro fator preponderante para desencadear o estresse. A família se sente emocionalmente drenada, devido ao desgaste contínuo de lidar com a doença e seus efeitos. Acerca disso, Maciel et al. (2014), mencionam que conviver com a doença é um desafio complexo e exaustivo para os parentes, essa carga torna-se ainda mais pesada quando a doença é percebida como estigmatizante. Essas circunstâncias resultam em sobrecarga emocional, alteram a dinâmica familiar e prejudicam a saúde.

Ainda nesse contexto, as narradoras afirmam que enfrentam sentimentos complexos e desafiadores, que inclui sensação de impotência por não conseguir manter o controle da situação, gerando frustração, a ansiedade por não saber quais serão os próximos passos. Para além, discorrem sobre a preocupação constante em relação a saúde física e mental do usuário, que apresenta alterações de ordem fisiológica e psicológica devido ao vício.

A sobrecarga familiar pode atingir várias dimensões, como a saúde, o lazer e o trabalho. Seguindo esse raciocínio, Medeiros et al. (2013) afirma que os efeitos fisiológicos e psicológicos da dependência química têm um impacto significativo no campo psicossocial, alterando as relações interpessoais, o isolamento social e o estigma.

Fenômenos que podem alterar o campo psicossocial dos familiares

Os aspectos sociais abordados pelas narradoras ocorrem em sua cidade natal, situada no centro-oeste da Bahia, que conta com uma população de 24.206 habitantes. Trata-se de uma típica cidade do interior, onde as relações sociais são mais íntimas e as pessoas tendem a ser mais apegadas a crenças e valores tradicionais, influenciando diretamente na formação de estigmas. Quanto ao lazer, as opções são limitadas, predominando festas tradicionais, bares e restaurantes. Esses espaços, muitas vezes, são pontos de fácil acesso a bebidas alcoólicas e, conseqüentemente, a drogas ilícitas.

Segundo a APA (2023), a característica primordial da dependência de substâncias corresponde à presença de um conjunto de sintomas cognitivos, comportamentais e fisiológicos, que evidencia que o indivíduo continua a utilizar uma determinada substância, apesar dos problemas significativos relacionados à mesma tanto em termos de saúde quanto pessoais e sociais, sendo esses problemas sociais caracterizados pelo estigma.

Em uma perspectiva psicossocial, o processo de estigmatização se refere à desvalorização, perda de status e consequente discriminação de um indivíduo desencadeada pela atribuição de estereótipos negativos com base em características físicas e pessoais que ele possui, as quais são consideradas socialmente inaceitáveis (Felicíssimo et al., 2013) Indivíduos com dependência química tendem a ser estigmatizados e, uma vez que este estigma é internalizado, podem ocorrer prejuízos na adesão ao tratamento e a reinserção social (Malagodi et al., 2019).

Em analogia a isso, as narradoras abordam em suas experiências sobre o estigma social que afetam tanto o adicto quanto a família. Descrevem ainda que a sociedade trata o adicto com desconfiança em diversas situações, há um julgamento moral na qual reduzem o indivíduo a só mais um usuário de substâncias que acreditam não ter capacidade para assumir outros papéis, e até a saúde mental é posta em questão.

Nesse sentido, a narradora 1 relata que para além disso, há uma marginalização em relação ao seu familiar adicto, onde atribuem ao usuário o papel de quem trafica, como se quem usa é sempre obrigado a comercializar. Já a narradora 2, pontua que os alcoolistas em questão eram tratados de uma forma negativa no sentido de os enxergarem como pessoas desocupadas, preguiçosas e descomprometidas com as necessidades da família e do trabalho.

Essa carga se manifesta de várias maneiras, limitando a interação com a comunidade e restringindo a participação em eventos e celebrações. No contexto das narradoras, o adicto não é bem vindo em festejos ou qualquer coisa dessa categoria, por apresentarem comportamentos desagradáveis ou até mesmo de risco, consequentemente transmitindo medo as pessoas. A família também sente essa exclusão social, frequentemente os familiares são excluídos nessas ocasiões, para que seja evitada também a presença do usuário.

No que diz respeito a exclusão social no contexto da dependência química, Souza (2016) afirma que os processos estão relacionados à fragilidade dos laços entre família, amigos e sociedade, gerando uma sensação de não pertencimento. Tal expropriação acarreta sofrimento que, frequentemente, ultrapassa os limites individuais e impacta também aqueles que convivem com usuários de drogas.

De acordo com o relato da narradora 1, em datas festivas como o Natal e a Semana Santa, a família frequentemente sente o impacto do isolamento, chegando até a cancelar eventos para evitar interações com o adicto e seus familiares. Já a narradora 2 aponta que as mudanças de comportamento do adicto causavam apreensão entre os parentes, levando-os a encerrar as celebrações prematuramente devido ao desconforto gerado no ambiente. Ambas destacam que o medo do estigma, tanto por parte de outros familiares quanto da sociedade, intensificou o afastamento da família, mergulhando-a em uma profunda solidão.

No que diz respeito a socialização do adicto, as narradoras abordam sobre a preocupação que permeia em relação a própria segurança e de terceiros, há um receio de que o usuário adote comportamentos de risco para com a sociedade e para consigo mesmo. Nessa conjectura, o DMS 5-TR (2023) afirma que o uso de álcool e outras drogas resultam em comportamentos de risco, como ideação suicida, acidente e violência.

Nesse sentido, em situações na família das narradoras, recorrer a autoridades policiais também se tornou necessário inclusive em transtornos psicóticos, devido à falta de atendimento ambulatorial adequado, visto que a cidade não conta com emergência psiquiátrica ou Centro de Atenção Psicossocial - Álcool e Drogas (CAPS-ad).

A cidade das narradoras é contemplada com o CAPS I, que atende adultos e adolescentes com transtornos mentais graves, pessoas que fazem uso de álcool e outras drogas, porém não contam com leitos para monitoramento é indicado para cidades com até cinquenta mil habitantes e abarca todas as demandas psicossociais do município por ser de pequeno porte. Enquanto o CAPS-ad, oferta um atendimento regular mais leitos para observação e monitoramento durante 24 horas, necessários em situações emergenciais (Brasil, 2011). As narradoras acreditam que se houvesse a possibilidade de ter um CAPS-ad na localidade, facilitaria um acompanhamento mais direcionado e especializado para essas pessoas.

Em relação a emergência psiquiátrica, as narradoras ressaltam o quanto essa estrutura poderia fazer a diferença em situações de surtos psicóticos pelo uso da substância como também para os sintomas da abstinência. Nessa conjectura, Barros et. al (2010) afirmam que as emergências psiquiátricas podem ser consideradas como qualquer mudança de comportamento que não possa ser prontamente tratada pelos serviços de saúde, sociais ou judiciais disponíveis na localidade. Oferecendo tratamento hospitalar para casos graves relacionados a transtornos mentais e uso de álcool, crack e outras drogas e suporte hospitalar por meio de internações de curta duração. Na realidade narrada, o acesso é feito por meio do Centro de Atenção Psicossocial de referência (Brasil, 2011).

De acordo com a primeira narradora, sua família experimentou os efeitos da dependência também no ambiente de trabalho, onde além do estigma associado, o dependente muitas vezes se via incapaz de desempenhar suas funções, resultando em dificuldades financeiras. É importante destacar que haviam períodos em que o usuário conseguia trabalhar e manter sua renda. Essa situação também foi observada nas narrativas da segunda narradora, que destacou que os dependentes não assumiam a responsabilidade financeira, deixando as mulheres como provedoras principais da família.

A respeito disso, Nimitz et.al (2016) afirmam, que a utilização rotineira, excessiva e persistente de substâncias entorpecentes compromete o bem-estar, inclusive financeiramente. Essa circunstância ocasiona um estado de desordem na vida, levando o indivíduo a ausentar-se do trabalho, a falhar na execução das obrigações, ao desemprego, à negligência financeira, à diminuição da autoestima e à exacerbação de emoções negativas devido às perdas econômicas.

Nesse sentido, Soccol et al. (2014) afirmam que há um aumento nos gastos relacionados à manutenção nos cuidados do dependente, que inclui consultas médicas, internações e medicalização. Em relação às dificuldades financeiras, a narradora 1 destaca como um dos principais obstáculos para o acesso ao tratamento, uma vez que oferecido de forma gratuita não supre as necessidades do dependente. A narradora 2 menciona que a mesma razão impossibilitou o tratamento de seus tios adictos, pois precisavam se deslocar para longas distâncias, já que a cidade não dispunha de serviços adequados. Afirmam ainda, que esse fator acarretou negativamente no processo de enfrentamento da doença.

A perspectiva da família acerca do processo de enfrentamento da doença

No que concerne ao enfrentamento da enfermidade, as narradoras abordam que em suas jornadas, foram atravessadas por uma variedade de emoções. Na narrativa da primeira relatora, infere sobre as incertezas relacionadas à cura, à eficácia do tratamento e às recaídas. A relatora 2 aborda sobre o medo das recaídas e acrescenta a incredulidade sobre o tratamento. Para além, enfrentaram ainda a fase de negação e subsequente aceitação da situação.

Na perspectiva da segunda narradora, os adictos não foram oficialmente diagnosticados por um profissional ou até mesmo por uma equipe multidisciplinar, embora a família já estivesse consciente do vício. A respeito disso, Diehl et al. (2011) abordam sobre o papel da equipe multidisciplinar na dependência química, como fundamental para oferecer um tratamento abrangente e eficaz aos indivíduos que sofrem com essa condição. Nesse sentido, a portaria de nº 3.088 de 2011, considera a importância da rede de atenção psicossocial no tratamento do uso de álcool e outras drogas, sendo formada pela Atenção Básica em Saúde, Atenção Psicossocial Especializada, Atenção de Urgência e Emergência, Atenção Residencial de Caráter Transitório, Atenção Hospitalar, Estratégias de Desinstitucionalização e Reabilitação Psicossocial (Brasil, 2011).

Ainda na narrativa da segunda relatora, por falta de diagnóstico e de busca por ajuda, os adictos não receberam um tratamento necessário e adequado à sua realidade. Há aproximadamente 6 anos, seus tios começaram a apresentar sinais e sintomas decorrentes do vício e só a partir daí procuraram ajuda médica, porém o quadro clínico já estava grave e em decorrência disso, vieram a óbito. Nesse sentido, Teixeira et al. (2019) afirmam que indivíduos com dependência química muitas vezes resistem ao tratamento devido à negação da sua condição, falta de esperança ou percepção negativa em relação ao processo terapêutico.

A primeira narradora relata que a trajetória no tratamento do seu pai alcoolista durou cerca de dez anos, entre médicos psiquiatras, psicólogos e clínicas psiquiátricas. Afirmam ainda que a maior parte do tratamento se deu em clínicas com viés religioso, porque devido à falta de informações na época, a família acreditava ser eficaz. Relacionado a isso, Ribeiro & Minayo (2015) afirmam que dois pontos cruciais orientam os princípios éticos do

tratamento de cunho religioso: a dependência química vista como transgressão, fragilidade, ausência de divindade ou controle maligno. Ainda no contexto da narradora 1, relata que no ano de 2012, quando seu pai passava pelo quarto internamento, em uma clínica de cunho religioso, precisou se ausentar por uns dias para resolver questões pessoais, nesse período teve uma intensa recaída e veio a óbito.

Nessa perspectiva, Álvarez (2007), define a recaída como o retorno ao uso de drogas após um período de abstinência e uma etapa comum do processo de reabilitação, porém há risco de morte devido a intoxicações overdoses e outras comorbidades. No entanto, a experiência foi diferente com seu irmão, que, quando buscou ajuda, a família já tinha mais informações sobre outras vias de tratamento, que seguem os protocolos do ministério da saúde e das políticas públicas de álcool e outras drogas. Porém, devido à ausência de tratamentos especializados na cidade, buscaram ajuda em outro estado, onde ele passou por várias internações em clínicas de reabilitação com atendimento multidisciplinar.

Contudo, mesmo durante o tratamento, o risco de recaídas persiste, mantendo a família em constante alerta e preocupação. Além disso, a narradora 1 sugere em sua história a respeito das numerosas recaídas que o pai enfrentou durante o tratamento e como foi desafiador lidar com elas. No processo de recuperação do irmão, onde há mais conhecimento, as recaídas são mais toleradas, embora também ocorram. Nesse sentido, Mendes et al. (2011) afirmam que a recaída é influenciada por diversos fatores, como a dificuldade em reconhecer a própria impotência diante do vício e em lidar com frustrações, a inatividade pode despertar o desejo pelo uso de substâncias psicoativas.

As narradoras observam que, muitas vezes, os adictos fazem promessas de abandonar o vício e até conseguem passar por períodos sem consumir, gerando otimismo e esperança. No entanto, essas promessas se desfazem, causando frustração. Consideram esse ciclo doloroso e só é quebrado quando a família compreende verdadeiramente o processo terapêutico. Nessa conjectura, Ferreira et.al (2015) afirmam que é comum que adictos tenham uma dificuldade em reconhecer a condição, sintam uma falsa sensação de domínio sobre o uso e usem discursos e promessas.

No entanto, Sampaio (2015) afirma que a própria dependência de drogas traz o risco eminente da morte, diretamente (overdose) ou indiretamente (acidente de carro, assassinato ou doenças correlacionadas). As narradoras abordam que mesmo diante de todos os esforços, houveram perdas e vivenciaram o luto. Relacionado a isso, Franco (2021) define o luto como um processo altamente personalizado e não segue padrões fixos, refletindo a singularidade de cada experiência de perda. Além de vivenciar o luto, as narradoras afirmam sobre o sentimento de culpa, sensação de derrota, mas que foram seguidos por um alívio ao acreditar que o sofrimento havia acabado. A narradora 2 concorda que esse “alívio” foi sentido quando o primeiro tio faleceu no ano de 2019, pois, os familiares estavam fisicamente e psicologicamente exaustos.

Horta et al. (2016) destacam que, em alguns casos, a família vê a morte como uma forma de alívio e até mesmo como a única solução para o sofrimento do usuário. Além disso, as narradoras discutem os fatores que explicam as perdas na dependência química, incluindo suas primeiras experiências: a narradora 1 com o pai e a narradora 2 com seus tios. Elas ressaltam que na época não havia acesso e clareza em relação aos tratamentos, o que pode ter contribuído para as mortes precoces.

Desse modo, a narradora 1 afirma que hoje, no processo de tratamento de seu irmão, o acesso a informações viabilizou a busca por um tratamento adequado e mesmo diante das recaídas, a família se sente mais segura em relação ao processo. Compreender que se trata de um processo a longo prazo, fez toda a diferença na forma como a família lida com a situação.

Descreve ainda que seu irmão continua em tratamento. E há percepção da evolução do adicto, que agora está mais comprometido. Nessa conjectura, Ferreira et al. (2015) afirmam que dependentes químicos podem ter consciência da sua condição e que precisam de ajuda profissional, por conseguinte, decidem por vontade própria concluir o tratamento e esboçam atitudes sugestivas de que farão mudança no estilo de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os relatos das narradoras evidenciam a profunda interação entre a dependência e a estrutura familiar, marcada por desafios emocionais e comportamentais. Os fenômenos que alteram o campo psicossocial no contexto das narradoras, revelam uma complexidade marcada pelo impacto das relações sociais íntimas e das crenças locais. Esses elementos culturais intensificam a estigmatização dos adictos e de suas famílias, exacerbando as barreiras à reinserção social e ao tratamento. A dependência, associada a sintomas cognitivos, comportamentais e fisiológicos significativos, leva ao isolamento social não só dos indivíduos afetados, mas também de seus familiares, afetando profundamente suas vidas sociais e emocionais.

As dificuldades destacadas pelas narradoras incluem a marginalização e o preconceito, onde o acesso limitado a espaços de lazer contribui para uma maior prevalência do uso de substâncias. A falta de recursos adequados, como um CAPS-ad e emergências psiquiátricas, agrava cenário, forçando muitas vezes a busca por soluções de tratamento em outras localidades ou a dependência de serviços subdimensionados que não atendem às necessidades reais dos dependentes ou de suas famílias. Este contexto desencadeia uma série de obstáculos no tratamento e na aceitação comunitária, colocando as famílias em uma posição de constante luta por recursos e apoio.

Para o futuro, é crucial que políticas públicas e iniciativas comunitárias sejam direcionadas para a ampliação da infraestrutura de saúde mental na região. Programas de sensibilização e educação sobre a dependência química são fundamentais para desmistificar a doença e diminuir o estigma associado, promovendo uma maior integração social dos adictos e seus familiares. Além disso, o fortalecimento das redes de apoio entre famílias, profissionais de saúde e a sociedade pode facilitar o processo de recuperação e reinserção social, oferecendo um

REFERÊNCIAS

Álvarez, A. M. A. (2007). **Fatores de risco que favorecem a recaída no alcoolismo**. *Jornal Brasileiro De Psiquiatria*, 56(3), 188–193. <https://doi.org/10.1590/S0047-20852007000300006>

American Psychiatric Association. (2023). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR** (5a ed. rev.). Porto Alegre: Artmed.

Aquino, Y. S., Souza, L. S. de, Oliveira Junior, A. A. de, & Machado, P. G. B. (2019). **A Influência da Relação Familiar na Vida do Dependente Químico**. *Cadernos Da Escola De Saúde*, 18(1), 95-107. Recuperado de <https://portaldeperiodicos.unibrasil.com.br/index.php/cadernossaude/article/view/4479>

Barros, R. E. M., Tung, T. C., & Mari, J. D. J. (2010). **Serviços de emergência psiquiátrica e suas relações com a rede de saúde mental brasileira**. *Brazilian Journal of Psychiatry*, 32, S71-S77.

Brasil. (2011). Portaria nº 3.088, de 23 de dezembro de 2011. **Institui a Rede de Atenção Psicossocial para pessoas com sofrimento ou transtorno mental e com necessidades decorrentes do uso de crack, álcool e outras drogas, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS)**. *Diário Oficial da União*, 230-232.

Brasil. (2011). **Decreto nº 7.508, de 28 de junho de 2011**. Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7508.htm

Colett, C. (2010). **Dependência química e relações sociais no centro de detenção provisória de São José dos Pinhais-pr**. Recuperado em 20 de outubro de 2023, de https://www.espen.pr.gov.br/sites/espen/arquivos_restritos/files/migrados/File/Dependencia_quimica_e_relacoes_sociais_no_CDPSJP.pdf.

Dalpiaç, Ana Kelen, Jacob, Maria Helena Vianna Metello, Silva, Karen Daniele da, Bolson, Melissa Pereira, & Hirdes, Alice. (2014). **Fatores associados ao uso de drogas: depoimentos de usuários de um CAPS AD**. *Aletheia*, (45), 56-71. Recuperado em 04 de abril de 2024, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942014000200005&lng=pt&tlng=pt.

Dias, P. C. (2018). **Um elefante na sala**. Capivari, SP: Independa Editora.

Diehl, A., Cordeiro, D., & Laranjeira, R. (2018). **Dependência química: prevenção, tratamento e políticas públicas**. Artmed Editora.

Felicissimo, Flaviane Bevilaqua, Ferreira, Gabriela Correia Lubambo, Soares, Rhaisa Gontijo, Silveira, Pollyanna Santos da, & Ronzani, Telmo Mota. (2013). **Estigma internalizado e autoestima: uma revisão sistemática da literatura**. *Psicologia: teoria e prática*, 15(1), 116-129. Recuperado em 11 de abril de 2024, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872013000100010&lng=pt&tlng=pt.

Féres-Carneiro, Terezinha. (1997). **Entrevista familiar estruturada - EFE: um método de avaliação das relações familiares**. *Temas em Psicologia*, 5(3), 63-94. Recuperado em 04 de abril de 2024, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1997000300007&lng=pt&tlng=pt.

Ferreira, A. C. Z., Capistrano, F. C., Souza, E. B. de., Borba, L. de O., Kalinke, L. P., & Maftum, M. A. (2015). **Motivações de dependentes químicos para o tratamento: percepção de familiares**. *Revista Brasileira De Enfermagem*, 68(3), 474–481. <https://doi.org/10.1590/0034-7167.2015680314i>.

Fliglie, N. B., Bordin, S., & Laranjeira, R. (2015). **Aconselhamento em dependência química**. Rio de Janeiro: Roca.

- Franco, M. H. P. **O luto no século 21: uma compreensão abrangente do fenômeno.** (2021) - 1. ed. - São Paulo: Summus.
- Horta, A. L. de M., Daspett, C., Egito, J. H. T. do., & Macedo, R. M. S. de. (2016). **Vivência e estratégias de enfrentamento de familiares de dependentes.** Revista Brasileira De Enfermagem, 69(6), 1024–1030. <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2015-0044>.
- Inglez-Dias, A., Ribeiro, J. M., Bastos, F. I., & Page, K. (2014). **Políticas de redução de danos no Brasil.** Ciência & Saúde Coletiva, 19(1), 147–158. <https://doi.org/10.1590/1413-81232014191.1778>
- Jorge, M. A. S.; M. C., & da Silva, P. R. F. (Eds.). (2014). **Políticas e cuidado em saúde mental: contribuições para a prática profissional.** SciELO-Editora FIOCRUZ.
- Maciel, Silvana Carneiro, Melo, Juliana Rízia Félix de, Dias, Camila Cristina Vasconcelos, Silva, Giselli Lucy Souza, & Gouveia, Yordan Bezerra. (2014). **Sintomas depressivos em familiares de dependentes químicos.** Psicologia: teoria e prática, 16(2), 18-28. Recuperado em 25 de abril de 2024, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872014000200002&lng=pt&tlng=pt.
- Malagodi, B. M., Greguol, M., Carraro, A., & Serassuelo Junior, H. (2019). **Estigma internalizado de indivíduos em tratamento para dependência química e sua relação com a prática de atividade física.** Movimento, 25, e25050. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.84970>
- Maux, C. C. (2004). Família e drogadição. Brasília-DF.
- Medeiros, Katruccy Tenório et al. **Representações sociais do uso e abuso de drogas entre familiares de usuários.** Psicologia em Estudo. 2013, v. 18, n. 2, pp. 269-279. Disponível em: <. Epub 29 Nov 2013. ISSN 1807-0329.
- Mendes Carvalho, Flávia Regina, Brusamarello, Tatiana, Noeremberg Guimarães, Andréa, Paes, Marcio Roberto, & Alves Maftum, Mariluci. (2011). **Causas de recuperação e busca por tratamento referidas por dependentes químicos em uma unidade de reabilitação.** Colômbia Médica, 42 (2, Supl. 1), 57-62. Recuperado em 29 de abril de 2024, em http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-95342011000500007&lng=en&tlng=pt.
- Mendes, CG, & da Silva Mello, MG (2022). **Políticas públicas e Saúde Mental: o cenário é promissor.** Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento, 11 (9), e7611931579-e7611931579.
- Minayo, M. C. S. (org.). (2002). **Pesquisa Social.** Teoria, método e criatividade. 21ª ed. Petrópolis: Vozes.
- Minayo, M. C. S. (2012). **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde** (12a ed.). São Paulo: HUCITEC Editora.
- Ministério da Saúde (BR). (2004). **Memória da loucura: apostila de monitoria.**
- Minuchin, S. (1982). **Famílias: Funcionamento e tratamento.** Porto Alegre: Artmed.
- Nascimento, A. P., & Moraes, D. S. (2019). **A dependência química e seu impacto sobre a família do dependente.** Minas Gerais.

Nimtz, Miriam Aparecida, Tavares, Anna Maria Fornalski, Maftum, Mariluci Alves, Ferreira, Aline Cristina Zerwes, & Capistrano, Fernanda Carolina. (2016). **Impactos legais e no trabalho na vida do dependente químico**. SMAD. Revista eletrônica saúde mental álcool e drogas, 12(2), 68-74. <https://dx.doi.org/10.11606/issn.1806-6976.v12i2p65-74>

Organização Mundial de Saúde. (2001). **Relatório sobre a saúde no mundo 2001: Saúde Mental: nova concepção, nova esperança**. Recuperado de <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/0205.pdf>

OMS - Organização Mundial da Saúde (2018). **Relatório Global sobre Álcool e Saúde** - 2018. Genebra, Suíça. Recuperado de <https://www.who.int/>

Pereira, C. C. M., Zambalde, C. G. S., Lambert, C. C., Costa, P. M., Machado, J. S. de A., & Botti, N. C. L. (2016). **Características pessoais e familiares entre adolescentes infratores**. Revista De Enfermagem Do Centro-Oeste Mineiro, 6(2). <https://doi.org/10.19175/recom.v6i2.991>

Pitta, A. (1996). **O que é reabilitação psicossocial no Brasil hoje? Em Reabilitação Psicossocial no Brasil**. (pp. 19-26). HUCITEC.

Providello, G. G. D., & Yasui, S. (2013). **A loucura em Foucault: arte e loucura, loucura e desrazão**. História, Ciências, Saúde-manguinhos, 20(4), 1515–1529. <https://doi.org/10.1590/S0104-59702013000500005>

Ribeiro, F. M. L., & Minayo, M. C. de S. (2015). **As Comunidades Terapêuticas religiosas na recuperação de dependentes de drogas: o caso de Manguinhos**, RJ, Brasil. Interface - Comunicação, Saúde, Educação, 19(54), 515–526. <https://doi.org/10.1590/1807-57622014.0571>

Rocha, S. M. O., Alliard, S. R., Bruna, F., & Araújo, R. B. (2013). **Eventos estressores e recaídas de usuários de substâncias psicoativas: revisão sistemática**. Revista Brasileira de Terapias Cognitivas, 9(2), 108-117. <https://dx.doi.org/10.5935/1808-5687.20130015>

Sampaio, R. S. (2006). **O lugar do pai na família do dependente de drogas**. Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Psicologia. [chrome extension://efaidnbmninnibpcajpcglclefindmkaj/http://ppg.psi.puc-rio.br/uploads/uploads/1969-12-31/2006_586f9266fda2a32878b3a5818dcd6342.pdf](chrome:extension://efaidnbmninnibpcajpcglclefindmkaj/http://ppg.psi.puc-rio.br/uploads/uploads/1969-12-31/2006_586f9266fda2a32878b3a5818dcd6342.pdf)

Soccol, K. L. S., Terra, M. G., Ribeiro, D. B., de Souza Mostardeiro, S. C. T., da Silva Teixeira, J. K., Souto, V. T., & da Silva, E. T. (2014). **Sobrecarga financeira vivenciada por familiares cuidadores de indivíduos dependentes químicos**. Revista de Enfermagem da UFSM, 4(3), 602-611.


Souza J. **Crack e exclusão social**. Brasília: Ministério da Justiça e Cidadania, Secretaria Nacional de Política sobre Drogas [Internet]. 2016 [acesso em 2024 abr 26]. Disponível em: https://cepad.ufes.br/sites/cepad.ufes.br/files/field/anexo/Livro%20Crack%20e%20exclus%C3%A3o%20social_Digital_WEB.pdf

Souza Y, Souza L. S., Júnior, A. A. O & Machado, P. G. B. **A influência da relação familiar na vida do dependente químico**. Cad. Esc. Saúde. [Internet]. 2018 [acesso em 12 mar 2021]; 18(1):95-107. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/333647774_A_INFLUENCIA_DA_RELACAO_FAMILIAR_NA_VIDA_DO_DEPENDENTE_QUIMICO

Teixeira, E. H., Pacheco, T. C. F., Paranhos, H. L., Luiz, N. A., & Pereira, C. Z. (2019). **Internação involuntária para dependente químico**. Jornal Brasileiro De Psiquiatria, 68(1), 59–60. <https://doi.org/10.1590/0047-2085000000226>

Yin, R. K. (2016). **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre, RS: Penso Editora.

EVOLUÇÃO E DESAFIOS NA PROTEÇÃO JURÍDICA DOS ANIMAIS: UMA ANÁLISE DAS NORMAS E PRÁTICAS NO BRASIL E NO CONTEXTO

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.593122410109>

Data de aceite: 06/11/2024

Rutineia dos Santos Firme

Graduanda em Direito pelas Faculdades Integradas de Paranaíba – MS

Gustavo Balbino

Graduado em Direito pelo Centro Universitário de Votuporanga (2013).
Especialista (Lato Sensu) em Docência no Ensino Superior, pela UniDomBosco.
Mestre (Stricto Sensu) em Ciências Ambientais - Universidade Brasil

INTRODUÇÃO

A relação entre humanos e animais tem se transformado de maneira significativa ao longo da história. Inicialmente, os animais eram valorizados principalmente por suas contribuições práticas, como alimento e trabalho. No entanto, com o passar dos anos, essa perspectiva expandiu-se para incluir aspectos emocionais e sociais, refletidos no fenômeno contemporâneo do “pai de pet” e na crescente consideração dos animais como membros da família (Serpell, 2019).

Um marco importante nessa evolução foi a Declaração Universal dos Direitos dos Animais, proclamada pela UNESCO em 1978, que reconheceu formalmente que os animais têm direitos fundamentais e devem ser protegidos contra o sofrimento e abuso (Falk, 2020). Esta declaração foi um ponto de partida crucial para o desenvolvimento de políticas e leis que visam garantir a proteção e o bem-estar dos animais.

RESUMO: Este artigo explora a evolução e a aplicação dos direitos dos animais no contexto jurídico, com ênfase nas mudanças na relação entre humanos e animais, a expansão do mercado pet e o reconhecimento crescente do bem-estar animal. A pesquisa utiliza uma abordagem bibliográfica e histórica para analisar a legislação existente e as normas internacionais, discutindo a aplicabilidade da personalidade jurídica aos entes não-humanos e a proteção estatal de animais. O objetivo é fornecer uma visão crítica sobre o estado atual e os desafios enfrentados na proteção dos direitos dos animais, destacando a necessidade de uma maior consciência e regulamentação.

PALAVRAS-CHAVE: relação homem-animal, coisificação, declaração, direitos, senciência, proteção, legislação, proteção

Apesar desses avanços, a coisificação dos animais continua a ser um desafio significativo. Gary Francione argumenta que a visão dos animais como meros recursos ou mercadorias persiste, especialmente nas indústrias alimentícia e de moda, o que frequentemente ignora suas necessidades e direitos (Francione, 2022). Este tratamento reduz os animais a objetos de consumo, comprometendo a eficácia das leis existentes e evidenciando a necessidade de uma proteção jurídica mais abrangente e rigorosa.

Além disso, Peter Singer, um dos defensores mais proeminentes dos direitos dos animais, ressalta a importância de uma mudança cultural para garantir que os direitos dos animais sejam respeitados e integrados em práticas sociais e legais (Singer, 2023). A necessidade de uma legislação mais robusta e uma nova ética de tratamento dos animais são essenciais para enfrentar a coisificação e promover um verdadeiro bem-estar animal.

Este artigo analisa a evolução do bem-estar animal desde a Declaração Universal dos Direitos dos Animais até as normas jurídicas contemporâneas, discutindo a persistente coisificação dos animais e a necessidade urgente de uma proteção legal mais sólida.

A EVOLUÇÃO DO RECONHECIMENTO JURÍDICO DOS DIREITOS DOS ANIMAIS

HISTÓRICO E CONTEXTO

O reconhecimento jurídico dos direitos dos animais começou a tomar forma significativa no final da década de 1970, com a Declaração Universal dos Direitos dos Animais, proclamada pela UNESCO em 1978.

Este documento foi um marco importante no reconhecimento da sentiência dos animais e na exigência de consideração moral e legal, ele marcou um avanço crucial ao afirmar que os animais não são apenas recursos, mas seres sencientes com necessidades e direitos que devem ser respeitados.

De acordo com Peter Singer, a Declaração Universal dos Direitos dos Animais foi fundamental para:

“elevar a discussão sobre os direitos dos animais ao nível internacional, estabelecendo um padrão moral que muitos países começariam a seguir” (Singer, 2023, p. 45).

Singer, um dos defensores mais influentes dos direitos dos animais, argumenta que a declaração foi um ponto de partida para a introdução de normas que visam proteger os animais contra o sofrimento e abuso.

A Declaração estabeleceu princípios como o reconhecimento do direito dos animais ao respeito e à proteção, e a necessidade de prevenir o sofrimento desnecessário.

No entanto, como observa Tom Regan:

“apesar de sua importância, a Declaração Universal não estabeleceu um sistema jurídico vinculativo, mas serviu como um importante ponto de partida para a criação de legislações nacionais” (Regan, 2021, p. 62).

Regan destaca que, embora tenha sido um avanço significativo, o impacto real da Declaração foi limitado até que as legislações nacionais e internacionais começassem a se moldar de acordo com seus princípios.

Nas décadas seguintes, o reconhecimento jurídico dos direitos dos animais se expandiu com a incorporação de conceitos semelhantes em legislações nacionais e acordos internacionais. A União Europeia, por exemplo, reconheceu os animais como seres sencientes no Tratado de Lisboa de 2009, o que marcou um passo importante em termos de integração dos direitos dos animais em estruturas legais (Falk, 2020).

Além disso, a Constituição Federal de 1988 do Brasil, em seu artigo 225, estabelece que a fauna deve ser protegida de forma que garanta sua preservação e a de seus habitats, refletindo uma crescente conscientização sobre a necessidade de proteção legal para os animais (Lima, 2019).

Embora haja um progresso significativo, como observa Gary Francione, ainda existem muitas lacunas na proteção legal dos animais. Francione argumenta que “a legislação existente frequentemente falha em abordar adequadamente a senciência dos animais e suas necessidades básicas, perpetuando a coisificação e o tratamento injusto” (Francione, 2022, p. 84).

A necessidade de uma abordagem mais robusta e coesa continua a ser um desafio importante para a proteção dos direitos dos animais.

DESENVOLVIMENTO DAS NORMAS INTERNACIONAIS

A partir da Declaração Universal dos Direitos dos Animais de 1978, o cenário internacional começou a se transformar com a introdução de diversas iniciativas e acordos voltados para a proteção dos animais, essas normas internacionais refletem um crescente reconhecimento da necessidade de garantir o bem-estar animal e representam passos importantes na evolução do direito internacional em relação aos direitos dos animais.

Uma das primeiras e mais notáveis iniciativas foi a Convenção Europeia para a Proteção dos Animais de Companhia, adotada em 1987 pelo Conselho da Europa, este tratado é um marco no desenvolvimento da proteção dos animais de estimação na Europa, estabelecendo princípios fundamentais para a sua proteção e bem-estar.

Segundo um estudo de Sonia L. G. de S. Gama, a convenção foi

“um importante passo para a proteção jurídica dos animais de companhia, promovendo normas que visam garantir condições de vida adequadas e o bem-estar desses animais” (Gama, 2019, p. 107).

A convenção reflete um esforço para harmonizar as normas de proteção em diferentes países europeus e promover a responsabilidade dos proprietários.

Outro avanço significativo foi a Diretiva 2010/63/EU, que estabelece normas rigorosas para a proteção dos animais utilizados em pesquisas científicas na União Europeia. Esta diretiva, aprovada em 2010, representa um esforço para reduzir o sofrimento dos animais em experimentação e promover alternativas ao uso de animais.

Como ressalta David J. Mellor:

“a Diretiva 2010/63/EU foi uma resposta à crescente demanda por melhores condições e maior transparência na pesquisa científica envolvendo animais” (Mellor, 2021, p. 152).

A diretiva introduziu requisitos mais rigorosos para a avaliação ética de pesquisas, além de promover a implementação de métodos alternativos que não envolvam animais sempre que possível.

Além dessas iniciativas, o Tratado de Lisboa, que entrou em vigor em 2009, incorporou a ciência dos animais no direito da União Europeia, reconhecendo-os como seres sencientes e exigindo que a União e os Estados-Membros levem em consideração o bem-estar animal em suas políticas, isso representa um avanço substancial no reconhecimento dos direitos dos animais dentro do contexto legal europeu (Falk, 2020, p. 76).

No cenário global, a Organização Mundial de Saúde Animal (OIE) tem desempenhado um papel importante ao estabelecer diretrizes internacionais para a saúde e bem-estar animal. A OIE publica normas e recomendações que visam garantir a proteção dos animais e a prevenção de doenças zoonóticas, promovendo um padrão global para o manejo e bem-estar dos animais (OIE, 2022).

Essas normas internacionais representam avanços importantes na proteção dos animais, refletindo uma crescente conscientização sobre a necessidade de garantir o bem-estar animal e a adaptação das leis internacionais para incluir essas preocupações.

No entanto, como observa Gary Francione, ainda há desafios significativos, incluindo a necessidade de maior implementação e monitoramento das normas existentes para garantir sua eficácia real (Francione, 2022, p. 99).

PROTEÇÃO DOS ANIMAIS NO CONTEXTO BRASILEIRO

LEGISLAÇÃO NACIONAL

No Brasil, a proteção dos animais é abordada em diversas normas jurídicas, refletindo um compromisso crescente com o bem-estar animal, a base constitucional para essa proteção é encontrada na Constituição Federal de 1988, que, em seu artigo 225, estabelece a proteção da fauna como parte dos princípios ambientais do país.

O artigo 225 da Constituição afirma que todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, e que é dever do Estado e da sociedade proteger a fauna e a flora (Brasil, 1988).

A Lei de Crimes Ambientais (Lei 9.605/98), promulgada em 1998, é uma importante legislação que prevê penalidades para atos de crueldade contra animais, esta lei, também conhecida como Lei de Crimes Ambientais, estipula penas para quem causar maus-tratos a animais, considerando a prática de crueldade como um crime ambiental.

Segundo um estudo de Mário A. S. Souza, a Lei 9.605/98 representa um avanço significativo na proteção dos animais.

“ao estabelecer sanções claras para atos de crueldade e promover a conscientização sobre a necessidade de tratar os animais com dignidade” (Souza, 2021, p. 78).

Recentemente, o Brasil adotou a Lei de Proteção Animal (Lei 14.564/23), que foi sancionada em 2023 e visa reforçar a proteção dos direitos dos animais. Esta lei aborda diversos aspectos cruciais, como a adoção responsável e o controle de natalidade de animais. A Lei 14.564/23 busca estabelecer diretrizes para a criação de políticas públicas voltadas para a proteção dos animais, promovendo a adoção consciente e prevenindo o abandono e o superpovoamento de animais.

“a Lei 14.564/23 representa um avanço notável ao introduzir novas medidas de proteção, especialmente no que diz respeito à adoção responsável e ao controle populacional de animais” (Cardoso, 2024, p. 102).

Além dessas leis, o Brasil conta com uma série de normas estaduais e municipais que complementam a proteção animal, abrangendo desde regulamentações sobre a criação e comercialização de animais até iniciativas para promover a proteção dos animais em contextos urbanos e rurais, o fortalecimento dessas normas demonstra um compromisso crescente com a melhoria das condições de vida dos animais e a promoção de uma cultura de respeito e proteção.

Ainda assim, como observa a pesquisadora Ana Maria R. Silva:

“a aplicação efetiva das leis existentes e a conscientização da população sobre a importância da proteção animal são desafios contínuos que necessitam de atenção” (Silva, 2023, p. 89).

A implementação e fiscalização dessas leis são essenciais para garantir que os direitos dos animais sejam efetivamente protegidos e respeitados.

DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEGISLAÇÃO

Apesar dos avanços legislativos, a proteção jurídica dos animais no Brasil enfrenta diversos desafios. Um dos principais é a falta de fiscalização adequada, o que resulta na impunidade de casos de maus-tratos e abandono. A insuficiência de recursos destinados aos órgãos responsáveis pela fiscalização contribui para a ineficácia das leis existentes.

Além disso, há uma lacuna significativa na conscientização pública sobre os direitos dos animais. Muitos proprietários ainda veem os animais como meros objetos de posse, desconsiderando suas necessidades e direitos inerentes. Esse comportamento perpetua a coisificação dos animais e dificulta a mudança cultural necessária para uma verdadeira proteção.

Outro desafio é a falta de uniformidade nas legislações estaduais e municipais, o que cria um cenário de disparidades na proteção dos animais em diferentes regiões do país. A harmonização dessas normas é fundamental para garantir uma proteção uniforme e eficaz em todo o território brasileiro.

Por fim, a necessidade de uma abordagem interdisciplinar, que envolva educação, conscientização e políticas públicas integradas, é essencial para superar os desafios existentes e promover uma cultura de respeito e proteção aos animais.

A COISIFICAÇÃO DOS ANIMAIS E SEUS IMPACTOS JURÍDICOS

CONCEITO DE COISIFICAÇÃO

A coisificação dos animais refere-se à percepção dos animais como objetos ou propriedades, desconsiderando sua senciência e direitos inerentes. Esse tratamento reduz os animais a meras ferramentas de consumo, trabalho ou entretenimento, ignorando suas necessidades básicas e sua capacidade de sofrer.

Gary Francione critica essa visão, argumentando que a coisificação perpetua a exploração e o abuso dos animais, dificultando a implementação de leis eficazes de proteção.

Segundo Francione:

“A visão dos animais como recursos descartáveis compromete a eficácia das legislações existentes, uma vez que não reconhece sua senciência e direitos básicos” (Francione, 2022, p. 84).

IMPACTOS JURÍDICOS DA COISIFICAÇÃO

A coisificação dos animais também repercute no campo moral e ético, uma vez que sua desconsideração como seres sencientes leva à naturalização de práticas abusivas e de exploração, principalmente na indústria alimentícia, de entretenimento e de experimentação científica.

“o tratamento dos animais como meros objetos desprovidos de direitos contribui para a manutenção de sistemas que os exploram de maneira cruel e desnecessária, perpetuando uma cultura de desrespeito à vida”. (MEDEIROS, 2021, p.45)

Esse panorama reflete o desafio de modificar a percepção social e jurídica sobre os animais, o que é essencial para o avanço de legislações protetivas. Ademais, a resistência à mudança dessa mentalidade encontra apoio em setores econômicos que dependem da exploração animal.

“A indústria agropecuária, por exemplo, é um dos principais obstáculos para a aprovação de leis mais rígidas de proteção animal, visto que o reconhecimento dos animais como sujeitos de direitos acarretaria mudanças significativas nas práticas econômicas e de consumo” (SILVA, 2019, p. 110).

Essa barreira, portanto, não é apenas jurídica, mas também socioeconômica e cultural, exigindo uma transformação mais ampla para garantir a dignidade e o respeito aos animais.

Outro aspecto relevante da coisificação dos animais no campo jurídico é a dificuldade em criar uma jurisprudência sólida em favor de sua proteção. A falta de reconhecimento dos animais como seres de direitos faz com que os casos de maus-tratos e crueldade, quando levados à justiça, muitas vezes resultem em penas brandas ou em absolvições.

“a ausência de uma base legal que reconheça a senciência e os direitos inerentes aos animais impede a aplicação de sanções mais severas e a responsabilização efetiva de seus agressores”. (ANTUNES, 2020, p. 98)

Isso revela uma falha estrutural no sistema jurídico, que ainda trata os animais como propriedades, e não como seres que merecem proteção moral e legal. A falta de avanços na legislação também se reflete no ambiente acadêmico e jurídico, muitos doutrinadores ainda relutam em abraçar a ideia de que os animais devem ser considerados sujeitos de direitos.

De acordo com Lima (2022, p. 120):

“a resistência ao reconhecimento da senciência animal e a defesa da coisificação estão enraizadas em paradigmas jurídicos tradicionais, que se apoiam em conceitos ultrapassados sobre a relação entre humanos e outros seres vivos”.

Essa visão antiquada dificulta o progresso e a modernização do Direito Animal, atrasando reformas legislativas e decisões judiciais mais alinhadas aos princípios de bem-estar animal.

NORMAS JURÍDICAS INTERNACIONAIS E SUA INFLUÊNCIA NO BRASIL

Influência das Normas Internacionais

A influência das normas jurídicas internacionais sobre a proteção animal no Brasil é notável, especialmente no que diz respeito à criação de legislações que reconheçam os animais como seres merecedores de cuidados especiais.

Conforme destaca Santos (2020, p. 63):

“a crescente pressão internacional e a adoção de tratados multilaterais têm impulsionado a transformação das legislações nacionais, levando os Estados a adotarem políticas mais rigorosas em relação à proteção dos animais”. (SANTOS, 2020, p. 63)

No Brasil, a influência de tratados e convenções internacionais reflete-se na forma como o país adere a padrões globais de bem-estar animal, ainda que a implementação prática ainda seja um desafio em alguns setores. Um dos marcos mais relevantes nesse contexto é a Declaração Universal dos Direitos dos Animais, proclamada pela UNESCO em 1978, que afirma em seu preâmbulo que “todos os animais nascem iguais diante da vida e têm o mesmo direito à existência”.

Embora não tenha força vinculativa, a declaração estabelece um importante referencial moral e ético para os países que buscam avançar em suas legislações, esse documento tem servido de inspiração para políticas públicas e legislações nacionais, como a Lei de Crimes Ambientais (Lei nº 9.605/1998), que dispõe sobre a proteção da fauna no Brasil.

Outro instrumento relevante é a Convenção Europeia para a Proteção dos Animais de Companhia, ratificada por diversos países, que define diretrizes claras para o tratamento digno e responsável dos animais.

“a convenção europeia tem servido de exemplo para a formulação de projetos de lei no Brasil que visam melhorar o bem-estar de animais domésticos e silvestres”. (COSTA, 2019,p. 89)

Embora o Brasil não tenha ratificado esta convenção, suas diretrizes influenciam o debate público e acadêmico sobre a necessidade de regulamentações mais rigorosas e específicas em relação à posse responsável e aos cuidados com os animais.

Além disso, a influência de organizações como a Organização Mundial da Saúde Animal (OIE), que estabelece padrões internacionais de saúde e bem-estar animal, também tem sido significativa:

“As recomendações da OIE, particularmente no que tange ao transporte e abate de animais, têm impactado a forma como o Brasil lida com essas questões, visando garantir que a legislação local esteja em conformidade com as melhores práticas globais” (OLIVEIRA, 2021, p. 74).

ADOÇÃO DE NORMAS INTERNACIONAIS NO CONTEXTO BRASILEIRO

A adoção de normas internacionais no contexto brasileiro é um processo que reflete tanto a evolução do direito ambiental quanto o reconhecimento crescente da necessidade de proteção animal. Apesar de a Constituição Federal de 1988 já mencionar a proteção da fauna como um princípio fundamental (art. 225), a integração de normas específicas derivadas de acordos e tratados internacionais ainda enfrenta desafios, principalmente em áreas como pesquisa científica e criação industrial, no entanto, o Brasil tem dado passos importantes para alinhar sua legislação com padrões internacionais.

Um exemplo de influência significativa é a diretiva 2010/63/EU da União Europeia, que trata da proteção dos animais utilizados em experimentos científicos. Essa diretiva estabelece diretrizes rigorosas sobre a redução do sofrimento animal e a promoção de métodos alternativos.

“A diretiva europeia tem se mostrado uma referência essencial para países que buscam modernizar sua legislação de pesquisa científica, garantindo maior proteção aos animais e incentivando o uso de tecnologias substitutivas” (MARTINS, 2021, p. 55).

No Brasil, essa influência é visível em iniciativas como o Conselho Nacional de Controle de Experimentação Animal (CONCEA), que regulamenta o uso de animais em pesquisa, buscando métodos que minimizem o sofrimento.

Outro marco importante é a Lei de Proteção Animal (Lei nº 14.564/23), que representa um avanço na legislação brasileira ao abordar temas como a adoção responsável e o controle populacional de animais. Essa lei traz consigo um alinhamento mais próximo com os padrões internacionais, incorporando práticas sugeridas por organizações globais de proteção animal, como a OIE.

Segundo Pereira (2023, p. 112):

“a nova lei sinaliza uma mudança significativa no cenário jurídico brasileiro, que começa a adotar medidas compatíveis com as normativas internacionais de bem-estar animal, especialmente no que se refere à posse responsável e à esterilização de animais domésticos”.(PEREIRA, 2023, p. 112)

No entanto, ainda existem lacunas na integração de normas internacionais. A adoção de convenções como a Convenção Europeia para a Proteção dos Animais de Companhia, que poderia trazer mais rigor na proteção dos direitos dos animais domésticos, ainda não foi completamente incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro. Essa resistência reflete a complexidade de adaptar normas estrangeiras a realidades locais, especialmente em um país com desafios socioeconômicos e culturais variados.

O FUTURO DA PROTEÇÃO JURÍDICA DOS ANIMAIS NO BRASIL

NECESSIDADE DE REFORMAS LEGISLATIVAS

A necessidade de reformas legislativas no Brasil para aprimorar a proteção jurídica dos animais é cada vez mais urgente. A atual legislação, embora contenha importantes avanços, ainda é insuficiente para garantir a proteção plena dos animais, especialmente devido à sua coisificação no Código Civil, que os trata como bens móveis. O reconhecimento da personalidade jurídica dos animais representaria uma mudança significativa na forma como o ordenamento jurídico brasileiro os enxerga, permitindo uma maior amplitude de direitos e proteção.

O Projeto de Lei nº 27/2018, que propõe a natureza jurídica *sui generis* dos animais, é um exemplo claro da direção que as reformas legislativas precisam tomar, ao prever que os animais não sejam mais tratados como simples objetos de posse, mas como sujeitos de direitos despersonalizados, o PL busca garantir a tutela jurisdicional em casos de maus-tratos e crueldade.

Como destaca Souza (2022, p. 150):

“o reconhecimento da senciência dos animais no âmbito legislativo é essencial para que os sistemas jurídicos avancem na proteção de seus direitos, saindo do campo teórico e se materializando na prática legal”. (SOUZA, 2022, p. 150)

A aprovação desse tipo de legislação seria um marco no direito animal brasileiro, além disso, é crucial que as reformas legislativas contemplem a regulamentação de práticas econômicas que envolvem o uso de animais, como a agropecuária e a indústria de entretenimento. Essas indústrias têm forte impacto sobre o bem-estar animal e, frequentemente, são os principais obstáculos para a aprovação de leis mais protetivas.

“o futuro da proteção jurídica dos animais no Brasil depende não apenas de uma mudança legislativa, mas também de uma transformação cultural e econômica que permita a criação de um ambiente favorável à implementação dessas reformas”. (OLIVEIRA, 2023, p. 85)

A reforma também deve incluir a ampliação da legislação referente à experimentação científica com animais, incentivando o uso de métodos alternativos que minimizem o sofrimento. A criação de leis que incentivem a pesquisa e o desenvolvimento de tecnologias substitutivas para o uso de animais é uma das principais demandas de movimentos internacionais de proteção animal. Nesse sentido, o Brasil precisa alinhar-se a práticas internacionais mais avançadas, que já visam a redução, substituição e refinamento no uso de animais em laboratórios.

A reforma legislativa em prol da proteção jurídica dos animais no Brasil deve ir além do reconhecimento formal de direitos, abrangendo mecanismos concretos para a sua efetivação. Um dos principais desafios nesse sentido é garantir que, uma vez reconhecidos como sujeitos de direitos, os animais tenham proteção jurídica efetiva por meio de acesso à justiça. Para isso, é essencial criar órgãos específicos, como defensorias especializadas em direitos animais, que possam atuar em nome dos animais em casos de maus-tratos e outras violações.

Nesse contexto, Sousa (2021, p. 102) observa que:

“a criação de estruturas jurídicas dedicadas exclusivamente à proteção animal é fundamental para garantir que os avanços legislativos tenham impacto real e não fiquem restritos ao papel.” (SOUSA, 2021, p. 102)

É importante que as reformas levem em consideração a necessidade de uma fiscalização mais rígida e eficiente sobre as práticas que envolvem animais, como a pecuária, transporte e abate, além da regulamentação de criadouros de animais domésticos e silvestres. A falta de fiscalização é um dos principais gargalos na aplicação da legislação já existente, permitindo a perpetuação de abusos e condições inadequadas.

“a ausência de mecanismos eficazes de fiscalização no Brasil compromete a proteção dos direitos dos animais, uma vez que as infrações muitas vezes não são detectadas ou punidas com o rigor necessário.” (LIMA, 2020, p. 76)

A educação e a conscientização também são elementos cruciais para que as reformas legislativas possam produzir efeitos duradouros. A incorporação de temas relacionados à proteção animal nos currículos escolares, bem como a promoção de campanhas de conscientização pública, são estratégias fundamentais para mudar a percepção da sociedade em relação aos animais. Essa transformação cultural é essencial para que a legislação seja não apenas aprovada, mas também socialmente aceita e compreendida como necessária.

Silva (2022, p. 64) enfatiza que:

“sem um esforço consistente de educação e conscientização, qualquer mudança legislativa corre o risco de ser superficial, pois a proteção real dos animais depende de uma mudança nas atitudes e comportamentos humanos.”
(SILVA, 2022, p. 64)

É necessário que o Brasil se inspire nas melhores práticas internacionais, adotando medidas que já demonstraram ser eficazes em outros países. A incorporação de normas internacionais, como as diretrizes da União Europeia sobre bem-estar animal, e a adesão a convenções internacionais que tratem dos direitos dos animais, como a Convenção Europeia para a Proteção dos Animais de Companhia, são passos que podem fortalecer ainda mais a legislação nacional, a harmonização das normas nacionais com os padrões internacionais garantiria que o Brasil se mantivesse atualizado em relação às demandas globais de proteção animal, além de atrair a atenção de organismos internacionais de defesa dos animais, criando um ciclo virtuoso de avanços.

EDUCAÇÃO E CONSCIENTIZAÇÃO

A educação e a conscientização são pilares essenciais para transformar a relação da sociedade com os animais. Iniciativas voltadas para a sensibilização da população acerca do bem-estar animal podem não apenas reduzir a incidência de maus-tratos, mas também promover uma cultura de respeito e dignidade. Programas educativos, especialmente em escolas, podem moldar novas gerações para enxergarem os animais como seres sencientes, cujas necessidades e direitos devem ser respeitados.

“a educação é o caminho mais eficaz para criar uma nova mentalidade sobre a importância do respeito aos direitos dos animais, contribuindo para a construção de uma sociedade mais ética”. (ROCHA, 2022, p. 45)

Campanhas públicas que conscientizem sobre a adoção responsável, o controle populacional e o impacto da exploração animal também desempenham um papel crucial na mudança de comportamentos e atitudes.

FORTELECIMENTO DA FISCALIZAÇÃO

O fortalecimento dos órgãos de fiscalização é uma necessidade crítica para que as leis de proteção animal sejam efetivamente implementadas, a falta de recursos e de capacitação adequada compromete a atuação de entidades fiscalizadoras, dificultando a aplicação de penalidades e a prevenção de abusos. Investimentos em recursos humanos, tecnológicos e financeiros são indispensáveis para garantir que a fiscalização ocorra de maneira contínua e rigorosa. A criação de equipes especializadas e o treinamento de agentes são medidas que podem ampliar a eficiência das operações de fiscalização.

“Sem uma fiscalização eficiente, a legislação protetiva torna-se praticamente inócua, pois a impunidade acaba sendo a norma” (ALMEIDA, 2021, p. 76).

Para que o sistema funcione de forma adequada, é preciso também garantir a transparência e a prestação de contas nas ações desses órgãos, além de incentivar denúncias por parte da população.

INTEGRAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

A integração de políticas públicas é fundamental para uma abordagem ampla e coesa na proteção dos animais, a proteção animal deve ser vista de maneira transversal, envolvendo diferentes ministérios, como o da Educação, Meio Ambiente, Agricultura e Saúde, além de contar com o apoio de organizações da sociedade civil e do setor privado. A coordenação entre essas esferas permite a criação de estratégias que vão além da punição, incluindo a prevenção de maus-tratos, promoção do bem-estar animal e educação.

Segundo Costa (2023, p. 102):

“a articulação entre políticas públicas e os diversos atores da sociedade civil é crucial para construir soluções duradouras que garantam a efetiva proteção animal”.

Programas de incentivo à adoção responsável, a promoção de clínicas veterinárias públicas e iniciativas de controle populacional, como campanhas de castração gratuita, são exemplos de ações que podem ser implementadas por meio de uma abordagem integrada, garantindo maior alcance e efetividade.

CONCLUSÃO

A evolução do reconhecimento jurídico dos direitos dos animais no Brasil e no contexto internacional reflete uma crescente conscientização sobre a importância de proteger os animais contra o sofrimento e abuso. Apesar dos avanços legislativos, desafios significativos como a coisificação dos animais, a falta de fiscalização adequada e a necessidade de reformas legislativas persistem.

Para garantir uma proteção efetiva e abrangente, é necessário que o Brasil adote uma abordagem mais robusta, integrando normas internacionais, promovendo a educação e conscientização da população, fortalecendo a fiscalização e implementando reformas legislativas que reconheçam a personalidade jurídica dos animais. Somente através de esforços coordenados e contínuos será possível promover uma verdadeira mudança cultural e jurídica, assegurando o bem-estar e os direitos dos animais de forma eficaz e duradoura.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, **Fiscalização e Proteção Animal: Desafios e Propostas**. Rio de Janeiro: Editora Jurídica Nacional, 2021, p. 76.

ANTUNES, **A Proteção Jurídica dos Animais: Desafios e Perspectivas no Direito Brasileiro**. Rio de Janeiro: Editora Jurídica Nacional, 2020, p. 98.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf.

CARDOSO, G. (2024). **Animais são “coisas”? Entenda a personalidade jurídica dos animais. Politize!** Disponível em: <https://www.politize.com.br/personalidade-juridica-dos-animais/>

COSTA, **Direito Animal e Normas Internacionais: Desafios e Perspectivas**. Brasília: Editora Jurídica Federal, 2019.

COSTA, **Integração de Políticas Públicas e a Proteção Animal no Brasil**. São Paulo: Editora Acadêmica, 2023, p. 102.

FALK, J. (2020). **Declaração Universal dos Direitos dos Animais**.

FRANCIONE, G. **Animais são seres sencientes, 2022**

GAMA, S. L. G. De S. (2019). **A Convenção Europeia para a Proteção dos Animais de Companhia**. Revista de Direito Animal, P. 107.

LIMA, **Senciência Animal e Direito: Uma Nova Perspectiva Jurídica para o Século XXI**. Curitiba: Editora Paraná, 2022, p. 120.

LIMA, **Fiscalização e Proteção Animal no Brasil: Desafios e Perspectivas**. São Paulo: Editora Acadêmica, 2020, p. 76.

MARTINS, Carolina. **Diretrizes Europeias e o Uso de Animais em Pesquisa: Reflexos no Brasil**. São Paulo: Editora Acadêmica, 2021, p. 55.

MEDEIROS, **Direito dos Animais: Reflexões Jurídicas e Éticas sobre a Proteção Animal**. São Paulo: Editora Jurídica, 2021, p. 45.

MELLOR, D. J. A Diretiva 2010/63/EU e a proteção dos animais na pesquisa científica. *Journal of Animal Welfare*, 2021, p. 152.

OLIVEIRA, **Proteção Internacional dos Animais: A Influência das Normas da OIE no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Jurídica Nacional, 2021, p. 74.

OLIVEIRA, **A Nova Perspectiva do Direito Animal no Brasil: Desafios e Possibilidades**. São Paulo: Editora Acadêmica, 2023, p. 85.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE ANIMAL (OIE). **Diretrizes internacionais para a saúde e bem-estar animal**. OIE Publishing, 2022

REGAN, T. **Direitos dos Animais e a Declaração Universal**. Animal Ethics Review, 2021, p. 62.

ROCHA, **Educação e Conscientização na Defesa dos Animais: Um Caminho Necessário**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2022, p. 45.

SANTOS, **Direitos dos Animais e Normas Internacionais: Uma Análise Comparada**. São Paulo: Editora Atlas, 2020, p. 63.

SILVA, A. M. R. Desafios na implementação das leis de proteção animal no Brasil. Revista Brasileira de Direito Ambiental, 2023, p. 89.

SILVA, **Animais e Direito: Caminhos para o Reconhecimento de Direitos Senciência e Proteção Jurídica**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2019, p. 110.

SILVA, **Educação e Conscientização na Proteção Animal: Caminhos para um Futuro Melhor**. Rio de Janeiro: Editora Jurídica Nacional, 2022, p. 64.


SINGER, P. **Mudança cultural e direitos dos animais**. Ethics and Society, 2023, p. 45.

SOUZA, M. A. S. (2021). **Lei 9.605/98 e a proteção dos animais**. Environmental Law Journal, 2021, p. 78.

SOUZA, **Defensorias Animais: Uma Proposta para a Proteção Jurídica Eficaz no Brasil**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2021, p. 102.

SOUZA, **Personalidade Jurídica dos Animais: Um Novo Caminho para a Proteção no Brasil**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2022, p. 150.

DEPRESSÃO PÓS-PARTO: DOENÇA QUE ROUBA MOMENTOS ENTRE MÃE E FILHO

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.59312241010>

Data de aceite: 06/11/2024

Vitória Carolina da Silva Souza

Mayara de Fátima Marcelo Vaz

José Wellington Molina Prata

Jovana Henrique Cecílio Ferraz

POSTPARTUM DEPRESSION: A DISEASE THAT STEAL MOMENTS BETWEEN MOTHER AND CHILD

ABSTRACT: Postpartum depression (PPD) is a significant disorder that affects one in seven women after the birth of a child. This article explores PPD, examining its impact on the mother-child relationship, differentiating between interactions with the real child and expectations about the imagined child. In addition, it analyzes the DSM-5 diagnostic criteria for PPD. The methodology includes a review of the current literature, focusing on clinical and diagnostic studies. The results indicate that PPD can significantly damage the mother-child bond, both in the real and imaginary contexts. It is concluded that early identification and intervention are crucial to mitigate these effects and promote better maternal mental health and child development.

KEYWORDS: Postpartum Depression, Dsm-5, Mother-Child, Real Child, Imaginary Child.

RESUMO: A depressão pós-parto (DPP) é um transtorno significativo que afeta uma em cada sete mulheres após o nascimento de um filho. Este artigo explora a DPP, examinando seus impactos na relação mãe-filho, diferenciando entre as interações com o filho real e as expectativas sobre o filho imaginário. Além disso, analisa os critérios diagnósticos do DSM-5 para DPP. A metodologia inclui uma revisão da literatura atual, com foco em estudos clínicos e diagnósticos. Os resultados indicam que a DPP pode prejudicar significativamente a vinculação mãe-filho, tanto no contexto real quanto no imaginário. Conclui-se que a identificação e intervenção precoces são cruciais para mitigar esses efeitos e promover uma melhor saúde mental materna e desenvolvimento infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Depressão pós-parto. DSM-5. Mãe-Filho. Filho real. Filho Imaginário

INTRODUÇÃO

A depressão pós-parto (DPP) é uma condição clínica prevalente e séria que afeta uma parcela significativa das mulheres após o nascimento de um filho. Estudos indicam que até 15% das novas mães podem experimentar DPP, com variações dependendo do contexto socioeconômico e cultural (Gavin et al., 2005).

Caracterizada por sentimentos intensos de tristeza, ansiedade e exaustão, a DPP pode se manifestar nas semanas e meses subsequentes ao parto, com picos de incidência geralmente ocorrendo entre a quarta e oitava semana pós-parto (O'Hara & Swain, 1996).

A importância de compreender a DPP é sublinhada por suas graves implicações tanto para a saúde mental da mãe quanto para o desenvolvimento emocional e psicológico do filho.

Sintomas como irritabilidade, perda de interesse em atividades diárias, dificuldades em dormir ou comer e, em casos graves, pensamentos suicidas, não apenas afetam a capacidade da mãe de cuidar de si mesma e do recém-nascido, mas também podem interferir na formação de um vínculo saudável entre mãe e filho (Beck, 1998).

A DPP não deve ser confundida com o “baby blues,” uma condição mais leve e temporária que muitas mulheres experimentam logo após o parto e que geralmente se resolve sem intervenção médica significativa. Ao contrário, a DPP persiste e pode se intensificar, exigindo tratamento profissional.

A falta de tratamento adequado pode resultar em consequências duradouras, como problemas emocionais e de comportamento no filho e um aumento no risco de recorrência de depressão na mãe (Murray & Cooper, 1997).

OBJETIVO DO ESTUDO:

Este artigo tem como objetivo explorar os impactos da DPP na relação mãe-filho, destacando as diferenças entre as interações com o filho real e as expectativas sobre o filho imaginário. Além disso, será analisado o papel do DSM-5 na definição e diagnóstico da DPP, com uma ênfase em como as diretrizes atualizadas podem influenciar tanto a identificação precoce quanto as estratégias de intervenção.

ESTRUTURA DO ARTIGO:

O artigo está organizado da seguinte forma: a primeira seção revisa a literatura sobre a DPP, incluindo sua definição, características e fatores de risco. Esta revisão fornecerá uma base teórica sólida para entender a complexidade da DPP e suas manifestações.

A segunda seção aborda os conceitos de filho real e imaginário e como a DPP os afeta, explorando a dicotomia entre as interações físicas e as projeções emocionais e psicológicas da mãe.

A terceira seção detalha os critérios diagnósticos do DSM-5 para a DPP, comparando com as edições anteriores do manual para ilustrar a evolução no entendimento e classificação do transtorno.

A metodologia utilizada no estudo é então explicada, com foco em uma revisão bibliográfica abrangente e análise qualitativa dos dados coletados. Em seguida, os resultados são apresentados e discutidos, proporcionando uma análise crítica e integrativa das informações obtidas.

Finalmente, o artigo conclui com um resumo dos achados, implicações clínicas e sugestões para futuras pesquisas e práticas clínicas, enfatizando a necessidade de intervenções mais eficazes e acessíveis para as mulheres afetadas pela DPP.

DEPRESSÃO PÓS-PARTO: DEFINIÇÃO E CARACTERÍSTICAS

A depressão pós-parto (DPP) é um transtorno mental sério que afeta um número significativo de mulheres após o parto. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), a DPP é definida como “um episódio depressivo grave que ocorre dentro das primeiras semanas ou meses após o parto” (OMS, 2018).

Seus sintomas incluem humor deprimido, perda de interesse ou prazer em atividades diárias, alterações no apetite e no sono, fadiga extrema, sentimento de culpa ou inutilidade, e pensamentos recorrentes de morte ou suicídio (APA, 2013). É crucial diferenciar a DPP do “baby blues”, que é uma condição mais leve e temporária, caracterizada por mudanças de humor e episódios de choro que geralmente desaparecem dentro de duas semanas após o parto sem necessidade de tratamento significativo.

A DPP pode se manifestar em várias formas de intensidade e duração, variando de episódios leves a severos que podem necessitar de intervenção médica imediata.

A condição não só afeta a saúde mental da mãe, mas também pode ter consequências negativas para o recém-nascido, incluindo dificuldades na formação de vínculos afetivos e problemas no desenvolvimento cognitivo e emocional.

FATORES DE RISCO

Os fatores de risco para a DPP são variados e podem ser divididos em categorias biológicas, psicológicas e sociais. Do ponto de vista biológico, as alterações hormonais significativas que ocorrem durante e após a gravidez são um fator importante.

A queda abrupta nos níveis de estrogênio e progesterona após o parto pode desencadear sintomas depressivos. Além disso, fatores genéticos podem predispor algumas mulheres a desenvolverem DPP.

Do ponto de vista psicológico, um histórico pessoal ou familiar de depressão ou outros transtornos mentais aumenta significativamente o risco de DPP.

Experiências de vida estressantes, como problemas no relacionamento conjugal, complicações na gravidez ou parto, e a própria transição para a maternidade, também são contribuintes potenciais. Beck (2001) enfatiza que “a DPP é um fenômeno complexo que envolve fatores biológicos, psicológicos e sociais” (p. 46).

Fatores sociais também desempenham um papel crucial. A falta de suporte social, seja da família, amigos ou da comunidade, pode exacerbar os sintomas da DPP. Mulheres que se sentem isoladas ou sobrecarregadas pelas novas responsabilidades maternas são particularmente vulneráveis.

A pressão social e cultural para serem “boas mães” pode intensificar sentimentos de inadequação e culpa.

IMPACTOS NA RELAÇÃO MÃE-FILHO

A depressão pós-parto pode ter impactos profundos e duradouros na relação entre mãe e filho. A DPP pode prejudicar a capacidade da mãe de responder de maneira adequada às necessidades emocionais e físicas do bebê, o que é essencial para a formação de um vínculo seguro.

Estudos indicam que “crianças de mães com DPP têm maior risco de problemas emocionais e comportamentais” (Field, 2010, p. 112).

Esse impacto na dinâmica mãe-filho pode manifestar-se de várias maneiras. Mães com DPP podem ser menos responsivas e mais irritáveis, o que pode levar a interações menos positivas com o bebê. Isso pode afetar o desenvolvimento emocional do bebê, resultando em maior risco de ansiedade, dificuldades de atenção e problemas de comportamento à medida que crescem.

Além disso, a DPP pode interferir na amamentação, no estabelecimento de rotinas de sono e na capacidade geral da mãe de fornecer cuidados consistentes e nutritivos.

Intervenções precoces e suporte adequado podem ajudar a mitigar esses efeitos. Programas de apoio social, aconselhamento psicológico e, em alguns casos, medicação, podem ser eficazes em ajudar mães a superar a DPP e estabelecer um vínculo saudável com seus filhos.

FILHO REAL E IMAGINÁRIO

O conceito de filho real refere-se às interações físicas e práticas com a criança, enquanto o filho imaginário envolve as expectativas e projeções da mãe sobre seu filho. Winnicott (1960) descreve como “a mãe cria uma imagem do bebê antes do nascimento, cheia de expectativas e esperanças” (p. 85).

INFLUÊNCIA DA DPP

A DPP pode distorcer a percepção da mãe sobre o filho real, aumentando o fosso entre as expectativas (filho imaginário) e a realidade. Kendall-Tackett (2005) observa que “a falta de suporte social e as expectativas irreais sobre a maternidade podem exacerbar os sintomas de DPP” (p. 89).

CRITÉRIOS DIAGNÓSTICOS DO DSM-5, HISTÓRICO E RELEVÂNCIA DO DSM

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) é uma ferramenta fundamental na prática psiquiátrica e psicológica, utilizada para o diagnóstico e classificação de transtornos mentais.

Desde a sua primeira edição em 1952, o DSM tem evoluído substancialmente, incorporando novas pesquisas e entendimentos sobre a saúde mental.

Cada revisão do DSM reflete avanços na psiquiatria, oferecendo descrições mais precisas e critérios diagnósticos aprimorados que ajudam os profissionais de saúde a identificarem e tratar diversos transtornos.

A inclusão de novos transtornos e a atualização dos critérios diagnósticos são baseadas em extensas revisões literárias e contribuições de especialistas em saúde mental.

CRITÉRIOS PARA DPP

O DSM-5, publicado pela Associação Americana de Psiquiatria (APA) em 2013, define a depressão pós-parto (DPP) como um episódio depressivo maior com início no período perinatal, que inclui tanto a gravidez quanto as primeiras semanas após o parto.

Os critérios diagnósticos para DPP no DSM-5 são baseados nos sintomas do transtorno depressivo maior, mas com a especificação de que o início é durante a gravidez ou nas primeiras quatro semanas pós-parto.

Os sintomas incluem:

- . Humor deprimido na maior parte do dia, quase todos os dias.
- . Marcada diminuição do interesse ou prazer em todas ou quase todas as atividades.
- . Perda ou ganho significativo de peso sem estar em dieta, ou alteração no apetite.
- . Insônia ou hipersonia quase todos os dias.
- . Agitação ou retardo psicomotor.

- . Fadiga ou perda de energia.
- . Sentimentos de inutilidade ou culpa excessiva ou inadequada.
- . Capacidade diminuída de pensar ou concentrar se, ou indecisão.
- . Pensamentos recorrentes de morte, ideação suicida sem um plano específico ou uma tentativa de suicídio (APA, 2013, p. 123).

Esses critérios ajudam a diferenciar a DPP de outros transtornos de humor e a garantir que as mães recebam o tratamento adequado para suas necessidades específicas.

A identificação precoce e o tratamento são cruciais para mitigar os efeitos adversos sobre a mãe e o filho.

MUDANÇAS AO LONGO DAS EDIÇÕES

Comparando com edições anteriores, o DSM5 apresenta uma definição mais abrangente e inclusiva da DPP. Nas edições anteriores do DSM, como o DSMIV, a DPP era considerada como uma especificação do transtorno depressivo maior, mas com menos ênfase no período perinatal.

No DSM5, há um reconhecimento explícito da importância do contexto perinatal, o que reflete uma compreensão mais profunda dos diversos fatores biológicos, psicológicos e sociais que contribuem para a DPP.

Uma das mudanças significativas do DSMIV para o DSM5 é a ênfase no início do episódio depressivo, que agora inclui o período da gravidez, além das primeiras semanas após o parto.

Esta mudança reflete o reconhecimento de que a depressão pode se desenvolver em qualquer momento durante o período perinatal e não apenas após o nascimento.

Além disso, a definição atualizada considera um espectro mais amplo de sintomas, permitindo um diagnóstico mais preciso e abrangente que pode melhorar as intervenções e os resultados de tratamento.

No DSM5, há também uma maior ênfase na avaliação do impacto funcional dos sintomas, reconhecendo que a DPP pode afetar severamente a capacidade de uma mulher de cuidar de si mesma e de seu bebê.

Esta evolução no diagnóstico reflete um entendimento mais holístico e inclusivo da DPP, reconhecendo suas várias manifestações e a necessidade de abordagens de tratamento individualizadas.

METODOLOGIA, DESENHO DO ESTUDO

Este estudo foi conduzido como uma revisão bibliográfica, uma metodologia que permite uma compreensão abrangente e crítica da literatura existente sobre a depressão pós-parto (DPP).

A revisão bibliográfica é adequada para sintetizar informações de múltiplas fontes, proporcionando uma visão holística sobre o tema e identificando lacunas e áreas para futuras pesquisas.

A abordagem adotada é qualitativa, focando na análise descritiva e explicativa das informações encontradas.

Este método permite uma exploração detalhada dos aspectos teóricos e empíricos da DPP, considerando tanto os critérios diagnósticos estabelecidos no DSM-5 quanto os impactos da DPP na relação mãe-filho.

COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Os dados para esta revisão foram coletados de fontes secundárias, abrangendo uma ampla gama de materiais acadêmicos e profissionais.

As fontes incluem livros especializados em psiquiatria e psicologia, artigos científicos publicados em revistas revisadas por pares, dissertações e teses acadêmicas, bem como documentos oficiais e diretrizes de saúde mental de organizações reconhecidas, como a Organização Mundial da Saúde (OMS) e a Associação Americana de Psiquiatria (APA).

A coleta de dados seguiu uma abordagem sistemática para garantir a abrangência e relevância das informações.

As bases de dados eletrônicas, como PubMed, PsycINFO, Scopus e Google Scholar, foram utilizadas para identificar estudos relevantes.

Os critérios de inclusão para a seleção dos estudos foram baseados na relevância para o tema da DPP, data de publicação (preferencialmente nos últimos 20 anos para garantir atualidade), e a qualidade metodológica dos estudos.

A análise de dados foi conduzida com base em critérios temáticos e categóricos.

Primeiramente, os estudos foram categorizados de acordo com temas principais, como definição e características da DPP, fatores de risco, impacto na relação mãe-filho, e critérios diagnósticos do DSM-5.

Em seguida, a análise qualitativa envolveu a identificação de padrões, similaridades e divergências nos achados dos diferentes estudos.

Este processo permitiu uma síntese integrativa das informações, destacando insights relevantes e identificando áreas de consenso e controvérsia na literatura.

Para assegurar a precisão e a objetividade, a análise foi realizada por meio de uma abordagem iterativa, onde os dados foram revisados e reavaliados continuamente para refinar a compreensão dos temas emergentes.

As descobertas foram então organizadas de maneira a proporcionar uma narrativa coesa e lógica, alinhada aos objetivos do estudo e à estrutura proposta no artigo.

Essa metodologia robusta e sistemática garante que as conclusões do estudo sejam bem fundamentadas e que ofereçam contribuições significativas para o entendimento e a gestão da depressão pós-parto.

RESULTADOS E DISCUSSÃO, APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Os resultados da revisão bibliográfica indicam de forma consistente que a depressão pós-parto (DPP) tem um impacto significativo na vinculação entre mãe e filho, afetando tanto as interações no contexto real quanto as expectativas e projeções sobre o filho imaginário.

Diversos estudos analisados revelam que a DPP compromete a capacidade da mãe de responder de maneira sensível e adequada às necessidades do bebê, o que é essencial para a formação de um vínculo seguro e saudável.

A pesquisa também mostra que mães com DPP muitas vezes têm dificuldade em estabelecer uma conexão emocional com o bebê, levando a interações menos positivas e, em alguns casos, a sentimento de rejeição ou ambivalência em relação ao filho.

Os efeitos negativos da DPP na relação mãe-filho são evidentes não apenas no comportamento imediato da mãe, mas também nas percepções e expectativas que ela forma sobre o filho.

Estas expectativas são muitas vezes distorcidas pela depressão, resultando em uma visão negativa ou irreal do bebê, o que pode prejudicar ainda mais a dinâmica da relação.

DISCUSSÃO

A análise dos resultados confirma que a intervenção precoce é crucial para mitigar os efeitos adversos da DPP na relação mãe-filho.

Intervenções psicológicas e sociais, como terapia cognitivo-comportamental, grupos de apoio e programas de visitas domiciliares, demonstraram eficácia na redução dos sintomas de DPP e na melhoria das interações mãe-bebê.

Beck (2001) enfatiza que “a identificação precoce e o tratamento adequado da DPP são fundamentais para prevenir consequências negativas de longo prazo para a mãe e o bebê” (p. 52).

Além disso, os achados destacam a necessidade de suporte social robusto para mães em risco de DPP.

Estudos mostram que a presença de uma rede de apoio confiável – composta por familiares, amigos e profissionais de saúde – pode atuar como um fator protetor, ajudando a mãe a lidar melhor com os estressores pós-parto.

A falta de suporte social é frequentemente associada a um aumento no risco e na severidade da DPP, sublinhando a importância de estratégias comunitárias e políticas públicas que promovam redes de apoio para novas mães.

Outro ponto importante emergente da revisão é a necessidade de uma abordagem multidisciplinar no tratamento da DPP.

Profissionais de saúde mental, obstetras, pediatras e assistentes sociais devem trabalhar em conjunto para fornecer um cuidado holístico e contínuo.

A integração de serviços pode garantir que as mães recebam não apenas tratamento psicológico, mas também suporte prático e educacional sobre cuidados com o bebê, o que pode aliviar parte da ansiedade e do estresse associados à maternidade.

A comparação dos critérios diagnósticos do DSM-5 com edições anteriores também revela uma evolução positiva na compreensão da DPP.

O DSM-5 inclui uma definição mais inclusiva e precisa da DPP, reconhecendo a necessidade de avaliar o contexto perinatal como um período crítico para o desenvolvimento de transtornos depressivos.

Essa atualização reflete um avanço significativo na psiquiatria, promovendo diagnósticos mais precoces e intervenções mais eficazes.

Em resumo, a revisão bibliográfica sugere que a DPP é uma condição que exige atenção imediata e integrada.

Intervenções precoces, suporte social robusto e uma abordagem multidisciplinar são elementos essenciais para mitigar os efeitos da DPP, promover a saúde mental materna e garantir um desenvolvimento saudável para o bebê.

A implementação dessas estratégias pode melhorar significativamente a qualidade de vida das mães e seus filhos, prevenindo consequências negativas a longo prazo.

CONCLUSÃO

A depressão pós-parto (DPP) é um transtorno complexo que afeta profundamente a relação entre mãe e filho, influenciando tanto as interações reais quanto as expectativas imaginárias da mãe.

A revisão da literatura revelou que a DPP compromete a capacidade da mãe de responder adequadamente às necessidades do bebê, prejudicando a formação de um vínculo saudável.

A identificação precoce da DPP e a intervenção rápida são fundamentais para mitigar seus efeitos negativos, melhorando a saúde mental materna e favorecendo o desenvolvimento infantil.

IMPLICAÇÕES CLÍNICAS E FUTURAS PESQUISAS

Os achados deste estudo destacam a importância de estratégias de suporte social robustas e intervenções terapêuticas específicas para mães com DPP.

As intervenções psicossociais, como a terapia cognitivo-comportamental e grupos de apoio, mostraram ser eficazes na redução dos sintomas de DPP e na promoção de interações mãe-filho mais positivas.

É crucial que profissionais de saúde mental, obstetras, pediatras e assistentes sociais trabalhem juntos para oferecer um cuidado integrado e contínuo.

Futuras pesquisas devem focar em desenvolver e avaliar intervenções mais eficazes e personalizadas para mães com DPP.

Estudos adicionais são necessários para entender melhor os fatores de risco individuais e contextuais que contribuem para a DPP, e como intervenções específicas podem ser adaptadas para atender às necessidades diversas das mães em diferentes contextos.

Além disso, a implementação de políticas públicas que promovam redes de apoio comunitário e a educação sobre a DPP pode desempenhar um papel vital na prevenção e tratamento deste transtorno.

Em conclusão, a DPP é uma condição séria que requer atenção imediata e coordenada. A implementação de estratégias de suporte social e intervenções terapêuticas específicas pode melhorar significativamente a saúde mental das mães e o desenvolvimento saudável de seus filhos.

A continuidade das pesquisas e a aplicação prática dos achados são essenciais para enfrentar os desafios apresentados pela DPP e promover um bem-estar maior para as famílias afetadas.

REFERÊNCIAS

SOLMI, M.; CORRELL, C. U.; CARVALHO, A. F.; IOANNIDIS, J. P. A. **Risk factors of postpartum depression and depressive symptoms: umbrella review of current evidence from systematic reviews and meta-analyses of observational studies.** *The British Journal of Psychiatry*, v. 219, n. 5, p. 487–495, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1192/bjp.2021.222>. Acesso em: 30 out. 2024.

MAHARA, P.; VONDRACEK, L.; SIKONG, A.; MOON, J. **Prevalence and Risk Factors Associated With Postpartum Depressive Symptoms Among Women in Vientiane Capital, Lao PDR.** *Frontiers in Psychology*, v. 13, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.920472>. Acesso em: 30 out. 2024.

JAMA NETWORK. **Postpartum Depression—New Screening Recommendations and Treatments.** *JAMA Psychiatry*, 2023. Disponível em: <https://jamanetwork.com/journals/jamapsychiatry/fullarticle/10.1001/jamapsychiatry.2023.1028>. Acesso em: 30 out. 2024.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). Saúde mental: aspectos de saúde mental materna. Genebra, 2018. Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/9789241517060>. Acesso em: 30 out. 2024.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5.* 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

BECK, C. T. ***Predictors of postpartum depression: an update.*** *Nursing Research*, v. 50, n. 5, p. 275-285, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1097/00006199-200109000-00004>. Acesso em: 30 out. 2024.

FIELD, T. ***Postpartum depression effects on early interactions, parenting, and safety practices: a review.*** *Infant Behavior and Development*, v. 33, n. 1, p. 1-6, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2009.10.005>. Acesso em: 30 out. 2024.

WINNICOTT, D. W. ***The maturational processes and the facilitating environment.*** New York: International Universities Press, 1960.

BECK, C. T. (2020). **Depressão pós-parto: uma revisão sistemática da literatura.** *Arquivos de Enfermagem Psiquiátrica*, 34(1), 88-94. doi:10.1016/j.apnu.2019.10.012

KENDALL-TACKETT, K. (2019). **O impacto da depressão materna no desenvolvimento infantil: o papel do suporte social.** *Revista de Saúde da Criança*, 23(1), 4-14. doi:10.1177/1367493517714260

O'HARA, M. W., & SWAIN, A. M. (2020). **Taxas e riscos de depressão pós-parto: uma meta-análise.** *Revisão Internacional de Psiquiatria*, 32(1), 45-53. doi:10.1080/09540261.2020.1732701

STEIN, A., & FAIRCHILD, K. (2019). **As implicações da depressão pós-parto para a saúde e desenvolvimento da criança: novas descobertas e direções futuras.** *Arquivos de Doenças na Infância*, 104(2), 129-135. doi:10.1136/archdischild-2018-314653

THOMPSON, A., & COTE, L. (2023). **A influência da depressão pós-parto materna na saúde infantil: uma revisão sistemática.** *Revista de Psicologia da Saúde*, 28(2), 301-313. doi:10.1177/1359105320962028

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders. 5th ed.** Arlington, VA: American Psychiatric Publishing, 2013. Em D. Belle (Ed.), *Terceira idade: Questões contemporâneas* (pp. 33-68). São Paulo: Edusp, 1990. Acesso em 04 de junho de 2024.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Maternal mental health.** Geneva: World Health Organization, 2018. Acesso em 04 de junho de 2024.

FIELD, T. **Postpartum depression effects on early interactions, parenting, and safety practices: A review.** In: SUCHMAN, N. E.; PAJULO, M.; MAYES, L. C. (Eds.). *Parenting and substance abuse: Developmental approaches to intervention.* New York: Oxford University Press, 2010. p. 211-229. Acesso em 04 de junho de 2024.

SILVA, M. L. **Depressão pós-parto: Fatores de risco e impacto na relação mãe-filho.** 2017. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Acesso em 04 de junho de 2024.

DENNIS, C. L.; HODNETT, E. **Psychosocial and psychological interventions for treating postpartum depression.** *Cochrane Database of Systematic Reviews*, n. 4, CD006116, 2007. Acesso em 04 de junho de 2024