

ISSN 1807-5789

APHONCIÊNCIA

Revista Científica do Instituto
Aphonsiano de Ensino Superior

Tema: CIÊNCIA: DIÁLOGOS E CONTRAPONOTOS

Volume 19 - Número 1 - Jan./Dez. 2022



Trindade - Goiás
2022

APHONCIÊNCIA

v.19 - n.1 - 2022

ISSN 1807-5789

DADOS INSTITUCIONAIS

Instituto Aphonciano de Ensino Superior - IAESup

Diretor Presidente: Prof. Esp. Marcos Antônio de Queiróz
Coordenador de Apoio: Prof. M.e Arthur Augusto de Lima Queiroz
Coordenadora Pedagógica do IAESup: Profa. Dra. Edna Maria de Jesus
Coordenadora do Curso de Administração: Profa. Dra. Roseli Vieira Pires
Coordenador do Curso de Ciências Contábeis: Prof. Esp. Hélder Daniel da Silva
Coordenador do Curso de Direito: Prof. Dr. Isac Cardoso das Neves
Coordenadora do Curso de Engenharia Civil: Profa. Patrícia Maria de Carvalho
Coordenador de Marketing: João Paulo de Lima Queiroz,
Coordenador do Curso de Pedagogia: Prof. Dr. Elias Pascoal
Coordenador do Curso de Psicologia: Profa. Dra. Kássia Kelly Gomes da Silva Matos
Coordenadora da Biblioteca Central: Edilane Neves
Pesquisadora institucional: Profa. M.a Brandina Fátima M. de Castro
Secretária das Faculdades Aphonciano: Profa. Esp. Maria Silva Figueiredo

CONSELHO EDITORIAL

Dr. Elias Pascoal (IAESup) - <http://lattes.cnpq.br/7169685069971679>
Dr. Isac Cardoso das Neves (IAESup / PUC-GO) - <http://lattes.cnpq.br/4249774734485222>
Dra. Kássia Kelly Gomes da Silva Matos - <http://lattes.cnpq.br/2732209384515735>
Me. Hernany Carneiro Cunha (IAESup / IFG) - <http://lattes.cnpq.br/7420044145701506>
Me. Maria Conceição Barbosa Donencio (IAESUP) - <http://lattes.cnpq.br/6584587846990416>
Dra. Maria de Lourdes Alves (IAESUP / UEG) - <http://lattes.cnpq.br/1563563233983157>
Me. Paula Andreia Dias Domingues Almeida (IFG / IAESup) - <http://lattes.cnpq.br/4064374061480160>

EDITORA GERAL E CIENTÍFICA

Edilane Neves - <http://lattes.cnpq.br/5090663369>

CONSELHO CIENTÍFICO

Dra. Cássia Rodrigues dos Santos (IAESup / FIP / UNIGOYAZES) - <http://lattes.cnpq.br/6792811868744618>
Dr. Carlos Eduardo Silva Barbosa (IAESup - Faculdades Alfredo Nasser) - <http://lattes.cnpq.br/9401477096315260>
Dra. Cláudia Regina Rosal Carvalho (UFG) - <http://lattes.cnpq.br/4883069832734425>
Phd Clodoaldo Valverde (UEG / UNIP) - <http://lattes.cnpq.br/178816133252446>
Dr. Lucio de Souza Machado (UFG) - <http://lattes.cnpq.br/6742400453249031>
Dra. Margareth Regina Gomes Veríssimo de Faria (IAESup / UniEvangélica) - <http://lattes.cnpq.br/0726485527435503>
Dra. Renata Silva RosaTomaz (IAESup / UNIALFA / UniEvangélica) - <http://lattes.cnpq.br/0726485527435503>
Phd. Roseli Vieira Pires (IAESup / UEG) - <http://lattes.cnpq.br/0226402686714411>

ISSN 1807-5789

APHONCIÊNCIA

Revista Científica do Instituto
Aphonsiano de Ensino Superior

Tema: CIÊNCIA: DIÁLOGOS E CONTRAPONOTOS

Trindade - GO	v. 19	n. 1	p. ____	jan./dez. 2022
---------------	-------	------	---------	----------------

Copyright © 2022 by Instituto Aphoniano de Ensino Superior - IAESup

Todos direitos reservados ao Instituto Aphoniano de Ensino Superior - IAESup

Editoração: Franco Jr. / FGA.Editoração

ISSN: 1807-5789

Distribuição: gratuita

Periodicidade: anual

Endereço para correspondências:

Av. Manoel Monteiro, n. 55 - Bairro Santuário

Trindade, Goiás - CEP: 75.380-000

Solicitação de permuta ou doação: *bibliotecaaphoniano@gmail.com*

Ficha Catalográfica Elaborada pela

Biblioteca do Instituto Aphoniano de Ensino Superior - IAESup

Aphonciência: Revista Científica do IAESup / Instituto Aphoniano de Ensino Superior – v.19, n.1, jan / dez. (2022) – Trindade: Educart, 2022.

v.: il.; gravs.; 25 cm.

Anual

v.19 n.1 (jan/dez. 2022)

ISSN: 1807-5789

I. Ensino superior - periódicos. II. Conhecimento científico. III. Instituto Aphoniano de Ensino Superior. IV. Faculdades Aphoniano.

CDU: 378(05)

NORMAS PARA A APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS

A *Revista Aphonciência* é um periódico interdisciplinar, publicado pelo Instituto Aphonciano de Ensino Superior. Recebe contribuições da comunidade científica nacional para publicação de trabalhos inéditos, resultantes de estudos teóricos e pesquisas que incidem na produção do conhecimento nos cursos de Graduação e Pós-Graduação podendo ser de autores vinculados ou não ao Instituto Aphonciano de Ensino Superior.

Entrega dos trabalhos:

Os trabalhos devem ser encaminhados em formato Word para Windows, obedecendo ao estabelecido pelo Corpo Editorial. Devem ser enviados no e-mail: *revistaaphoncienciaagosto2013@gmail.com*

Tipos de trabalhos:

Serão aceitos os seguintes tipos de trabalhos: originais; artigos de revisão; artigos de reflexão; relatos de experiência e resenhas.

Toda a correspondência entre o corpo editorial da revista e os autores será feita via correio eletrônico. O artigo ou trabalho a publicar, deverá ser remetido em formato eletrônico, para o e-mail: *revistaaphoncienciaagosto2013@gmail.com*

Na mensagem de encaminhamento do trabalho, deve haver uma breve solicitação de publicação identificação do(s) autor(es) e o tipo de trabalho.

EDITORIAL

A Revista Aphonciência: Revista científica do Aphonsiano tem como missão a publicação de artigos científicos que colaborarem para a expansão do conhecimento nas áreas dos cursos de graduação e pós-graduação oferecidos pelo Instituto Aphonsiano de Ensino Superior e servir de instrumento para divulgação cultural, ultrapassando os espaços da instituição, proporcionando assim, amplo debate cultural e científico.

De acordo com PINO (2002) os periódicos científicos por contarem com um conselho consultivo, conferem e preservam um espaço confiável do estado da arte do campo de conhecimento, registrando êxitos, limites e alcances das teorias produzidas, indicando novos indícios e caminhos para a pesquisa. Eles oferecem um âmbito de monitoração preciso e confiável do progresso do conhecimento do qual eles tratam.

As universidades caracterizam se por serem instrumentos intensos na produção do conhecimento. Tão importante quanto produzir esse conhecimento é também divulga-lo, proporcionar que diversos públicos tenham acesso ao seu conteúdo.

De acordo com a Associação Brasileira de Editores Científicos, (ABEC) o papel das revistas científicas é o de promover a comunicação dos resultados dos trabalhos científicos à comunidade científica e à sociedade; promover a adoção de normas de qualidade na condução da ciência e na sua comunicação; fornecer critérios para avaliação da qualidade da ciência e de instituições; contribuir para consolidar áreas e subáreas de conhecimento; garantir a memória da ciência e a prioridade da autoria por meio do arquivo das pesquisas científicas.

Neste contexto, a Aphonciência se caracteriza ainda por ser uma publicação que tem como objetivos:

- Publicar trabalhos científicos e culturais produzidos pela comunidade Aphonsiano,
- Ser um instrumento de amplo debate acadêmico, ultrapassando o espaço da universidade;
- Divulgar experiências de ensino, resultados de pesquisas e discussões teóricas e culturais;
- Abrir caminhos para que estudiosos de outras instituições de ensino possam também divulgar trabalhos realizados;

A edição de 2022 a temática central é: **Ciência: Diálogos e Contrapontos** na perspectiva que a padronização ensaiada pela ciência no âmbito mundial é surpreendida pelos diálogos que emergem nos lugares, repletos de esquinas e superfícies de encontros (HISSA, 2007) esboçados pela dinâmica, pelo entrelaçamento e pela pluralidade.

Edilane Neves
Editora geral da Revista Aphonciência

PREFÁCIO

**“Não existe caminho pronto para o sucesso.
O caminhante é quem faz o caminho”**

O prefácio de qualquer obra não tem outro objetivo senão alertar para os objetivos reais daquela obra. Assim, no encerramento de cada semestre, o Aphonciano, como uma Casa de Ensino, preocupada não apenas com a qualidade do Ensino, vai além, procurando inculcar no pensamento dos alunos concluintes de um curso superior que, no mundo globalizado, é importante não apenas o conhecimento, mas também os diferenciais com os quais possam abrir os seus próprios caminhos.

O conhecimento é importante, no entanto, o mais importante é o que você faz do seu conhecimento. Ele é como um tesouro, se ficar guardado, de nada serve. Tesouro só tem serventia se for para gerar algum avanço, alguma mudança, alguma transformação. Porém, o mais importante é que o tesouro sirva na mudança de paradigmas, e em novas conquistas para o bem da própria humanidade.

Vejam um caso recente: a pandemia do Coronavírus. Não fossem as vacinas, resultado do estudo, das pesquisas e da dedicação dos cientistas, a população da terra seria dizimada. O conhecimento só tem sentido se for para servir, ajudar e transformar.

Assim, o Aphonciano tem levado adiante sua missão: transformar as pessoas pela educação e melhorar o mundo.

Os estudos, aqui publicados, com certeza, serão úteis para que as pessoas avancem nos conhecimentos e na busca de um mundo melhor.

Existe um pensamento que diz o seguinte: você nasce sem pedir e morre sem querer. Portanto, aproveite o intervalo.

Isso que deve ser o mais importante para o homem: o que fazer entre o nascer e o morrer, para que tenhamos felicidade, sejamos úteis e façamos o melhor de nós para que as pessoas a nossa volta encontrem objetivos e sejam também felizes.

Encerro ressaltando que por mais inteligentes que alguém possa ser, se não for humilde, o seu melhor se perde na arrogância. A humildade ainda é a parte mais bela da sabedoria.

Que Deus nos abençoe!

Prof. *MARCOS QUEIRÓZ*
Diretor das Faculdades e Colégio Aphonciano

SUMÁRIO

- A NATURALIZAÇÃO DOS PAPÉIS SOCIAIS DE GÊNERO EM BRINCADEIRAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL..... 13
ALINE BORGES DE ARAUJO
- LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCEPÇÕES DO USO NA REDE MUNICIPAL DE TRINDADE 29
DAIANE SOARES DE SOUZA
NATÁLY JORDANA NEVES LOPES
DR. ELIAS PASCOAL
- PANDEMIA DA COVID-19: OS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO, NO TURISMO E NA SAÚDE MENTAL 55
EDNA MARIA DE JESUS
ROSELI VIEIRA PIRES
EVELYN ANNE DE JESUS CARDOSO
- A PERCEPÇÃO DO MICRO PRODUTOR RURAL MEIO AO SEU SUSTENTO 71
MATHEUS SILVA SOARES
DRª HÉLCIA DANIEL DA SILVA
ESP. HÉLDER DANIEL DA SILVA
- A APLICABILIDADE DA JUSTIÇA RESTAURATIVA EM GOIANÉSIA E A PROBABILIDADE DE SUA EXTENSÃO PARA AS DEMAIS COMARCAS DE GOIÁS..... 83
DEBORAH QUIRINO NEVES
KAMILLA YASMIN ALVES RODRIGUES
LEONARDO PEIXOTO SIMÃO
- A GUARDA COMPARTILHADA E O DESIGUAL EXERCÍCIO DO PODER FAMILIAR À LUZ DO DIREITO DA MULHER FRENTE UMA REANÁLISE DO CLASSICO CONTO DA CHAPEUZINHO VERMELHO. 103

ELORA FERREIA E MELO
ISABELLA OLIVEIRA DE VASCONCELOS
LEONARDO PEIXOTO SIMÃO

- *REGULARIZAÇÃO FUNDIÁRIA EM TRINDADE..... 119*
VITÓRIA MARQUES DUARTE
WEYDLER RODRIGUES DE ALMEIDA
LEONARDO PEIXOTO SIMÃO
- *DESENVOLVIMENTO DE MECANISMOS DE ELABORAÇÃO E*
CONSTRUÇÃO DE UM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM:
como instrumento de apoio ao ensino presencial nas Faculdades Aphonciano .
135
EDILANE NEVES
EURÍPEDES MONTEIRO DE OLIVEIRA JUNIOR
CLODOALDO VALVERDE

Artigos

A NATURALIZAÇÃO DOS PAPÉIS SOCIAIS DE GÊNERO EM BRINCADEIRAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Aline Borges de Araujo¹

Resumo: Este texto pretende discutir como a naturalização dos papéis sociais de gênero em brincadeiras perpassa todos os âmbitos da sociedade, transpõe os muros da escola e usa o discurso ideológico do patriarcado no preparo das crianças para exercer papéis sociais segundo seu sexo. A problemática apresentada foi: Qual o papel da escola frente a naturalização das brincadeiras como modelo de papel social para cada sexo? A partir de tal pergunta fez-se necessário definir os conceitos de brinquedo, brincadeira e gênero como uma construção social e histórica naturalizada na cultura para analisar o papel da escola como agente que pode promover a transformação ou reproduzir brincadeiras que moldam a criança em seu sexo. Ao fazer uma pesquisa bibliográfica, foram elencadas obras de autores como Brougère (2006) que discorre sobre o brinquedo e a brincadeira na cultura e Manzi (2020) que disserta sobre naturalização. No texto de Auad (2006) foi possível elucidar o significado de gênero e, juntamente com Finco (2006/2010) dissertar sobre o papel da escola no preparo de meninos e meninas para o exercício de seus papéis na sociedade. A investigação concluiu com questões sobre a formação dos professores e professoras da Educação Infantil: como estes podem promover questionamentos a partir de valores naturalizados? Como refletir a prática pedagógica que permita à criança construir uma identidade com valores que priorizam o respeito e a igualdade de gênero?

Palavras-chave: Naturalização. Gênero. Brincadeiras. Educação Infantil.

THE NATURALIZATION OF GENDER SOCIAL ROLES IN CHILD EDUCATION PLAY

Abstract: This text intends to discuss how the naturalization of social gender roles in play permeates all areas of society, goes beyond school walls and uses the ideological discourse of patriarchy in preparing children to play social roles according to their sex. The problem presented was: What is the role of the school in the face of the naturalization of games as a social role model for each sex? From this question, it was necessary to define the concepts of toy, play and gender as a social and historical construction naturalized in the culture to analyze the role of the school as an agent that can promote the transformation or reproduce games that shape the child in his sex.. When conducting a bibliographic research, works by

¹ Mestranda do PPGE - FACMAIS (Turma 2021/01). Professor Orientador: Prof. Dr. Ronaldo Manzi Filho. Pedagoga pelo Instituto Aphonciano de Ensino Superior (IAESup). Coordenadora pedagógica na Escola Municipal Itamar Perillo no município de Palmeiras de Goiás. E-mail: alineb@aluno.facmais.edu.br.

authors such as Brougère (2006) who discusses toy and play in culture and Manzi (2020) who discusses naturalization were listed. In Auad's text (2006) it was possible to elucidate the meaning of gender and, together with Finco (2006/2010) to discuss the role of the school in preparing boys and girls for the exercise of their roles in society. The investigation concluded with questions about the formation of teachers of Early Childhood Education: how can they promote questions based on naturalized values? How to reflect the pedagogical practice that allows the child to build an identity with values that prioritize respect and gender equality?

Keywords: Naturalization. Genre. Jokes. Child education.

1 INTRODUÇÃO

As diferenças entre meninas e meninos certamente não são naturais. Meninas que aparentam meiguice ou meninos que falam aos gritos são resultantes do modo como as relações de gênero foram construídas na nossa sociedade ao longo do tempo. (AUAD, 2006. p. 39)

A partir dessa assertiva é possível perceber que há papéis sociais específicos para cada gênero. E desde a infância são evidenciadas as desigualdades entre meninos e meninas.

Ao chegar à escola as crianças vivenciam, nesse espaço, os primeiros conflitos de valores, o que pode gerar muitas dúvidas e angústias sobre as questões de gênero, já que, as mesmas se evidenciam nas relações entre as crianças dentro da sala de aula. Assim, o objetivo deste trabalho é compreender como se dá no contexto escolar a naturalização das brincadeiras que induzem as crianças a exercer papéis sociais de acordo com seu sexo biológico.

Oliveira (2012, p. 194), afirma que a passagem da criança do núcleo familiar para a escola constitui um marco no desenvolvimento infantil, pois “nesse momento da vida, elas deverão construir as noções de responsabilidade, os limites e o funcionamento das regras, o princípio moral e os primeiros desafios da ética e valores como a solidariedade e o respeito à diferença”. É importante salientar que o desenvolvimento biológico ocorre concomitante ao processo de desenvolvimento dado nas interações sociais, por isso a educação das crianças é imprescindível para a construção de valores culturais que serão fundamentais para a vida em sociedade. Ou seja, aquilo que é naturalizado na infância de maneira lúdica tende a perpetuar na vida adulta (BENJAMIN, 2002).

A Educação Infantil é um espaço de vivência em que as crianças aprendem em suas relações sociais e, a brincadeira tem um importante papel para a aprendi-

zagem, pois, nas relações lúdicas, as crianças internalizam a cultura da sociedade em que vivem. Assim, as brincadeiras influenciam na formação do ser humano e por tal motivo, a Escola é o espaço onde elas precisam ser compartilhadas por todos, para que as crianças sejam aceitas, respeitadas e incluídas independentemente de seu sexo biológico, pois é na “Educação Infantil que as crianças enfrentarão seus primeiros dilemas de valores e aprenderão a enfrentar as diferenças e as situações de conflito”, reitera Oliveira (2012, p. 205).

Partindo do pressuposto de que as brincadeiras são naturalizadas na sociedade, já que são produtos da cultura, busca-se no presente trabalho, discorrer sobre o assunto no sentido de trazer a reflexão e o debate sobre a prática de professoras e professores dedicados à formação de meninos e meninas que chegam às salas de aula da Educação Infantil² e precisam ser recebidos de maneira adequada às suas especificidades. Assim, a problemática proposta é: qual é o papel da escola frente à naturalização das brincadeiras como modelo de papel social para cada gênero?

1. BRINQUEDOS, BRINCADEIRAS E GÊNERO: UMA CONSTRUÇÃO SOCIAL E HISTÓRICA

1.1 O brinquedo e a brincadeira como construtos da cultura

Desde os primeiros momentos de vida, a criança está em contato com um mundo social e histórico e nas relações interpessoais subjetiva os significados da vida humana de uma determinada sociedade, tempo e espaço. O brinquedo e a brincadeira são importantes instrumentos culturais dotados de significados que favorecem a assimilação dos conhecimentos dessa sociedade.

Ao brincar a criança internaliza os significados da cultura, intrínsecos nos brinquedos e nas brincadeiras. Para internalizar esses significados é imprescindível o desenvolvimento da comunicação e a apreensão da linguagem que permitam ao indivíduo estabelecer entendimento nas suas relações sociais e assim, garantir o acesso à cultura historicamente acumulada. Segundo Brougère (2006), nas relações interpessoais, as brincadeiras exigem uma capacidade de comunicação e compreensão entre os parceiros que selam acordos e constroem as regras à medida que a brincadeira se desenvolve. Para o autor é impossível brincar se não há res-

² No Brasil a Educação Infantil tem oferta obrigatória a partir dos 4 anos de idade de acordo com a Lei nº 12.796/2013. O presente trabalho disserta sobre o trabalho realizado em turmas iniciais da Educação Infantil (4 anos).

peito à liberdade de escolha de cada participante, ou seja, se inexistente comunicação entre os integrantes da brincadeira.

Entende-se, assim, que o brinquedo e a brincadeira são produtos da cultura de um povo e por esse motivo, não são inatos³ às crianças, mas são atividades aprendidas ao longo das gerações. De acordo com Brougère (2006), a criança aprende a brincar com as pessoas que cuidam dela para depois criar e dirigir suas próprias brincadeiras. Primeiro a criança é o brinquedo do adulto que dela cuida, e nessa relação de troca aprende a brincar. Tal pensamento pode ser complementado com as palavras de Benjamin (2002. p. 96), ao afirmar que:

O brinquedo, mesmo quando não imita os instrumentos dos adultos, é confronto, e, na verdade, não tanto da criança com os adultos, mas destes com a criança. Pois quem senão o adulto fornece primeiramente à criança os seus brinquedos?

Assim, o brinquedo como objeto cultural pode representar ou não, a realidade da sociedade na qual foi produzido. Seu valor está no significado dado e na interpretação desses significados pela criança, pois é durante as brincadeiras que a criança se apropria da cultura e através do brinquedo constrói de maneira lúdica sua própria realidade.

Para Brougère (2006. p. 16), “conceber e produzir um brinquedo é transformar em objeto uma representação, um mundo imaginário ou relativamente real.” Assim, o brinquedo é concebido com o objetivo de estimular a criança a brincar, e ao manipular tal objeto, a criança cria livremente condições de interpretar seus significados, ressignificá-lo e criar brincadeiras que possam abrir possibilidades de ações coerentes com a representação do objeto, como uma boneca-bebê que desperta atitude de carinho e atos ligados aos cuidados maternos (BROUGÈRE, 2006).

As questões da Naturalização, do Patriarcado e de Gênero no ambiente escolar

O brinquedo e a brincadeira como construtos culturais, são produzidos a partir de demandas do mercado e distribuídos ao público (BROUGÈRE, 2006). Assim, em uma sociedade que evidencia a distinção do sexo feminino e masculino, e separa os papéis sociais de homens e mulheres, as crianças são também, desde a concepção aguardadas com preparos que evidenciam seu sexo biológico,

³ Segundo o dicionário Aurélio On-line de Português: Que faz parte do indivíduo desde o seu nascimento; que nasce com o indivíduo; inerente, congênito: comportamento inato.

o que também, determina a escolha das cores e modelos dos móveis; do quarto; dos brinquedos; das roupas; a expectativa do comportamento e das escolhas que a criança irá fazer ao longo da vida (AUAD, 2006). Esse pensamento indica a naturalização do discurso sexista que coloca homens e mulheres como opostos. Manzi (2020. p. 34), afirma que,

Naturalizar seria tornar como natural o que ensina a tradição e que aceitamos como dogma; por não examinarmos os fundamentos do “bem-conhecido”; devido a uma submissão dos sujeitos a alguma forma de poder; por portarmos em uma atitude natural; por termos desaprendidos a questionar e a tomarmos como realidade uma realidade aparente que nos é mais imediata, tomando o todo pela parte.

Percebe-se que tal discurso naturaliza a ideia de dualidade entre os sexos e perpassa todos os âmbitos da sociedade chegando à escola. Manzi (2020. p. 35), salienta que “as pessoas passam a dizer que as coisas são como são porque sempre foi assim, tornando-as ‘impotentes’ de poder modificar a situação dada. Assim, toda explicação das diferenças de classes, políticas, sociais e culturais recaem na fala do ‘só sei que é assim’.” Diante disso é possível levantar questionamentos como: se cada membro da comunidade escolar traz consigo seus valores e os reproduz naturalmente em suas crenças, falas e ações, estaria a naturalizar na criança que existe entre meninos e meninas algo que os distingue, não apenas biologicamente, mas em seus papéis sociais como sua maneira de agir e se comportar? Se desde os primeiros momentos de vida as crianças vivenciam esse discurso naturalizador, tornar-se-ão conformadas diante dele?

De acordo com Auad (2006), ainda é comum nas instituições escolares dividir as crianças em filas de meninas e meninos, as cores das lembrancinhas em azul e rosa, os brinquedos separados em bonecas e carrinhos, e as brincadeiras em “brincadeiras de meninos” e “brincadeiras de meninas”, que vão reforçando a ideia de que é normal os meninos serem bagunceiros, dinâmicos e durões e as meninas comportadas, calmas e obedientes.

Para Auad (2006, p. 22), esse “modo como percebemos cada um dos gêneros pressupõe oposição e polaridade”, o que pode levar a crenças de que “os homens sempre dominam e as mulheres são sempre dominadas”. Diante disso, faz-se necessário desenvolver um olhar crítico e levantar questionamentos que possam ajudar a perceber que as diferenças consideradas “coisas de homem” e/ou “coisas de mulher” não são naturais, mas fruto de construções culturais naturalizadas na sociedade. Para Saffioti (p. 44. 2011), essa é a herança do *patriarcado*, e “como o próprio nome indica, o regime da dominação-exploração das mulheres pelos

homens”. Tal herança para se manter em voga precisa ser defendida como verdade absoluta e por isso é naturalizada pelo discurso das classes dominantes e aceita pela sociedade que a absorve sem poder questionar.

Com o avanço das lutas feministas e a proliferação dos estudos sobre gênero, sexualidade e diversidade, evidencia-se ainda a necessidade de esclarecer que gênero é uma construção histórica e social, ou seja, assim como os seres humanos se fazem humanos nas suas relações com outros de sua espécie⁴, o homem e a mulher se constrói nas suas relações com os outros. Auad (2006, p 21) afirma que,

Gênero não é sinônimo de sexo (masculino ou feminino). As relações de gênero correspondem ao conjunto de representações construído em cada sociedade, ao longo de sua história, para atribuir significados, símbolos e diferenças para cada um dos sexos. As características biológicas entre homens e mulheres são interpretadas segundo as construções de gênero de cada sociedade. Ou, em outras palavras, as características e diferenças anatômicas são enxergadas, percebidas e valorizadas do modo como são, e não de outro modo, graças à existência das relações de gênero socialmente construídas.

O gênero é uma construção social que abarcou todas as transformações históricas das relações humanas e diz respeito ao modo como as pessoas vivem o sexo masculino e o sexo feminino e como elas se relacionam na sociedade, já que, esse modo de viver é construído na própria cultura e está presente em todos os espaços sociais. Ainda segundo Auad (2006, p 21), “em poucas palavras, pode-se dizer que sexo é percebido como uma questão relativa à biologia, enquanto o gênero é uma construção histórica a partir dos fatos genéticos”.

Nas sociedades contemporâneas ainda prevalece o discurso que naturaliza a dominação masculina sobre as mulheres, de modo que as meninas sejam consideradas frágeis e precisam se comportar com discrição, enquanto os meninos precisam se impor como dominadores para reafirmar sua superioridade. Para legitimar tal pensamento são criados leis e dogmas que docilizam os indivíduos que passam a aceitá-los como algo bom, instituído por Deus e pela lei e, portanto, precisa ser defendido já que, sempre foi dessa maneira, nunca foi diferente, e é melhor para todos manter o que já está dado. Por isso, é estabelecido um contrato social que deve ser aceito sem questionamentos. E aqueles que não se enquadram ou não aceitam a dominação masculina são considerados transgressores das leis definidas em tal contrato, firmado e defendido por homens e mulheres que acreditam em seu poder sagrado.

⁴ De acordo com Dias e Pereira (2019, p. 157), O homem é membro de uma espécie biológica que só se forma e desenvolve no interior de um grupo pertencente a uma cultura.

Segundo Saffioti (2011, p. 60), o discurso do patriarcado ainda prevalente em nossa sociedade teve origem em 3100 a. C. e consolidou-se apenas em 600 a. C., ou seja, houve uma luta de pelo menos 2500 anos vencida pelos machos para se estabelecer a dominação masculina sobre as mulheres. “Logo, não se vivem sobrevivências de um patriarcado remoto; ao contrário, o patriarcado é muito jovem e pujante, tendo sucedido às sociedades igualitárias”.

Embora as transformações históricas permitam que na atualidade, meninos e meninas coexistem nos mesmos espaços, como na escola, é possível observar que ainda são impedidos de desfrutar das mesmas atividades lúdicas, já que é evidente a representação dos papéis de gênero nas brincadeiras. As meninas brincam com bonecas, ítems de beleza e fazem comidinha, já os meninos brincam de bola, de carrinho e bonecos de luta. Outra evidência são as cores que representam o sexo de cada criança, as meninas usam rosa e detalhes com brilho enquanto os meninos usam azul, preto e cores neutras. Essas cores são usadas tanto nas roupas, materiais escolares como nas atividades didáticas e produções artísticas realizadas pelas crianças. Tais evidências levantam questões como: a distinção na escolha das brincadeiras de meninos e meninas, são imposições culturais ou são escolhas livres e inatas de cada gênero?

No Brasil o discurso patriarcal ganhou força com a eleição do Presidente Jair Messias Bolsonaro em 2018, que se elegeu com o apoio dos agentes conservadores da sociedade política e religiosa que visam manter a comunidade brasileira sob o jugo dos homens brancos, héteros e ricos que ditam as normas para o povo desde a colonização e buscam manter-se no poder perpetuamente.

Vale lembrar que em janeiro de 2019 houve grande repercussão nos tablóides nacionais e internacionais a respeito de uma frase dita pela Ministra Damares Alves do Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos que dizia: “menino veste azul e menina veste rosa” (TERRA, 2019), tal afirmação busca reafirmar o patriarcado que santifica/legitima seu discurso de dominação e naturaliza o enclausuramento da criança em seu sexo a impedindo de questionar, levando-a a aceitar de bom grado aquilo que lhe foi imposto antes mesmo do seu nascimento⁵. Percebe-se que a divisão dos papéis sociais de gênero presentes em tal discurso e evidenciadas ainda hoje na sociedade, são defendidos por instituições e representantes da sociedade, no caso da Ministra a religião é a principal fonte de argumentos para tal discurso.

Portanto, o discurso sexista transpõe os muros da escola já que a mesma reproduz as vivências da sociedade e sofre interferências político-partidárias. Segundo Pereira e Oliveira (2016, p 276, 277), a escola tem sido uma instituição,

⁵ Maranhão Fo e Franco (2019). Disponível em: <<https://doi.org/10.4025/rbhranpuh.v12i35.48106>>.

Capaz de disseminar valores morais, produzir normas e costumes que têm por objetivo a formação de indivíduos, meninas e meninos, agindo muitas vezes como reprodutora das representações de gênero hegemônicas que foram socialmente naturalizadas e que são reafirmadas em variados espaços sociais como forma única de comportamento.

Diante dessa afirmativa evidencia-se a necessidade de desconstruir o discurso que naturaliza a hegemonia do patriarcado na sociedade brasileira o que justifica a necessidade de estudos e pesquisas voltados para o assunto com o objetivo de trazer o debate para dentro das escolas com questões sobre as desigualdades de gênero.

Faz-se necessário analisar questões que visam responder: como ajudar as crianças na escolha dos brinquedos? Como ela pode se expressar livremente nas brincadeiras? Como evitar a imposição de regras socialmente naturalizadas? Como promover o debate sobre as questões de gênero com as crianças para que as mesmas se sintam livres para escolher brinquedos independentemente de seu sexo biológico? Como gerenciar os conflitos e preconceitos em torno das relações de gênero, dentro da sala de aula?

2. O ESPAÇO ESCOLAR E A NATURALIZAÇÃO DAS BRINCADEIRAS

2.1 Educação Infantil: espaço de naturalização ou de transformação das brincadeiras infantis?

Como dito anteriormente, no ciclo da Educação Infantil o lúdico ocupa um papel de relevância, já que é imprescindível para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. De acordo com Brougère (2006), os brinquedos são instrumentos culturais e as brincadeiras são dotadas de funções sociais e significados da cultura de uma sociedade, que permitem o acesso das crianças aos códigos culturais relativos à formação do indivíduo.

Assim, o ambiente da Educação Infantil é um espaço rico de aprendizagem da cultura, pois na convivência e nas brincadeiras ocorre o desenvolvimento das crianças, pois, a internalização dos significados dos instrumentos culturais faz-se nas relações sociais – fator necessário para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores do ser humano que se apropria da cultura historicamente acumulada para tornar-se um sujeito social ativo que, ao subjetivar a cultura e agir sobre ela, torna-se capaz de transformá-la (ROSA E ADRIANI 2002). Logo, o ambiente escolar pode reforçar o discurso das classes sociais dominantes ou pode servir como espaço de transformação social? Profissionais capacitados e comprometidos

com a formação crítica e cidadã de seus discentes podem promover um ambiente de crítica às normas socialmente impostas?

Brito e Purificação (2017, p. 399), afirmam que “o educador tem o poder de mudar a sociedade, para melhor, mas também para pior. Seu papel, sua prática, devem gerar em seus alunos a capacidade de crítica e reflexão”. Diante de tal assertiva percebe-se a necessidade de preparar as crianças desde a Educação Infantil para se perceberem no mundo como sujeitos capazes de vivenciar experiências que proporcionem aprendizagens e desenvolvam a capacidade crítica e a autonomia independente de gênero, raça, religião ou condição socioeconômica.

No entanto, vale ressaltar que a naturalização do discurso do patriarcado dominante na sociedade brasileira e evidenciado nas práticas escolares, reforçam a ideia de que é natural a demarcação de limites para meninos e meninas nas brincadeiras e no manuseio dos brinquedos disponíveis em sala de aula o que impede a liberdade das crianças de criar e expressar seus sentimentos. Para Pereira e Oliveira (2016, p. 276),

O momento da brincadeira configura-se como um espaço no qual as crianças podem fazer uso de uma liberdade criadora, além de participar de momentos de socialização, desenvolver a afetividade e assim, construir suas identidades e dar sentido ao seu mundo de forma prazerosa, por meio das experimentações oportunizadas pelo ato de brincar.

Essa liberdade precisa ser preservada e estimulada na criança para que desenvolva suas habilidades motoras, emocionais, intelectuais e afetivas e, aprenda a conviver com o outro respeitando-o e a si mesmo.

Na Educação Infantil o brinquedo e a brincadeira são os principais meios de ensino-aprendizagem utilizados por professores e professoras que valorizam a aprendizagem lúdica. Nesse sentido Pereira e Oliveira (2016, p. 278) reiteram que é preciso,

Perceber e analisar as práticas escolares envolvidas na naturalização de diferenças, que acabam produzindo e reiterando o preconceito de gênero, pois a escola e as relações que nela se estabelecem têm o poder de reproduzir valores, instituir e construir significados e sentidos diversos sobre os gêneros.

Há várias maneiras de ser menino e menina e por esse motivo as brincadeiras vivenciadas nos ambientes da Educação Infantil precisam proporcionar à criança a liberdade de ser quem é, evitando o preconceito. Isso leva a pensar que, moldar a criança em um padrão social de gênero seria o mesmo que aprisioná-la em seu

sexo biológico a impedindo de se expressar e viver experiências que proporcionem aprendizagens e prazeres.

É possível perceber nas escolas a naturalização e a reprodução dos papéis específicos de cada gênero. As obras de Auad (2006); Pereira e Oliveira (2016); e Finco (2004/2010), evidenciam estudos sobre o tema e visam alertar os profissionais da Educação para a reflexão sobre a prática pedagógica e o desenvolvimento de um pensamento crítico que engendra uma ação questionadora sobre a naturalização dos papéis de gênero dentro da escola.

No estudo de campo realizado por Auad (2006), a autora salienta que a forma como professoras e professores tratam as crianças reforçam a naturalização desses papéis, de modo a aceitar a indisciplina dos meninos e a apatia das meninas ao ponto de dizer “até as meninas estão matracas hoje”, ou seja é natural os meninos fazerem barulho, não as meninas. De acordo com a autora, nas brincadeiras do recreio os meninos ocupam a maior parte do espaço com suas brincadeiras de bola, enquanto as meninas ficam em grupos de brincadeiras ou rodas de conversas, evidenciando o espaço público para os meninos e o espaço privado para as meninas.

Já no trabalho de Pereira e Oliveira (2016, p. 280), há a interpretação de uma cena de brincadeira vivenciada em uma sala de Educação Infantil que mostra a naturalização dos papéis sociais de cada gênero, pois,

As meninas utilizam a figura da mãe como a pessoa de referência da família, que tem “naturalmente” a responsabilidade não somente de cuidar das filhas (da boneca e das outras meninas), mas também de organizar dentro da casa os afazeres domésticos. Tal fator aponta para as representações sobre os arranjos familiares nos quais as crianças estão inseridas, sentidos que são manifestados nas suas brincadeiras.

As autoras narram também a preocupação das meninas com a aparência e o desejo de ir às compras no shopping, enquanto os meninos falam em pegar o “meu carro” e dizer que pintar as unhas é “coisa de mulherzinha”, ridicularizando o colega que gostaria de fazê-lo. Percebe-se nessas cenas a naturalização do papel feminino de cuidados com o outro (filhos, casa, marido...) e com a aparência e manutenção da vida privada enquanto o papel masculino é focado na vida pública, na provisão financeira e na agressividade. Tais comportamentos seriam a reprodução nas brincadeiras das vivências domésticas? As falas narram o comportamento das pessoas com as quais convivem?

Outro fator relevante é apontado por Finco (2004, p. 79), que disserta sobre a escolha dos brinquedos e brincadeiras de acordo com o desejo dos adultos. A autora afirma que, “são os adultos que criam as categorizações dos brinquedos”.

Assim sendo, a grande maioria dos brinquedos produzidos pela indústria e disponibilizados no mercado são específicos para meninos e para meninas e são os pais que primeiro escolhem e depois induzem as crianças a escolher, até que a escolha destes seja a escolha daqueles. A criança se espelha no adulto e deseja aquilo que o agrada, já o adulto é influenciado pelo mercado e escolhe de acordo com o que lhe é oferecido. Nas palavras de Benjamin, (2002, p. 100) “o brinquedo é condicionado pela cultura econômica e, muito em especial, pela cultura técnica das coletividades”.

Finco (2004), alerta que o preconceito e a incapacidade dos adultos de diferenciar a identidade sexual da identidade de gênero indica a preocupação com a futura vida sexual da criança o que justifica o motivo para a escolha de brinquedos e brincadeiras específicos para cada sexo. Esse pensamento levanta alguns questionamentos, como: a escolha dos brinquedos e brincadeiras na infância, são suficientes para definir a sexualidade do sujeito? A vigilância e o disciplinamento, na infância, é suficiente para suprimir a liberdade sexual do indivíduo?

Finco (2004), menciona que ainda é frequente, profissionais da Educação Infantil se sentirem incomodados, preocupados e com dúvidas sobre o “comportamento não apropriado ao sexo” da criança em brincadeiras vivenciadas em classe. Se um menino demonstra interesse em brincar de boneca com as meninas ou se uma menina quer brincar de bola com os meninos, tais atitudes de transgressão soam como alerta para que comecem a observar para tomar as providências “cabíveis” para a situação, como oferecer outra opção de brinquedo/brincadeira para a criança transgressora.

Em casos de transgressão ao que é considerado normal há a repressão, que pode ser mascarada sob o discurso “isso não é coisa de menina” ou “isso não é brincadeira de menino”, somado a atitudes de separação dos grupos ou filas só de meninas e/ou só de meninos com oferecimento de brinquedos e sugestões de brincadeiras específicas para cada grupo. Isso vai moldando seus corpos, modo de ser, pensar, agir, preferir, até que suas vontades e desejos sejam aquelas que lhes foram impostas.

E agora professor e professora, o que fazer?

Ao considerar que nas vivências diárias com alunos e alunas, os professores e professoras podem compreender o poder que há na liberdade do brincar para a construção da autonomia e aprendizagem da cultura, é possível discutir a necessidade de reflexão sobre a naturalização das brincadeiras e sua relação com os papéis pré estabelecidos socialmente aos gêneros masculino e feminino, ou seja, é preciso que esses profissionais percebam as brincadeiras infantis praticadas na

família, sociedade e escola como reprodutoras dos papéis sociais específico para meninas e meninos.

Assim, a reflexão-ação-reflexão, que prevê o planejamento, a ministração e avaliação da aula, precisam ser constantes no trabalho dos professores que visam aprimorar sua prática e oferecer uma formação de qualidade às crianças. De acordo com Oliveira (2012, p. 194-195), o planejamento na educação Infantil é fundamental para criar um ambiente agradável e seguro para as crianças que estão se separando dos pais e entrando em um espaço de exploração muito diferente do ambiente familiar. Os professores precisam conhecer os alunos, seus interesses, grau de autonomia e desenvolvimento para ajudá-los a resolver problemas relativos à faixa etária e continuar “rumo ao desenvolvimento emocional e a autonomia moral e intelectual”. De acordo com Finco (2004, p. 85),

A escola de Educação Infantil, pode portanto, ser um lugar privilegiado, um espaço para a diversidade de experiências, onde meninos e meninas encontram um ambiente diferente da sua casa. Um espaço próprio para que meninos e meninas tenham a possibilidade de encontrar brinquedos diversificados, não determinados para cada sexo, cujo acesso não ofereça restrições; um espaço planejado intencionalmente, para que os brinquedos sejam usados por meninos e meninas, indiscriminadamente, proporcionando experiências que muitas vezes não possuem em casa.

Em um ambiente sem restrições de gênero para as brincadeiras, a criança tem a liberdade para ser quem ela é e viver a inteireza da infância e sua plenitude, ou seja, o planejamento de atividades lúdicas e brincadeiras é fundamental para proporcionar um espaço em que os brinquedos possam ser oferecidos aos alunos sem distinção de gênero e assim, as experiências infantis sejam vivenciadas livres de preconceitos.

Já em situações de preconceitos reproduzidos por crianças durante as brincadeiras, Pereira e Oliveira (2016, p. 284), dissertam sobre o questionamento. Problematicar “a questão de gênero, levando as crianças a certa reflexão” sobre o que foi dito, ajuda a engendrar o pensamento crítico e a desconstrução de valores que podem ser naturalizados nas crianças. Para as autoras, a conversa com as crianças para entender o porquê de suas afirmações pode ser o início de uma mudança que abre espaço para o debate e a desconstrução da ideologia sexista que reprime meninos e meninas, impedindo-os de se expressarem livremente, enclausurando-os em seus sexos.

Nesse sentido, é importante ressaltar que a maneira como as crianças se expressam em suas brincadeiras e na livre escolha de brinquedos não reflete o preconceito do adulto, elas brincam com aquilo que lhes dão prazer e curiosidade, por

esse motivo transgridem as barreiras do que é permitido e do que não é permitido para cada sexo. A Educação Infantil é uma via de mão dupla, e se os professores e professoras conseguem observar como as crianças se expressam em suas escolhas e brincadeiras e nas relações com seus pares, serão capazes de re-aprender a valorizar a diversidade cultural na prática educativa do dia-a-dia e assim ser capaz de conviver com o diferente, valorizá-lo e não repudiá-lo, quebrando os preconceitos. Os adultos têm muito a aprender com essas crianças (FINCO, 2006).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos estudos realizados para o desenvolvimento do presente trabalho, foi possível compreender que os valores são naturalizados e transmitidos na cultura desde a infância, através das brincadeiras, dos discursos religiosos, da família, na escola e no trabalho. Embora a sociedade tenha experienciado avanços em todas as áreas, ainda é natural que desde a concepção o ser humano tenha seu sexo evidenciado e a partir dele é determinado o tipo de comportamento e até as escolhas pessoais mais íntimas, como a sexualidade, ou seja, o papel social a ser vivenciado na sociedade é definido por seu sexo biológico e moldado de acordo com as crenças naturalizadas nessa sociedade.

Pode-se inferir que todo corpo social trabalha em conjunto para moldar as crianças em seu sexo e a Educação Infantil constitui o espaço em que pode ser reforçada a naturalização dos papéis sociais de gênero, mas pode ser também, um dos poucos ambientes de questionamento ao preconceito e ao enfrentamento das desigualdades entre meninos e meninas.

Nesse sentido, faz-se necessário maior aprofundamento no estudo sobre o trabalho dos profissionais comprometidos com uma Educação voltada para a igualdade que conseguem desconstruir conceitos e ajudar a criança na construção de um pensamento crítico que analise os valores naturalizados na sociedade, bem como da implementação de políticas públicas que se fundamentam na ciência e visam a igualdade entre os sexos.

Foi possível perceber que uma das maiores dificuldades em promover o debate, a mudança de pensamento e da prática político-pedagógica nas escolas que visam acolher e respeitar cada criança em sua especificidade é a cristalização dos valores reproduzidos nas brincadeiras com os alunos e alunas sem fazer uma análise crítica de seus significados intrínsecos. Assim, a desconstrução de paradigmas já naturalizados nas vivências dos professores e professoras gera desconforto e dificuldade de ação-reflexão-ação o que se evidencia no discurso, no planejamento e na prática desses profissionais.

Portanto, faz-se necessário discutir novas formas de planejar e ministrar aulas que contenham questionamentos e sugestões que estimulem as crianças a pensar criticamente e desenvolver argumentos antes de aceitar as sugestões ou imposições daquilo que é considerado natural pela sociedade. Diante disso, verifica-se a possibilidade de que os formadores sejam críticos e autônomos, capazes de questionar seus próprios valores e desconstruí-los para ajudar as crianças a construir valores pautados na igualdade, na justiça e no bem comum.

Ao partir da premissa de que a Educação é um dos caminhos para a transformação da sociedade, torna-se imprescindível discutir com seus profissionais novos horizontes que precisam ser trilhados para abrir portas às novas gerações de alunos e proporcionar-lhes uma formação que visa construir uma sociedade em que haja respeito entre os sexos. Neste sentido, os professores detêm o poder de despertar em seus alunos o interesse em conhecerem a si mesmos, a história e a cultura da sociedade na qual estão inseridos e assim desenvolverem aptidões que os ajudem a pensar e agir sobre essa realidade ao invés de aceitar sem questionar os discursos de dominação daqueles que estão no poder.

No entanto, a escola sofre a interferência de sujeitos não especializados em educação, como: políticos, religiosos, familiares e instituições financeiras, o que pode dificultar para os professores a tarefa de ensinar para a liberdade de pensamento, para a reflexão e a crítica, porém, pode-se concluir que a partir do momento que o professor adquire o conhecimento teórico, compreende suas finalidades e o aplica em sala de aula, torna-se possível desenvolver com seus alunos uma leitura de mundo que transcenda o discurso naturalizador e assim, lançar as sementes de um novo pensamento que valoriza o respeito. Isso significa compreender os fundamentos ideológicos vigentes, suas contradições e rupturas para desenvolver críticas, levantar debates e apresentar hipóteses que rompam com o preconceito e a misoginia para um ideal de valorização da igualdade.

Portanto, a pesquisa, o estudo, o debate e a troca de experiências entre professoras e professores são fundamentais para o aperfeiçoamento da Educação para a liberdade do ser, da igualdade, do respeito e da justiça independente do gênero, raça ou condição socioeconômica.

No entanto, a conclusão deste trabalho engendra questionamentos que podem ajudar os professores na busca de soluções para as demandas aqui apresentadas, no que se refere a dificuldade de emancipação da escola; a luta por melhores condições de trabalho e formação continuada; a sobrecarga de trabalho e responsabilidades; a falta de apoio pedagógico e político para a classe dos profissionais da Educação. Pois, embora o professor/a possa trabalhar para uma mudança da sociedade, é impossível responsabilizar a escola por todas as mudanças que precisam

ser efetivadas. Diante disso, fica a pergunta: é possível haver parceiros que possam ajudar a escola na construção de uma sociedade igualitária?

REFERÊNCIAS

AUAD, Daniela. *Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola*. São Paulo: Contexto, 2006.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

BRASIL. *Lei nº 12.796/2013*. Brasília, 2013. Disponível em: <<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=12796&ano=2013&ato=69dMTQU50MVpWTb0b>>. Acesso em: 02/01/2021.

BRITO, I. O.; PURIFICAÇÃO, M. M. Currículo questões iniciais: atuação do educador e a formação do cidadão crítico e reflexivo. *Revista Cesumar Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*, v. 22, p. 387-402, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/revcesumar/article/view/5992>>. Acesso em: 10/11/2020.

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

INATO. In: Dicionário Online de Português, definições e significados de mais de 400 mil palavras. *Todas as palavras de A a Z*. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/inato/>>. Acesso em: 09/12/2021.

DIAS, M. S. de L.; PEREIRA, Á. C. A constituição do sujeito: contribuições de Vygotski. In: *Introdução às leituras de Lev Vygotski: debates e atualidades na pesquisa* [recurso eletrônico] / Maria Sara de Lima Dias (Org.). Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

FINCO, Daniela. *Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher: relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na pré-escola*. 2004. 171 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252827>>. Acesso em: 24 abr. 2020.

_____. *Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero [online]*. São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2010. Tese de Doutorado em Educação. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20042010-135714/>>. Acesso em: 24 jul. 2020.

MARANHÃO FO., E. M. de A., & De Franco, C. (2019). “Menino veste azul e menina, rosa” na Educação Domiciliar de Damares Alves: Às ideologias de gênero e de gênese da “ministra terrivelmente cristã” dos Direitos Humanos. *Revista Brasileira de História das Religiões*, 12(35). Disponível em: <<https://doi.org/10.4025/rbhranpuh.v12i35.48106>>. Acesso em: 27/11/2021.

MANZI, Ronaldo. *Uma leitura sobre ideologia, mídia e educação: o que é real e o que é ficção?* 1. ed. Curitiba: Brazil Publishing, 2020.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. (Org.) *O trabalho do professor na Educação Infantil*. São Paulo: Editora Biruta, 2012.

PEREIRA, A. S. E OLIVEIRA, E. M. E. B. de: Brincadeiras de Meninos e Meninas: cenas de Gênero na Educação Infantil. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 1, p. 273-288, Jan./Abr. 2016. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>>. Acesso em: 24/11/2021.

ROSA, Elisa Z.; ANDRIANI, Ana G. P. Psicologia sócio-histórica: uma tentativa de sistematização epistemológica e metodológica. In: KAHHALE, Edna E. P. (Org.) *A diversidade da psicologia: uma construção teórica*. São Paulo: Cortez, 2002.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. *Gênero, patriarcado, violência*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011.

TERRA. Damares Alves: ‘Menino veste azul e menina veste rosa’. [2019]. Disponível em: <<https://www.terra.com.br/noticias/brasil/politica/menino-veste-azul-e-menina-veste-rosa-diz-damares-alves-em-video,59b455c5e8b60a8e05f7d066b303d18cklfzeq42.html>>. Acesso em: 24/11/2021.

LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCEPÇÕES DO USO NA REDE MUNICIPAL DE TRINDADE

Daiane Soares de Souza¹
Natály Jordana Neves Lopes²
Dr. Elias Pascoal³

Resumo: O presente artigo intitulado “Ludicidade na Educação Infantil: percepções do uso na Rede Municipal de Trindade” objetivou investigar a efetivação do trabalho com o lúdico nas práticas educativas da Educação infantil no município em questão, para o que buscou entender a compreensão ou não dos docentes da ludicidade como um recurso para o desenvolvimento da criança. Estudos realizados mostraram que a Educação Infantil tem um papel fundamental na formação das crianças, em que um dos papéis mais relevantes é representado pelo ato de brincar. Os jogos e brincadeiras estimulam e contribuem para o desenvolvimento cognitivo, físico, emocional e social da criança em idade pré-escolar. Por isso, julgou-se importante pensar na realidade vivida nas instituições de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Trindade (SMEC), tendo como foco o uso do lúdico nas atividades docentes. Para atingir esse objetivo foi realizada pesquisa bibliográfica e documental, e também pesquisa de campo numa abordagem qualitativa com caráter exploratório que, nesse tempo de quarentena, foi feita por meio de formulário on-line, com cerca de setenta educadores que atuam na Educação Infantil da rede municipal de Trindade, com balizamento na LDB/96, na Resolução CME 004/2017 e em produções de autores como Kishimoto (2010), Benjamim (2014) e Vygotsky (1998). Os resultados obtidos apontaram que grande percentual dos profissionais afirmou trabalhar com o emprego do lúdico, porém o entendimento de parte deles não é de que a brincadeira seja um fator de desenvolvimento da aprendizagem e, mesmo assim, utilizam diariamente diversos recursos didáticos do campo da ludicidade para desenvolver diversos campos de experiência da base de ensino da criança. Assim, o emprego da ludicidade na SMEC de Trindade acontece, mas não se mostra com tantos detalhes em sua execução: a exigência consta em documentos, entretanto a sua execução não é tão ativa em seus resultados.

Palavras-chave: Educação Infantil. Ludicidade. Aprendizagem. Brincadeiras.

¹ Graduada em Pedagogia do Instituto Aphoniano de Ensino Superior - IAESup. Docente no Colégio e Faculdades Aphoniano. Email: daiane.soares845@gmail.com

² Graduada em Pedagogia do Instituto Aphoniano de Ensino Superior - IAESup, Monitora de Educação Infantil. Email: natyjordana03@gmail.com

³ Professor e Coordenador do Cuso de Pedagogia do Instituto Aphoniano de Ensino Superior - IAESup. Licenciado em Pedagogia pela UFAM, pós-graduado em Planejamento Educacional, Mestre em Educação pela PUC- GOIÁS, Doutor em Educação pela PUC-GOIÁS. Email: eliaspascoal@hotmail.com.

LUDICITY IN CHILDHOOD EDUCATION: PERCEPTIONS OF USE IN THE MUNICIPAL NETWORK OF TRINDADE

Abstract: This article entitled “Playfulness in Early Childhood Education: perceptions of use in the Municipality of Trindade” aimed to investigate the effectiveness of work with children in educational practices in early childhood education in the municipality in question, which involves understanding or not understanding of playful teachers as a resource for child development. It is understood, from the studies carried out, that Early Childhood Education has a fundamental role in the formation of children, in which one of the most relevant roles is represented by the act of playing. Games and play stimulate and contribute to the cognitive, physical, emotional and social development of children of preschool age. For this reason, it was deemed important to think about the reality experienced in the Early Childhood Education institutions of the Municipal Secretary of Education and Culture of Trindade (SMEC), focusing on the use of playfulness in teaching activities. To achieve this objective, bibliographical and documentary research was carried out, as well as field research in a qualitative approach with an exploratory character, which, in this time of quarantine, was done through an on-line form, with about seventy educators working in Early Childhood Education in the municipal network. de Trindade, marked out in LDB / 96, in CME Resolution 004/2017 and in productions by authors such as Kishimoto (2010), Benjamim (2014) and Vygotsky (1998). The results obtained showed that a large percentage of professionals said they work with the use of playfulness, but the understanding on the part of them is not that play is a factor in the development of learning and, even so, they daily use several didactic resources in the field of playfulness. to develop various fields of experience in the child’s education base. Thus, the use of playfulness in the SMEC of Trindade happens, but it is not shown in so many details in its execution: the requirement is contained in documents, however its execution is not as active in its results.

Keywords: Child education. Playfulness. Learning. Jokes.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como finalidade discutir o uso da ludicidade na Educação Infantil no Município de Trindade, e se propõe a analisar especificamente como a Secretaria Municipal de Educação deste município compreende e trabalha em suas instituições esse tema. Como ponto de partida, no entanto, serão abordadas diferentes reflexões de autores consagrados sobre o tema, onde são apresentadas as relevantes contribuições do lúdico no processo de aprendizagem.

A escolha do tema advém da vivência profissional das pesquisadoras como servidoras públicas dentro de CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil - da cidade em questão, observando especialmente como as crianças se desenvolviam

através de atividades lúdicas que as educadoras regentes utilizavam para buscar a atenção e desenvolvimento das crianças.

Já foi compreendido que a ludicidade é fundamental para a interação do aluno com relação à aprendizagem diversificada e o desempenho eficaz, uma vez que busca, através de diversas formas lúdicas, assimilar o aprendido de maneira mais fácil para a percepção do conteúdo, pois está diretamente ligado com a vivência do cotidiano da criança. Por essa razão é imprescindível que os educadores proporcionem o lúdico no momento das aulas, para que os alunos aprendam de uma maneira mais prazerosa e que os resultados sejam de melhor qualidade. O emprego dele na primeira fase da vida, ou seja, na Educação Infantil permite que a criança busque conhecer o mundo com um olhar mais depurado e eficaz. Mas será que os educadores estão preparados para lidar com o ensino lúdico?

O presente trabalho foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica, documental e de campo em instituições do município em questão, visando levantar a realidade e o que se compreendia por ludicidade dentro de cada CMEI e pré-escola pesquisados. Também foi utilizado, com autorização do grupo gestor de cada instituição, entrevistas definindo quais são as barreiras encontradas para aplicação com excelência da ludicidade em suas atividades.

Procurou-se trabalhar com o referencial mais pertinente ao tema, utilizando-se de normativas federais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no que tange ao tema específico do brincar e do lúdico na Educação Infantil. Também serviu de base o documento que rege a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Trindade, o Projeto Político Pedagógico (PPP). Além disso, foram utilizados autores de reconhecido valor sobre o tema tais como: Kishimoto, Vygotsky e Piaget.

O presente artigo está estruturado em três tópicos: no primeiro é abordada a conceituação e importância da temática em questão, segundo alguns autores aqui já citados; no segundo [e pontuada um levantamento da forma que se desenvolve a ludicidade na educação infantil no Município de Trindade, e no terceiro, são analisadas, em amostra, as respostas sobre as dificuldades e barreiras enfrentadas pelos educadores e a sua complexidade dentro do seu ambiente de trabalho. A partir desse levantamento, espera-se poder contribuir na análise de possíveis ações para o emprego da ludicidade na Rede Municipal de Educação de Trindade.

1. O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nos dias atuais, o lúdico é visto sob um olhar tanto necessário quanto motivador do processo de superação e aproveitamento das dificuldades e possibilida-

des que se apresentam no desenvolvimento da criança no âmbito educacional, tornando as práticas educativas cada vez mais enriquecedoras e de resultados significativos, principalmente no que se refere à educação infantil. E, a partir desse foco, surge o direcionamento conceitual que deve permear as considerações, indagações e reflexões em torno dessa importante ferramenta da aprendizagem.

1.1 Conceito e importância

Ao falar de ludicidade, no geral, já se obtém uma resposta automática de quem é questionado sobre o significado de tal termo, ou seja, que é uma mera brincadeira ou jogo para se entreter uma criança. Tal resposta é dada por quem não é educador ou não atua em área escolar e, portanto, não reconhece sua importância e o conceito mais adequado.

Segundo o Dicionário Aurélio, ludicidade seria:

A característica ou propriedade do que é lúdico, do que é feito por meio de jogos, brincadeiras, atividades criativas. A ludicidade não se enquadra somente em brincadeiras ou jogos, mas é algo ao qual permite a criança de interagir de forma espontânea e pessoal, havendo uma busca da própria pelo seu desenvolvimento, sendo orientada por um professor regente de maneira individual ou grupal em um espaço escolar. (FERREIRA, 2014, p. 108)

Ludicidade, segundo Almeida (2008), é um termo que tem origem na palavra latina *ludus*, que significa jogo, que para Piaget necessita de duas regras principais: a meta a ser alcançada e regras pré-estabelecidas. Este conceito, segundo Piaget, compreende também brinquedo e brincadeiras, o brinquedo é o objeto manipulável e físico e a brincadeira é o brinquedo em ação, sendo ele concreto ou não.

A ludicidade não se restringe apenas a um significado, passou a ser conhecido como traço essencialmente psicofisiológico, ou seja, uma necessidade básica da personalidade, do corpo, da mente, no comportamento humano. O lúdico faz parte das atividades essenciais da dinâmica humana, trabalhando com a cultura corporal, movimento e expressão. (ALMEIDA, 2008, p. 112)

A ludicidade aplicada à Educação envolve o jogo, a brincadeira, a competição, a cooperação como uma estratégia pedagógica para aplicar conteúdos permitindo a aquisição de conhecimentos, habilidades e competências de forma prazerosa. A atividade lúdica usufrui dos jogos e brincadeiras para trabalhar na criança a imaginação, fantasia, as expressões fisiológicas, a recriação do mundo real através da própria percepção do mundo.

As atividades lúdicas se firmam em fundamentos pedagógicos, porque envolvem novas combinações de ideias e comportamentos no sistema educacional. E, desta forma, deve haver uma relação muito próxima entre o lúdico e os seus conceitos para favorecer o ensino de conteúdos escolares e a utilização de recursos que motivem a construção do conhecimento, conforme às necessidades educacionais das crianças.

As atividades lúdicas são excitantes, mas também requerem um esforço voluntário. (...) As situações lúdicas mobilizam esquemas mentais. Sendo uma atividade física e mental, a ludicidade aciona e ativa as funções psiconeurológicas e as operações mentais, estimulando o pensamento. (...) as atividades lúdicas integram as várias dimensões da personalidade: afetiva, motora e cognitiva. Como atividade física e mental que mobiliza as funções e operações, a ludicidade aciona as esferas motora e cognitiva, e à medida que gera envolvimento emocional, apela para a esfera afetiva. Assim sendo, vê-se que a atividade lúdica se assemelha à atividade artística, como um elemento integrador dos vários aspectos da personalidade. O ser que brinca e joga é, também, o ser que age, sente, pensa, aprende e se desenvolve. (TEIXEIRA, 1995, p. 23)

Uma atividade lúdica, nunca deve ser aplicada sem que se tenha um benefício educativo, ou seja, nem todo jogo pode ser visto como material pedagógico, até porque a atividade lúdica deve estar embasada em propósitos bem definidos e deve ocorrer gradativamente, com resultados eficientes para o objetivo a qual foi utilizada.

Segundo Piaget, as atividades lúdicas devem provocar investigação, indagação pela criança sobre o seu papel na sociedade. “O principal objetivo da educação é criar homens capazes de fazer coisas novas, e não repetir simplesmente o que as outras gerações fizeram – homens criativos, inventivos e descobridores” (PIAGET, 1998, p. 102).

Nesse sentido, a ludicidade deve proporcionar a sensação de pertencimento ao ambiente e da sua efetividade diante do mesmo. Benjamin (2002) afirma que ao brincar a criança se liberta do mundo de gigantes, que é cheio de regras e imposições, e assim cria para si o pequeno mundo próprio.

Neste mundo, a realidade é transposta através da imaginação advinda da vivência experienciada pela criança. A brincadeira, então, é determinada pelo conteúdo imaginário que a mesma cria da realidade, e brincando, ela internaliza e expõe o que pensa. (BENJAMIN, 2002, p. 206)

Para o autor, quanto mais autêntico for o brinquedo, menos eles se parecem com o adulto que por um lado é mecanicista. E quanto mais ilimitadamente a imi-

tação se manifesta no brinquedo, mais se desvia da brincadeira. A imitação é familiar ao jogo e não ao brinquedo.

Na visão de Kishimoto (2010), “O lúdico pode proporcionar um desenvolvimento sábio harmonioso, que o brinquedo é objeto concreto da brincadeira e envolve a afetividade, convívio social e operação mental facilitando a apreensão da realidade” (KISHIMOTO, 2010, p. 65).

Desse modo, as atividades lúdicas motivam, envolvendo as crianças em inúmeras brincadeiras, tais como: de roda, com música, com ou sem material físico, folclóricas, de faz- de-conta, amarelinha, individuais ou coletivas, entre tantas outras.

O lúdico é uma metodologia pedagógica que ensina brincando e não tem cobranças, tornando a aprendizagem significativa e de qualidade. Tanto os jogos como as brincadeiras proporcionam na educação infantil desenvolvimento físico mental e intelectual. No processo de ensino aprendizagem é fundamental valorizar o lúdico, pois para a criança o mesmo é espontâneo e permite sonhar, fantasiar e realizar desejos como crianças de verdade. Segundo Souza (2015), o lúdico é uma linguagem importante e expressiva que permite o conhecimento de si e do próximo, criando conceitos sobre o mundo e as culturas, sendo então um espaço próprio de aprendizagens significativas para o sujeito.

Através do lúdico o aluno é despertado para o desejo do saber, ou seja, do aprender desenvolvendo sua personalidade, pois cria conceitos e relações lógicas de socialização o que é de suma importância para seu desenvolvimento pessoal e social. O lúdico contribui no desenvolvimento da criança e auxilia na aprendizagem, no desenvolvimento social, cultural e pessoal, assim proporciona a socialização e a aquisição do conhecimento.

Vygotsky interpreta o brincar como um meio pelo qual ocorre a aprendizagem das regras. A criança cria uma situação imaginária e, ao vivenciá-la, o faz com as regras observadas nas situações de vida real ou naquelas vividas nas brincadeiras. O jogo simbólico é considerado por Vygotsky como uma atividade típica da infância e essencial ao desenvolvimento infantil. Ele constitui-se em Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), visto que promove o desenvolvimento da criança para além do patamar por ela já consolidado.

O conceito refere-se aquilo que nesse momento uma criança só consegue fazer com a ajuda de alguém, e um pouco mais adiante ela certamente conseguirá fazer sozinha, através da prática e troca de experiências. Pensar no brinquedo nessa perspectiva ajuda ressignificar essa forma tipicamente humana de atividade que permite o ingresso no mundo da imaginação e no mundo das regras, que deve ser atividade privilegiada nas instituições de educação infantil. (VYGOTSKY, 1998, p. 34)

Assim, o uso do lúdico pode proporcionar tanto a superação das dificuldades, quanto fornecer novas possibilidades para o desenvolvimento pessoal e educacional da criança, colaborando também para uma boa saúde física e mental, facilitando o processo de socialização em uma perspectiva estimuladora.

1.2 O lúdico e a aprendizagem

De acordo com o pensamento de Oliveira, “unir as atividades lúdicas ao processo de ensino aprendizagem pode ser de grande importância para o desenvolvimento do aluno” (OLIVEIRA, 2013, p. 14). A introdução do lúdico na vida escolar torna-se uma forma eficaz de transitar pelo universo infantil para imprimir-lhe o universo adulto e promover uma alfabetização significativa na prática educacional.

O lúdico é muito importante para a aprendizagem e desenvolvimento do aluno da educação infantil, por contribuir para o desenvolvimento pessoal e social da criança de maneira significativa e prazerosa.

A educação lúdica contribui e influencia na formação da criança, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integrando-se ao mais alto espírito democrático enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. A sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio. (ALMEIDA, 2008, p. 41)

A ludicidade contribui na aprendizagem e conhecimento da criança, pois possibilita criatividade, interação social e crescimento sadio através do relacionamento entre o grupo, desenvolvendo seu potencial cognitivo, motor e social.

O lúdico auxilia no desenvolvimento da criança, pois através dele ela consegue aprender com mais facilidade, com os jogos e brincadeiras, além de uma prática de atividade física, promove também, um estímulo intelectual e social.

O lúdico é um instrumento metodológico que possibilita as crianças a terem uma aprendizagem significativa através do relacionamento com os outros, assim promove maior desenvolvimento cognitivo, motor, social e afetivo. (BARBOSA, 2010, p. 7)

O lúdico, enquanto instrumento metodológico muito importante para o desenvolvimento do aluno na educação infantil, demanda proporcionar ao mesmo um ambiente descontraído para estimular o interesse, a criatividade e a interação dos alunos proporcionando assim uma aprendizagem de qualidade.

O lúdico, sendo tão importante para o desenvolvimento da criança, merece atenção por parte de todos os educadores. Cada criança é um ser único, com anseios, experiências e dificuldades diferentes. Portanto nem sempre um método de ensino atinge a todos com a mesma eficácia. Para poder garantir o sucesso do processo ensino-aprendizagem é preciso que o educador utilize dos mais variados mecanismos de ensino, entre eles as atividades lúdicas. Tais atividades devem estimular o interesse, a criatividade, a interação, a capacidade de observar, de experimentar, de inventar e relacionar conteúdos e conceitos.

O professor deve-se limitar apenas a sugerir, estimular e explicar, sem impor a sua forma de agir, para que a criança aprenda descobrindo e compreendendo e não por simples imitação. O espaço para a realização das atividades, deve ser um ambiente agradável, e que as crianças possam se sentirem descontraídas e confiantes. (ALMEIDA, 2014, p. 3)

O lúdico na sua essência, além de contribuir e influenciar na formação da criança, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integra-se ao mais alto espírito de uma prática democrática enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. Através das atividades lúdicas o professor possibilita um crescimento permanente do conhecimento auxiliando o aluno a ter confiança e espírito crítico sobre a atividade.

As atividades lúdicas são meios pedagógicos altamente importantes, muito além do que apenas divertimento; são um auxílio indispensável para o processo de ensino aprendizagem, que propicia a obtenção de informações em perspectivas e dimensões que perpassam o desenvolvimento do educando. Segundo Maluf (2008, p. 42) a ludicidade é uma tática insubstituível a ser utilizada como estímulo no aprimoramento do conhecimento e no progresso das diferentes aprendizagens. Através das atividades lúdicas pode-se auxiliar o educando a ir para o centro de si mesmo, para a sua confiança interna e externa; não é, também, difícil, coisa tão especial estimulá-lo à ação, como também ao pensar.

Pedagogicamente o lúdico possui liberdade de trabalhar a expressão e a comunicação dos alunos, pois é uma metodologia menos rígida por isto mais prazerosa para se aprender. Através dele a criança desenvolve sua capacidade de explorar, refletir e imaginar os conteúdos e adquirir conhecimento necessário para uma aprendizagem significativa.

As atividades lúdicas na educação infantil fazem com que as crianças tenham capacidade desenvolvem o ato de explorar e refletir sobre a cultura e a realidade em que vive podendo incorporar e questionar sobre as regras e sobre seu

lugar na sociedade, pois durante tais atividades elas podem superar a realidade, e muda-la por meio da imaginação. (VITAL, 2009, p. 11)

As atividades lúdicas são a essência da infância assim proporciona a interação social, a criatividade e a imaginação da criança contribuindo no processo de ensino aprendizagem da mesma. A sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio.

Na educação infantil o processo de ensino com ludicidade é de suma importância, porque desenvolve a coordenação motora, a imaginação, a socialização e consequentemente a aprendizagem.

A Educação infantil e o lúdico se completam, pois o brincar está diretamente ligado à criança, porque o brincar desenvolve os músculos, a mente, a sociabilidade, a coordenação motora e além de tudo deixa qualquer criança feliz. (MALUF, 2008 p. 19)

Para que as atividades lúdicas tenham significado é necessário a mediação do professor, pois precisa ser planejada de maneira a entrar no mundo imaginário da criança. O ensino através das atividades lúdicas é significativo, pois a criança aprende brincando sem cobranças e através de regras, que proporcionam conhecimento.

O lúdico é um poderoso instrumento dos professores para a aprendizagem dos alunos, porém para que seja alcançado o objetivo desta metodologia tão importante na educação infantil é necessária uma dosagem entre a utilização do mesmo na obtenção dos objetivos, ou seja, a aprendizagem significativa e de qualidade.

2. A EDUCAÇÃO INFANTIL NO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TRINDADE

Atualmente, a Rede Municipal de Educação de Trindade possui 15 instituições de CMEI's, que atendem a faixa etária de Educação Infantil de 1 ano e meio a 3 anos e 11 meses, em diversos agrupamentos e especificações a serem atendidas de acordo com a sua idade, 1 Centro de Educação Infantil (CEI) que atende crianças de 3 a 5 anos e 11 meses e também 15 escolas que atendem a pré-escola, com faixa etária de 3 anos e 11 meses a 4 anos e 11 meses.

Assim, obedecendo as necessidades de cada agrupamento, a mantenedora em seus cursos de formação de profissionais da educação sempre pontua a impor-

tância e incentiva a necessidade da ludicidade dentro da rede municipal de educação infantil. Aporte Conceitual da Educação Infantil na SMEC Trindade

Como preceptua a legislação, a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e esta é ofertada para crianças entre a faixa etária de 0 a 5 anos completos de idade, a qual a criança possui direito em desenvolver-se de forma integral: psicológica, cognitiva e social. Esta etapa da educação é ofertada em creches e pré-escolas, nas quais seu atendimento é para as respectivas idades: 0 a 3 anos e 11 meses para a creche, e 4 a 5 anos completos para a pré-escola (BRASIL, 1996).

A Educação Infantil tem por papel desenvolver a criança em sua totalidade, tornando assim possível, o desenvolvimento do afetivo, psicológico, cognitivo, físico, e social, e para seu melhor desempenho é necessário que seja complementada junto a família que possui também, um grande papel em sua formação como cidadão participante ativo da sociedade ao qual vive. Assim sendo, são necessárias ações voltadas para atingir esse pleno desenvolvimento das fases, de acordo com a visão de Piaget: a fase em que a criança constrói sua base, denominada Sensório Motor, onde a ludicidade é introduzida, pois é a partir de sensações ofertadas a ela que ela compreende como agir em diversas outras questões e espaços do cotidiano. Piaget também versa sobre o Pré-operatório, fase esta que o indivíduo constrói sua forma de se comunicar, compreendendo as ações como aprendizagem, mostrando que o seu cognitivo está em construção.

2.1 Projeto político pedagógico da educação infantil de trindade

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da Educação Infantil Municipal em Trindade, etapa mantida e ofertada pela Prefeitura Municipal, a qual em suas instituições de Centros Municipais de Educação Infantil atendem crianças com idades a partir de 1 ano e meio a 5 anos, e visam orientar seus educadores a usufruírem da ludicidade para construir conhecimentos e habilidades necessários para sua formação e das crianças que são atendidas nas mesmas. Atualmente, a Rede Municipal de Trindade possui atendimento para o público que possui esta idade, e oferecem vagas em 31 instituições, sendo elas divididas em 15 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), 1 Centro de Educação Infantil (CEI) e 15 instituições da pré-escola.

Tal atendimento está balizado em legislação específica como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96 que institui em seu artigo 29:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Com base nesse artigo, observa-se que a criança possui seus direitos preservados e garantidos por lei, tendo como aparato legal o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no qual está descrito na lei nº 8.069, de Julho de 1990, que pretende garantir o pleno desenvolvimento constante que a criança está predestinada a vivenciar. Sendo assim, o artigo 16, inciso II e IV da referida lei, cita que a mesma deve ter a liberdade de opinar e de se expressar, brincar, praticar esportes e divertir-se. Em conformidade com o que foi apresentado anteriormente, outros direitos assegurados também pelo ECA dispõem-se no artigo 71: “A criança e o adolescente têm direito à informação, cultura, lazer, esportes, diversões, espetáculos e produtos e serviços que respeitem sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.”

É primordial o papel da família para a construção da ludicidade pois são as primeiras pessoas a terem contato com a criança, a criar um vínculo afetivo, a inserir a educação e cultura, sendo o seu papel é fundamental na construção do indivíduo como um ser biopsicossocial. A família, assim como o Estado, segundo o ECA, tem como dever:

Art. 4º. É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Para que esses direitos sejam efetivos, o município de Trindade desempenha um papel fundamental de contribuição para com os seus, presente no ECA na Lei 8.069/90: Art. 59.

Os municípios, com apoio dos estados e da União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude”. Consta no artigo 12 da Resolução CME nº 004/2017, que as instituições de Educação infantil devem possibilitar as crianças experiências significativas com movimento corporal, promovidos por meio de jogos, brincadeiras e outras formas de movimento.

No documento apresentado pela SMEC (Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Trindade), o seu Projeto Político Pedagógico (PPP), não foi possível

encontrar com clareza como deve acontecer o emprego da Ludicidade em suas unidades de Educação Infantil. Nele consta que,

Nessa etapa deve-se assumir o cuidado e a educação, valorizando a aprendizagem para a conquista da cultura da vida, por meio de atividades lúdicas em situações de aprendizagem (jogos e brinquedos), formulando proposta pedagógica que considere o currículo como conjunto de experiências em que se articulam saberes da experiência e socialização do conhecimento em seu dinamismo (PPP, SMEC, 2019).

Assim pode-se perceber a visualização da importância do uso do lúdico em ações e práticas educativas para aprendizagem da criança, mas não esclarece explicitamente como deve ocorrer a mesma. Deixa claro que, as instituições devem construir seu PPP com o intuito de incluir brincadeiras e jogos como ato de brincar, dando autonomia a cada unidade de escolher como acontecerá tal prática de ensino.

A SMEC propõe formação continuada aos educadores, visando melhorar o desempenho dos profissionais de educação e suas práticas educativas. Acontecem bimestralmente, sendo em encontros ou mesmo na instituição, desenvolvendo atitudes a serem tomadas para a melhora do perfil profissional e educacional, ou até mesmo para apresentar novas metodologias que os mesmos possam utilizar. Nestas formações, sempre é possível a observação de muitos educadores que buscam inovar o ensino, abandonando a ideia de escola com práticas conservadoras.

Para aprofundar o entendimento sobre o papel que a ludicidade ocupa no planejamento e no fazer pedagógico indicado pela Secretaria Municipal de Educação de Trindade foi realizada uma entrevista com uma Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil de uma unidade escolar do Município de Trindade, por meio da qual foi possível obter algumas informações adicionais sobre o como a ludicidade está sendo empregada nas instituições do município.

A referida coordenadora tem formação acadêmica em Pedagogia e também é pós- graduada em Psicopedagogia, Gestão Escolar e Educação Infantil e trabalha na Rede Municipal de Trindade como efetiva desde o ano 2000. Ela socializou sua visão sobre como a ludicidade está sendo empregada nas instituições do município, afirmando que a ludicidade nas Instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Trindade está num processo de constituição, com reposicionamento das práticas pedagógicas para a educação da infância.

Essa ideia é reforçadora do que as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil afirmam sobre a diferenciação desse subnível da Educação Básica:

A criança centro de planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que os desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por elas estabelecidas com 12 adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e sua identidade pessoal e coletiva, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p. 6)

Segundo ela, a Educação Infantil, como processo histórico, sempre se pautou numa lógica de organização pela subordinação ao Ensino Fundamental, com um viés escolarizante e com práticas tradicionais, em preparação para o Ensino Fundamental. Com o movimento Pró-BNCC, em que reafirma as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das ações pedagógicas, normatizado na DCNEI 2009, está sendo construída a identidade da Educação Infantil, inclusive as concepções de ensino aprendizagem que envolvem a ludicidade como processo em que as crianças concebem a aprendizagem.

Sobre a importância da ludicidade para o desenvolvimento da criança a coordenadora disse entender a ludicidade como uma forma peculiar das crianças experienciarem, descobrirem e construir sentidos sobre si e o mundo. Para ela, a ludicidade é imprescindível no contexto da educação com as crianças, pois brincar e movimentar-se são necessidades vitais para o desenvolvimento delas, assim como, descansar e alimentar-se.

Sobre o importante papel do lúdico na Educação Infantil, a entrevistada é concorde com o que afirma Friedmann (1996):

O brincar atualmente é uma ação considerada lúdica no qual trabalha na criança seu desenvolvimento cognitivo, motor, social e afetivo, principalmente por ser uma ação no qual proporciona a socialização e interação com outras crianças, estimulando consecutivamente a autonomia, curiosidade, criatividade, raciocínio, ou seja, ela prende brincando, se divertindo, pois a brincadeira proporciona as crianças uma aprendizagem alegre e prazerosa. (FRIEDMANN, 1996, p. 71)

Afirmou, ainda, que a ludicidade tem papel fundamental em favorecer nas crianças o exercício criador e a formulação de suas teorias quanto à percepção, à imaginação, à espontaneidade, à liberdade e à autonomia, à expressão de emoção e ao prazer. Que, também, é o meio privilegiado por meio do qual elas acessam os conhecimentos e os saberes do patrimônio cultural, que foi sistematizado ao longo da história.

Ela ainda informou que as instituições novas, quando vão entrar em funcionamento, são equipadas com brinquedos e livros literários. A manutenção de brinquedos e livros literários, segundo ela, são adquiridos pelos gestores das Instituições Educacionais, com os recursos que eles recebem anualmente. Assim, algumas escolas vivem as dificuldades em trabalhar o lúdico justamente pela falta de recursos, porém, segundo Cunha (2007, p. 33):

Objetos, sons, movimentos, espaços, cores, figuras, pessoas, tudo pode virar brinquedo através de um processo de interação em que estes recursos funcionam como alimentos que nutrem a atividade lúdica, enriquecendo-a. Todos os recursos são válidos para estimular a brincadeira. Fantasias, tecidos, chapéus, sapatos, fitas, tintas, pregos e martelos, quanto maior for a variedade de materiais para subsidiar a criatividade e a vontade de inventar, melhor. O valor de um brinquedo para uma criança pode ser medido pela intensidade do desafio que ele representa para ela.

Nesse caso, a escola pode e deve utilizar-se dos jogos, brinquedos, brincadeiras e musicalidade como recursos pedagógicos na aplicação de seus conteúdos, para assim promover a construção do conhecimento de uma maneira prazerosa, estimulante e criativa.

Quando indagada sobre como deve acontecer o emprego do lúdico, ela reiterou que são endereçadas pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) orientações gerais para os gestores e suas equipes elaborarem o PPP e o Plano de Ação no que se refere à proposta lúdica a ser desenvolvida com as crianças, tendo em vista que cada instituição tem suas necessidades e especificidades, o que é peculiar a cada comunidade em que as crianças estão inseridas.

Quanto à formação continuada voltada para ludicidade, ela relatou que, com o movimento Pró-BNCC, a partir de 2017, iniciou-se na Rede Municipal de Educação de Trindade os estudos e discussões para a elaboração do Documento Curricular para orientar/nortear as ações educativas com as crianças da Educação Infantil. Com isso, a proposição das formações teve foco na reflexão das práxis do professor, nas concepções que fundamentam as práticas pedagógicas cotidianas em que privilegia a criança como centro de todo processo educativo e especificamente o como ela aprende. Nesse entendimento, vivenciar situações lúdicas estimula o educando a desenvolver-se, dando-lhe oportunidades e possibilidades de criação, para tanto o educador precisa também vivenciar a ludicidade, dessa forma trabalhar com a criança a partir de situação envol-

vendo o lúdico se tornará mais prazeroso, para argumentar, conforme asseverou Mendonça (2008):

Ao trabalhar o lúdico com os professores há grande possibilidade de promoverem junto às crianças uma possibilidade de estímulo a exploração criativa, porque foram os professores, também estimulados e explorados em sua criação. (MENDONÇA, 2008 p. 357)

O docente em seu processo de formação precisa vivenciar e entender o brincar, como um artifício para o melhor desenvolvimento do ser em sua totalidade, para sentir-se seguro em relação a sua prática lúdica e oportunizar a seus educandos um envolvimento com o conteúdo, o lúdico e a aprendizagem.

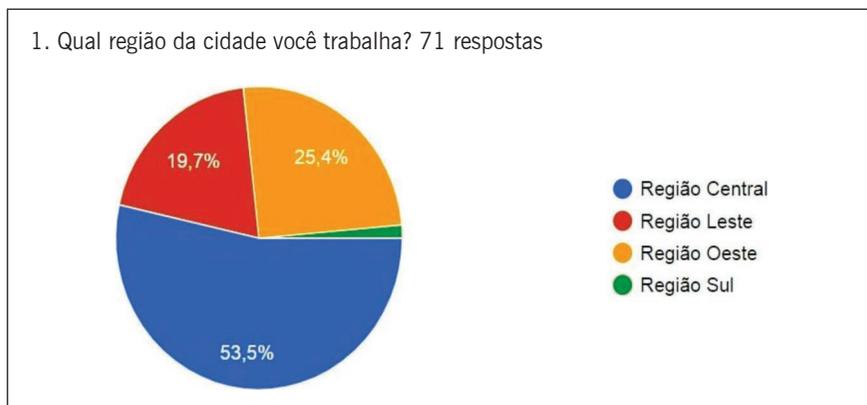
Atualmente, segundo ela, não só a ludicidade, mas também a continuidade e a significatividade são pautas de discussões em todas as formações realizadas pela SMEC ou pelas Instituições Educacionais durante os Trabalhos Coletivos, já programados no calendário letivo.

3. O LÚDICO NAS PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TRINDADE: O QUE DIZEM SEUS SUJEITOS

Para o levantamento de dados com o intuito de buscar resultados para a pesquisa, considerando a situação encontrada na atualidade do mundo (pandemia da COVID-19), foi necessário fazer a pesquisa qualitativa via formulário online enviado a algumas instituições que obtivemos autorização de gestores para emprego dela. Participaram da pesquisa 71 (setenta e um) profissionais que atuam diretamente nos CMEIs e nas pré-escolas da SMEC de Trindade. A partir das respostas obtidas nesse formulário, percebe-se que grande parte dos educadores que atuam na Educação Infantil da SMEC de Trindade pertencem a região central da cidade.

Na busca para atingir diversos educadores da rede (Figura 1), foi possível abranger diversos cargos, como: diretores, coordenadores, educadores, monitores auxiliares e profissionais de apoio que são grupos de diversos níveis de escolaridade e formação acadêmica, conforme apresentado no gráfico em questão (Figura 2). O intuito era atingir os servidores citados para uma resposta mais ampla e se chegar a uma conclusão melhor.

Figura 1. Localização onde os pesquisados trabalham



A pesquisa procurou envolver profissionais que atuassem nos diversos setores da cidade a fim de obter uma visão geral do trabalho docente com a ludicidade, em condições diferenciadas quanto à localização das unidades e dos alunos atendidos por ela. Embora o número de resposta não tenha sido equalizado, todas as regiões foram representadas na pesquisa.

Figura 2. Função desempenhada na instituição



Afirma-se que o formulário envolveu um total de 71 educadores que estão ativos na rede municipal de Educação, em que 57 possuem licenciatura e dentre eles, 30 possuem além da graduação a especialização.

Figura 3. Nível de formação acadêmica



Dentre os 71 educadores alcançados pela pesquisa, contabiliza-se que, a maioria deles possuem 10 ou mais anos de formação, assim, estão distribuídos: 5 coordenadores, 5 diretores, 35 monitores e 26 educadores. Deste total, 70 compreendem a ludicidade como algo essencial para a Educação Infantil, porém 100% concordam que as brincadeiras tradicionais devem ser mantidas como instrumento de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

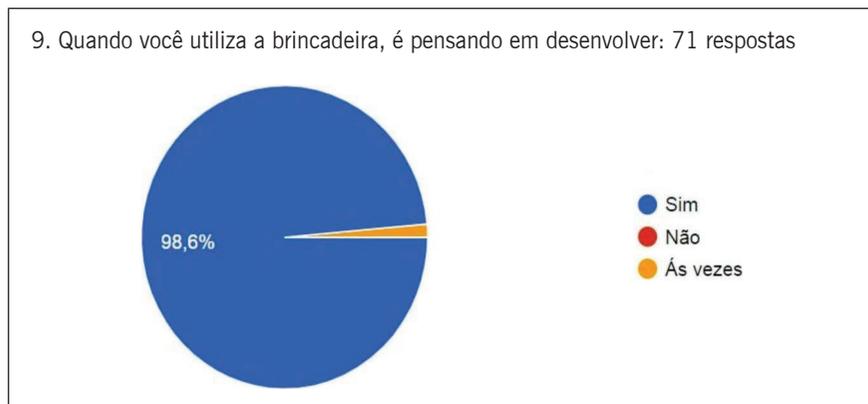
Apesar de grande parte dos pesquisados concordarem que a ludicidade deve acontecer para o melhor desempenho da criança, 47 destes utilizam atividades lúdicas diariamente em sala de aula. Percebe-se que, apesar de considerarem importante, alguns ainda ficam presos em ver a ludicidade somente como brincadeira, e não como recurso voltado para a formação e desenvolvimento da criança. Ainda assim, acreditam que o lúdico melhoraria o desenvolvimento da criança em fase escolar.

Sobre esse tema. Santos e Cruz orientam que:

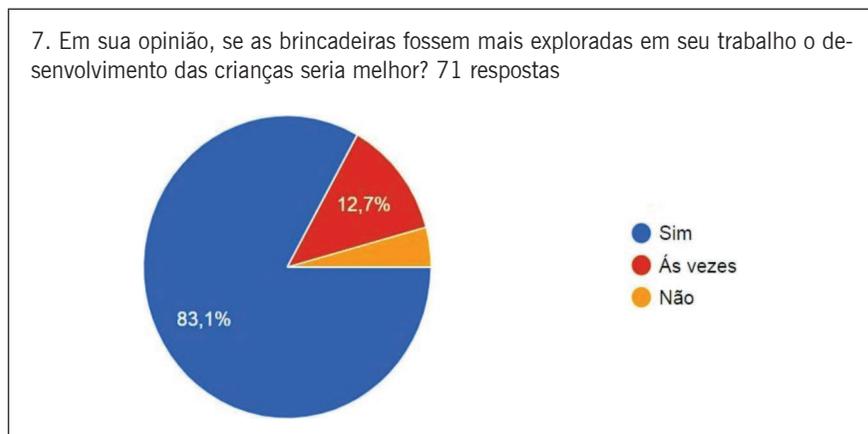
A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista como apenas diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento. (SANTOS; CRUZ, 1997 p. 12)

Nessa linha de raciocínio, Santos (1997), afirma que a ludicidade tem sido vista como uma alternativa para a formação do ser, dando sentido ao seu pensamento de que os cursos de formação deveriam se adaptar a essa realidade, isso demonstra cada vez mais a necessidade e urgência da ludicidade no contexto educacional e sua relevância para a formação docente.

Figura 4. O lúdico como componente no desenvolvimento da criança



Figuras 5. O lúdico como componente no desenvolvimento da criança



Estes educadores, que estão na regência de sala, utilizam a ludicidade para desenvolver mais os eixos temáticos de movimento e socialização (Figura 6), onde buscam recursos de contação de histórias e de músicas. KISHIMOTO (2010) defende que ao unir culturas (brincadeiras) as crianças aprendem a conviver melhor umas com as outras.

Entretanto, observa-se que para os educadores as atividades lúdicas devem acontecer em um espaço próprio para tal realização, onde compreendem a brinquedoteca como um ambiente propício.

Cunha (2001, p. 15 e 16) afirma que,

[...] a brinquedoteca é um espaço criado para favorecer a brincadeira, [...] aonde a criança (e os adultos) vão para brincar livremente, com todo o estímulo à manifestação de potencialidades e necessidades lúdicas”. E ainda, “muitos brinquedos, jogos variados e diversos materiais que permitem expressão da criatividade”. Desta forma, a autora disserta que a brinquedoteca propicia a construção do saber, sendo uma “deliciosa aventura, na qual a busca pelo saber é espontânea e prazerosa.

Figura 6. A brincadeira no processo de desenvolvimento da criança



Dentre os sujeitos que responderam o questionário, alguns pontuaram questões que deveriam acontecer para melhorar o emprego do lúdico: ofertar recursos para trabalhar o lúdico, formação continuada voltada para o seu emprego e oferecimento de espaços de brinquedotecas. Apesar de 22,5% concordarem que deve haver espaços específicos para que as crianças tenham uma educação lúdica de

qualidade, KISHIMOTO (2010) afirma que não deve haver brinquedoteca, mas sim um ambiente escolar geral lúdico, pois a criança não aprende num lugar específico, mas sim com tudo que ela tem contato.

Os 35,2% educadores, afirmaram que para haver mais qualidade no ensino, deve ter mais materiais apropriados para o desenvolvimento do lúdico e 26,8% ainda alegam que as formações continuadas devem ser mais qualificadas. Entretanto, Ferreira (2014) pontua que os recursos materiais são importantes, porém, não se deve concentrar neles para realizar o lúdico e sim na finalidade que deseja alcançar com a aula. A partir do que foi definido, precisará escolher a melhor estratégia a ser aplicada utilizando os desejos que a criança expõe.

As crianças têm um interesse natural em descobrir as coisas Curiosas, são capazes de passar um bom tempo observando tudo e vivem fazendo perguntas sobre o que percebem e vivenciam, Na Educação Infantil, a criança não deve somente absorver conteúdo, mas desenvolver habilidades, atitudes, formas de expressão e de relacionamento. Ela deve ser estimulada não só observar, mas também a agir sobre o meio em que vive, investigando, experimentando, refletindo, redescobrimdo e desenvolvendo a capacidade de pensar, comparar e concluir. (MALUF, 2009 s/n.)

Figura 7. Elementos fundamentais para uma educação lúdica de qualidade na Educação Infantil



Para os docentes que vêm de uma formação tradicional, não é nada fácil adentrar esse mundo de jogos e brincadeiras em sala de aula, tendo em vista que não vivenciaram isso, talvez por medo de perder o controle e o respeito, pois brincadeira sempre foi vista como algo para a hora do recreio; sala de aula é um lugar de “coisa séria”. Um dos grandes desafios é, então, tentar se aproximar desse novo paradigma e se abrir e deixar a criança que está adormecida, sufocada pela sociedade, renascer. Reviver essa criança que existe em cada um é essencial para que se possa aproximar da criança real.

Para conseguir transpor barreiras conceituais e inserir a brincadeira nas aulas, Freud (apud FORTUNA, 2000, p. 8) sugere ao educador reconciliar-se com a criança que existe dentro de si, “não para ser novamente criança, mas para compreendê-la e, a partir disso, interagir, em uma perspectiva criativa e produtiva, com seus alunos. [...] Não é necessário ‘ser criança’ para usufruir o brincar, pois sua herança – a criatividade – subsiste na vida adulta”.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho são ressaltados alguns aspectos conceituais que versam sobre os fundamentos pedagógicos, tanto teóricos quanto práticos, da presença do lúdico na prática educativa na Educação Infantil, com ênfase no Município de Trindade do Estado de Goiás.

Nessa perspectiva, o lúdico é vislumbrado com vistas para o seu caráter inovador, na busca do aprimoramento das ações educacionais, em consonância com uma prática educativa que desperte a reflexão instrutiva, seja individualmente ou coletivamente, com intuito de construir conhecimentos e compartilhá-los no âmbito educacional.

No entanto, após análise do PPP da SMEC de Trindade, bem como pesquisa com os agentes envolvidos nos CMEI’s e pré-escolas, o lúdico ainda não ocupa um lugar de destaque nas principais atividades desenvolvidas. Há, contudo, o reconhecimento teórico de que o lúdico é um importante meio de aprendizagem, dentro do que foi dito por Vygotsky, Kishimoto e Piaget. Os agentes envolvidos nos ambientes pesquisados, concordam com a visão dos autores mencionados, quando deixam claro que, essa metodologia de aprendizagem, é uma estratégia positiva na fase infantil. Enquanto a criança se desenvolve e se socializa, descobre, por consequência, seu papel na sociedade.

As brincadeiras, brinquedos, jogos e recursos didáticos diversificados são algo que estão sendo buscados pelos educadores de educação infantil dentro de ambientes que atendem crianças desde seus primeiros anos de vida. Isso ocorre

devido a necessidade de a criança estar em pleno desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, onde o educador infantil tem papel de espelho dentro do ambiente escolar, buscando sempre o pleno desenvolvimento e aprendizagem da criança em suas várias fases.

Ainda, segundo os autores, a brincadeira é de suma importância, pois através dela a criança cria seu mundo de símbolos, desperta a sua criatividade criando cenas do seu cotidiano e o que presencia. O lúdico torna o aprender mais prazeroso, faz com que a criança crie cenários imaginários exercitando e explorando a sua criatividade utilizando o próprio conhecimento.

Nesse sentido, a presente pesquisa se justifica por possibilitar uma reflexão sobre a importância de se utilizar, no contexto da Rede Municipal de Trindade, tendo a ludicidade como instrumento pedagógico na educação infantil. Serve como reflexão e retomada dessa metodologia, principalmente nos momentos em que esteja arrefecendo nas ações pedagógicas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. *Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos*. São Paulo, SP: Loyola, 2008.

BARBOSA, Ana Paula Montolezi. *LUDOTECA: Um espaço lúdico*. 2010. Disponível em: <<http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/ANA%20PAULO%20MONTOLEZI.pdf>>. Acesso em: 20 de abril de 2020.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Livraria Amarel: São Paulo, 2002.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm>.

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

CUNHA, Nylse Helena. *Brinquedoteca: um mergulho no brincar*. Aquariana, 2007.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio*. 5. ed. Positivo: São Paulo, 2014.

FLEURY, Bento Jaime Alves (Org.). *Guia de normalização para apresentação de trabalhos acadêmicos do Instituto Aphonciano de Ensino Superior*. Trindade: Instituto Aphonciano de Ensino Superior, 2017.

FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. M.; DALLAZEN, M. I. H. (Org.). *Planejamento em destaque: análises menos convencionais*. Porto Alegre: Mediação, 2000 (Caderno de Educação Básica, 6) p. 146-164.

FRIEDMANN. *O direito de brincar*. São Paulo: Scritta Editorial, 1996.

GIL, A. C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogos Tradicionais Infantis*. São Paulo: Editora Vozes, 1993.

_____. *O Jogo, a Criança e a Educação*. São Paulo: Editora Pioneira, 1994a.

_____. (Organizador) *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. *Atividades lúdicas para Educação Infantil: conceitos, orientações e práticas*. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MENDONÇA, João Guilherme Rodrigues. *Formação de professores: a dimensão lúdica em questão*. Disponível em: <<http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/55/48>>. Acesso em: 28 fev 2020.

OLIVEIRA, Maria Miguel de. A inclusão do aluno com deficiência intelectual no ensino regular. *Revista Ciências da Educação*, Maceió, ano I, vol. 2, n. 1, abril/jun. 2013.

OLIVEIRA, Z. (Org.) *Educação Infantil: muitos olhares*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PIAGET, Jean. *A Psicologia da Criança*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1998.

_____. *Formação do Símbolo na Criança*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1973.

SANTOS, S. M. P. dos (Organizadora). *O Lúdico na Formação do Educador*. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA DE TRINDADE. *Proposta Político- Pedagógica*. Trindade, 2018.

SOUZA, Eulina Castro de. *A importância do lúdico na aprendizagem*. 2015. Disponível em: <<http://www.seduc.mt.gov.br/Paginas/A-import%C3%A2ncia-do-l%C3%BAdico-naaprendizagem.aspx>>. Acesso em: 22 de maio 2020.

TEIXEIRA, Mônica de Carvalho; ROCHA, Jacinto Pereira da; SILVA, Vanessa Souza da. *Lúdico: um espaço para a construção de identidades*. [s/d], Disponível em: <<http://www.ufjf.br/virtu/files/2010/04/artigo-2a26.pdf>>. Acesso em: 15 de abril de 2020.

VITAL, Jaime Maciejewski. *A Importância do Lúdico Para a Aprendizagem da Criança da Educação Infantil*. 2009. 25 folhas. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação - PEDAGOGIA) – Sistema de Ensino Presencial Conectado, Universidade Norte do Paraná, Vitória-ES, 2009.

VYGOTSKY, L. *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Editora Antídoto, 1979.

_____. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Editora Fontes, 1998.

PANDEMIA DA COVID-19: OS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO, NO TURISMO E NA SAÚDE MENTAL

Edna Maria de Jesus¹
Roseli Vieira Pires²
Evelyn Anne de Jesus Cardoso³

Resumo: Este artigo buscou analisar os impactos da pandemia da Covid-19 na educação, no trabalho com atividades turísticas e na saúde mental brasileira, mencionando os problemas enfrentados e que se refletem, principalmente, nas políticas públicas adotadas pelo país. Dentre as recomendações médicas para o controle da situação envolve o isolamento social, o uso de máscara, a higienização das mãos e a vacinação. Embora seja extremamente necessário, o isolamento foi a medida que mais trouxe dificuldades para diversos setores, considerando as consequências para o ser humano, enquanto ser social e que tem demandas econômicas, políticas, sociais, educacionais, dentre outras.

Palavras-chave: Pandemia da Covid-19. Educação. Isolamento social. Turismo. Saúde mental.

COVID-19 PANDEMIC: THE IMPACTS ON EDUCATION, TOURISM AND MENTAL HEALTH*

Abstract: This article sought to analyze the impacts of COVID-19 Pandemic on education, work with tourist activities and brazilian mental health, mentioning the problems faced and reflected, mainly, in the public politics adopted by the country. Between the medicals recommendations to the control of situations that involves social isolation, use of mask, hands' sanitation and vaccination. Nonetheless, although it was extremely necessary, the isolation was the alternative that bring more difficulties to various sectors, considering the consequences to the human being, while sociable being and has economics, socials, educational demands and others.

Keywords: Covid-19 Pandemic. Education. Social isolation. Tourism. Mental healthy.

¹ Graduada em Pedagogia. Doutora em Educação. Professora do Instituto Aphoniano de Ensino Superior - IAESup, do Centro Universitário Alves Faria - Unialfa e da Seduc-GO.

² Graduada em Administração de empresas e Ciências Contábeis. Doutora em Psicologia. Professora do Instituto Aphoniano de Ensino Superior - IAESup e da Universidade Estadual de Goiás - UEG.

³ Graduada em Psicologia. Especialização em Avaliação Psicológica. Atua no Espaço Absolut Psicologia e Saúde.

INTRODUÇÃO

Em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS), classificou como pandemia da SARS-COV-2, a Covid-19, que teve início no final de 2019, em Wuhan, na China e que rapidamente, expandiu-se para todo o mundo. As primeiras ações direcionaram-se para o entendimento clínico da doença; a contagem de casos, principalmente, os mais graves e o tratamento.

No entanto, à medida que a Covid-19 avançou pelo mundo, foi possível vislumbrar seus efeitos nos diversos setores da sociedade, pois, a partir do contágio mundial em massa, pela Covid-19, embora se tratasse de uma questão de saúde pública, afetou o cenário mundial, originando consequências econômicas, políticas, sociais, educacionais, dentre outras.

Vale destacar, que essas consequências podem ser originárias, também, da paralisação compulsória, que ocorreu em diversos setores da sociedade e que suscitou debates em relação à proposição de novas políticas públicas, destinadas ao enfrentamento dos problemas surgidos, devido à pandemia.

Cabe destacar alguns pontos essenciais, como as tecnologias digitais utilizadas para a realização de atividades escolares não presenciais, que acentuaram as desigualdades sociais. No campo do turismo, a pandemia assolou a atividade cuja existência depende, elementarmente, da mobilidade humana, pois afetou o setor de transporte, de hotelaria, de alimentação e de outros atrativos.

Certamente, a saúde mental foi a mais afetada e, portanto, a que mais necessita de atenção e cuidados, pois, o sofrimento psicológico apresentou os fatores mediadores, que mostrou os efeitos da solidão, o excesso de trabalho e do consumo de informação na mídia.

Assim, o estudo em questão se justifica pela necessidade de apresentar os efeitos da pandemia na educação, no turismo e na saúde mental, bem como o foco nas mudanças de perspectivas no período ou pós-pandemia.

1. OS EFEITOS DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

No tocante à educação, em abril de 2020, por meio de editorial, a UNESCO divulgou ter sido alcançado 1,6 bilhão de alunos afetados pelo fechamento de escolas, em 191 países, representando 90,2% da população estudantil mundial, o que provocou interrupções no desenvolvimento escolar.

A suspensão das aulas e o afastamento social levaram um número significativo de professores a ministrarem em um formato em que eles tinham pouca ou nenhuma experiência, tendo que repensar sobre a carga horária, os conteúdos, a

reorganização do ano letivo, entre outros aspectos, por meio de recursos tecnológicos, no sentido de desenvolver estratégias de ensino e aprendizagem remotas, em meio a um cenário de muitas incertezas e inseguranças.

Segundo o artigo 32, parágrafo 4º da Lei de Diretrizes e Bases (**LDB**) da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, o ensino a distância pode ser utilizado no Ensino Fundamental como uma complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.

Vale destacar, que essa paralisação compulsória ocorreu em todos os níveis de ensino e, inevitavelmente, centralizou o debate educacional, no âmbito das tecnologias digitais educacionais, para a realização de atividades escolares não presenciais. No entanto, é fulcral frisar, nesse primeiro momento, em relação à disponibilização de ferramentas on-line para a realização das referidas atividades, distancia-se do conceito de Educação a Distância (EaD). Conforme Costa (2020), o ensino remoto praticado na pandemia, assemelha-se à EaD apenas no que se refere a uma educação mediada pela tecnologia, mas, com os mesmos princípios da educação presencial. Pois, a Educação a Distância pressupõe o apoio de tutores de forma atemporal, enquanto:

No ensino remoto, o aluno tem um acompanhamento do professor de forma síncrona, ou seja, docente e discentes conseguem através de meios digitais a interação necessária para a aplicação da aula, no horário das aulas presenciais. Além disso, o aluno possui um *feedback* instantâneo do professor da disciplina em tempo real, na maioria dos recursos digitais utilizados, o professor consegue reproduzir a tela do computador e variados arquivos de mídia. (DESAFIOS DA EDUCAÇÃO, 2020)

O ensino remoto foi regulamentado pelo MEC, por meio do Parecer CNE/CP nº 05/2020, mas os profissionais da educação, não estavam preparados para utilizá-lo. Mesmo assim, os sistemas educacionais, escolas, professores, famílias e alunos tiveram que se adaptar rapidamente às aulas remotas, que devido à necessidade de utilização da tecnologia digital, exacerbou as desigualdades presentes em nosso país, revelando os grandes desafios para a continuidade das atividades escolares no formato remoto.

De forma emergencial e com pouco tempo de planejamento e discussão (o que levaria meses em situação normal, professores e gestores escolares, público e privado, da educação básica a superior, tiveram que adaptar *in real time* (em tempo real) o currículo, atividades, conteúdos e aulas como um todo, que foram projetadas para uma experiência pessoal e presencial (mesmo que semi-presencial), e transformá-las em um Ensino Remoto Emergencial totalmente

experimental. Fazendo um recorte desse processo, podemos afirmar que nunca a educação foi tão inovadora. Foi a transformação digital mais rápida que se tem notícia num setor inteiro e ao mesmo tempo. (SINEPE, 2020, s/p.)

No Brasil, devido à ausência de uma política nacional de enfrentamento, os estados e municípios se organizaram de diversas formas para ofertar a educação não presencial de acordo com os conteúdos curriculares da série, etapa ou ano de estudo, como por exemplo: utilização de plataformas digitais, suporte via canal televisivo, entrega de kits de atividades impressas, etc.

Mas, é preciso ainda, considerar o ensino remoto, como a melhor opção para continuar as atividades escolares e minimizar o atraso e as dificuldades dos alunos no retorno às aulas presenciais. Entretanto, faz-se necessária a parceria e colaboração de todos os envolvidos no processo educacional: gestões, escolas, famílias e toda a comunidade escolar, para que as atividades escolares sejam significativas e as dificuldades sejam minimizadas, pois esse apoio faz com que se sintam parte integrante desse processo.

Cordeiro (2020), adverte que o trabalho mediante ensino remoto, provoca uma exaustão profissional. Nesse formato de aula, o trabalho do professor vai além da carga horária contratada, já que se encontra disponível nos três turnos para planejar ações, alimentar plataformas on-line, realizar webconferências, responder às questões suscitadas e tirar dúvidas por WhatsApp, corrigir e realizar devolutivas das atividades e avaliar os alunos a partir desse novo molde de ensinar.

No entanto, apesar de todos os esforços dispensados às essas ações, é notório que os sistemas de ensino, têm esbarrado na fragilidade da educação. Tanto que, a pandemia exacerbou e lançou holofotes sobre as desigualdades que demarcam nossa sociedade, revelando o quanto ainda há que se fazer até que alcancem um patamar de equidade no atendimento à educação, conforme rege a Carta Magna do País, que garante o acesso igualitário à educação como direito social.

No tocante, ao ensino com a utilização das ferramentas digitais, enquanto alguns estudantes têm acesso à tecnologias de ponta, com acesso ilimitado à internet e recebem em casa o apoio dos responsáveis, tantos outros ficaram à margem deste processo, seja pela falta de equipamentos tecnológicos, seja pelo fato de os responsáveis terem que se dedicar a outras responsabilidades ou por não terem a formação escolar adequada para orientarem relação à realização das atividades ou, ainda, por outras situações demarcadas por extrema vulnerabilidade social.

Nesse sentido, cabe à escola, provar a flexibilidade de suas estruturas, por meio de projetos adaptados à realidade, mediante a leitura de bons livros, filmes,

aprendizagens vinculadas às experiências sociais de isolamento e enfrentamento de uma pandemia mundial e compreender que os desafios de outra ordem que os estudantes enfrentam.

A escola tem exatamente a função, já afirmada por Durkheim (2013), de socialização. A interação permite a aprendizagem de estratégias de entendimento acerca de coisas, de fatos e de situações do mundo objetivo, subjetivo e social. (CASAGRANDE; HERMANN, 2020, p. 11)

Assim, a escola, enquanto *ócus* especializado em educação, apresenta-se como necessária. No entanto, cabe considerar que este período instigou muitas reflexões/provocações – ou lições, acerca do que deve ser mudado na escola “pós-pandemia”. Uma dessas reflexões refere-se ao currículo, que deve estabelecer relações diretas com seu público e com a realidade que o cerca, prescindindo dos pilares que constituem o fazer docente: o planejamento, a seleção de conceitos e objetos de conhecimento, a reflexão do que, a quem e para que queremos ensinar.

É necessário ter claro que, enquanto perdurar o regime especial de atividades remotas, as temáticas e conteúdos devem ser trabalhados considerando as adequações didático-metodológicas; pois são tempos, espaços e ambientes de aprendizagem diferentes. Santos alerta: “Só com uma nova articulação entre os processos políticos e os processos civilizatórios será possível começar a pensar numa sociedade em que humanidade assuma uma posição mais humilde no planeta que habita” (2020, p. 13).

Assim, olhar para a escola brasileira, pensando em pós-pandemia, significa vislumbrar uma escola que olhe para o futuro. Sob essa ótica, uma questão indiscutível refere-se à ausência da mediação presencial do professor em relação às situações de aprendizagem, tornando obrigatória outra reflexão no retorno das aulas presenciais e que há tempos perpassa os espaços escolares, que muitas vezes não tem seu alcance em termos práticos: a individualização do ensino e dos processos avaliativos. Pois, torna-se essencial repensar a avaliação destes estudantes, considerando o contexto que os engloba e quais foram as reais possibilidades de acesso e aproveitamento das atividades escolares durante o período de pandemia.

Portanto, é imprescindível, que as escolas refaçam seus planejamentos, de modo a recuperar as aprendizagens que tiveram prejuízo pedagógico, com maior enfoque ao acolhimento destes estudantes, mediante um olhar atento e sensível à identificação dos prejuízos escolares, bem como, de possíveis situações de todo

tipo de violência, além de questões de prejuízo da saúde mental, conforme exposto nesse artigo.

Outro aspecto relevante se trata da formação de professores, pois o uso das metodologias e a sua interação no processo de aprendizagem são fundamentais para o êxito escolar, seja no formato on-line ou presencial. A profissão docente combina os elementos teóricos com situações práticas reais e por essa razão, a ênfase na prática como atividade formativa torna-se um dos aspectos centrais a ser considerado, com consequências decisivas para a formação profissional (LIBÂNEO, 2004).

Freire (2001) integra-se à reflexão da docência e expõe que a tarefa fundamental de educadores deve ser a libertadora. Para além de encorajar os objetivos, as aspirações e os sonhos dos alunos, originar e promover a possibilidade de que os estudantes se tornem donos de sua própria história.

Nesse sentido, é mister reinventar a forma de ensinar e aprender, tanto presencial quanto virtualmente, pois, diante de tantas mudanças na sociedade e no mundo, conforme afirma Moran (1999, p. 17), o “presencial se virtualiza e a distância se presencializa”.

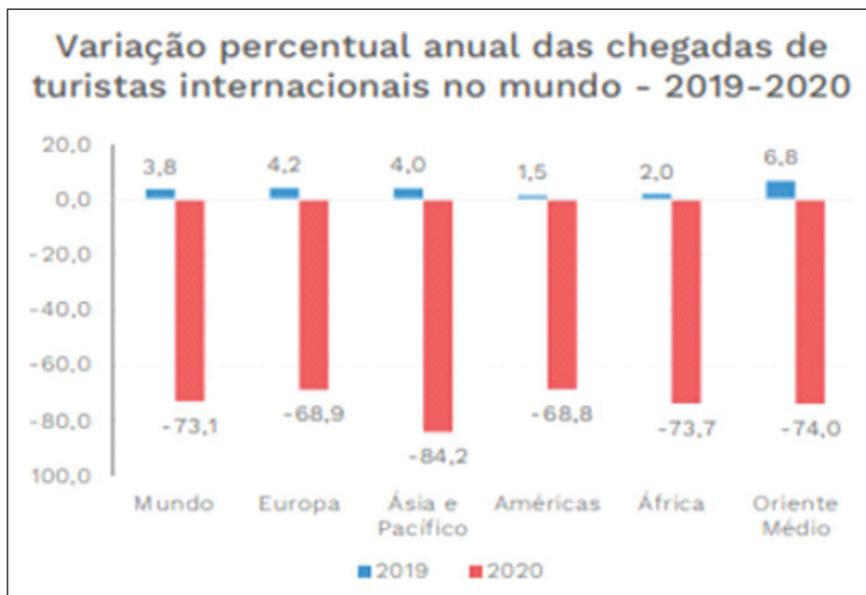
2. OS IMPACTOS GERADOS PELA PANDEMIA DA COVID-19 NO TURISMO: UMA ABORDAGEM DA PSICODINÂMICA

No ano de 2020, não somente o Brasil mas o mundo foi surpreendido por um vírus, o Corona-vírus, denominado SARS-COV-2. Vírus este que os pesquisadores diuturnamente procuram a cura, pois este com seu alto teor de contágio isolou toda a população mundial. No início de 2020 o governo declara a chegada da pandemia ao Brasil e divulga a primeira morte. Sem vacina, a recomendação médica para o controle da situação envolve o isolamento social, o uso de máscara e a higienização das mãos como medida de proteção. No entanto, o isolamento trouxe dificuldades para todos os setores inclusive para o turismo.

A Coordenação Geral de Dados e Informações do Ministério do Turismo divulgou estatísticas em setembro de 2020, apresentando evidências sobre os efeitos do setor de turismo no Brasil e no mundo desde a chegada da pandemia. Dados estes que mostra a paralisação do setor, em especial do turismo internacional.

De acordo com as informações da Figura 1, os dados expostos mostraram o grave cenário que o setor de turismo viveu ao longo de 2020. E, ainda não há perspectiva de melhora para o início do ano de 2022, visto que, novas variantes estão presentes no mundo e o ritmo da vacinação, ainda, caminha em passos lentos em alguns países.

Figura 1. Variação de chegadas de turistas internacionais no mundo 2019-2020



Fonte: Organização Mundial do Turismo - Revista: Dados & Informações do Turismo no Brasil (2021).

A necessidade da adoção do distanciamento social afastou as atividades turísticas em todo o mundo. Grandes e pequenos empresários têm sido atingidos pela Covid-19. Pontos turísticos fechados, voos cancelados, hotéis, pousadas e restaurantes foram obrigados a fechar as portas e, conseqüentemente, afastar ou demitir seus empregados. Assim, alguns setores foram obrigados a promover a adoção de novas tecnologias, de novas técnicas de produção e, conseqüentemente, mais pressão relativas às demandas da nova realidade de trabalho, o que acabou por gerar mal-estar, doenças, mau humor, frustrações e outros sintomas decorrentes da competitividade no ambiente de trabalho (LACAZ, 2016).

Diante dessa situação, Heloani e Lancman (2004) afirmam que a relação com o trabalho ou com o seu ambiente tende a se tornar a principal referência das pessoas, pois o sentimento de identidade social é fortemente ancorado na relação profissional. A Relação profissional passa a produzir subjetividades, em relação a sua prática, que podem ser compreendidas pela teoria Psicodinâmica do Trabalho, por exemplo, para Nunes (2000, p. 38) “O trabalho desenvolvido em certas condições exerce pressão psíquica sobre o trabalhador, gerando sofrimento devido ao

embate entre expectativa e projetos de vida do trabalhador e uma dada organização do trabalho que não abra espaço para que eles sejam considerados”.

Segundo Dejours (1994) a teoria Psicodinâmica do trabalho tem foco na análise do trabalho como fonte de prazer e sofrimento no contexto organizacional, pois “O prazer do trabalhador resulta da descarga de energia psíquica que a tarefa autoriza o que corresponde a uma diminuição da carga psíquica do trabalho” (DEJOURS, 1994 p. 24). O autor reitera que a Psicodinâmica do trabalho baseia-se no funcionamento do estado psicológico do empregado, dirigido às situações de trabalho, pois para uns enquanto é fonte de satisfação ou prazer, para outros é causa de sofrimento e fadiga.

Mendes (1999 *apud* CAIXETA, 2003, p. 59), afirma que “estas vivências se caracterizam dependendo da experiência que é construída a partir da dinâmica dada entre a organização do trabalho e sua história de vida e personalidade”. A realidade do trabalho é constituída por elementos que podem ser interpretadas como prazer ou sofrimento no trabalho.

Freud (1930 *apud* HERNANDES 2003), explanou que a atividade profissional constitui fonte de prazer se for de livre escolha. No entanto, a grande maioria das pessoas só trabalha sobre pressão, ou para satisfazer suas necessidades. O que faz com que o trabalho seja motivo de sofrimento.

Por meio do desenvolvimento teórico e empírico, a teoria Psicodinâmica do Trabalho concebe o modelo de homem como um ser que pensa a sua relação com o trabalho, interpreta a situação e, em razão dela, reage e se organiza. Assim, possui uma história singular que é construída sob a égide do sentido do trabalho (DEJOURS, 2004).

Nessa perspectiva, a Psicodinâmica do Trabalho tem como foco de estudo as relações entre organização do trabalho e as mobilizações subjetivas do trabalhador que se manifestam nas vivências de prazer-sofrimento, nas estratégias de enfrentamento para mediar o sofrimento, nas patologias sociais, na saúde⁴ e no adocimento (FREITAS, 2013).

Conforme Dejours (1993), são as mobilizações subjetivas e as estratégias de enfrentamento que possibilitam o reconhecimento que, por sua vez, transforma o sofrimento causado pela atividade do trabalho em prazer. E esse reconhecimento depende da confiança coletiva, na qual deve prevalecer a cidadania e a democracia (MOREAU, 2008).

O ideário social em que o profissional que atua em atividades turísticas é um profissional que trabalha com alegria, por amor e por prazer se contrapõem à algu-

⁴ Para a Organização Mundial da Saúde - OMS - (2011), o conceito de saúde implica não apenas na ausência de doença, mas também no bem-estar físico, mental e social do ser humano.

mas situações que geram medo, insegurança, frustração e muitos outros sentimentos de carga negativa.

No entanto, é esperado que, aos poucos, mediante maior controle da pandemia, mesmo que as pessoas mantenham algum receio, voltem a realizar viagens por transporte coletivo, hospedar-se em estabelecimentos comerciais como hotéis, pousadas, *hostels* e visitar atrativos com segurança e alegria.

3. AS IMPLICAÇÕES DA PANDEMIA NA SAÚDE MENTAL

Para a Organização Mundial de Saúde (OMS), a saúde mental é “um estado de bem-estar em que o indivíduo percebe suas próprias habilidades, pode lidar com as tensões normais da vida, pode trabalhar de forma produtiva e frutífera e é capaz dar uma contribuição para sua comunidade”.

No que se refere à mulher, seu perfil atual nos mostra uma mulher multitarefas, ou seja, de múltiplas funções, com muitas responsabilidades dos mais diversos tipos. Se, antigamente, ela era criada para ser a dona de casa que deveria, exclusivamente, cuidar do marido e dos filhos, hoje isso é percebido como somente uma parte dos papéis dela na sociedade.

Juntamente com as responsabilidades que os cuidados com seu lar e família exigem – manter casa limpa e organizada, preparar as refeições da família, realizar as compras de mantimentos, etc. – hoje é necessário que a mulher tenha um trabalho para contribuir ou obter a renda familiar; deve acompanhar a rotina escolar dos filhos (incluindo ajudá-los na realização de atividades escolares, agora que as aulas são remotas); cuidar do seu corpo; preocupar com o bem-estar familiar de outros, além do seu núcleo; cuidar da saúde familiar; ajudar na comunidade, entre tantas outras responsabilidades que surgem no seu dia a dia.

Um estudo realizado pela USP em 2020, revela que as mulheres foram as mais afetadas psicologicamente pela pandemia, apresentando 40,5% de sintomas de depressão, 34,9% de ansiedade e 37,3% de estresse e/ou estresse pós-traumático. Esses dados corroboram com a ideia de que o acúmulo de funções da mulher atual, pode acarretar em disfunções em sua saúde mental. Por meio dessa pesquisa, também, foi possível entender que as mulheres são mais afetadas por transtornos de humor do que os homens, principalmente por serem elas que assumem sozinhas as demandas diárias da família e do lar, mesmo tendo parceria.

Outro fator importante constatado é que a principal causa do estresse pós-traumático em mulheres são os casos de violência doméstica por elas enfrentado. De acordo com pesquisa do Fórum Brasileiro de Segurança Pública com o Instituto Data Folha, ainda no ano de 2020, cerca de 17 milhões de mulheres brasilei-

ras sofreram algum tipo de violência, seja física, psicológica ou sexual. Segundo o Ministério da Mulher, em 2020, mais de 105 mil denúncias de violência contra a mulher foram registradas nas plataformas do Ligue 180 e do Disque 100 – canais telefônicos de atendimento que registram e encaminham denúncias de violência e violações de direitos humanos contra a mulher, o idoso, à criança e adolescentes, aos órgãos competentes.

Dados mostram que as agressões em ambiente doméstico que representavam 42% em 2019 e passaram a 48,8% em 2020, enquanto as violências sofridas nas ruas foram de 29% para 19%. Com a chegada da pandemia e um número cada vez maior de mulheres e cônjuges em casa por mais tempo, o número de violência doméstica cresceu e revelou a vulnerabilidade dessas mulheres em seus próprios lares. Enquanto isso, com a diminuição da frequência delas nas ruas, resultou em queda do número de violência fora de casa. Cabe ressaltar, que cresceram também os casos em que o agressor são companheiros, namorados e ex-parceiros e em casos denunciados por mulheres acima de 50 anos, há maior aparição de filhos e enteados nos casos de violência.

Os dados fornecidos pela Secretaria de Segurança Pública do Estado de Goiás (SSP-GO), apontaram que entre janeiro e setembro de 2021, Goiás registrou 28.232 ocorrências de violência contra a mulher, sendo 195 referente a estupro, mais de 12 mil sobre ameaças, 7,9 mil por ameaças, 7,8 mil quanto a calúnias e 35 referentes a feminicídio. Essa mesma fonte, informa ainda que o Conselho Nacional de Justiça declarou que das mais de 12,7 mil sentenças proferidas pelo TJGO quanto a violência doméstica, apenas 55 foram executadas e em relação ao feminicídio, das 111 sentenças proferidas nenhuma foi executada.

Ainda que a violência seja uma dos fatores mais significativos nas disfunções das mulheres, a Organização Mundial da Saúde (OMS) considera que outras consequências negativas à saúde mental da mulher, podem se associar à desvantagem socioeconômica e/ou educacional; status baixo ou subordinado no mercado de trabalho, mesmo com a mesma capacidade de desempenhar papéis de liderança que um homem; responsabilidade incessante pelo cuidado de outras pessoas; padrões irrealistas de estética, onde são cada vez mais cobradas por corpos e rostos ditados socialmente como perfeitos; lembrando que esses obstáculos são ainda maiores para mulheres negras e periféricas, submetidas a outros contextos de discriminação.

É comum percebermos que as mulheres enfrentam mais dificuldades em lidar com questões emocionais, porque os distúrbios mentais que afetam majoritariamente homens e mulheres são diferentes, devido à suscetibilidade a estar mais ou menos exposto a tais doenças. No que diz respeito à saúde mental da mulher,

ainda temos o fator dela ser vista e comparada à Mulher Maravilha, aquela que consegue lidar com todos os problemas que lhe surgem diariamente, mesmo que não seja de sua responsabilidade e que ela toma para si, afim de resolver, ajudar e poupar quem a cerca.

A culpa que resulta da frustração dessa mulher comum cobrada como uma super heroína, que deve salvar e atender à todos os chamados a sua volta, acaba por fazer com que a mulher tenha esse sentimento como aliado e o use como uma das justificativas para sentir-se incapaz ou não merecedora de ser amada ou de qualquer afeto por não conseguir atender todas as expectativas e demandas que lhes impõe ou que ela aceita por não ser capaz de negar algo ao outro.

Com o homem, ocorre um pouco inverso, pois se no começo da história a mulher era quem deveria cuidar somente das demandas familiares e o homem seria o único provedor, atualmente o homem se percebe como o pai, o cuidador do lar e da família, além de ter como co-provedora sua parceria. E isso ficou, ainda, mais perceptível com a chegada da pandemia, pois o mercado de trabalho ficou escasso e as perdas foram muito grandes para profissionais autônomos e com vínculo empregatício.

Um estudo realizado pela Fundação Oswaldo Cruz (2020), entre abril e maio de 2020, revelou que 55,0% dos participantes referiram que a maior preocupação era redução na renda familiar. Com o enfrentamento da Covid-19 o homem passa a ficar mais tempo em casa e isso repercutiu em desafios em suas vidas, como o fato de muitos homens tendo que começar num novo ramo de trabalho – como o empreendedorismo – após serem dispensados dos quadros de funcionários de empresas que eram vinculados ou autônomos não poderem sair para trabalhar ou terem jornada e equipe reduzidas.

Se a qualificação e adequação para o trabalho se tornou um desafio, a Covid-19 também trouxe outros para a vida conjugal, pois o homem que saía cedo para trabalhar e voltava no final do dia, agora está em casa a maior parte do tempo e os problemas de convivência apresentam-se de forma mais intensa e expressiva. Pois, agora, o tempo todo o casal precisa lidar juntos com as demandas que aparecem diariamente, desde as mais simples até as mais complexas.

Mesmo com problemas de adaptação e convivência, no contexto de pandemia, os homens deixam de ter comportamentos hegemônicos e passam a viver sentimentos mais empáticos. Se antes esse homem se colocava e se percebia num lugar de poder e autoridade – principalmente por ser o provedor – agora ele se vê vulnerável e mais envolvido com a esfera familiar, sendo capaz de perceber, entender e acolher com maior facilidade as demandas dos que com ele convivem.

O processo de lidar com questões que envolvem as frustrações vividas por esses homens, seja no trabalho, na família ou em qualquer outra esfera de sua vida, é algo que os inquieta bastante e que pode trazer danos à sua saúde física e emocional. E, se temos mulheres que tem dificuldades em procurar ajudar, os homens também a tem, mesmo que por motivos, inicialmente, diferentes.

Para os homens, falar de seus problemas e dificuldades, muitas vezes significa mostrar-se vulnerável ou incapaz e isso torna o cuidado com a saúde mental dos mesmos cada vez mais difícil, fazendo-os buscarem outros recursos ou refúgios para lidarem com essas questões.

Enquanto mulheres estão mais expostas e são mais suscetíveis à demandas ligadas aos transtornos de humor, os principais transtornos apresentados pelos homens, inicialmente, são relacionados à dependência química. Trata-se como ‘inicialmente’, pois não é raro que haja transtornos “escondidos” por trás da dependência química, como o estresse, depressão, ansiedade que são mais perceptíveis ou queixas principais das mulheres.

O aumento de distúrbios alimentares, um problema tipicamente enfrentado por mulheres tem atingido de forma brutal os homens, também. Tem se tornado cada dia mais comum, a cobrança de homens com corpos malhados, rostos com harmonização que os encaixem no padrão dito como belo atualmente. A cobrança, que agora afeta os homens também, os faz ter problemas com a alimentação e distúrbios que quase não atingia essa população.

Um outro fator que atrapalha no autocuidado com a saúde mental dos homens é a vergonha, que é a principal responsável pela dificuldade dos homens demonstrarem seu sofrimento, seja tristeza, ansiedade, falta de prazer. Deixar que suas vulnerabilidades apareçam diante dos outros, faz com que o homem se sinta num lugar de exposição e seja visto como fraco ou incapaz aos olhos dos demais.

Diante de todo o cenário de enfrentamento de pandemia e as mudanças que aconteceram, é preciso manter-se ainda mais atento aos cuidados com saúde mental de todos. Algumas formas de contribuir para a saúde mental de homens e mulheres são:

- Autocuidado: ter cuidado e atenção consigo mesmo, atenção a saúde, cuidados diários, hábitos de higiene pessoal.
- Autoconhecimento: se conhecer para reconhecer e fortalecer suas limitações e melhorar em suas potencialidades.
- Tempo para si mesmo: ter um tempo para fazer coisas pessoais, fazer atividades que goste como ir ao cinema ou realizar leitura.
- Dividir tarefas: não tomar para si todas as tarefas do seu ambiente de trabalho, casa ou outros meios em que convive, bem como a sobrecarga de

fazer além do que lhe compete ou não tomar responsabilidades que acabem resultando numa falta de cuidado consigo.

- Saber reconhecer suas vitórias: as vitórias não são somente grandes conquistas, mas pequenas conquistas diárias como ser aprovado numa disciplina que tem dificuldade; conseguir introduzir um novo hábito na sua rotina.
- Evitar comparações: entender que cada pessoa tem seu modo de agir, entender, aprender e até tempos diferentes. Evitar se julgar menos ou incapaz por não ter as mesmas habilidades ou potencialidades dos outros, pois cada ser é singular e único em sua subjetividade.
- Colocar limites nas relações: deixar claro para o outro até onde ele pode ir com você, o que você permite e o que não permite em uma relação diminui os danos e os conflitos nas relações e para a própria pessoa.
- Aprender a dizer não sem culpa: faz parte do processo de colocar limites nas relações e do autocuidado, entendendo que boas relações e afeto também são construídos por limites e não só aceitação. Dizer não facilita na diminuição da sobrecarga e em conquistar o respeito de outras pessoas que vão reconhecer como alguém que se ama, se respeita e se cuida.
- Investir no desenvolvimento pessoal: investir em conhecimento, seja em aspectos pessoais como hobbies, lazer, ou profissionais e educacionais.
- Praticar exercícios físicos: auxilia na produção de hormônios que causam bem estar no indivíduo, além de trazer inúmeros benefícios para a saúde física. Do mesmo modo a boa qualidade de sono e a boa alimentação contribuem diretamente para o bem estar físico e, conseqüentemente, a saúde mental das pessoas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em 2019 o mundo foi surpreendido pelo Corona-vírus, responsável pela Covid-19 evidenciou questões já existentes na sociedade. Na educação, agravou situações e, ainda, antecipou outras, demonstrando a necessidade urgente de investimento, para que se possa honrar o que determina a nossa Constituição Cidadã, no que se refere à uma educação de qualidade. Trouxe à reflexão, também, de forma bastante exacerbada, a necessidade de formação docente para este “reinventar da escola”, mediante práticas pedagógicas capazes de promover um ensino ativo e indutor das tecnologias. Cabe compreender, que assentir a estas mudanças não significa aderir à substituição das escolas por plataformas em EAD, pois, sem dúvida, outra lição apreendida durante o período de isolamento é a de que a mobilização

de tecnologias para as aprendizagens escolares exige a presença ativa, constante e competente do professor.

Por conseguinte, atuar em uma atividade turística, após março de 2020, requer exercício de malabarismo e paciência; a profissão que já passava por inúmeras transformações devido ao trabalho globalizado, se viu obrigada a mais um processo de readaptação.

Quanto à saúde mental, o distanciamento social alterou os padrões de comportamento da sociedade, com o fechamento de escolas, a mudança nos métodos de trabalho e de diversão, minando o contato próximo entre as pessoas, algo tão importante para a saúde mental.

Diante de todo o exposto, é importante que se tenha consciência das dificuldades atuais e que se compreenda e exercite a empatia, a paz, a boa convivência, envolvendo todos na colaboração para uma vida mais agradável.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Leis de Diretrizes e Bases. *Lei nº 9.394/1996*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis>>. Acesso em 23 jan. 2022.

_____. *Parecer CNE/CP nº 05/2020*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis>>. Acesso: em 23 jan. 2022.

CAIXETA, Cássia Maria Moura Pereira. *A Psicodinâmica do Trabalho em um contexto de qualidade de vida no trabalho: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado, UCG, 2003.

CASAGRANDE, Cledes; HERMANN, Nadja. Formação e homeschooling: controvérsias. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e2014789, p. 1-16, 2020.

CORDEIRO, Karolina Maria de Araújo. *O Impacto da Pandemia na Educação: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino*. 2020.

DEJOURS, Christophe. *Da Psicopatologia à Psicodinâmica do trabalho*. Brasília: Fundação Oswaldo Cruz, 2004.

_____. *Travail. Usure mental. De la psychopathologie du travail à la Psychodynamique du travail*. Ed. Ampliada. Paris: Bayard, 1993.

DEJOURS, Christophe.; ABDOUCHELI, Elisabeth; JAYET, Chritian (Orgs.). *Psicodinâmica do trabalho: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho*. São Paulo: Atlas, 1994.

DEJOURS, Christophe. et. alli. *Psicodinâmica do trabalho: contribuições da Escola Dejouriana à análise de relação prazer, sofrimento e trabalho*. São Paulo, Atlas, 1994.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO. *Lições do Coronavírus: ensino remoto emergencial não é EaD*. (S/I) 2020.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. *A vitimização de mulheres no Brasil*. 3. ed. 2020.

FREIRE, P. (2001). *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Editora UNESP.

FREITAS, Lêda Gonçalves de (Coord.). *Prazer e Sofrimento no Trabalho Docente: Pesquisas Brasileiras*. Curitiba: Juruá, 2013.

Fundação Oswaldo Cruz. (2020b). *Crianças na pandemia COVID-19* (Cartilha da série Saúde Mental e Atenção Psicossocial na COVID-19).

HELOANI, Roberto; LANCMAN, Selma. *Psicodinâmica do Trabalho: o método clínico de intervenção e investigação*. *Prod.*, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 77-86, set./dez. 2004.

HERNANDES, Janete Capel. *Vivências de prazer-sofrimento: um estudo exploratório com trabalhadores de um hotel de Goiânia*. Dissertação (mestrado em Psicologia) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2003.

JORNAL OPÇÃO. *Goiás registra mais de 28,2 ocorrências de violência doméstica*. Goiânia: 2021.

LACAZ, Francisco Antônio de Castro. Trabalho e saúde em tempos de globalização. In: MACÊDO, Kátia Barbosa. et. al. (Coord.). *Organização do trabalho e adoecimento: uma visão interdisciplinar*. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2016.

MORAN, J. M. Internet no ensino. *Comunicação & Educação*. V (14): janeiro/abril 1999, p. 17-26.

MOREAU, Valérie. Análise bibliográfica de DEJOURS, C. (Éd.). *Conjurer la violence. Travail, violence et santé, L'orientation scolaire et professionnelle*. *Identités & orientations - 2*, Paris, v. 37, n. 4, 2008. Disponível em: <<http://osp.revues.org/index/1814.html>>. Acesso em: 21 jan 2021.

NAÇÕES UNIDAS. *A experiência internacional com os impactos da Covid-19 na educação*. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/artigo-a-experiencia-internacional-com-os-impactos-da-covid-19-na-educacao/>>. Acesso em: 23 jan. 2022.

NUNES, Bernadete de Oliveira. *O sentido do trabalho para merendeiras e serventes em situação de readaptação nas escolas públicas do Rio de Janeiro*. Dissertação de Mestrado – Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2000.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE - OMS. (2001). A saúde mental pelo prisma da saúde pública. *Relatório de Saúde Mental*, p. 29-49, Genebra: WHO. Disponível em: <http://www.who.int/whr/2001/en/whr01_ch1_po.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2022.

PRESSE, France. *Unesco: metade dos estudantes do mundo sem aulas por conta da Covid-19*. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse> Acesso em 22 Jan. 2022.

QUEIROZ, Daniela Moura. Educação como direito fundamental de natureza social. *Rev. Brasileira de Educação Básica*. ano 3. n. 11, Dez. 2018. Disponível em: <<http://pensa-raeducacao.com.br/rbeducacaobasica/wpcontent/uploads/sites/5/2018/12/Daniela-Moura-Queiroz-Educa%C3%A7%C3%A3o-como-direito-fundamentalde-natureza-social.pdf>>. Acesso em: 23 Abr.2020

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Cruel Pedagogia do Vírus*. Edições Almedina, S.A. Coimbra. Portugal. 2020.

SINEPE. *Ensino Remoto Emergencial: a oportunidade da escola criar, experimentar, inovar e se reinventar*. Porto Alegre, 17 abr. 2020. Disponível em: <<https://www.sinepe-rs.org.br/noticias/ensino-remoto-emergencial-a-oportunidade-daescola-criar-experimentar-inovar-e-se-reinventar>>. Acesso em: 31 ago. 2020.

TRICATE, Myriam. *A educação a distância contra a pandemia*. PEA UNESCO. Revista Educação, 2020.

UDESC. *A educação em tempos de pandemia: soluções emergenciais pelo mundo*. Editorial de Abril/2020.

A PERCEPÇÃO DO MICRO PRODUTOR RURAL MEIO AO SEU SUSTENTO

Matheus Silva Soares¹
Dra. Hécia Daniel da Silva²
Esp. Hélder Daniel da Silva³

Resumo: Para o sustento de um negócio no campo, faz-se necessário com que o produtor rural planeje, execute, controle e administre. Desse modo, o objetivo geral pautado neste artigo foi pesquisar e analisar a percepção do produtor rural meio ao seu sustento do leite e milho. Assim, foi feito o levantamento sobre o tema, na região do centro oeste goiano. Através de uma pesquisa descritiva, utilizou-se como instrumento, um questionário aos produtores da região elencando, renda, planejamento, desenvolvimento profissional, produtos/serviços e mudança de vida. Como resultados, a falta de planejamento dos produtores e a falta de valorização dos produtos agrícolas foram alguns dos indicativos. Essas informações impedem os produtores de ter um crescimento satisfatório, portanto há uma realização de vida relevante em morar no campo.

Palavras-chave: Produtor Rural. Planejamento. Leite, Milho.

THE PERCEPTION OF THE RURAL MICRO PRODUCER MEANS OF THEIR SUPPORT

Abstract: In order to support a business in the field, it is necessary for the rural producer to plan, execute, control and administer. Thus, the general objective based on this article was to research and analyze the perception of rural producers in relation to their livelihood of milk and corn. Thus, a survey was carried out on the topic, in the region of central west Goiás. Through a descriptive research, it was used as a tool, a questionnaire to the producers of the region listing, income, planning, professional development, products / services and life change. As a result, the lack of planning by producers and the lack of appreciation of agricultural products were some of the indications. This information prevents producers from having satisfactory growth, so there is a relevant life achievement in living in the countryside.

Keywords: Rural Producer. Planning. Milk. Corn.

¹ Doutora em Administração. Professora no Curso de Administração de Empresas.

² Especialista em Docência Universitária. Contador. Coordenador e professor do Curso de Ciências Contábeis do Instituto Aphonciano de Ensino Superior.

³ Acadêmico do curso de Administração de Empresas da Universidade Federal de Goiás.

APRESENTAÇÃO

A agricultura e pecuária é responsável por uma grande parte da produtividade no Brasil. O mercado interno meio a produção, tem uma responsabilidade de emprego no setor agropecuário, encarregado por gerar 12,5 % do PIB (Produto Interno Bruto) brasileiro em 2017, mas para o agronegócio que envolve toda uma cadeia de valor entre; serviços, insumos agropecuários e indústria, foi pressuposto um crescimento de 21,6 % fornecendo um, a cada três emprego para a população trabalhadora no país (IBGE, EMBRAPA, CONAB. Elaboração AGE/ Mapa, 2019). Segundo a agência IBGE (2019), o crescimento do PIB em 2018 foi de 1,1%. O Estado de Goiás, na região centro-oeste apresenta-se uma fatia considerável para o PIB. A maioria de suas atividades são ligadas ao setor agropecuário, um dos melhores estados do Brasil em atividade agropecuária para exportações (CONAB, 2016). O pequeno produtor rural é indispensável para a evolução do Brasil, produzem pouco, mas são numerosos, isso de fato os tornam como o pilar da economia, sem desvalorizar os grandes produtores que muito proporcionam a renda brasileira.

O presente artigo investiga e analisa a percepção do produtor rural meio ao seu sustento do leite e milho numa região centro oeste do Estado de Goiás. Dado que essa região apresenta dependência da agropecuária para sua sobrevivência. Portanto, justifica o trabalho pela necessidade de fazer com que os produtores tenham uma melhor gestão e sustentabilidade. A área pesquisada analisa motivos que fazem os trabalhadores rurais colocarem seus serviços em prática sem utilizar um bom planejamento e estudo de campo, ferramenta fundamental para o sucesso do negócio. A maioria dos produtores rurais, sem muita visão de mercado, acabam adentrando em atividades que dizem estar em ascendência no mercado, não imaginando que as consequências e os riscos que acabam sendo grandiosos. Diante disso, como objetivos específicos tende-se a verificar as dificuldades do agricultor para manter o seu meio de sustento e analisar a vivência do produtor rural sustentável, diante da atividade do milho e do leite.

Considera-se que a população rural demonstra uma insatisfação quanto ao preço das suas produções no mercado, com dificuldades em pagar a matéria-prima investida, funcionários e insumos, trabalhando para pagar os custos, diz os mesmos. Para o desenvolvimento das plantações é utilizado a adubação, venenos contra insetos etc., mas esses produtos apresentam-se caros, ficando inviável o investimento qualificado sobre um produto que não traz uma vantagem de preço, pelo fato de haver uma oferta maior que a procura, ou seja, muitas pessoas pro-

duzindo o mesmo alimento. Em resultado, acontece a decadência de preço, e os clientes preferem comprar alimentos baratos, mas sem considerar a mão-de-obra investida no produto. Dessa forma, o gerenciamento das atividades rurais faz-se relevante para evoluir a competência dos mesmos no desenvolvimento rural, para torna-se a vida no campo melhor.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 Produtor rural

Segundo projeto de lei do Senado nº 325, de 2006, o conceito de produtor rural é:

“Pessoa física ou jurídica que explora a terra, com fins econômicos ou de subsistência, por meio da agricultura, da pecuária, da silvicultura, do extrativismo sustentável, da aquicultura, além de atividades não agrícola respeitada a função social da terra”. (BRASIL, Nº 325, 2006)

As tarefas desenvolvidas no meio rural e a crescente importância do vínculo das famílias no campo contribuíram muito para o Brasil. Há pouco tempo, passou por mudanças bruscas, observados a partir do aparecimento de novas tecnologias de ponta e técnicas de produtividades no meio rural, desde então o produtor rural tem contribuído para o aumento da economia brasileira (GRAZIANO, e DEL GROSSI, 2002).

Atualmente, a maioria das pequenas propriedades brasileiras possuem baixa tecnologia e com base na agricultura familiar. Sua produtividade é em pequena escala, mas são responsáveis por garantir o mercado interno, embora os grandes produtores estão preocupados somente com a exportação. A FAO (Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação) tem buscado juntamente com o governo, facilitar o acesso de créditos aos produtores.⁴

1.1.1 Gestão rural

Conforme Crepaldi (2016), a gestão rural ou empresa rural é o conjunto da produção de uma pessoa física, jurídica, pública ou privada, que influencia no pro-

⁴ FREITAS, Eduardo de. Importância dos pequenos produtores no Brasil; Brasil Escola. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/brasil/importancia-dos-pequenos-produtores-no-brasil.htm>>. Acesso em 29 de novembro de 2019.

cesso de decisão para proporcionar o quanto deve produzir para alcançar o maior resultado possível, a fim de satisfazer os objetivos e desenvolvimento da propriedade através de análise e estudos de mercados. A gestão de administração rural busca aumentar os lucros, uma vez que seus recursos de produção são de baixa lucratividade, é preciso investir nas atividades que melhor trará rentabilidade para a propriedade rural em si (CREPALDI, 2016).

Portanto, o produtor rural deve ser como um administrador ligado em várias áreas da empresa; deve estar em constante afinidade com o financeiro apesar do pouco dinheiro, usar técnicas de estratégias de mercado para não perder seu investimento, e assim, montar estratégia que permeiam resultados em curto prazo, para ter controle de cada atividade desenvolvida, e por fim, ter visão para identificar problemas que irão acontecer.

“[...] para uma propriedade rural tornar-se profissional é fundamental a atitude que a família assume diante da profissionalização. A gestão profissional acontece quando a família assume práticas administrativas mais racionais, modernas e menos personalizadas e impessoais”. (ANTÔNIO, P. 97, 2008)

Faz-se necessário portanto, o produtor rural conhecer sobre gestão e planejamento para fazer com que sua terra desenvolva rentabilidade em prol do seu sustento, principalmente no que tange a agricultura e pecuária.

1.1.2 Agricultura e pecuária

Para Diehl *apud* Almeida (2004), a agricultura é arte de manusear a terra sobre variações de técnicas desenvolvidas para cultivar a planta, cujo objetivo é a produtividade. Já a Pecuária, é uma atividade que consiste na criação de animais para a obtenção de carne, leite, entre outros subsídios, ela é parte específica da agricultura. Os animais mais utilizados na produção pecuária são: o gado bovino, suíno, caprino, ovino, e aves”⁵.

O setor agrícola auxilia para o desenvolvimento industrial, tanto produtividade, tanto no produto acabado, e seguindo essa linha de raciocínio agricultura e a pecuária é um dos fatores de grande importância para o Brasil, elevando o crescimento do país, por meio do cultivo da terra e criação de animais. Esses fatores têm tomado espaço no mercado, se tornado fonte primária de renda na zona rural.

⁵ ESCOLA, MMO. *Conceito de Pecuária*, 2017. Disponível em: <<https://escola.mmo.co.mz/conceito-de-pecuaria/#ixzz5k2Qe54db>>. Acesso em 15. nov. 2018

Leite

A maioria do leite produzido está situada em países com sistema de agricultura familiar e é tradicional de se ter o leite em casa, sua produção parte do mundo inteiro. O Brasil em 2013 chegou a tornar de 50% a mais em produção de leite, no total de 769 milhões de toneladas nas últimas 3 décadas. O produto leite é de fato umas das atividades primárias, pois, o órgão da ONU detalhou 150 milhões de pequenos agricultores no mundo estão usando o leite como fonte de renda mensal, pelo retorno de rápida empregabilidade e gestão dos lucros rurais, esse sistema costuma ser visto em países subdesenvolvidos (FAO, 2016).

No Brasil, como há muita variedade de métodos para produção de leite, a começar do sistema de manejo do leite em pequena escala técnica e até grande porte. O custo de sua produção pode diversificar de acordo com qual tecnologia será usada. O modal de transporte do leite é realizado tradicionalmente por caminhões com tanques refrigerados, o seu destino é diretamente ir para os laticínios (INDÚSTRIA) onde é processado por Pasteurização e Esterilização (leite UHT); para produção de Iogurte; Queijos; Requeijão; Manteiga etc. E pela organização a venda do leite precisam ser locais, que é identificado como um oligopsônio (poucos compradores) ou um monopósônio (único comprador).

De acordo com a pesquisa do EMBRAPA (2010), o método do monopólio ou oligopsônio é distribuído pelos compradores até o vendedor, a variação de preço depende de região para região e na fatia que demandam, mas no meio disso tudo existem os intermediários que estão entre o produtor e a indústria, compram o leite a preço de baixo custo para obter, mais lucratividade ao chegar no laticínio, os mais fortes estados produtores de leite do Brasil são: Paraná, Goiás e Minas Gerais.

Milho

O Brasil é recordista em produtividade de grãos, quando o negócio é produzir, está preparado pela ótima tecnologia e tamanho, querendo preservar sua liderança nas commodities e ser um dos grandes líderes do mercado global em agropecuária (GRAZIANO, 2015). O estado de Goiás é o 4º na produção de grãos nacional perdendo apenas Mato Grosso 3º, Paraná 2º e Rio Grande do Sul 1º, na produção de 2016/2017, a região Centro-Oeste chegou a produzir 5.822,8 mil toneladas de milho, que estaticamente chega a 22,4% a nível estadual e 10,7% nacional.

Percebe-se que o milho, além de ser um produto mercadológico bem aceitável, sua cadeia de valor para o produtor rural, mesmo com a sazonalidade e outras barreiras, é um elemento lucrativo sendo utilizado diante de um bom planejamento com estratégias e técnicas elementares.

2. METODOLOGIA

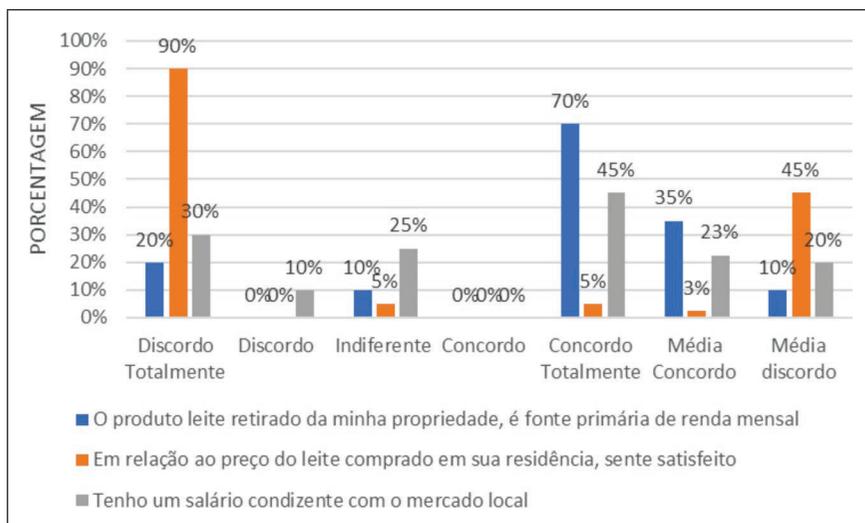
Diante do exposto, foi realizado uma pesquisa qualitativa do tipo descritiva sobre a realização de um questionário de perguntas relacionadas ao meio de sustento do homem no campo, contendo os segmentos de: renda mensal, produtos/serviços, planejamento e mudança de vida, com base no sustento dos mesmos. O campo pesquisado situa-se na região centro oeste goiano, com vinte famílias para a análise amostral.

2.1 Análise de resultados

Os entrevistados, considerando o tempo de moradia, moram no campo de 10 a 20 anos. Quanto ao estado civil, 90% são casados. A idade dos produtores foi entre 45 e 75 anos com atividades diárias e constantes.

Diante dos fatores pesquisados, considerando a condição de vida, o primeiro elemento pesquisado foi a renda mensal, considerando a fonte primária de renda: o leite. apresenta-se o gráfico seguinte:

Figura I. Renda Mensal Leite

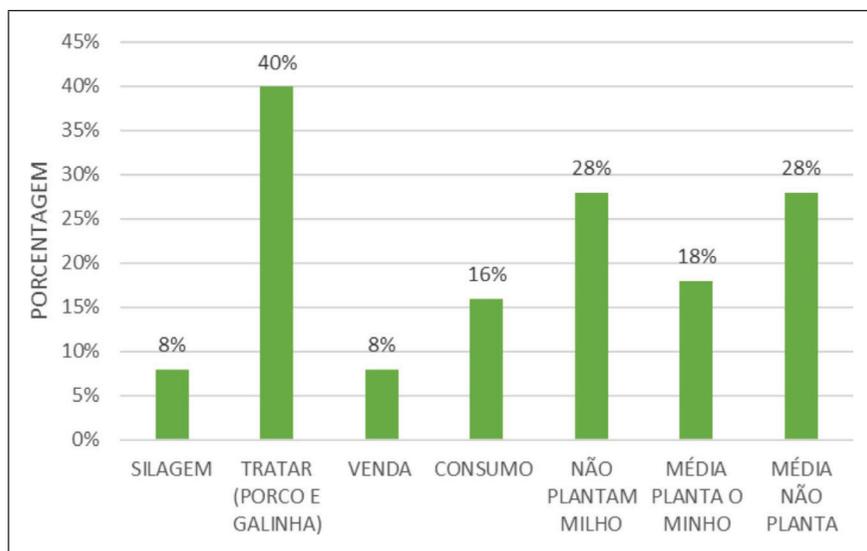


Fonte: Dados da pesquisa (2019).

No índice Renda Mensal, mostra-se que 70% dos produtores concordam que o leite tem como renda primária em sua propriedade, os outros acham que a renda é diversificada pelo fato de que o leite sofre alteração de preço quando o mesmo é comprado por meio do “atravessador”, que é um mediador entre o laticínio e o produtor de leite, e não diretamente na residência. Na pergunta “Tenho um salário condizente com o mercado local,” 45% concordam num salário, mas 25% que responderam os itens, são produtores aposentados. Entretanto, tem 20% que conseguem ter uma renda da terra, conforme mercado da região, como exemplo, tem-se a compra e revenda de gado, o roçar do pasto, capinagem do quintal, a lida com gado, ajeitar a cerca, tirar madeira, entre outros.

A média das informações acima, ficou dividido entre concordo e discordo. Na opção concordo, obteve destaque na média 35% em relação a fonte de renda primária. Na alternativa discordo teve a média de 45%, pela insatisfação do preço do leite na zona rural. Por fim, com 23%, na opção concordo, tem-se um salário apto para vivência.

Figura II. O milho plantado



Fonte: Dados da pesquisa de 2019.

Em relação a frase “O milho plantado na minha residência é utilizado para...,” (silagem, tratar de porco e galinha, venda ou consumo), de acordo com a pesquisa, 40% do milho é plantado na região, utilizado para tratar de porco e galinha, e o restante para outros fins. 18% plantam o milho, obteve e 28% não plantam o milho. É importante observar que o dado discordo não foi dividido com nenhum outro, por isso a média ficou maior que a opção “concordo”.

No quesito “Analiso o mercado de trabalho para saber qual opção é rentável, a ser desenvolvida na propriedade,” revela que 60% concordam que analisa a opção mais rentável a ser desenvolvida em sua terra, dentro da sua perspectiva de mercado. E 30% concordam, que fazem levantamento de melhores opções de negócio a ser realizada na propriedade. Porém, o que se percebe na maioria dos entrevistados, é que não é documentado pesquisa alguma para analisar o tempo, momento, e segmento apropriado para atuar, não se sabe o tempo de retorno, ou mesmo, se pode haver prejuízo ou não.

Também foi questionado às famílias sobre o quanto se sentem recompensados. A metade, 50% discordam totalmente que se sentem recompensados financeiramente. Mas como foi observado, alguns estão na linha de conforto, portanto os outros 50% concordaram que se sentem feliz com que conquistaram.

Quanto ao item, “Tenho os recursos necessários (máquinas e equipamentos) para fazer o meu trabalho,” 95% dos produtores discordam totalmente que tem recursos necessários para realizar atividade em casa. Provavelmente, não vão ter todos utensílios, mas há uma boa vizinhança que compartilham suas ferramentas e aprendizados, e assim acabam se satisfazendo com pouco que tem.

Também foi perguntado sobre a opção de mudar para a cidade conforme uma melhor proposta financeira, considerando duas opções de alternativa sim e não. Como resposta, no quesito não, a pesquisa ficou em 100% dos produtores; “não trocaria a terra para morar na cidade mesmo ganhando mais, isso por fatores de sossego e custo benefício”, assim afirmam eles.

3. CONCLUSÃO

Atividades como a agricultura e a pecuária são de suma importância, não somente para o crescimento da economia em escala mundial, mas para constante contribuição do homem no meio rural para a economia. Estudos comprovam que países como o Brasil, a agropecuária é responsável pela sustentabilidade do PIB, por gerar grandes rendas, dar empregabilidade e elevar o desenvolvimento para população, isso é comum só em países que tem como atividades primária a agricultura e pecuária (IBGE, 2019).

O planejamento é a parte de um princípio construído por metas na onde você quer chegar, pois é uma organização de ideias que levam num afinilamento da melhor solução. Com o planejamento do produtor, poderia amenizar situações imprevisíveis de acontecer e ter uma visão mais ampla em saber organizar seus investimentos limitados em constante ordenamento para realizar o proposto.

Assim, foi analisado possíveis formas de planejamento do produtor rural em relação a sua renda mensal, planejamento, produtos/serviços e mudança de vida. No índice renda mensal é a falta de valorização do preço de produtos agrícolas, como o leite por exemplo, tendo 90% dos produtores insatisfeitos e desmotivados em investir nessa área. No tópico planejamento, falta o planejamento documental, com pesquisa atuais e viabilidade econômica.

Por fim, 100% dos produtores estão insatisfeitos pela falta de valorização dos produtos agrícolas, segundo eles, não tem compradores e vendem a preço baixo, tornando-se insatisfeitos. Porém, não trocaria de maneira nenhuma, a fazenda pela cidade, por se sentirem satisfeitos no campo, mesmo tendo a renda baixa.

No quesito produtos/serviços a discordância em relação a não ter recursos para realizar seu trabalho é grande, demonstram insatisfeitos pela falta de valorização dos produtos agrícolas, mas, de certa forma, esse compartilhamento de recursos, ferramentas entre outros, unem a vizinhança proporcionando um clima harmonioso entre eles.

Diante disso, esse artigo se torna relevante para o produtor rural e o pesquisador, considerando que os resultados obtidos podem servir de orientação e melhoria na rentabilidade da gestão do planejamento ou investimento do negócio rural.

Conclui-se que o estudo conseguiu atingir os objetivos propostos, tendo a possibilidade de reaplicação da pesquisa diante de um universo maior para melhores resultados. Por isso, é bom ressaltar que a falta de valorização do leite, especificamente, foi o que mais trouxe insatisfação do homem no campo, fatores que prejudicam o crescimento sustentável. Contudo, isso seria importante um maior destaque e reconhecimento dos produtos rurais, para apresentarem competitivos de no mercado.

REFERÊNCIAS

AZER, A. M. (2009). *Tempos Modernos da Administração Rural*. Disponível em: <<http://www.fucamp.com.br/nova/revista/revista0609.pdf>>. Acessado em: mai. 2019.

CAIXETA FILHO, J. V. Logística para a agricultura brasileira. *Revista Brasileira de Comércio Exterior*, 2010, n. 103, abril/junho, p. 18-30.

CONAB, Companhia Nacional de Abastecimento. *Central de Informações Agropecuárias*, 2016. Disponível em: <<http://www.conab.gov.br/conabweb>>. Acesso em: 02. fev. 2019.

_____, Companhia Nacional de Abastecimento. *Custos de produção agrícola: a metodologia da Conab*. Brasília: Conab, 2010. Disponível em: <<http://www.conab.gov.br/conabweb/download/safra/custos.pdf>>. Acesso em: 02. jan. 2019.

CREPALDI, S. A. *Contabilidade rural: uma abordagem decisória*. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

DIEHL, R. (1984). *Agricultura geral*. 1. ed. Lisboa: Clássica Editora.

EMBRAPA (2010). *O mundo rural no Brasil do século 21: a formação de um novo padrão agrário e agrícola*. 1. ed. Brasília, 2014, v. 1, p. 337-370.

FAO - Food And Agriculture Organization Of The United Nations. *Dairy Production and Products – Milk Production*. Disponível em: <<http://www.fao.org/search/x=018170620143701104933%3Aq82jsfba7w&q=150+milhoes+de+produtores&cof=FORID%3A9&siteurl=www.fao.org%2Fdairy-production-products%2Fen%2F%23.V3AZwbgRLIV&ref=&s=6295j2469365j25>>. Acesso em: 24 jun. 2019.

GRAZIANO, X. *Novo Mundo Rural: a antiga questão agrária e os caminhos futuro da agropecuária no Brasil*. Xico Graziano, Zander Navarro. 1. Ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015. Disponível em: <http://www.iapar.br/arquivos/File/zip_pdf/novo_rural_br.pdf>. Acesso em: 15. nov. 2018.

IBGE, Diretoria de Pesquisas, *Coordenação de Agropecuária, Pesquisa Trimestral do Leite*, 2007-2018.

_____, EMBRAPA, CONAB (2018). *Elaboração AGE/ Mapa*. Disponível em: <http://www.agricultura.gov.br/assuntos/politica-agricola/agropecuaria-brasileira-em_numeros>. Acesso em: 29 dez. 2018.

IMB. *Mapeamento da Produção de Milho no Estado de Goiás*, 2017. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/cienagro/wp-content/uploads/2018/10/Mapeamento-daprodu%C3%A7%C3%A3o-de-milho-no-Estado-de-Goi%C3%A1s-safra-20162017.pdf>> Acesso em: 26.jan. 2019.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

NARDELLI, R. *O que diz o Projeto do Estatuto do Produtor Rural*. Agência Senado. Nº 325, 2006. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/noticias/agencia/quadros/qd_152.html>. Acesso em: 19. Set. 2018.

A APLICABILIDADE DA JUSTIÇA RESTAURATIVA EM GOIANÉSIA E A PROBABILIDADE DE SUA EXTENSÃO PARA AS DEMAIS COMARCAS DE GOIÁS

Deborah Quirino Neves¹

Kamilla Yasmin Alves Rodrigues²

Leonardo Peixoto Simão³

Resumo: O presente artigo trata a respeito da aplicabilidade da justiça restaurativa na comarca de Goianésia e sua possível extensão para todas as outras comarcas do Estado de Goiás, iniciando pelo contexto histórico do surgimento do Estado, seguindo para a formação dos três poderes, tratando especificamente sobre o Poder Judiciário e suas responsabilidades na garantia dos direitos de cada cidadão; em sequência analisar-se-á o modelo de justiça adotado no país. A metodologia utilizada foi a bibliográfica, analisando o tema sob a luz de importantes obras, como “Trocando as Lentes” de Howard Zehr. Ao fim do estudo, nota-se resultados positivos, como, por exemplo, a vontade que os detentos desenvolvem em querer aprender a ler, escrever e estudar, o que contribui para sua restauração. Outro resultado positivo, no que tange a vítima, é o acompanhamento de suas necessidades, principalmente nos casos de violência doméstica, de maneira que são disponibilizados profissionais, como psicólogos, para ajudar também em sua restauração. Tudo isso mostra a importância de se aprofundar e investir cada vez mais nessa questão, contribuindo assim, de maneira significativa para o andamento da justiça criminal.

Palavras-chave: Justiça. Restaurativa. Vítima. Ofensor. Aplicabilidade. Goianésia.

THE APPLICABILITY OF THE RESTORATION JUSTICE IN GOIANESIA AND THE PROBABILITY OF ITS EXTENSION TO THE OTHER COUNTY OF GOIAS

Abstract: This article deals with the applicability of restorative justice in the region of Goianésia and its possible extension to all other regions of the State of Goiás, starting with the historical context of the emergence of the State, moving on to the formation of the three powers, dealing specifically with the Judiciary and its responsibilities in guaranteeing the rights of each citizen; in sequence, the justice model adopted in the country will be analyzed. The methodology used was the bibliography, analyzing the theme in the light of

¹ Acadêmicas do 7º período do Curso de Direito do Instituto Aphonciano de Ensino Superior.

² Acadêmicas do 7º período do Curso de Direito do Instituto Aphonciano de Ensino Superior.

³ Professor Mestre e Orientador do Curso de Direito do Instituto Aphonciano de Ensino Superior.

important works, such as “Swapping the Lens” by Howard Zehr. At the end of the study, positive results are noted, such as, for example, the desire that inmates develop in wanting to learn to read, write and study, which contributes to their restoration. Another positive result, as far as the victim is concerned, is the monitoring of their needs, especially in cases of domestic violence, so that professionals, such as psychologists, are available to also help in their restoration. All this shows the importance of deepening and investing more and more in this issue, thus contributing significantly to the progress of criminal justice.

Keywords: Justice. Restorative. Victim. Offender. Applicability. Goianesia.

INTRODUÇÃO

A justiça restaurativa opõe-se ao modelo atual de justiça criminal, a justiça retributiva. Neste padrão vigente, sobressai o interesse do Estado que busca retribuir o crime com penas equiparadas ao delito, podendo ser o encarceramento, multas (penas pecuniárias) ou qualquer outra pena alternativa simbólica. Ademais, no modelo retributivo a participação da vítima é mínima, tornando-a apenas uma figurante no processo e o infrator um alienado do processo.

A justiça restaurativa busca reparar os danos causados à sociedade pela justiça retributiva, como por exemplo: a grande quantidade de casos de reincidência que levam inúmeras pessoas de volta aos presídios, justamente pelo fato de a justiça retributiva ter como objetivo apenas a punição do ofensor e não sua ressocialização na sociedade, o que gera cada vez mais violência, visto que atualmente no Brasil, quando alguém é preso e depois solto, retorna pior ao convívio social. Outra consequência, é o encarceramento em massa que leva a superlotação dos presídios, contribuindo para o aumento da violência e desumanização dos presos.

Além disso, a justiça restaurativa também procura diminuir a discrepante polarização entre vítima e infrator, que é notada pela sociedade, que acredita que ainda falta punir ou se pune demais, mostrando assim a falta de equilíbrio e harmonia na justiça criminal.

Portanto, a aplicação da justiça restaurativa tem por objetivos gerais reparar os males causados, como já dito, pelo atual modelo vigente, levando em consideração os interesses da vítima, tornando-a uma protagonista no processo, visto que é a parte prejudicada; além disso, também objetiva a ressocialização do ofensor na sociedade, cujo intuito é conscientizá-lo de suas ações e das consequências decorridas delas. Como objetivos específicos, busca-se alcançar sua ampliação para diversas cidades em Goiás, tendo como modelo o município de Goianésia.

A metodologia aplicada neste estudo será uma análise bibliográfica, pautada em obras de renomados doutrinadores, tanto no contexto histórico, quanto no tema especificamente. Além disso, contar-se-á também com manuais de justiça restaurativa de autoria da comarca de Goianésia e leis próprias sobre o assunto, bem como notícias sobre o seu procedimento no município mencionado.

A finalidade deste trabalho é básica pois, não se busca os imediatos resultados de sua aplicabilidade, mas sim como este método pode contribuir para o avanço da justiça criminal.

O objetivo será o método explicativo, conforme Gil (1999), a pesquisa explicativa tem como objetivo básico a identificação dos fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência de um fenômeno. É o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, pois tenta explicar a razão e as relações de causa e efeito do fenômeno. Desta forma, este estudo visa explicar as causas e efeitos, de forma aprofundada, da justiça restaurativa no ordenamento jurídico, especificamente no Estado de Goiás.

Por fim, em relação a natureza dos dados, será qualitativa, por propiciar o aprofundamento da investigação das questões relacionadas ao fenômeno em estudo e das suas relações, mediante a máxima valorização do contato direto com a situação estudada, buscando-se o que era comum, mas permanecendo, entretanto, aberta para perceber a individualidade e os significados múltiplos.

1. CONTEXTO HISTÓRICO: O SURGIMENTO DO ESTADO

Ao longo da história, inúmeras teorias surgiram acerca do que é o Estado e de como se deu sua formação. Para entender seu conceito, seu surgimento e funcionamento é necessário olhar para dentro desta história.

As primeiras teorias sobre o Estado foram propostas por São Tomás de Aquino e Santo Agostinho, ambos teólogos e filósofos da Igreja Medieval. Afirmavam que, assim como tudo, o Estado também era uma criação divina e não um produto da sociedade (JUNIOR, 2009).

Futuramente, com o advento do Iluminismo e dos ideais liberais, tornaram a surgir novas teorias acerca do Estado, e é neste cenário, que surge as teorias contratualistas, encabeçadas pelos pensadores Thomas Hobbes, John Locke e Jean Jacques Rosseau (JUNIOR, 2009).

De acordo com Hobbes, o homem vivia em um estado de natureza que:

Deu a cada um o direito a tudo; isso quer dizer que, num estado puramente natural, ou seja, antes que os homens se comprometessem por meio de conven-

ções ou obrigações, era lícito cada um fazer o que quisesse, e contra quem julgasse cabível e por tanto possuir, usar e desfrutar tudo que quisesse ou pudesse obter. Ora, como basta um homem querer uma coisa qualquer para que ela já lhe pareça boa, e o fato dele a desejar já indica que ela contribui, ou pelo menos lhe parece contribuir, para sua conservação [...], de tudo isso então decorre que, no estado de natureza, para todos é legal ter tudo e tudo cometer. E é este o significado daquele dito comum, “a natureza deu tudo a todos”, do qual portanto entendemos que, no estado de natureza a medida do direito está na vantagem que for obtida. (HOBBS, 2002, p. 32)

Desta forma, o estado de natureza gera um homem em condição de guerra, livre de poder e organização, sendo necessário portanto, o surgimento de um Ente que o controlaria e manteria a paz por meio de um contrato social. Neste contrato, o povo cederia sua liberdade natural à um poder maior e se sujeitaria a sua regulação, que seria o Estado Civil, cujo dever seria garantir a paz, a segurança e o bem-estar social.

Neste liame, John Locke (2001, p. 84) afirmava que o “estado natural”, ainda que se tratasse de um “estado de liberdade”, este não era um “estado de permissividade”, ou seja,

o homem desfruta de uma liberdade total de dispor de si mesmo ou de seus bens, mas não de destruir sua própria pessoa, nem qualquer criatura que se encontre sob sua posse, salvo se assim o exigisse um objetivo mais nobre que a sua própria conservação. O “estado de Natureza” é regido por um direito natural que se impõe a todos, e com respeito à razão, que é este direito, toda a humanidade aprende que, sendo todos iguais e independentes, ninguém deve lesar o outro em sua vida, sua saúde, sua liberdade ou seus bens; todos os homens são obra de um único Criador todo-poderoso e infinitamente sábio, todos servindo a um único senhor soberano, enviados ao mundo por sua ordem e a seu serviço; são portanto sua propriedade, daquele que os fez e que os destinou a durar segundo sua vontade e de mais ninguém. Dotados de faculdades similares, dividindo tudo em uma única comunidade da natureza, não se pode conceber que exista entre nós uma “hierarquia” que nos autorizaria a nos destruir uns aos outros, como se tivéssemos sido feitos para servir de instrumento às necessidades uns dos outros, da mesma maneira que as ordens inferiores da criação são destinadas a servir de instrumento às nossas.

Apesar de o estado de natureza ser relativamente favorável, não é perfeito, sendo suscetível para problemas. Desta forma, no estado de natureza, (2001, p. 85-86) Locke ainda descreve a relação de poder ao apresentar o exemplo:

Um homem adquire um poder sobre o outro; mas não um poder absoluto ou arbitrário para tratar um criminoso segundo as exaltações apaixonadas ou a

extravagância ilimitada de sua própria vontade quando está em seu poder; mas apenas para infligir-lhe, na medida em que a tranquilidade e a consciência o exigem, a pena proporcional a sua transgressão, que seja bastante para assegurar a reparação e a prevenção. Pois estas são as únicas duas razões por que um homem pode legalmente ferir outro, o que chamamos de punição.

Ao transgredir a lei da natureza, o ofensor declara estar vivendo sob outra lei diferente daquela da razão e equidade comuns, que é a medida que Deus determinou para as ações dos homens, para sua segurança mútua; e assim, tornando-se perigoso para a humanidade, ele enfraqueceu e rompeu o elo que os protege do dano e da violência. Tratando-se de uma violação dos direitos de toda a espécie, de sua paz e de sua segurança, garantidas pela lei da natureza, todo homem pode reivindicar seu direito de preservar a humanidade, punindo ou, se necessário, destruindo as coisas que lhe são nocivas; dessa maneira, pode reprimir qualquer um que tenha transgredido essa lei, fazendo com que se arrependa de tê-lo feito e o impedindo de continuar a fazê-lo, e através de seu exemplo, evitando que outros cometam o mesmo erro. E neste caso e por este motivo, todo homem tem o direito de punir o transgressor e ser executor da lei da natureza. (LOCKE, John, 1983, p. 84-86)

Na visão de Locke, o poder da lei da natureza está nas mãos dos indivíduos e ainda não se tornou coletivo, e sendo esta condição natural que permite ao homem entender a perfeita liberdade e igualdade. Apesar de sua visão, o estado natural ser relativamente pacífico, há probabilidades de inconvenientes que violem os direitos de liberdade e propriedade, visto que, nesta condição, o poder de punir os transgressores também está atrelado ao indivíduo e não ao coletivo, sendo necessário, assim, a criação de um estado civil por meio do contrato social para garantir a cada um, estes direitos.

Nessa tríade, há que se falar também em Rousseau, um dos autores mais influentes em termos de teoria política para a Revolução Francesa. Rousseau (1983), diferentemente de Hobbes acredita que o estado natural é uma condição que gera indivíduos justos, honestos e bons, sendo a propriedade privada e a divisão do trabalho um mal que afeta e corrompe os homens.

Destarte, para o filósofo a criação de um estado civil seria necessário para diminuir as desigualdades entre os homens e promover a manutenção da liberdade que já existe no estado de natureza. Além disso, sua teoria comunga da tese de que o exercício da soberania do Estado, na realidade é o exercício da soberania do povo, pois a ele pertence, e não um direito singular do príncipe.

Em Hobbes e Locke, o pacto social seria a solução para os conflitos gerados pelo estado de natureza, colocando o poder nas mãos de apenas um indivíduo, no caso o príncipe, que seria o responsável pela garantia dos direitos dos demais indivíduos. Por sua vez, Rousseau, o pacto social seria a causa da corrupção dos

homens e de toda a desordem, sendo mister a criação de um Estado em que o povo tem a soberania e que apesar de perderem sua liberdade natural, ganham sua liberdade civil.

Dessa forma, Rousseau afirmava que o contrato social tinha o objetivo de

Encontrar uma forma de associação que defenda e proteja contra toda força comum, a pessoa e os bens de cada associado e pela qual cada um, unindo-se a todos, apenas obedeça a si próprio, e se conserve tão livre quanto antes. (ROUSSEAU, 1983, p. 32)

Portanto, na visão contratualista, o Estado representa um produto da necessidade de manter as relações sociais entre os indivíduos e garantir direitos essenciais, tais como a liberdade, a propriedade e a segurança.

Já a idade contemporânea marcada após a Revolução Francesa (1789) apresenta um conceito de Estado mais ampliado. Neste contexto, Ferreira Filho (2020, p. 41), afirma que “O Estado é uma associação (povo), radicada em base espacial (território), que vive sob o comando de uma autoridade (poder) não sujeita a qualquer outra (soberana)”.

Logo, o Estado diz respeito ao conjunto de instituições do campo político e administrativo que organiza o espaço de um povo ou nação.

Dentro dessa estrutura organizacional atual, tem-se a divisão dos poderes, como forma de descentralização do poder, evitando assim abusos e criando um sistema de freios e contrapesos, não atribuindo o poder nas mãos de um único ente, como ocorria no Estado Absolutista.

2. O ESTADO E SEUS PODERES

Desde os tempos antigos, inúmeros filósofos e pensadores têm se envolvido na discussão sobre como as formas organizadas de poder político devem ser divididas. A maioria deles detém a concepção de criar uma forma equilibrada para que o poder não fique nas mãos de uma pessoa ou de uma organização.

Em meados dos séculos XVII e XVIII, próximo à época da preparação e expansão do Iluminismo, o teórico John Locke apontou a necessidade de uma separação política dos poderes.

Décadas depois, Montesquieu usou o legado de seu antecessor e filósofo Aristóteles para criar a obra “O Espírito das Leis”, no qual aborda um meio de reformulação das instituições políticas através da chamada “Teoria dos Três Poderes”.

Mesmo apontando a divisão entre os poderes, Montesquieu (1996) destacava que cada um destes deveria se equilibrar entre a autonomia e intervenção nos demais poderes. Dessa forma, os poderes não poderiam ser desrespeitados nas funções nas quais deveriam cumprir. Desta forma, caso algum dos poderes se demonstrasse autoritário ou ultrapassasse suas obrigações, os demais poderes poderiam intervir contra a atitude desarmônica, estabelecendo-se, assim, o “*status quo ante*” de equilíbrio entre os poderes.

Com relação ao direito pátrio, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 2º, prevê que os poderes são divididos em Legislativo, Executivo e Judiciário. Na verdade, o poder é um só, o que ocorre é à partilha de funções harmônicas e independentes dos poderes do Estado.

Os poderes legislativo, executivo e judiciário, no exercício de suas funções e dentro da Lei, devem se esforçar para alcançar os fins que o Estado pode ter, isso significa construir uma nação livre, unida e justa, desenvolver a nação, erradicar a pobreza e reduzir as desigualdades sociais.

2.1 O poder judiciário

Segundo o Conselho Nacional de Justiça (CNJ), o poder judiciário começou no Brasil com a colonização portuguesa, sendo que os juízes ordinários, almotacés e outros funcionários são inicialmente nomeados por titulares de cargos hereditários. As primeiras comarcas foram instaladas entre os séculos XVI e XVIII.

De acordo com o CNJ, o Tribunal de Justiça da Bahia foi instalado em 1609, em segunda instância e o Tribunal de Justiça, no Rio de Janeiro, em 1751. Depois criou-se o Tribunal das Relações do Maranhão, em 1813 e de Pernambuco, em 1822.

Quando a família real portuguesa chegou ao Brasil, em 1808, a relação do Rio de Janeiro foi, hierarquicamente, comparada à Casa de Suplicação de Lisboa e transformada em Casa de Suplicação pelo Alvará de 10 de maio de 1808. Pela notabilidade desta data, foi-se criado o Dia de Memória do Poder Judiciário, consoante o CNJ.

Após a independência do Brasil, em 1822, a Constituição Imperial de 1824, determinou a instituição do Supremo Tribunal de Justiça (STJ) que foi criado em 1829 e que possuía como função era absorver as demandas judiciais que não podiam ser enviadas a Portugal, em razão da instabilidade instaurada na Europa durante as guerras napoleônicas.

Posterior a Proclamação da República, a Justiça Federal foi criada em 1890, e a Constituição de 1891 aprovou a nova denominação ao Supremo Tribunal Federal (STF) e outorgou aos Estados autorização para a criação de seus respectivos tribunais de segunda instância.

Em 1937, uma nova Constituição foi promulgada para abolir a Justiça Federal. Posteriormente, a Constituição de 1946 criou o Tribunal Federal de Recursos como segunda instância, enquanto a primeira foi restaurada em 1966.

Por fim, a Constituição Federal de 1988 criou o Superior Tribunal de Justiça (STJ). Com o poder judiciário, além disso, também foram criados juizados especiais, defensorias públicas, justiça itinerante e comarcas no interior dos estados e câmaras regionais para facilitar o acesso da população à justiça.

Em suma, ao Poder Judiciário compete zelar pela aplicação das leis e regulamentos, sendo o guardião da Constituição e também dos direitos garantidores individuais, fundamentais e sociais de cada cidadão. De igual forma, ainda é responsável por garantir a ordem e a paz na sociedade.

Com efeito, Poder Judiciário tem contribuído para aumentar a esperança em todo o país por meio de medidas disciplinares para garantir a paz e prevenir atos infracionais. Portanto, para manter a paz e a ordem social, precisa-se estabelecer outras formas de contribuir significativamente para essa busca.

3. A JUSTIÇA RESTAURATIVA

3.1 A justiça e o crime

Para se compreender os modelos de justiça, é mister entender, a priori, o que é justiça. Para alcançar tal intuito, cumpre destacar Hans Kelsen, jurista austríaco de renome para o direito, que afirmava que justiça é

A qualidade de uma conduta humana específica, de uma conduta que consiste no tratamento dado a outros homens. O juízo segundo o qual uma tal conduta é justa ou injusta representa uma apreciação, uma valoração da conduta. A conduta, que é um fato da ordem do ser existente no tempo e no espaço, é confrontada com uma norma de justiça, que estatui o dever-ser. (KELSEN, 2008, p. 3)

A vista disso, o conceito de justiça está ligado à sociedade, ou seja, nas condutas sociais de cada indivíduo para com o outro. Esta conduta é norteada pelas normas jurídicas e sociais, de modo a garantir a harmonia social; logo, se alguém se desvia desta propositura terá cometido uma conduta injusta.

Por seu turno, de acordo com a teoria finalista da ação adotada pelo Código Penal brasileiro de 1940, para Toledo (1999, p. 80) o crime pode ser definido como:

Substancialmente, o crime é um fato humano que lesa ou expõe a perigo bem jurídico (jurídico-penal) protegido. Essa definição é, porém, insuficiente para a dogmática penal, que necessita de outra mais analítica, apta a pôr à mostra os aspectos essenciais ou os elementos estruturais do conceito de crime. E dentre as várias definições analíticas que têm sido propostas por importantes penalistas, parece-nos mais aceitável a que considera as três notas fundamentais do fato crime, a saber: ação típica (tipicidade), ilícita ou antijurídica (ilicitude) e culpável (culpabilidade). O crime, nessa concepção que adotamos, é, pois, ação típica, ilícita e culpável.

Ademais, o crime é um fato típico, ou seja, o enquadramento de uma conduta a um tipo penal especificado em lei; ilícito, por contrariar o disposto em lei causando lesão a um bem jurídico tutelado; e culpável, merecedor de reprovação. Neste liame, Nucci, explica que

Crime, no conceito analítico é fato típico, antijurídico e culpável. Não importando a corrente (causalista, finalista ou funcionalista), o delito tem três elementos indispensáveis à sua configuração, dando margem à condenação. Sem qualquer um deles, o juiz é obrigado a absolver. Fato típico: amolda-se o fato real ao modelo de conduta proibida previsto no tipo penal (ex.: matar alguém art. 121, CP). Antijurídico: contraria o ordenamento jurídico, causando efetiva lesão a bem jurídico tutelado Culpável: merecedor de censura, pois cometido por imputável (maior de 18 e mentalmente são), com conhecimento do ilícito e possibilidade plena de atuação conforme o Direito exige. A tese de ser o crime apenas um fato típico e antijurídico nasceu no Brasil na década de 70 e já se encontra com os dias contados, salientando-se que jamais foi adotada fora do território nacional. Extirpar a culpabilidade do conceito de crime é um equívoco científico, pois é ela o elemento ético do injusto penal, que se concretiza crime. (NUCCI, 2013, p. 117)

Quando se há um ordenamento jurídico, tem-se como pressuposto a noção de que as condutas dos homens sejam reguladas pelas leis, sendo necessária uma forma de punição para aqueles que fogem deste paradigma. O crime, portanto, é um ato que viola a justiça.

Assim, tendo sido violada a justiça é mister que esta seja reparada. Ao longo da história, surgiram dois modelos para reparar os danos trazidos pelo crime, sendo estes: a justiça retributiva e a justiça restaurativa.

3.2 A Justiça Retributiva

Como outrora abordado, o Estado surge como forma de garantir a harmonia social, a paz, a segurança e os direitos de cada indivíduo. Com o advento do Estado, surge também o poder-dever de punir (*jus puniendi*), de maneira a evitar que o homem retorne ao seu estado natural de guerra, julgando e punindo como bem lhe convinha.

Nesse sentido, o método adotado para que a justiça fosse feita e o transgressor da lei punido foi a justiça retributiva. No modelo retributivo, o foco da justiça é apenas punir e encarcerar, visto que o crime

É uma violação contra o Estado, definida pela desobediência à lei e pela culpa. A justiça determina a culpa e inflige dor no contexto de uma disputa entre ofensor e Estado, regida por regras sistemáticas. (ZEHR, 2008, p. 170)

Logo, a justiça retributiva analisa o crime como uma violação apenas da lei, não levando em consideração os fatores humanos, ou seja, as condições subjetivas presentes entre o ofensor, a vítima e a sociedade.

O Estado, sendo o maior ofendido, propõe como solução para o conflito, uma retribuição fria, com penas equiparadas ao delito, estabelecidas pela letra da lei. Ao punir deste modo, o ente estatal mostra o seu poder e sua força, com o intuito não apenas de retribuir ao mal causado, mas também evitar futuras ações semelhantes.

3.2.1 As Penas No Modelo Retributivo

No Brasil, o modelo vigorante é o modelo clássico, ou seja, o retributivo. Como penas, o Código Penal de 1940, em seu artigo 32, prevê as privativas de liberdade, restritivas de direitos e multa.

As penas privativas de liberdades, conforme o artigo 33 do Código Penal podem ser: reclusão, no qual o cumprimento de pena pode acontecer nos regimes fechado, semiaberto e aberto; detenção, em que o cumprimento de pena pode começar diretamente no regime semiaberto ou aberto, salvo se houver necessidade para o fechado; e a prisão simples, que é o cumprimento de pena em regime semiaberto ou aberto para os casos de contravenção penal, que é a infração penal a que a lei comina, isoladamente, pena de prisão simples ou de multa, ou ambas, alternativa ou cumulativamente. As contravenções penais são consideradas infrações penais de menor potencial ofensivo.

As penas restritivas de direito possuem caráter substitutivo, sendo aplicadas posteriormente às penas restritivas de liberdade, desde que presentes os requisitos legais de não haver violência ou ameaça no cometimento do crime, a pena aplicada não for maior do que quatro anos, ou para crimes culposos independente da pena, o réu não tiver sido reincidente em crime doloso e o réu não ter maus antecedentes, conforme disposto no artigo 44 do Código Penal. Estas penas podem ser: prestação pecuniária (artigo 45, §1º, CP); perda de bens e valores (artigo 45, §3º, CP); prestação de serviços à comunidade ou a entidades públicas (artigo 46, CP); interdição temporária de direitos (artigo 47, CP) e limitação de fim de semana (artigo 48, CP). Já a pena de multa encontra-se disposta no art. 49 e seguintes do CP, que traz consigo que: A pena de multa consiste no pagamento ao fundo penitenciário da quantia fixada na sentença e calculada em dias-multa. Será, no mínimo, de 10 (dez) e, no máximo, de 360 (trezentos e sessenta) dias-multa.

3.2.2 A Vítima

A vítima, no processo penal, é o sujeito passivo do ilícito penal, ou seja, é a pessoa contra quem se comete qualquer crime ou contravenção, sendo, portanto, parte importante do processo.

Contudo, no modelo retributivo, a vítima, ao invés de ter um papel de relevância, tem um papel secundário. Nesse sentido, o foco é o ofensor e a maneira com a qual este afeta os interesses do Estado.

Por oportuno, Zehr afirma que

(...) nós vemos o crime através da lente retributiva. O processo penal, valendo-se desta lente, não consegue atender a muitas das necessidades da vítima e do ofensor. O processo negligencia as vítimas, enquanto fracassa no intento declarado de responsabilizar os ofensores e coibir o crime. (ZEHR, 2008, p. 168)

Em síntese na justiça retributiva, a participação da vítima é mínima, tornando-a apenas uma figurante do processo e o infrator um alienado do processo. Logo, a justiça fracassa tanto no amparo às vítimas, quanto em responsabilizar os ofensores e coibir o crime.

3.2.3 As Consequências Da Justiça Retributiva

Um dos problemas da justiça retributiva reside no encarceramento em massa, que gera uma superlotação nos presídios.

De acordo com o Infopen (Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias), o Brasil, até o ano de 2019, possuía uma população prisional de 773.151 pessoas privadas de liberdade em todos os regimes. Atualmente, uma cela prisional no Brasil comporta uma capacidade para até 16 pessoas, contudo, a realidade remonta a assustadora média de 50 pessoas por cela no país.

Além da superlotação nos presídios, outro problema da justiça retributiva, é o aumento dos casos de reincidência, visto que o ambiente carcerário representa um estimulador da violência e desumanização do ser humano

Todo o entorno carcerário é estruturado com o fim de desumanizar. Os prisioneiros recebem um número, um uniforme, pouco ou nenhum espaço pessoal. De fato, o foco de todo o ambiente é a obediência e o aprendizado de aceitar ordens. Numa situação assim a pessoa tem poucas escolhas. Ele ou ela talvez aprendam a obedecer, a ser submisso, e essa é a reação que o sistema prisional incentiva. Mas é justamente a reação que menos propiciará uma transição bem sucedida para liberdade da vida lá fora. (ZEHR, 2008, p. 37)

Desta forma, conclui-se que o ofensor não sabe se autogovernar, conduzir a sua vida de modo legítimo e a prisão irá agravar essa inabilidade, haja vista que, no instituto carcerário, a pessoa quase não tem escolha, não aprendendo assim a tomar decisões de como conduzir e administrar a sua própria vida. Logo, a prisão torna-se um ambiente de conforto, de maneira que o preso não necessita de tomar decisões importantes, trabalhar e arcar com suas próprias responsabilidades. Portanto, “não é de surpreender que aqueles que melhor se conformam às regras da prisão são os que pior se adaptam à vida na comunidade depois de soltos” (ZEHR, 2008, p. 37).

O objetivo da prisão, além de punir, é gerar no encarcerado uma conscientização a respeito de seus atos, de modo a prevenir ações semelhantes no futuro, inserindo-o novamente na sociedade. Contudo, na prática o resultado é outro.

Ao cometer um crime, o ofensor se encontra numa situação de violência e injustiça; ao entrar no presídio, ao invés de encontrar um ambiente propício para, de fato, gerar a conscientização necessária para que possa mudar de vida e se inserir mais uma vez na comunidade, o indivíduo se depara com um contexto de agressões, estupros e, em alguns casos, até mesmo mortes. Todo este cenário contribui para a fomentação do sentimento de violência e, conseqüentemente, a reincidência.

Destarte, tem-se um ciclo vicioso no Brasil. O Estado pune e o transgressor da lei é preso; no presídio é instigado a continuar cometendo crimes; quando solto volta a praticar as mesmas condutas, fazendo com que o Estado volte a

punir e encarcerar em massa, repetindo o mesmo padrão, que apenas tende a piorar.

Outra consequência é a discrepante polarização entre a vítima e o infrator, que não passa despercebido pela sociedade, que acredita que ainda falta punir ou que se pune demais, mostrando a instabilidade da justiça criminal.

A consequência deste modelo para as vítimas, é o fato de a maioria não se sentir justificada e amparada pelo aparato estatal.

3.3 A Justiça Restaurativa

Antes de se falar da aplicabilidade da justiça restaurativa, é necessário entender o que vem a ser a justiça restaurativa.

3.3.1 Conceito

De acordo com o artigo 1º da Resolução nº 225, de 31 de maio de 2016, do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), a justiça restaurativa é assim definida

(...) constitui-se como um conjunto ordenado e sistêmico de princípios, métodos, técnicas e atividades próprias, que visa à conscientização sobre os fatores relacionais, institucionais e sociais motivadores de conflitos e violência, e por meio do qual os conflitos que geram dano, concreto ou abstrato, são solucionados de modo estruturado (...)

Noutra estância, Zehr, um dos maiores doutrinadores sobre o assunto, define justiça restaurativa como:

Um processo para envolver, tanto quanto possível, todos aqueles que têm interesse em determinada ofensa, num processo que coletivamente identifica e trata os danos, necessidades e obrigações decorrentes da ofensa, a fim de promover o restabelecimento das pessoas e endireitar as coisas, na medida do possível. (ZEHR, 2006, p. 49)

Logo, trata-se de um sistema de justiça que interpreta as necessidades e os papéis dos indivíduos envolvidos no crime (criminoso, vítima e comunidade local) de maneira diferente dos métodos tradicionais, possibilitando uma esperançosa inovação no modo de se ver o processo penal.

A justiça restaurativa observa para as necessidades da vítima com maior importância, diferente do modelo clássico, na qual a vítima é relegada para

segundo plano, visto que, no conceito de crime atual, o principal ofendido é o Estado acaba por tomar o espaço da vítima.

Por meio de processos restaurativos, busca-se a superação do sentimento de vingança inerente à vítima após a ocorrência do crime. Para tanto, “deve-se proporcionar à vítima oportunidade para que se manifeste, relate sua experiência e exponha suas necessidades decorrentes do crime, de modo que possa readquirir seu sentimento de poder pessoal” (COSTA, 2009, p. 31).

O olhar para o crime e a justiça no modelo restaurativo são, diferentes da visão retributiva, tendo em vista que, para a justiça restaurativa, o crime é

(...) uma violação das pessoas e relacionamentos. Ele cria a obrigação de corrigir os erros. A justiça envolve a vítima, o ofensor e a comunidade na busca de soluções que promovam a reparação, reconciliação e segurança. (ZEHR, 2012, p. 170 e 171)

Neste novo método, o crime não é uma violação contra o Estado, mas sim contra os relacionamentos sociais; não prejudicando um ente estatal, mas sim a vida de seres humanos; o Estado e o ofensor não são as partes do processo, a vítima e o ofensor são.

Ademais, o objetivo da justiça restaurativa é valorizar a vítima e suas necessidades, em especial duas delas que são totalmente negligenciadas pelo modelo clássico, que são a de informação – a vítima tem o direito de saber por que aconteceu e o que aconteceu depois do ato lesivo, devendo as respostas serem obtidas direta ou indiretamente com o ofensor – e a necessidade de empoderamento – com o delito, a vítima sente que perdeu o controle de seus bens, corpo e sonhos e o envolvimento da ofendida no processo pode ser uma forma de lhe devolver um senso de poder (ZEHR, 2012).

Além disso, também se objetiva a restauração do ofensor, fazendo-se mister estimulá-lo a compreender como seus atos lesivos trazem consequências indesejadas para a sociedade e a vítima, devendo ser responsabilizado, porém sem omitir as necessidades que possui, como “a cura dos males que contribuíram para o comportamento lesivo; b. Oportunidades de tratamento para dependências químicas e/ou outros problemas; e c. Aprimoramento de competências pessoais” (ZEHR, 2012, p. 28).

3.3.2 Aplicabilidade

No Brasil, a prática restaurativa foi institucionalizada pela Resolução n. 225, de 31 de maio de 2016, do Conselho Nacional de Justiça (CNJ). No Estado de

Goiás, foi através do Decreto Judiciário n. 1.346, de junho de 2017, pelo Tribunal de Justiça de Goiás (TJGO), que se institucionalizou a justiça restaurativa.

No entanto, apenas a cidade de Goianésia aderiu ao projeto de justiça restaurativa, em todo o Estado de Goiás.

Os ideais restaurativos começaram a ganhar forma na comarca de Goianésia por meio do projeto “Além da Punição”, encabeçado pelo Juiz de Direito Decildo Ferreira Lopes, coordenador da Gerência de Cidadania do Núcleo Permanente de Métodos Consensuais de Solução de Conflitos (Nupemec) e integrante do Grupo de Monitoramento e Fiscalização do Sistema Prisional do Estado de Goiás (GMF).

O projeto tem a finalidade de incentivar a aproximação da sociedade com a justiça, reintegrar condenados, atender as necessidades das vítimas e, ainda, quebrar o ciclo da violência, diminuindo a reincidência no crime.

Segundo o magistrado goiano, o projeto “Além da Punição”

Não se constitui em uma única ação ou linha de trabalho, mas sim em uma forma de pensar sobre a atuação da justiça criminal que se encontra em constante produção de ações que concretizem os ideais defendidos.

O órgão gestor do projeto é o Núcleo de Justiça Restaurativa (NJR) que se localiza no fórum da cidade. Dentre as ações desenvolvidas, tem-se reuniões semanais com familiares de pessoas presas, em parceria com a pastoral carcerária, resultante de uma demanda significativa de famílias carentes que não contam com a assistência de um defensor constituído, com o objetivo de sanar as dúvidas dos familiares acerca do trâmite processual e da condição do preso na unidade prisional. De acordo com o juiz:

Com o passar do tempo, as reuniões se tornaram, também, um ambiente para compartilhamento de experiências e de acolhimento mútuo, sempre com o propósito de preparar o ambiente familiar para o retorno da pessoa presa.

As reuniões acontecem todas as quartas-feiras, no auditório do fórum da comarca. Ao fim dessas reuniões, os familiares podem preencher formulários e encaminharem perguntas sobre a tramitação processual referente ao seu familiar preso. Esses questionamentos, por sua vez, são dirigidos à Vara Criminal que elaborarão uma resposta que será repassada na semana seguinte a pessoa interessada.

Há também ações voltadas para as vítimas de violência doméstica, denominada de “Semana da justiça pela paz em casa”. As audiências de instrução relativas a casos de violência doméstica buscam oferecer um atendimento que leve em

conta as necessidades das vítimas, através de audiências realizadas em datas pre-estabelecidas, em regime de mutirão.

Antes das audiências, as vítimas, caso queiram, poderão passar por um breve atendimento com psicólogas parceiras do projeto, que as instruirão sobre o procedimento da audiência e conversarão sobre as dificuldades enfrentadas em razão do crime ocorrido, informando-as a respeito da possibilidade de participarem de grupos de reflexão e círculos restaurativos, oferecidos pela justiça criminal.

Dentre as ações supracitadas, existe ainda outras como o acolhimento de réus presos, acolhimento dos réus em liberdade, acolhimento dos reeducandos em regime semiaberto e os círculos de construção de paz e de justiça restaurativa, que buscam criar um ambiente confortável para que questões dolorosas e difíceis, como traumas e abusos, por exemplo, sejam discutidas, de modo a encontrar soluções para o problema e também melhorar relacionamentos e resolver as diferenças.

Ademais, o projeto também conta com parcerias externas, como a Prefeitura Municipal e a pastoral carcerária de Goianésia que colaboram com o programa “Mais leitura, menos grades” que busca incentivar a leitura no meio prisional, não somente como forma de remir a pena, mas também como um meio de ativar a capacidade crítica dos reclusos, para que assim aprendam a se ver menos como meros indivíduos, e mais como cidadãos e integrantes sociais.

Além da prefeitura, o projeto também conta com a parceria de empresas locais para o programa “Concurso anual de redação” em que o vencedor tem como premiação um vale-compras em supermercados locais. As redações são corrigidas pela Academia de Letras de Goianésia.

Destarte, o projeto conta com outras ações para ajudar vítimas, ofensores, crianças e adolescentes, além da sociedade como um todo.

Todas as ações do projeto “Além da Punição”, possuem como metas a superação do sentimento de vingança inerente a vítima, a restauração de seu poder pessoal e o atendimento as suas necessidades. Em relação aos presos, o objetivo é a conscientização das consequências de suas condutas para a vítima e a sociedade no geral, sua reintegração social, a diminuição da reincidência e a restauração de sua identidade pessoal.

O projeto trouxe resultados positivos para a comarca, de modo que se efetivou a institucionalização da justiça restaurativa no município através da Lei n. 3.792, de 5 de março de 2021.

De acordo com a lei retromencionada, a implementação do programa contará com a mobilização de diversas políticas setoriais como assistência social, educação, saúde, cidadania, segurança, entre outros.

Conclui-se, portanto, que os programas de justiça restaurativa na comarca de Goianésia tem obtido resultados positivos. Apesar de ainda estar “engatinhando”, a justiça restaurativa tem alcançado seus objetivos no município ajudando tanto as vítimas, quanto os infratores, diminuindo também um pouco da polarização existente no processo criminal, além da violência e do ciclo de reincidência.

Sua aplicabilidade em outras comarcas, além da cidade de Goianésia, poderia melhorar a execução da justiça criminal no Estado de Goiás, sendo uma alternativa para amenizar toda desigualdade e polarização, como supracitado, presentes no sistema penal, dando oportunidade e voz as inúmeras vítimas que não se sentem justificadas pelo modelo clássico, além de dar verdadeiramente uma segunda chance de mudança ao infrator para que não volte a cometer os delitos outrora praticados.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas pesquisas e estudos realizados e diante de tudo o que foi exposto, é natural se questionar o “porquê” de em um Estado tão grande como Goiás, apenas uma comarca aplicar este novo modelo de justiça; e não somente isso, mas do mesmo modo, perguntar-se o “porquê” de não se ampliar as práticas restaurativas para as demais comarcas do Estado.

A resposta a estes questionamentos ainda não se tem. Contudo, existe um grande caminho a ser trilhado para que o modelo clássico do processo criminal seja desentranhado das raízes do judiciário, abrindo assim, espaço para que novos horizontes, novos modelos de concretização da justiça sejam explorados, estudados e, por fim, aplicados de fato.

A justiça restaurativa olha para além do processo, olha para os seres humanos e suas necessidades, abre portas para a paz, para a restauração dos relacionamentos sociais e para uma mudança de mentalidade. É nisto, que os operadores do direito da cidade de Goianésia têm acreditado e lutado; e é nisso que Goiás também pode acreditar e lutar.

Este estudo não se encerra aqui, na verdade, é apenas o começo para que o tema possa ser cada vez mais aprofundado, e desta forma evoluir. O intuito é resgatar, através da justiça restaurativa, a humanidade dos indivíduos, lembrando-lhes de que a vida é algo muito precioso para ser tratada de qualquer maneira e assim, de algum modo, melhorar esta justiça tão falha.

REFERÊNCIAS

Ações da Justiça Restaurativa em Goiás são apresentadas em reunião nacional. TJGO, 2021. Disponível em: <<https://www.tjgo.jus.br/index.php/institucional/centro-de-comunicacao-social/20-destaque/21863-acoes-da-justica-restaurativa-em-goias-sao-apresentadas-em-reuniao-nacional>>. Acesso em: 29 de novembro de 2021.

BRASIL. *Decreto-judiciário nº 1.346, de 1 de junho de 2017*. Instauração da justiça restaurativa no Estado de Goiás. Goiás: Tribunal de Justiça de Goiás, 2017.

BRASIL. *Lei nº 3.792, de 5 de março de 2021*. Instauração da justiça restaurativa no Município de Goianésia. 2017.

BRASIL. *Resolução nº 225, de 31 de maio de 2016*. Trata da política criminal da Justiça Restaurativa no âmbito do Poder Judiciário. Brasil: Conselho Nacional de Justiça, 2016.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 2.848, de 07 de dezembro de 1940*. Código Penal. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 31 dez. 1940.

COSTA, Gabriela Gomes. *Justiça restaurativa no Brasil: uma possibilidade*. 2009. 63 f. Monografia (Graduação em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

Dados Sobre a População Carcerária São Atualizados. GOV, 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/pt-br/noticias/justica-e-seguranca/2020/02/dados-sobre-populacao-carceraria-do-brasil-sao-atualizados>>. Acesso em: 04 de dezembro de 2021.

FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves. *Curso de direito constitucional*. São Paulo: Forense, 2020, p. 41.

Gestão de Memória do Poder Judiciário, CNJ. Disponível em: <<https://www.cnj.jus.br/programas-e-acoes/gestao-documental-e-memoria-proname/gestaode-memoria/memoria-do-poder-judiciario-historia-e-linha-do-tempo/#:~:text=Pela%20import%C3%A2ncia%2C%20totalizando%20onzw>>. Acesso em: 23 de janeiro de 2022.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas da pesquisa social*. São Paulo: Atlas 1999

HOBBS, Thomas. *Leviatã ou matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil*. São Paulo: Martin Claret, 2003, p. 143.

JUNIOR, Nilson Nunes da Silva. *O conceito de Estado*. Disponível em: <https://ambito-juridico.com.br/cadernos/direito-constitucional/o-conceito-de-estado/#_ftn4>. Acesso em: 25 de janeiro de 2022.

KELSEN, Hans. *Teoria Pura do Direito*: Introdução à problemática científica do direito, tradução de J. Cretello Jr. E Agnes Cretella. 7. ed., revisada da tradução. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2011.

LOCKE, J. *Segundo tratado Sobre o Governo*. São Paulo: Abril Cultural, 1983, p. 84-86.

MONTESQUIEU, Charles de Secondat. *O Espírito das Leis*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NUCCI, Guilherme Souza. *Manual de Direito Penal - Parte Geral - Parte Especial*. 9. ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2013.

Nupemec do TJGO lança manual da Justiça Restaurativa. *TJGO*, 2021. Disponível em: <<https://www.tjgo.jus.br/index.php/institucional/centro-de-comunicacao-social/20estaque/21064-nupemec-lanca-manual-da-justica-restaurativa>> Acesso em: 02 de dezembro de 2021.

Política Pública de Justiça Restaurativa é institucionalizada em Goianésia. *TJGO*, 2021. Disponível em: <<https://www.tjgo.jus.br/index.php/institucional/centro-de-comunicacao-social/20-destaque/21556-institucionalizada-em-goianesia-politica-publica-de-justica-restaurativa>>. Acesso em: 04 de dezembro de 2021.

BRASIL. *Projeto*. Que busca, com a iniciativa, aproximar a sociedade da Justiça, reintegrar condenados, atender necessidades das vítimas e, ainda, quebrar o ciclo da violência, diminuindo a reincidência no crime. Além da Punição, Brasil: Tribunal de Justiça do Estado de Goiás, Núcleo de Justiça Restaurativa, 2020.

Projeto Além da Punição, de Goianésia, ganha prêmio Boas Práticas na Justiça Criminal. *Rota Jurídica*, 2019. Disponível em: <<https://www.rotajuridica.com.br/projeto-alem-da-punicao-de-goianesia-ganha-premio-boas-praticas-na-justica-criminal/>>. Acesso em: 01 de dezembro de 2021.

Projeto Além da Punição. *Jornal Diário do Norte*, 2020. Disponível em: <<http://www.jornaldiariodonorte.com.br/noticias/projeto-alem-da-punicao-ganha-premio-nacional-03070904>>. Acesso em: 05 de dezembro de 2021.

ROUSSEAU, J. J. *Do Contrato Social* (1757), Abril Cultural, São Paulo, 1983.

SOUSA, Rainer Gonçalves. “Três Poderes”; *Brasil Escola*. Disponível em: <<https://brasil-escola.uol.com.br/politica/tres-poderes.htm>>. Acesso em: 07 de dezembro de 2021.

TOLEDO, Francisco de Assis. *Princípios Básicos do Direito Penal*. São Paulo: Saraiva 1999.

ZEHR, Howard. *Justiça restaurativa*. Tradução de Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2012.

ZEHR, Howard. *Trocando as lentes: Um novo foco sobre o crime e a justiça*. São Paulo: Palas Athena, 2008.

A GUARDA COMPARTILHADA E O DESIGUAL EXERCÍCIO DO PODER FAMILIAR À LUZ DO DIREITO DA MULHER FRENTE UMA REANÁLISE DO CLASSICO CONTO DA CHAPEUZINHO VERMELHO

Elora Ferreira e Melo¹
Isabella Oliveira de Vasconcelos²
Leonardo Peixoto Simão³

Resumo: O presente artigo tem como finalidade identificar a forma que o poder familiar é desigual quando se trata da guarda compartilhada e o direito da mulher, buscando esclarecer as implicações dessa modalidade de guarda, reconhecendo a participação efetiva da mulher na atuação do poder familiar, ressaltando a existência da desigualdade parental. Utilizou-se método dedutivo associado a pesquisa bibliográfica com ênfase numa releitura a partir do conto da chapeuzinho vermelho para a contextualização do exercício da guarda compartilhada entre os genitores e suas disparidades. O resultado da pesquisa demonstra a exposição minuciosa da situação vivida pela genitora que, mesmo estando sob a modalidade de guarda compartilhada que visa um equilíbrio entre direitos e responsabilidades dos pais em face da criança, encontra-se afetado seu direito de paridade ao do genitor, desvirtuando a finalidade do presente instituto jurídico e, pois este visa o equilíbrio entre os genitores.

Palavras-chave: Família. Poder Familiar. Guarda Compartilhada, Direito da Mulher, Chapeuzinho Vermelho.

THE SHARED CUSTODY AND THE UNEQUAL EXERCISE OF FAMILY POWER IN THE LIGHT OF WOMEN'S RIGHT IN THE FACE OF A REANALYSIS OF THE CLASSIC LITTLE RED RIDING HOOD TALE

Abstract: This article aims to identify the way that family power is unequal when it comes to shared custody and women's rights, seeking to clarify the implications of this type of custody, recognizing the effective participation of women in the performance of family power, emphasizing the existence of parental inequality. A deductive method associated with bibliographic research was used, with an emphasis on a re-reading from the tale of

¹ Acadêmicas do 7º período do Curso de Direito do Instituto Aphonciano de Ensino Superior.

² Acadêmicas do 7º período do Curso de Direito do Instituto Aphonciano de Ensino Superior.

³ Professor Mestre e Orientador do Curso de Direito do Instituto Aphonciano de Ensino Superior.

the little red riding hood for the contextualization of the exercise of shared custody between the parents and their disparities. The result of the research demonstrates the detailed exposition of the situation experienced by the mother who, even being under the modality of shared custody that aims at a balance between the rights and responsibilities of the parents in the face of the child, her right of parity to that of the parent is affected, distorting the purpose of the present legal institute and, as it aims at the balance between the parents.

Keywords: Family, Family Power, Shared Custody, Women's Rights, Little Red Riding Hood.

INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda a respeito da guarda compartilhada e as dificuldades exercidas pelas mulheres ao executar seu poder familiar sobre os filhos, ou seja, por mais que tenha um compartilhamento obrigatório da custódia dos filhos, há uma grande sobrecarga das tarefas femininas e maternas.

Baseado nisso, o alvo é demonstrar a ausência de igualdade em relação à mulher, pois permanece a visão antiquada do dever familiar exclusivo da genitora. Assim, diante dessa realidade é evidenciada a relevância de maiores pesquisas, além disso nota-se grande demanda de ações propostas nas varas de família como também em decisões dos tribunais a respeito desse assunto, mesmo que não seja tão discutido é uma situação corriqueira.

Em consonância a esse pensamento, observa-se a necessidade da discussão tema-problema por se tratar de uma temática cotidiana, visto que nos últimos anos teve-se um aumento significativo na quantidade de divórcio e conseqüentemente de guarda compartilhada, a pesquisa terá como ponto de partida essas questões problemáticas.

Diante disso, procura-se saber como o direito da mulher é deixado de lado na atuação do poder familiar mesmo com a guarda compartilhada, e se possível a harmonia desse direito na prática, como também entender se o poder familiar no modelo de guarda torna-se conflitante para a mulher. A resposta a esses questionamentos sugere uma reflexão sobre a situação da genitora no contexto familiar atual.

Logo, o objetivo geral da pesquisa é demonstrar que o poder familiar é desigual quando se trata da guarda compartilhada e o direito da mulher, buscando a partir disso, esclarecer as implicações dessa modalidade de guarda, reconhecendo a participação efetiva da mulher na atuação do poder familiar, mostrando a existência da desigualdade parental.

Para fins metodológicos a pesquisa está dividida em três capítulos, sendo abordado aspectos gerais de como é a família e o poder familiar, logo após terá a análise da dissolução da família para posteriormente o aprofundamento na modalidade de guarda, mostrando suas implicações tanto positivas como negativas. Ademais, será feito uma releitura deste assunto com o conto clássico da chapeuzinho vermelho.

Nessa direção, será utilizado o método dedutivo, escolha esta que permitirá o vislumbre dessa situação corriqueira na sociedade e por meio disso alcançar a resolução da situação problema, sempre analisando o direito da mulher e sua disparidade na execução afetando diretamente na criação dos filhos.

Em virtude disso, tenta-se também buscar uma forma de conciliar o direito da mulher e o exercício do poder familiar na prática da guarda compartilhada, como também entender o motivo da atuação dos genitores tem discrepância, além disso compreender a maneira que a guarda compartilhada será desigual, já que seu instituto preza a igualdade entre os pais.

Assim, o estudo tem como base a legislação brasileira, prevista no Código Civil de 2002, como também na Constituição Federal, além de bibliografia de doutrinadores que tem especialidade na área de família, principalmente no ponto da guarda compartilhada e a necessidade da igualdade parental, fazendo a partir desse entendimento uma comparação com o conto clássico da chapeuzinho vermelho.

2. FAMÍLIA E PODER FAMILIAR

2.1 ASPECTOS CONCEITUAIS DO TERMO “FAMÍLIA”

O conceito de família vem se modificando ao passar dos anos, se adequando e reajustando as diversidades existentes, como uma forma de acompanhar a transição na estrutura da sociedade, decorrente das externalidades mundanas e a valorização de princípios constitucionais, como a dignidade da pessoa humana e a ideia de democracia.

Outrora, Maria Berenice Dias retrata, de forma clara, o conceito antes aceito a respeito do tema, validando sua real significância sobre um modelo familiar patriarcal e matrimonial:

A família tinha uma formação extensiva, verdadeira comunidade rural, integrada por todos os parentes, formando unidade de produção, com amplo incentivo à procriação. Era uma entidade patrimonializada, cujos membros representavam força de trabalho. O crescimento da família ensejava melhores condições de sobrevivência a todos. O núcleo familiar dispunha de perfil hierarquizado e patriarcal. (DIAS, 2015, p. 30)

A priori, a família sempre teve especial atenção para a sociedade pois está relacionada ao “afeto” (palavra responsável por grande parte do atual conceito de família), principal emoção humana responsável por criar vínculos entre os seres humanos. Em virtude disso, o filósofo Engels (2000), num de seus diversos estudos, apontava a respeito da relevância no que tange ao conceito de família, como sendo um produto basilar da sociedade, e responsável pela inserção do indivíduo no corpo social.

Destarte, é reafirmada sua importância, tipificada no artigo 226 da Carta Magna, tendo especial proteção do Estado, com o interesse de destacar o seu significado e a forma como interfere no convívio de uma sociedade, prezando pelos costumes e coesão social.

Art. 226. A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado.

§ 1º. O casamento é civil e gratuita a celebração.

§ 2º. O casamento religioso tem efeito civil, nos termos da lei.

§ 3º. Para efeito da proteção do Estado, é reconhecida a união estável entre o homem e a mulher como entidade familiar, devendo a lei facilitar sua conversão em casamento.

§ 4º. Entende-se, também, como entidade familiar a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes.

§ 5º. Os direitos e deveres referentes à sociedade conjugal são exercidos igualmente pelo homem e pela mulher.

§ 6º. O casamento civil pode ser dissolvido pelo divórcio.

§ 7º. Fundado nos princípios da dignidade da pessoa humana e da paternidade responsável, o planejamento familiar é livre decisão do casal, competindo ao Estado propiciar recursos educacionais e científicos para o exercício desse direito, vedada qualquer forma coercitiva por parte de instituições oficiais ou privadas. Regulamento

§ 8º. O Estado assegurará a assistência à família na pessoa de cada um dos que a integram, criando mecanismos para coibir a violência no âmbito de suas relações.

Maria Helena Diniz também retrata sobre o termo, ressaltando a necessidade do vínculo, da afetividade, mas também sobrepujando as diversidades existentes na formação de uma família.

Família no sentido amplíssimo seria aquela em que indivíduos estão ligados pelo vínculo da consanguinidade ou da afinidade. Já a acepção lato sensu do vocábulo refere-se aquela formada além dos cônjuges ou companheiros, e de seus filhos, abrange os parentes da linha reta ou colateral, bem como os afins (os parentes do outro cônjuge ou companheiro). Por fim, o sentido restrito restringe a família à comunidade formada pelos pais (matrimônio ou união estável) e a da filiação (DINIZ, 2002, p. 9).

Para Gomes (1998), o conceito de família também recai sobre a influência que a sociedade exerce na vida coletiva, isto é, a moral e os bons costumes, em que a família caracteriza um grupo fechado, composto, geralmente por aqueles que são próximos aos filhos, como os genitores por exemplo e que a ligação entre todos eles, é a comunhão de afeto, sob a mesma direção e aspectos externos.

1.2 Evolução histórica do conceito de família

A família, *a priori*, se desenvolveu frente à necessidade dos seres humanos nas relações afetivas, baseadas no interesse pessoal e o instinto natural inerente aos seres humanos, o de criar vínculos. Restrita ao termo “família tradicional”, antes composta apenas por um homem, mulher e filhos, sendo a figura paterna a principal figura deste modelo familiar.

A Revolução Industrial foi um marco significativo na história em todos os sentidos, principalmente no que diz respeito à família, pois houve alterações necessárias para o acompanhamento da dura rotina de trabalho.

Destarte, com a saída dos trabalhadores juntamente com suas famílias dos campos para as cidades, houve uma procura muito grande de mão de obra com um menor custo-benefício e maior rendimento e as famílias se encaixavam perfeitamente nesse quadro, isto é, mais trabalhadores para maiores demandas.

As mães deixaram de exercer somente o papel de doméstica, subserviente ao marido e passaram a trabalhar nas fábricas juntamente com toda a família, marido e filhos.

Outrora, as mulheres começaram a ter mais visibilidade em dois eventos importantes, sendo um, em 1929, com a Grande Depressão, uma crise que afetou diretamente a vida das pessoas, fechando indústrias, empresas e bancos, levando a um colapso na economia americana; e que, de certa forma, reverberou para mudanças drásticas, colocando em questão os trabalhadores e o papel que a mulher exercia na sociedade da época. Logo, para reerguer a economia novamente, medidas severas precisaram ser tomadas, sendo uma delas, a inserção da mão de obra feminina no mercado de trabalho.

O outro evento, sendo este um dos mais marcantes na história mundial, ocorreu entre 1939 e 1945, com o advento da segunda Guerra Mundial, que apesar de trágico, aumentou a demanda do serviço feito por mulheres no mercado de trabalho, impondo-lhes novos afazeres e responsabilidades e um resquício de “liberdade”. Começando, desde então, a tomar força na sociedade novas formas familiares, pois, em decorrência da guerra, muitas mulheres perderam seus maridos e precisavam trabalhar para sustentar suas casas e seus filhos.

Ademais, diversas formas de representação da palavra “família” surgiram, a monoparental por exemplo, em que a prole era criada apenas por um dos cônjuges, predominantemente a mulher, sobrecarregando-a, com múltiplas responsabilidades avassaladoras.

A evolução, a partir destes eventos históricos, foi constante até chegar na atual realidade, em que a responsabilidade de cuidar da prole e todas as responsabilidades entranhadas deveria ser, em tese, dividida de forma igualitária entre os pais. O progresso em relação aos direitos da mulher, foi considerável para a determinação e significância do seu papel exercido na criação dos filhos, mais precisamente, no conceito de família, garantindo autonomia e a segurança da por parte do Estado.

1.3 Origem e evolução histórica do poder familiar

O poder familiar ou pátrio poder que, em seu significado, prediz ser pertencente ao pai ou lado paterno, já aduz grande parte do conceito desse termo. Nesse sentido, era exercido somente pelos homens, predominando ali uma hierarquia entre os cônjuges, sendo que o homem, exercia a chefia familiar, colocando o ego e o orgulho masculino acima de tudo e de todos.

O termo pátrio poder era comumente usado no Código Civil de 1916, mais precisamente em seus artigos 379 a 395, referindo-se à autoridade do pai, para comandar a família com o auxílio de sua companheira (esposa), e tudo que lhe dizia, como educação, estudos, lazer e até mesmo bens materiais; predominou até meados de 2002.

A mulher, por sua vez, não tinha voz, sendo delegado a ela apenas o papel de cuidar da casa e de sua prole, ser uma esposa obediente e não interferir nas decisões do marido, referido chefe de família,

Destarte, com os avanços na modernidade em relação a isonomia de direitos na criação dos filhos, muitos conceitos ultrapassados saíram de cena, principalmente este, com a promulgação do artigo 226, § 5º da Constituição Federal de 1988⁴ e artigo 21 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), estabelecendo o poder familiar de forma igualitária entre ambos os cônjuges, não vigorando apenas a supremacia dos desejos paternos.

Art. 21. O poder familiar será exercido, em igualdade de condições, pelo pai e

⁴ Art. 226. A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado.

§ 5º. Os direitos e deveres referentes à sociedade conjugal são exercidos igualmente pelo homem e pela mulher.

pela mãe, na forma do que dispuser a legislação civil, assegurado a qualquer deles o direito de, em caso de discordância, recorrer à autoridade judiciária competente para a solução da divergência.

Logo, é dever dos genitores, de forma igualitária, zelar pelas responsabilidades de se criar uma criança e prepará-las para o exercício futuro da sua independência pessoal, sendo este dever, reafirmado por Maria Helena Diniz:

O poder familiar consiste num conjunto de direitos e obrigações, quanto à pessoa e bens do filho menor não emancipado, exercido em igualdade de condições por ambos os pais, para que possam desempenhar os encargos que a norma jurídica lhes impõe, tendo em vista o interesse e a proteção dos filhos. (DINIZ, 2012, p. 1197)

Portanto, aduz que, poder familiar atualmente, trata-se de um vínculo familiar, derivado de uma relação jurídica.

2. Dissolução e guarda compartilhada

2.1 Origem da dissolução da família

Uma das maneiras de constituir uma família é a partir do casamento, por esse meio as pessoas estabelecem o impulso de formação da sociedade conjugal, como também o vínculo matrimonial. Sendo assim, nota-se que a ocorrência para o fim dessa sociedade e do vínculo, acontece pela dissolução, através do divórcio, cessando com os direitos e deveres conjugais.

Com esse pensamento, observa-se que com o desfecho do matrimônio, põe fim às obrigações de coabitação, fidelidade recíproca e aos regimes de bens, no entanto não modifica os direitos e deveres dos pais em relação aos filhos, essa por sua vez é mantida. É de grande necessidade assegurar tal manutenção, já que a prole não tem condição de se manter por si só.

Ademais, reflete-se que a forma como o casal termina seu matrimônio, influência de maneira decisiva a relação de cuidado, como também do exercício do poder familiar para com os filhos, mesmo que a separação oficial não produza alteração no tocante a esta atividade, os genitores adotam comportamento diverso, não contribuindo com a igualdade parental.

2.2 Guarda dos filhos

De acordo com o Madaleno (2018), os pais são os titulares do poder familiar, tendo o direito de ter a responsabilidade com os filhos menores, mesmo após a dissolução da sociedade conjugal os genitores continuam exercendo seu direito por meio da guarda adotada.

Sendo assim, percebe-se que a guarda tem como principal foco o interesse do menor, já que se encontra em processo de desenvolvimento, no entanto esquece de voltar a visão para a genitora que normalmente torna-se responsável pela sua formação, muitas vezes de forma integral, devido a ausência da igualdade parental do ex-cônjuge, fatos frequentes movidos por interesse pessoais da própria personalidade, como o egocentrismo e o machismo.

Tais interesses se originam muitas vezes por sentimentos motivados pelo apego exclusivo próprio, no caso o egoísmo, por parte do genitor, com o objetivo de causar danos psíquicos a ex-companheira, com a fundamentação de ser papel da mulher o cuidado com os filhos, querendo afastar sua responsabilidade, deixando essas atividades de forma exclusiva a genitora.

Ademais, outra causa relacionada é o mau convívio que havia no relacionamento, levando a ter desconsideração aos filhos e, por consequência, com a mãe, proporcionando, da mesma forma, a falha no processo de criação dos filhos, despejando a condição de guardador a mulher, transportando a uma prepotência do genitor, que pensa em si ao invés do bem-estar da ex-cônjuge que preza significativamente com o filho.

2.3 Guarda compartilhada e sua definição

A guarda compartilhada originou-se com o advento da Lei n. 11.698 de 2008, enfatizado em um instituto jurídico com um feito de promover uma divisão igualitária do compartilhamento da responsabilidade entre os genitores em relação a prole, evidenciando a presença importante da igualdade parental necessária que os guardiões devem ter em conduta.

A doutrinadora Diniz (2016, p. 537) define a guarda compartilhada como sendo:

[...] é o exercício conjunto do poder familiar por pais que não vivem sob o mesmo teto. Ambos os genitores terão responsabilidade conjunta e o exercício dual de direitos e deveres alusivos ao poder familiar dos filhos comuns, sendo que o tempo de convívio com os filhos deve ser dividido de forma equilibrada

com a mãe e com o pai, considerando-se sempre as condições fáticas e os interesses da prole. Urge esclarecer que os filhos terão como residência principal a de um deles, mas deverá haver equilíbrio no período de convivência para que os filhos se relacionem com ambos.

Com efeito, percebe-se que com esta modalidade de guarda é a mais indicada, principalmente quando não houver solicitação dos genitores, além disso permite a garantida e participação de forma igualitária na condução da vida dos filhos, uma vez que ambos detêm o poder familiar, partilhando, assim, de deveres e direitos.

Nota-se que as decisões tomadas a respeito de qualquer coisa a respeito do menor, deverá ser feita em conjunto pelos dois genitores. É o que dispõe o Código Civil:

Artigo 1.583, §1º. Compreende-se por guarda unilateral a atribuída a um só dos genitores ou a alguém que o substitua por guarda compartilhada a responsabilização conjunta e o exercício de direitos e deveres do pai e da mãe que não vivam sob o mesmo teto, concernentes ao poder familiar dos filhos comuns.

Assim, observa-se que esta modalidade proporciona participação dos pais, como também igualdade no exercício do poder familiar, conduta está de extrema importância, para a genitora que na maioria dos casos é a detentora do menor.

2.4 Vantagens e desvantagens da guarda compartilhada

A guarda compartilhada trouxe grandes vantagens, dentre elas promover maior presença dos genitores na vida dos filhos, reduzindo o sentimento de abandono e aumentando a cooperação entre os pais no exercício da sua função de genitores.

Outra vantagem desse instituto é que ambos os genitores são responsáveis solidariamente pelas possíveis infrações que venham a acontecer, diferente da guarda unilateral, onde fica o guardião o único responsável.

Assim, percebe-se que esta modalidade de guarda concede o compartilhamento dos trabalhos e das responsabilidades, privilegiando a continuidade das relações entre cada um dos pais e seus filhos.

É de entendimento do doutrinador Waldyr Grisard Filho (2013, p. 169), que:

A guarda compartilhada mantém intacta a vida cotidiana dos filhos do divórcio, dando continuidade ao relacionamento próximo e amoroso com os dois genitores, sem exigir dos filhos que optem por um deles.

Já desvantagem se encontra muitas vezes na falta de auxílio que o genitor não oferece, deixando sobrecarregado a vida da mulher, isso está relacionado a falta de amparo do cotidiano nas obrigações como pai e guardião, afetando diretamente o direito da mulher no que tange a igualdade, como também no seu psicológico e conseqüentemente o da criança.

Esse ponto negativo ocorre na maioria dos casos quando os pais vivem em conflito um com o outro, uma vez que não aceitam o fim do relacionamento ou quando o momento do matrimônio foi muito conturbado, além de não aceitarem a guarda compartilhada de seus filhos com o outro genitor.

Outro fator de desvantagem está ligado a obrigação alimentar, pois em muitos das situações o genitor escolhe a guarda compartilhada com a finalidade de negociar os valores financeiros com a genitora, porém ao longo do tempo deixa de cumprir essa obrigação prolongando esse dever, colocando a responsabilidade toda para a mãe

Por meio disso, ocorre um desequilíbrio do poder familiar que resulta na falta de consenso e primazia, fazendo com que não somente a criança, mas sim a mãe se torne a maior vítima da situação, pois é afetada diretamente, enquanto o menor sofre das conseqüências desses acontecimentos.

Uma última análise a ser feita é que as desvantagens dessa modalidade de guarda não podem ser tidas como exatas, pelo fato de depender de observação no caso concreto e essa escolha cabe ao magistrado que investigará e aplicará, pois o legislador somente editou a lei criando o instituto.

3. CHAPEUZINHO VERMELHO

E se o conto de chapeuzinho vermelho fosse interpretado de outra forma? Este clássico da história infantil abre possibilidades para diversas interpretações, inclusive no direito, no que diz respeito a área de direito de família, exibindo diversas vertentes para analisar os personagens de todas as formas possíveis criando alguns paradoxos intrigantes no que diz respeito a um estudo aprofundado dos personagens. A comumente história nos conta que:

Houve, uma vez uma graciosa menina; quem a via ficava logo gostando dela, assim como ela gostava de todos; particularmente, amava a avózinha, que não sabia o que dar e o que fazer pela netinha. Certa vez, presenteou-a com um chapeuzinho de veludo vermelho e, porque lhe ficava muito bem, a menina não mais quis usar outro e acabou ficando com o apelido de Chapeuzinho Vermelho. Um dia, a mãe chamou-a e disse-lhe:

– Vem cá, Chapeuzinho Vermelho; aqui tens um pedaço de bolo e uma garrafa de vinho; leva tudo para a vovó; ela está doente e fraca e com isso se restabelecerá. Põe-te a caminho antes que o sol esquento muito e, quando fores, comporta-te direito; não saias do caminho, senão caís e quebras a garrafa e a vovó ficará sem nada. Quando entrares em seu quarto, não esqueças de dizer “bom-dia, vovó,” ao invés de mexericar pelos cantos.

– Farei tudo direitinho, – disse Chapeuzinho Vermelho à mãe, e despediu-se. A avó morava à beira da floresta, a uma meia hora mais ou menos de caminho da aldeia. Quando Chapeuzinho Vermelho chegou à floresta, encontrou o lobo; não sabendo, porém, que animal perverso era ele, não sentiu medo.

– Bom dia, Chapeuzinho Vermelho, – disse o lobo todo dengoso.

– Muito obrigada, lobo.

– Aonde vais, assim tão cedo, Chapeuzinho Vermelho?

– Vou à casa da vovó.

– E que levavas aí nesse cestinho?

– Levo bolo e vinho. Assamos o bolo ontem, assim a vovó, que está adoentada e muito fraca, ficará contente, tendo com que se fortificar.

– Onde mora tua vovó, Chapeuzinho Vermelho?

– Mora a um bom quarto de hora daqui, na floresta, debaixo de três grandes carvalhos; a casa está cercada de nogueiras, acho que o sabes, – disse Chapeuzinho Vermelho.

Enquanto isso, o lobo ia pensando: “Esta menininha delicada é um quitute delicioso, certamente mais apetitosa que a avó; devo agir com esperteza para pegar as duas.” Andou um trecho de caminho ao lado de Chapeuzinho Vermelho e foi insinuando:

– Olha, Chapeuzinho Vermelho, que lindas flores! Por que não olhas ao redor de ti? Creio que nem sequer ouves o canto mavioso dos pássaros! Andas tão ensimesmada como se fosses para a escola, ao passo que é tão divertido tudo aqui na floresta!

Chapeuzinho Vermelho ergueu os olhos e, quando viu os raios do sol dançando por entre as árvores, e à sua volta a grande quantidade de lindas flores, pensou: “Se levar para a vovó um buquê viçoso, ela certamente ficará contente; é tão cedo ainda que chegarei bem a tempo.” Saiu da estrada e penetrou na floresta em busca de flores. Tendo apanhado uma, achava que mais adiante encontraria outra mais bela e, assim, ia avançando e aprofundando-se cada vez mais pela floresta a dentro.

Enquanto isso, o lobo foi correndo à casa da vovó e bateu na porta.

– Quem está batendo? – perguntou a avó.

– Sou eu, Chapeuzinho Vermelho, trago vinho e bolo, abre-me.

– Levanta a taramela, – disse-lhe a avó; – estou muito fraca e não posso levantar-me da cama.

O lobo levantou a taramela, a porta escancarou-se e, sem dizer palavra, precipitou-se para a cama da avozinha e engoliu-a. Depois, vestiu a roupa e a touca dela; deitou-se na cama e fechou o cortinado.

Entretanto, Chapeuzinho Vermelho ficara correndo de um lado para outro a colher flores. Tendo colhido tantas que quase não podia carregar, lembrou-se da avó e foi correndo para a casa dela. Lá chegando, admirou-se de estar a porta escancarada; entrou e na sala teve uma impressão tão esquisita que pensou: “Oh, meu Deus, que medo tenho hoje! Das outras vezes, sentia-me tão bem aqui com a vovó!”

Então disse alto:

– Bom dia, vovó! – mas ninguém respondeu.

Acercou-se da cama e abriu o cortinado: a vovó estava deitada, com a touca caída no rosto e tinha um aspecto muito esquisito.

– Oh, vovó, que orelhas tão grandes tens!

– São para melhor te ouvir.

– Oh, vovó, que olhos tão grandes tens

– São para melhor te ver.

– Oh, vovó, que mãos enormes tens!

– São para melhor te agarrar.

– Mas vovó, que boca medonha tens!

– É para melhor te devorar.

Dizendo isso, o lobo pulou da cama e engoliu a pobre Chapeuzinho Vermelho. Tendo assim satisfeito o apetite, voltou para a cama, ferrou no sono e começou a roncar sonoramente. Justamente, nesse momento, ia passando em frente à casa o caçador, que ouvindo aquele ronco, pensou:

“Como ronca a velha Senhora! É melhor dar uma olhadela a ver se está se sentindo mal.”

Entrou no quarto e aproximou-se da cama; ao ver o lobo, disse:

– Eis-te aqui, velho impenitente! Há muito tempo, venho-te procurando!

Quis dar-lhe um tiro, mas lembrou-se de que o lobo poderia ter comido a avó e que talvez ainda fosse possível salvá-la; então pegou uma tesoura e pôs-se a cortar-lhe a barriga, cuidadosamente, enquanto ele dormia. Após o segundo corte, viu brilhar o chapeuzinho vermelho e, após mais outros cortes, a menina pulou para fora, gritando:

– Ai que medo eu tive! Como estava escuro na barriga do lobo!

Em seguida, saiu também a vovó, ainda com vida, embora respirando com dificuldade. E Chapeuzinho Vermelho correu a buscar grandes pedras e com elas encheram a barriga do lobo. Quando este acordou e tentou fugir, as pedras pesavam tanto que deu um trambolhão e morreu.

Os três alegraram-se, imensamente, com isso. O caçador esfolou o lobo e levou a pele para casa; a vovó comeu o bolo e bebeu o vinho trazidos por Chapeuzinho Vermelho e logo sentiu-se completamente reanimada; enquanto isso, Chapeuzinho Vermelho dizia de si para si: “Nunca mais sairás da estrada para correr pela floresta, quando a mamãe me proibir!”⁵

⁵ História baseada no conto da Chapeuzinho Vermelho dos irmãos Grimm.

Na interpretação de uma história, é possível desvendar diversos segredos até então escondidos aos olhos mais atentos dos críticos. O clássico conto de “Chapeuzinho Vermelho”, apresenta um exímio exemplo sobre isso. Partindo de uma releitura analítica do clássico conto, a ênfase recai em três personagens: a Chapeuzinho Vermelho, o Lobo Mau e a Vovózinha, esquecendo de personagens significativos para o enredo tais como: a mãe de Chapeuzinho e o lenhador.

A questão muitas vezes ignorada pelos leitores é algo de suma importância que vale a pena levantar, qual seja: onde estava o pai de chapeuzinho todo este tempo? Figura esta sem a devida relevância no texto e que possivelmente não tinha muita convivência com a criança, pois sequer foi citado ao longo de toda a história.

A priori, partindo desta linha de raciocínio, Chapeuzinho Vermelho, uma doce juvenzinha, que necessita do cuidado e proteção dos pais, encontra o Lobo Mau, representando os riscos existentes no mundo que atentam a moral e aos bons costumes, tenta de forma maliciosa, corrompê-la a sair do caminho dito por sua mãe, fato este que demonstra a vulnerabilidade da menina e ilustra que a ausência de paridade parental pode levar a dificuldades para mãe e consequências aos filhos.

Ressaltando estes três últimos participantes da história, a mãe, divorciada ou separada, sempre sobrecarregada com as responsabilidades que, em tese, deveriam ser compartilhadas com seu ex-cônjuge; a Vovózinha, abordando para o lado paterno, representa o elo entre a mãe e a criança. Neste caso, foi analisado colocando-a na imagem do pai, pois a mãe precisa incentivar Chapeuzinho a buscar a presença dele e, por fim, cumprindo um esmerado papel, o lenhador, representando a justiça, pois ele soluciona o conflito e reestabelece a coesão social e o papel da família no desenvolvimento da criança, além de um contato mais próximo entre a vovozinha e pequena jovem.

É válido salientar também que a genitora de Chapeuzinho seria totalmente responsabilizada por toda a situação, uma vez que a criança estava aos seus cuidados, bem como ressalta-se a suposição de que ela arcava com todas as despesas e responsabilidades inerentes à criança e que, supostamente, recebia um pequeno “apoio” do lado paterno.

A mãe, sobrecarregada de afazeres ainda seria responsabilizada, independentemente do fato da criança ter saído por um bom motivo, visitar a vovozinha; representando neste caso uma figura paterna; pois sequer, seriam analisados os fatos como um todo, levando-se em consideração apenas o resultado.

Outrossim, a guarda compartilhada e o desigual exercício do poder familiar à luz do direito da mulher frente a uma reanálise do clássico conto da Chapeuzinho Vermelho aduz que, os personagens poucas vezes citados e, ao que parece, sem importância, revelam detalhes minuciosos sobre uma realidade exasperada.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do potencial alcançado do presente trabalho, nota-se a relevância e contribuição social que essa pesquisa proporciona, pois mostra uma realidade esquecida, mas significativa, já que é corrente. Além do mais, o aumento de pesquisas nessa área é de grande importância para a sociedade, uma vez que proporciona maior visibilidade da situação materna, não apenas da criança, evidenciando que o equilíbrio na igualdade parental é fundamental.

Assim, com base nos estudos realizados, por meio de bibliografias, como também de leis que protegem a respeito da guarda compartilhada, do direito da mulher e análises a partir de um contexto literário, percebe-se que o objetivo central, no que tange a identificação do momento em que o poder familiar será desigual quando se trata da guarda compartilhada e do direito da mulher, é atingido.

Diante deste fato, parte-se para uma releitura analítica do clássico conto, onde se nota que a mãe de chapeuzinho, uma mulher divorciada que, em tese, possui a guarda da filha, trabalha para sustentar sozinha a casa que reside e sua prole e recebe uma ajuda (pensão alimentícia) quase que insignificante do genitor, pai da criança. Em um momento de exaustão, deixa chapeuzinho levar doces para a vovózinha, que neste ato, seria representada pelo o pai, isto é Chapeuzinho estaria indo ao encontro de seu genitor.

Ao final da história, chapeuzinho chega ao seu destino, a casa de sua avó, evidenciando aqui a busca incessante e o esforço da mãe para incentivar a criança a ter a presença da figura paterna, porém esta se depara como uma situação adversa, a presença do lobo, mostrando o que o descuido social e a falta de igualdade do poder familiar são capazes de proporcionar fatos ruins e perigosos em todos os sentidos, até mesmo na integridade física e emocional da criança.

Otroyra, a chapeuzinho e a vovozinha são salvas pelo lenhador, estampando a figura do Poder Judiciário que tem essa precípua atuação e, a partir dela, observa-se como essa realidade retratada de forma simples por meio de um clássico conto de fadas tem relevância no contexto do corpo social, pois a sua presença tem reforço na atualidade, previstas tanto no ordenamento jurídico nacional e Constituição Federal como no Código Civil de 2015.

Por fim, diante de uma nova interpretação dos contos infantis, é notório que a responsabilidade, em grande maioria, recai sobre a mãe, por exercer papel feminino e por ter concebido a prole, evidenciando ainda mais, o descaso por parte do genitor ou pai.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 3. ed. São Paulo: Grupo GEN, 2021.

AZEVEDO, Álvaro Villaça. *Curso de Direito Civil: Direito de Família*. 2. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2018.

BARRETO, Gabriella P. *A evolução histórica dos direitos da mulher*. Jus Brasil. Artigo de site, 2016. Disponível em: <<https://gabipbarreto.jusbrasil.com.br/artigos/395863079/a-evolucao-historica-do-direito-das-mulheres>>.

BRASIL. *Lei Federal nº 10.406/2002, de 10 de janeiro de 2002*. Código Civil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110406compilada.htm>. Acesso em: 18 ago. 2021.

BRASIL. *Lei Federal nº 13.058/2014, de 23 de dezembro de 2014*. Lei da Guarda Compartilhada Obrigatória. *Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 24 dez. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113058.htm>. Acesso em: 18 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. *Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. 1990, Disponível em: <<https://cutt.ly/yECVBmB>>. Acesso em: 20 ago. 2021.

Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao>. Acesso em: 20 ago. 2021.

DIAS, Maria Berenice. *Manual de direito das famílias*. 10. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2015.

DINIZ, Maria Helena. *Curso de Direito Civil Brasileiro. Direito de Família*. v. V. 17. ed. Atual. São Paulo: Saraiva, 2016.

ENGELS, F. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; 2000.

GRIMM. Jacob e Wilhelm. *Chapeuzinho vermelho*. Contos de Grimm, 2013. Disponível em: <https://www.grimmstories.com/pt/grimm_contos/capuchinho_vermelho>. Acesso em: 10 jan. 2022.

GRISARD FILHO, Waldyr. *Guarda compartilhada: um novo modelo de responsabilidade*. 11. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2013, p. 169.

MADELENO, Rolf. *Manual de direito de família*. 3. ed. São Paulo: Grupo GEN, 2018.

OLIVEIRA, Ligia Ziggotti; MATOS, Ana Carla Harmatiuk. Guarda compartilhada e a condição feminina: limites e possibilidades para a democratização dos papéis econômicos e afetivos. *Pensar Revista de Ciências Jurídicas*, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.unifor.br/rpen/article/view/3063>>. Acesso em: 20 ago. 2021.

REGULARIZAÇÃO FUNDIÁRIA EM TRINDADE

Vitória Marques Duarte¹
Weydler Rodrigues de Almeida²
Leonardo Peixoto Simão³

Resumo: O objetivo geral do presente artigo é analisar os impactos das ações de regularização fundiária que ocorreram no município de Trindade-GO, bem como o processo administrativo e seus critérios realizado pela municipalidade para consolidar a titularização dos assentamentos. Além disso, foi conceituado o instituto a partir da historicidade e seus impactos fundamentais para efetivação da dignidade humana instrumentalizada na garantia dos direitos sociais. Para tanto, como metodologia foi utilizado a pesquisa bibliográfica e documental, as quais estão disponíveis no portal municipal, cingindo-se de legislações constitucionais e infraconstitucionais que estabelecem normas, diretrizes e princípios para realização dos programas de regularização fundiária. Por fim, restou demonstrado os requisitos objetivos para concessão das benesses da regularização fundiária e as políticas públicas municipais que nortearam a sua aplicação em Trindade-GO.

Palavras-chave: Regularização fundiária. Poder público. Dignidade humana. Moradia. Trindade-GO.

LAND LEGALIZATION IN TRINDADE

Abstract: The general of this article is analyzed the impacts of land regularization actions that have not been implemented in the municipality of Trindade-GO, as well as the administrative process and its analyzed by the municipality in order to consolidate the securitization of the settlements. In addition, the institute was based on the history and its fundamental impacts for the realization of the rights of human conceptualization so instrumentalized in the guarantee. Therefore, as a methodology, a bibliographic and documental research was used, as they are available on the municipal portal, embracing constitutional and infra-constitutional laws that establish norms, guidelines and principles for the realization of land tenure regularization programs. Finally, the demonstration of the concession requirements for the granting of land regularization benefits and the public policies that guided its Trindade-GO was re-established.

Keywords: Land tenure regularization. Public authorities. Human dignity. Housing. Trindade-GO.

¹ Acadêmicos do 7º período do Curso de Direito do Instituto Aphonciano de Ensino Superior.

² Acadêmicos do 7º período do Curso de Direito do Instituto Aphonciano de Ensino Superior.

³ Professor Mestre e Orientador do Curso de Direito do Instituto Aphonciano de Ensino Superior.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como o escopo promover um estudo acerca da regularização fundiária que ocorreu em Trindade, a qual iniciou-se em 2007, mas que, somente em 2019, teve grande expansão. Neste artigo, destacou-se a importância da regularização das ocupações irregulares dentro do município de Trindade, bem como a titularização de seus ocupantes como legítimos proprietários.

Esse tema é de suma importância para a sociedade não somente de trindadense, sendo escolhido para ser objeto dessa pesquisa por representar diretamente um impacto social que as políticas públicas proporcionaram à população trindadense.

Como fonte de pesquisa, foram analisados os decretos municipais que criaram o projeto “Programa Regularização Fundiária”, o qual deu vida ao sonho de propriedade de diversos trindadenses. Além disso, será utilizada como instrumento de pesquisa a Carta Magna, que consolidou os direitos sociais intrínsecos ao instituto.

Outrossim, a Lei nº 10.257, de 10 de julho de 2001, conhecido como Estatuto da Cidade, que contribuiu para firmar o conceito da regularização fundiária como um dos principais instrumentos da política urbana brasileira. Será abordado, também, a Lei nº 13.465/2017, a qual dispõe especificamente sobre o instituto da regularização fundiária, que auxiliou e corroborou com o exercício da cidadania e a inserção social de seus beneficiários.

O objetivo do presente artigo é analisar a relevância das ações de regularização fundiária em Trindade-GO, bem como observar o processo administrativo para a concessão da propriedade, além de verificar o nexo da consolidação da propriedade com o cumprimento da função social. Como metodologia, será utilizado majoritariamente a pesquisa bibliográfica e documental, que são imprescindíveis para a realização do presente artigo, pois observa-se um grande acervo de documentos que serão analisados e empregados como fonte.

Assim, evidencia-se o impacto social que a regularização fundiária proporcionou à população trindadense, dado que é um instituto decorrente de direito social previsto no artigo 6º da Constituição Federal de 1988, o direito à moradia. Todavia, antes de ser um direito social, a moradia está intimamente ligada à dignidade da pessoa humana, a qual é um dos fundamentos da República Federativa do Brasil, pois representa uma necessidade básica de todo indivíduo e, para que ela seja garantida e efetivada, são necessárias ações estatais.

O presente artigo é uma pesquisa de natureza básica e explicativa na qual, como metodologia, será utilizado majoritariamente a pesquisa bibliográfica e documental, que são imprescindíveis para a realização do presente artigo, haja

vista que é estudado a ação do Município de Trindade para formalizar a propriedade dos indivíduos. Dessarte, observa-se um grande acervo legislativo e documentos que serão analisados e empregados como fonte.

1. Da Regularização Fundiária

1.1 Conceito

A regularização fundiária, em primeiro plano, está conceituada no artigo 46 da Lei nº 11.977/2009, a qual se materializa como um instrumento para consolidar a propriedade daqueles de baixa renda, a fim de garantir o direito social à moradia, *in verbis*:

Artigo 46. A regularização fundiária consiste no conjunto de medidas jurídicas, urbanísticas, ambientais e sociais que visam à regularização de assentamentos irregulares e à titulação de seus ocupantes, de modo a garantir o direito social à moradia, o pleno desenvolvimento das funções sociais da propriedade urbana e o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado.

Nesse sentido, Nalini (2013, p. 35) conceitua objetivamente que a regularização fundiária é o “conjunto de medidas visando regularização civil do imóvel, estando relacionada com o direito de propriedade, materializado pelo registro na matrícula no Ofício de Registro de Imóveis”. Desta monta, Fukassa (2013, p. 80) relacionando a regularização fundiária com a função difusora e promotiva dos direitos sociais, afirma:

A regularização fundiária objetiva, finalisticamente, a reordenação urbanística do local onde assentados os moradores, de maneira a integrar, física e populacionalmente, o conjunto da cidade e seus habitantes. É uma forma democrática de evitar o alijamento ou distanciamento social de parcelas de populações quase sempre menos favorecidas econômica e socialmente.

Assim, observa-se que o instituto em pauta possui um viés integralizador social, o qual tem como finalidade a desmarginalização, a fim de garantir os direitos sociais e eficácia plena ao princípio da dignidade da pessoa humana, bem como ao direito de moradia insculpidos na Carta Magna brasileira.

A *posteriori*, a Lei nº 11.977/2009 dividiu a regularização fundiária em dois âmbitos, sendo: a regularização fundiária de interesse social e a regularização fundiária de interesse específico.

Aquela aplica-se aos assentamentos ocupados predominantemente por população de baixa renda, nas situações em que exista o reconhecimento legal ou administrativo do direito à moradia, devendo atender, no mínimo, um dos seguintes requisitos: a) que a área esteja ocupada, de forma mansa e pacífica há, pelo menos, 05 (cinco) anos; b) situar-se em Zonas Especiais de Interesse Social - ZEIS⁴; e c) ser declarada de interesse para implantação de projetos de regularização fundiária de interesse social, nos casos de áreas da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

1.2 Evolução histórica

O primeiro diploma legislativo que versou acerca do instituto foi a Lei nº 6.766/1979, nos artigos 38 e seguintes. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 a qual instituiu a redemocratização do país, que estava em processo de recuperação do autoritarismo, essa foi instruída com diversos institutos integradores de políticas urbanas e sociais, que proporcionaram à população brasileira hipossuficiente a efetivação de suas garantias.

Com efeito, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 destinou capítulo próprio à política do desenvolvimento urbano, bem como diretrizes básicas da atuação do poder público, em especial no artigo 182, *ipsis litteris*:

Art. 182. A política de desenvolvimento urbano, executada pelo Poder Público municipal, conforme diretrizes gerais fixadas em lei, tem por objetivo ordenar o pleno desenvolvimento das funções sociais da cidade e garantir o bem-estar de seus habitantes.

§ 1º. O plano diretor, aprovado pela Câmara Municipal, obrigatório para cidades com mais de vinte mil habitantes, é o instrumento básico da política de desenvolvimento e de expansão urbana.

§ 2º. A propriedade urbana cumpre sua função social quando atende às exigências fundamentais de ordenação da cidade expressas no plano diretor.

§ 3º. As desapropriações de imóveis urbanos serão feitas com prévia e justa indenização em dinheiro.

§ 4º. É facultado ao Poder Público municipal, mediante lei específica para área incluída no plano diretor, exigir, nos termos da lei federal, do proprietário do solo urbano não edificado, subutilizado ou não utilizado, que promova seu adequado aproveitamento, sob pena, sucessivamente, de:

I - parcelamento ou edificação compulsórios;

⁴ São áreas demarcadas no território de uma cidade, para assentamentos habitacionais de população de baixa renda.

- II - imposto sobre a propriedade predial e territorial urbana progressivo no tempo;
- III - desapropriação com pagamento mediante títulos da dívida pública de emissão previamente aprovada pelo Senado Federal, com prazo de resgate de até dez anos, em parcelas anuais, iguais e sucessivas, assegurados o valor real da indenização e os juros legais.

Todavia, a regularização fundiária somente foi regulamentada no Brasil em 2009 com o advento da Lei nº 11.977, proveniente da conversão da Medida Provisória n. 459, de 25 de março de 2009, em lei, que instituiu o programa social “Minha Casa, Minha Vida”. Esse programa possui, dentre outras finalidades, fomentar a aquisição de novas unidades habitacionais e a requalificação de imóveis urbanos.

Posteriormente, houve a conversão da Medida Provisória n. 759 de dezembro de 2016 na Lei nº 13.465/2017. Com efeito, esse instituto legal versa acerca da regularização fundiária urbana e agrária, dos créditos concedidos para reforma agrária, da regularização fundiária na Amazônia Legal e da alienação de imóveis da União.

A referida Lei é de suma importância para o ordenamento jurídico, vez que, nos termos do seu artigo 11, inciso VII, é refere-se ao mecanismo de reconhecimento da aquisição originária do direito real de propriedade.

Mas, antes de se adentrar no mérito da regularização fundiária no Município de Trindade-Goiás, faz-se necessário enfatizar a importância do Estado como protagonista desse instituto e a sua aplicação principiológica constitucional.

2. Do estado

2.1 Conceito

O Estado é conceituado pelo trinômio soberania, povo e território. Dallari (1999, p. 100) define o Estado como “a ordem jurídica soberana, que tem por fim o bem comum de um povo situado em determinado território”.

Segundo Lenza (2016, p. 583), o Estado foi dividido em três poderes. O primeiro a formular esse sistema foi Aristóteles, em sua obra “Política”, nesta, o autor clássico discorre sobre a separação de três funções distintas, mas exercido por uma só pessoa. Após, nutrido-se deste pensamento, John Locke detalhou a referida separação dos poderes no Segundo Tratado sobre Governo Civil e, em seguida, Montesquieu, idealizou as funções estatais repartidas e autônomas, em “O espírito das leis”.

Mas, para que esta divisão fosse efetiva, deveria cingir-se de um sistema de freios e contrapesos, que impõe a colaboração e o consenso de várias autoridades estatais na tomada de decisão, estabelecendo mecanismos de fiscalização e responsabilização recíproca dos poderes estatais.

No Brasil, a estrutura tripartite foi estabelecida na Constituição Federal de 1988, no artigo 2º, *in verbis*: “São Poderes da União, independentes e harmônicos entre si, o Legislativo, o Executivo e o Judiciário”.

Em breve síntese, o legislativo possui como função típica legislar e proceder com a fiscalização contábil, financeira, orçamentária, bem como patrimonial do Executivo. Quanto ao judiciário, possui função jurisdicional, a fim de dizer o direito no caso concreto e dirimir os conflitos quanto à aplicação da lei.

E, por fim, o poder executivo pratica atos de chefia de Estado, chefia de governo e atos de administração, o qual, no âmbito federal, é exercido pelo Presidente da República e auxiliado pelos Ministros de Estado, na seara estadual, o Governador de Estado desempenha o papel de líder executivo e, por último, na esfera municipal, é executado pelo prefeito.

Posto isso, é importante adentrar nos princípios consagrados na Constituição Federal de 1988, que norteiam a atuação do Poder Público. É notório o vasto âmbito principiológico constitucional, dessarte, destaca-se os intrínsecos e complementares ao instituto em pauta.

2.2 Princípios do estado e a regularização fundiária

Sabe-se a competência para realização de programas de regularização fundiária é do Estado, portanto, faz mister a abordagem principiológica que circunda a sua atuação. Conforme estabelecido na Carta Magna, o Estado deverá obedecer os princípios da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência.

O princípio da legalidade dispõe sobre a subordinação da administração pública às leis. Isto posto, verifica-se que o Estado está adstrito à disposição legal, não podendo exercer atos que não estão tipificados. Nesse sentido, Meireles (2010, p. 89) discorre que:

As leis administrativas são, normalmente, de ordem pública e seus preceitos não podem ser descumpridos, nem mesmo por acordo ou vontade conjunta de seus aplicadores e destinatários, uma vez que contêm verdadeiros poderes deveres, irregáveis pelos agentes públicos.

De acordo com Mazza (2014, p. 98-100) a impessoalidade é o dever do Estado de agir com isonomia e imparcialidade na defesa do interesse público, a

fim de impedir tanto discriminações como privilégios na esfera administrativa. Em relação à moralidade, esta norteia a atuação da administração pública, a qual deve agir fundada em preceitos éticos. Já a publicidade preceitua que os atos do Estado deverão ser públicos, para garantir o livre acesso às informações, com transparência na atuação administrativa. Por derradeiro, o princípio da eficiência está ligado à perfectibilização dos atos administrativos, ou seja, a busca dos melhores resultados por meio da aplicação da lei.

Abordados os princípios basilares da atuação estatal, é importante adentrar àqueles específicos à regularização fundiária. Nessa seara, o instituto é um mecanismo estatal para a garantia do direito social à moradia e, conseqüentemente, à dignidade da pessoa humana. O direito social à moradia está disposto no artigo 6º da Constituição Federal de 1988:

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

Assim, é possível observar que o direito à moradia possui uma íntima e indissociável vinculação com a dignidade da pessoa humana, a qual garante condições materiais mínimas para uma existência digna.

A Convenção Internacional dos Direitos Humanos e o Pacto de San José da Costa Rica foram a base para afirmar a dignidade humana. No ordenamento jurídico brasileiro, a dignidade humana foi introduzida pela primeira vez no artigo 1º, inciso III, do texto constitucional. Esse, é um dos princípios básicos do país e fundamento da democracia e do Estado de Direito, o qual constitui o cerne da teoria do valor da Constituição. Sobre o tema, discorre Miranda (2012, p. 9):

Na verdade, precisamente por os direitos fundamentais poderem ser entendidos *prima facie* como direitos inerentes à própria noção de pessoa, como direitos básicos da pessoa, como os direitos que constituem a base jurídica da vida humana no seu nível atual de dignidade, como as bases principais da situação jurídica de cada pessoa, eles dependem das filosofias políticas, sociais e econômicas e das circunstâncias de cada época e lugar. (...)

Nesse sentido, destaca-se, ainda, a função paralela do instituto em reduzir as desigualdades sociais, porquanto é cristalina a importância que a Constituição Federal de 1988 dá à isonomia e igualdade entre os cidadãos, como se vê em seu artigo 3º, o qual discorre sobre os objetivos da República Federativa do Brasil, *in verbis*:

Art. 3º. Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II - garantir o desenvolvimento nacional;

III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Portanto, tem-se da leitura do artigo *retro* que o princípio da dignidade da pessoa humana é perfectibilizado com a concretização de políticas públicas que garantem o pleno acesso aos direitos sociais, notadamente o direito social à moradia.

3. Da regularização fundiária em Trindade

3.1 Breve história do município

Antes de se adentrar no mérito da regularização fundiária, faz-se necessária uma breve abordagem histórica da cidade trindadense. Trindade é um município do Estado de Goiás, situado na região metropolitana da capital, que possui cerca de 125 mil habitantes⁵. Segundo o portal oficial da Prefeitura de Trindade, é de praxe dizer que Trindade nasceu da união da devoção e da fé, as quais são fundadas majoritariamente no Divino Pai Eterno, que possui grande força na municipalidade.

Após a decadência do ouro em meados do século XIX, àqueles que tiravam a sua subsistência do mineral começaram a voltar para outras atividades, tais como: agricultura e a pecuária. Diante disso, o casal mineiro de agricultores Constantino Xavier e Ana Rosa se mudaram para uma área localizada próximo ao Córrego do Barro Preto, o qual também deu nome ao arraial de Barro Preto.

Segundo Jacóbs, (2000) cerca de dez anos após sua instalação, o casal encontrou o medalhão com a imagem da Santíssima Trindade coroando a Virgem Maria. Com a sua descoberta, familiares e amigos de Constantino e Ana se reuniam periodicamente para rezar terços em louvor à imagem, com o passar dos anos, os números de devotos aumentaram e, por esse motivo, decidiram construir uma capela para comportar todos.

Após, o arraial de Barro Preto – por força da Lei Municipal nº 5, de 12 de março de 1909, passou a se chamar Trindade e, somente em 1927, por meio da Lei Estadual nº 825, de 20 de junho, sua sede é elevada à categoria de Cidade.

⁵ <https://www.trindade.go.gov.br/historia/>

De acordo com o portal oficial do Governo de Goiás⁶, a romaria do Divino Pai Eterno, que acontece anualmente em Trindade, é a segunda maior festa religiosa do Brasil, que chega a movimentar mais de R\$ 54 milhões todo ano, com características e tradições culturais ímpares. É importante ressaltar que essa manifestação religiosa é considerada Patrimônio Cultural do Brasil, a qual atrai milhares de turistas anualmente, que auxilia a economia municipal, contribuindo para o PIB de mais de R\$ 2 Bilhões.⁷

3.2 Do projeto de regularização no município de Trindade

O projeto da regularização fundiária em Trindade foi autorizada através da Lei Municipal nº 1.190 de 20 de fevereiro de 2007. Esta legislação primária autorizou o Prefeito Municipal a promover a regularização fundiária de todos os assentamentos e bairros subnormais com situação administrativa e jurídica irregular, através da emissão de títulos de propriedade aos atuais posseiros. O seu artigo 1º dispõe que:

Art. 1º. Fica o Poder Executivo autorizado a promover a regularização fundiária de todas as áreas dos assentamentos e bairros subnormais, com situação administrativa e jurídica irregular, que consistirá fundamentalmente na emissão de títulos de propriedade aos atuais posseiros, cujos parcelamentos do solo urbano, aprovados sobre as áreas, tudo de conformidade com o projeto de regularização fundiária.

Essa lei concedeu propriedade a diversas famílias, contudo, instituiu alguns encargos sobre o imóvel, a chamada retenção obrigatória. Os beneficiários que residiram no Setor Vida Nova ficaram impedidos de alugar, vender, ceder, emprestar ou realizar qualquer outra forma de cessão de uso do imóvel pelo prazo de 10 (dez) anos, contados da data do recebimento da escritura pública de doação, sob pena da perda da doação e reversão do imóvel doado ao patrimônio público municipal, sem que deste fato reste ao donatário, o direito de retenção ou indenização a qualquer título.

Por sua vez, às famílias que residiam nos bairros, Setor Samarah, Setor Arco Íris, Residencial Dona Íris II, Setor Palmares, Setor Novo Horizonte, Vila Roberto Monteiro, Povoado de Santa Maria, Vila Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, Vila

⁶ <https://www.goias.gov.br/servico/94689-festa-do-divino-pai-eterno-fonte-de-economia-criativa.html>.

⁷ Instituto Mauro Borges - IMB.

do Sonho, Jardim Mariápolis, Setor Bela Vista, Setor Maria Eduarda e Jardim Novo Paraíso, o prazo de impedimento foi de 01 (um) ano.

Após, a Lei Municipal n. 1.251, de 02 de junho de 2008, criou o Conselho da Cidade-CONCIDADE, órgão colegiado de natureza consultiva, deliberativa, normativa e fiscalizadora, integrante da estrutura da Secretaria Municipal de Planejamento e Gestão, que possui função de estudar e propor as diretrizes para a formulação e implementação da Política Municipal.

Em seguida, o referido diploma legal foi alterada pela Lei nº 1.830/2018, a qual criou o Fundo Municipal de Planejamento Urbano, Habitação e Regularização Fundiária - FUNPHREF, com finalidade de apoiar ou realizar investimentos destinados à concretizar os objetivos, diretrizes, planos, programas, projetos urbanísticos e ambientais. Fundo esse, cuja receita constitui de dotações orçamentárias próprias, bem como através de recursos financeiros do governo federal, estadual e municipal, dentre outras fontes.

Dita o instituto legislativo que as verbas levantadas através do FUNPHREF devem ser aplicadas prioritariamente em execuções de programas e projetos habitacionais de interesse social, incluindo a regularização fundiária e, também, em serviços de assistência técnica e jurídica para a implementação de programas de regularização fundiária e desenvolvimento urbano e rural.

Em seguida, a Lei nº 1.973/2020 alterou os encargos instituídos na Lei nº 1.190/2007, unificando o tempo de retenção obrigatória, passando a vigorar o período de 05 (cinco) anos para todos os imóveis afetados à regularização fundiária. Ademais, estabeleceu-se que as pessoas beneficiadas pelo programa que tenham recebido a escritura ou o título de legitimação na modalidade gratuita não poderiam ser contempladas uma segunda vez pelo mesmo instituto, mesmo que tenham vendido ou transferido a posse do imóvel regularizado.

No mês de janeiro de 2021, foi sancionada a Lei nº 2.036, a qual desafetou áreas públicas municipais para a regularização fundiária no município. Foram objetos do referido Lei áreas dominiais nos setores Abrão Manoel da Costa; Bairro Santuário; Estrela do Oriente; Jardim das Tamareiras; Jardim Nossa Senhora do Perpétuo Socorro e a Vila do Sol Dourado.

A título exemplificativo, segue abaixo o memorial das áreas desafetadas no Setor Abrão Manuel da Costa:

Tabela 1. Área desafetada no Setor Abrão Manoel da Costa - 2021



LOTE	ÁREA (m²)	CHANFRO (m)	FRENTE (m)	CONFR.	RETIFICAÇÃO		DIREITO (m)	CONFR.	ESQUERDO (m)	CONFR.
					FUNDO (m)	CONFR.				
APM-1	1.270,93		40,20+4,94+ 4,73+2,45+1 0,03+9,11	VIELA 01	7,53+12,25 +30,00+6,0 0+30,00+4, 20+10,24+ 9,55+5,50+ 12,00+0,70 +11,30+6,1 2+23,50+4, 31	QUADRA C, ALAMEDA BARRO PRETO, QUADRA B E RUA CEL PEREIRA LMA	12,00+12,00	QUADR A C	30,00	QUADRA A
APM-2	205,30		33,76	VIELA 01	6,67+12,60 +12,56+4,7 6	LTS 05A, 06 E 07	12,00	LT 01		
APM-3	76,23		1,87	RUA SÃO SEBASTI ÃO	2,54	VIELA 01	19,46+10,20	VIELA 01	30,00	LT 06
VIELA 01	414,59									
TOTAL					ÁREA TOTAL (m²)				1.967,05	

Fonte: Lei nº 2.036, artigo 1º, inciso I.

Para a concessão do benefício, o artigo 3º da Lei nº 1.190/2007 dispõe que a regularização fundiária passará, obrigatoriamente, por prévio processo administrativo onde o pretense beneficiário, através de requerimento de próprio punho, deverá demonstrar a posse do imóvel. Sendo que, para prevenir o cometimento de injustiças, bem como para que a medida não sofra desvios que possam desvirtuar a sua finalidade de cunho essencialmente social, os nomes dos beneficiários que teriam o seu nome inscrito no título de propriedade haveriam de ser referendados por uma assembleia de moradores do assentamento ou bairro subnormal, convocada extraordinariamente para esse fim cuja ata valerá como início de prova da titularidade da posse do lote

O projeto de regularização fundiária na municipalidade teve destaque na gestão do prefeito Jânio Darrot (2012-2020). Ações da Secretaria municipal de Planejamento Urbano, Habitação e Regularização Fundiária beneficiaram mais de 5 mil famílias de baixo poder aquisitivo ao longo de oito anos.

Segundo o site da prefeitura, em 2018, 437 famílias de Trindade foram contempladas com a regularização fundiária, em 2019, mais 823, no ano de 2020, outras 950 tiveram acesso à escritura de imóveis.⁸

⁸ <https://www.trindade.go.gov.br/regularizacao-fundiaria-foi-uma-das-marcas-das-gestoes-do-prefeito-janio-darrot/>.

Na atual gestão (2021-2024), foi realizado um mutirão em comemoração aos 101 anos de Trindade, o qual procedeu com a regularização de mais de 400 imóveis de famílias que residem em lotes e em 10 chácaras na região do Setor Nova Vida, cujas escrituras poderiam ser obtidas com a iniciativa.

Assim, deu-se segurança jurídica àqueles imóveis outrora irregulares concedendo-lhes a propriedade de fato e de direito. Com efeito, percebe-se claramente que o município de Trindade não somente possui instrumentos normativos de regularização fundiária como também promove a execução de tais políticas públicas.

Cabe ressaltar o viés social e econômico que essas ações promovem à população, haja vista que o indivíduo que outrora só detinha em seu nome sua Carteira de Identidade, agora possui a titularidade de proprietário de um imóvel.

Diante disso, é notório o impacto em sua qualidade de vida uma vez que poderá utilizar-se de sua propriedade como garantia real, possibilitando, assim, a aplicação de juros reduzidos em suas transações financeiras.

Nesse sentido, a regularização fundiária é tema bastante amplo no sentido de seus desdobramentos sociais e econômicos em várias áreas da sociedade. Iniciando pelo direito básico ao saneamento, acesso à malha asfáltica, iluminação adequada, visto que a área regularizada passa a ser notada pelo poder público que, conseqüentemente, promove melhorias.

À exemplo disso, no Setor Maria Eduarda, observou-se exatamente esse processo, que se iniciou com a regularização fundiária autorizada através da Lei nº 1.190/07 e, após, foi efetivado os segmentos básicos de todo setor, desde o tratamento de água, pavimentação asfáltica, iluminação e dentre outros, o que trouxe uma série de benefícios à população local.⁹

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo analisou o aspecto da regularização fundiária na cidade de Trindade-GO, bem como os resultados práticos obtidos através da titularização de propriedade das famílias trindadenses, destacou-se a evolução dos projetos na municipalidade e seu processo para concessão do benefício. Além disso, evidenciou-se o direito à moradia como fundamentador precípua da dignidade humana, o qual é pilar principal do instituto objeto desse artigo.

Como fontes de pesquisa foram utilizados documentos fornecidos pela Prefeitura Municipal em seu portal oficial, monografias, doutrinas, códigos, leis ordi-

⁹ <https://www.trindade.go.gov.br/apos-beneficio-da-agua-prefeitura-avanca-na-pavimentacao-do-setor-maria-eduarda/>.

nárias e, majoritariamente, a Constituição Federal Brasileira de 1988. O objetivo principal desse presente artigo foi a análise das ações de regularização fundiária no município de Trindade, o qual foi devidamente atingido. Analisou-se o processo histórico do instituto na municipalidade, que se iniciou no ano de 2007, quase uma década e meia atrás, o qual, nesse decurso temporal, centenas de trindadenses puderam ter acesso à moradia digna.

Infere-se que a regularização fundiária é um projeto de inclusão social com enfoque na redução das marginalizações. Dessa forma, depreende-se que a regularização fundiária exerceu grande efeito e importância na cidade de Trindade-GO, dando eficácia plena à norma constitucional e, também, verificou-se a necessidade do Poder Público em garantir o acesso à moradia através de políticas públicas sociais, a fim de efetivar os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil.

Assim, o presente artigo abordou as questões sociais e econômicas das famílias que foram contempladas com o programa de regularização fundiária municipal. Conclui-se, portanto, que o instituto o qual concede estabilidade jurídica à propriedade possui o viés integrador social, que deu vida ao sonho da casa própria de centenas de cidadãos da municipalidade.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. *Política*. 1. ed. Lafonte: São Paulo, 2017.

BARBOSA, Adilson José Paulo. *Aplicação do Princípio da Função Social da Propriedade às políticas públicas de regularização fundiária nas cidades brasileiras*. [S.l.]: Repositório UNB, 2006. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/4817/1/Disserta-MestradoDireito-UnB.pdf>>. Acesso em: 23 de outubro de 2021.

BRASIL. Código Civil. *Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110406compilada.htm>. Acesso em: 15 de outubro de 2021.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 2015.

BRASIL. *Lei nº 6.766, de 19 de dezembro de 1979*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6766.htm>. Acesso em: 15 de outubro de 2021.

BRASIL. *Lei nº 10.257, de 10 de julho de 2001*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110257.htm>. Acesso em: 23 de outubro de 2021.

BRASIL. *Lei nº 11.977, de 7 de julho de 2009*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/11977.htm>. Acesso em: 23 de outubro de 2021.

BRASIL. *Lei nº 13.465, de 11 de julho de 2017*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2017/lei/13465.htm>. Acesso em: 25 de outubro de 2021.

CALÁCIO, Mayara. *Festa do Divino Pai Eterno: fonte de economia criativa para Goiás*. 2014. Disponível em: <<https://www.goias.gov.br/images/uploads/2014/06/2014-06-02-Festa-do-Divino-Trindade-Fotos-Eduardo-Ferreira6922.jpg>>. Acesso em: 04 de fevereiro de 2022.

DALLARI, Dalmo de Abreu. *Elementos da teoria geral do estado*. São Paulo: Saraiva, 1999.

FUKASSA, Fernando. *Regularização Fundiária Urbana*. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

INSTITUTO MAURO BORGES. *Produto Interno Bruto Municípios Goianos - 2019*. Goiás, 2021. Disponível em: <https://www.imb.go.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2283:produto-interno-bruto-municipios-goianos-2019&catid=25&Itemid=101>. Acesso em: 04 de fevereiro de 2022.

JACOBS, Jane. *Morte e vida de grandes cidades*. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

LENZA, Pedro. *Direito Constitucional Esquemático*. 20. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

LIGUORI, Rafael Henrique de Oliveira. A EVOLUÇÃO HISTÓRICA DO PRINCÍPIO DA DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA. *Revista Saber Digital*, [S.l.], v. 3, n. 01, p. 113-124, abr. 2021. ISSN 1982-8373. Disponível em: <<http://revistas.faa.edu.br/index.php/SaberDigital/article/view/1011>>. Acesso em: 11 de novembro de 2021.

LOCKE, John. *Segundo tratado sobre o governo civil*. 1. ed. São Paulo: Edipro, 2014.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. Atualização da edição João Bosco Medeiros. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

MAZZA, Alexandre. *Manual de Direito administrativo*. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

MEIRELLES, Hely Lopes. *Direito Administrativo Brasileiro*. 36. ed. São Paulo: Malheiros, 2010.

MIRANDA, Jorge. *Manual de Direito Constitucional*. 5. ed. Coimbra: Coimbra Editora, 2012.

MONTESQUIEU. *O espírito das leis*. 9. ed. São Paulo: Martin Claret, 2010.

NALINI, José Renato. *Regularização Fundiária*. 1. ed. Forense: São Paulo, 2013.

TRINDADE. *Após Benefício da Água, Prefeitura Avança na Pavimentação do Setor Maria Eduarda*. Trindade, 2019. Disponível em: <<https://www.trindade.go.gov.br/apos-beneficio-da-agua-prefeitura-avanca-na-pavimentacao-do-setor-maria-eduarda/>>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2022.

TRINDADE. *Decreto lei nº 1.190, de 20 de fevereiro de 2007*. Disponível em: <<https://acesoainformacao.trindade.go.gov.br/legislacao/lei/id=693>>. Acesso em: 11 de novembro de 2021.

TRINDADE. *Decreto lei nº 1.251, de 02 de junho de 2008*. Disponível em: <<https://acesoainformacao.trindade.go.gov.br/legislacao/lei/id=753>>. Acesso em: 11 de novembro de 2021.

TRINDADE. *Decreto lei nº 1.830, de 28 de junho de 2018*. Disponível em: <<https://acesoainformacao.trindade.go.gov.br/legislacao/lei/id=1020>>. Acesso em: 11 de novembro de 2021.

TRINDADE. *Decreto lei nº 1.973, de 16 de março de 2020*. Disponível em: <<https://acesoainformacao.trindade.go.gov.br/legislacao/lei/id=923>>. Acesso em: 11 de novembro de 2021.

TRINDADE. *Decreto lei nº 2.036, de 27 de janeiro de 2021*. Disponível em: <<https://acesoainformacao.trindade.go.gov.br/legislacao/lei/id=97>>. Acesso em: 11 de novembro de 2021.

TRINDADE, Secretaria de Planejamento Urbano, Habitação e Regularização Fundiária. *Ação da prefeitura regularizará mais de 400 imóveis nas celebrações dos 101 anos do município*. Trindade, 2021. Disponível em: <<https://www.trindade.go.gov.br/acao-da-prefeitura-regulariza-mais-de-400-imoveis-nas-celebracoes-dos-101-anos-do-municipio/>>. Acesso em: 15 de novembro de 2021.

TRINDADE, Secretaria de Planejamento Urbano, Habitação e Regularização Fundiária. *Regularização fundiária foi uma das marcas das gestões do prefeito Jânio Darrot*. Trindade, 2020. Disponível em: <<https://www.trindade.go.gov.br/regularizacao-fundiaria-foi-uma-das-marcas-das-gestoes-do-prefeito-janio-darrot/>>. Acesso em: 15 de novembro de 2021.

TRINDADE. *Trindade na linha do tempo*. Trindade, 2020. Disponível em: <<https://www.trindade.go.gov.br/historia/>>. Acesso em: 04 de fevereiro de 2022.

DESENVOLVIMENTO DE MECANISMOS DE ELABORAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE UM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM: como instrumento de apoio ao ensino presencial nas Faculdades Aphonciano

Edilane Neves¹
Eurípedes Monteiro de Oliveira Junior²
Clodoaldo Valverde³

Resumo: O presente estudo propõe o desenvolvimento de uma metodologia para criação de mecanismos de elaboração e construção de AVA's para apoio ao ensino presencial, considerando os aspectos relativos a Interação Humano Computador (IHC). Para o alcance deste objetivo foi desenvolvida uma pesquisa exploratória, que consistiu no levantamento bibliográfico, proporcionando assim, mais familiaridade como a temática da pesquisa. A partir da construção e desenvolvimento dos conteúdos foi possível a elaboração de uma estrutura para a criação de um ambiente virtual de aprendizagem.

Palavras-chave: Tecnologias de informação. Comunicação. Educação. Tecnologia. Ambientes. Virtuais. Aprendizagem. Interação. Humano. Computador.

DEVELOPMENT OF MECHANISMS FOR THE DEVELOPMENT AND CONSTRUCTION OF A VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENT: as an instrument to support teaching in Faculties Aphonciano

Abstract: The present study proposes the development of a methodology to create mechanisms for the elaboration and construction of virtual learning environment (VLE) to support classroom teaching, considering aspects related to Human Computer Interaction (HCI). To achieve this objective, exploratory research was developed, which consisted of a bibliographic survey, thus providing more familiarity with the research theme. From the construction and development of the contents, it was possible to elaborate a structure for the creation of a virtual learning environment.

Keywords: Information technologies. Communication. Education. Technology. Environments. Virtual. Learning. Interaction. Human. Computer.

¹ Instituto Aphonciano de Ensino Superior. Biblioteconomista, Bacharel em Direito. Especialista em Avaliação de Ambientes Informacionais.

² Universidade Estadual de Goiás, Bacharel em Arquitetura. Doutor. Email: aprak@bill.arq.br

³ Universidade Estadual de Goiás, Bacharel em Direito. Doutor. Universidade Paulista - UNIP, Bacharel em Direito. Doutor. Email: valverde@ueg.br.

INTRODUÇÃO

A percepção sobre as formas de comunicação e de aquisição de conhecimento vem se transformando ao longo da história da humanidade. Primeiramente havia a designada “sociedade oral” onde toda a cultura e as tradições eram transmitidas oralmente de geração em geração. Nesse tipo de sociedade todo conhecimento era armazenado na memória de cada um de seus membros com risco de perda desse saber por esquecimento e limitação à sua transmissão.

Posteriormente, com a invenção da escrita e da imprensa, o conhecimento passou a ser registrado, episódio que, além de evitar a perda dessas informações, contribuiu para aumentar a difusão entre as diversas culturas existentes. A criação do computador e da Internet permitiram a difusão da informação e da comunicação global e vem proporcionando intensas mudanças na sociedade mundial, caracterizando-se como “sociedade do conhecimento”. E dessa forma, promoveram o desenvolvimento de novos hábitos, novas atitudes, diferentes formas de interação, distintas maneiras de pensar, de buscar o conhecimento e também de aprender (CHARTIER, 1999; LEVY, 1997).

A sociedade atual presencia um vasto processo de transformação no que diz respeito à intensificação do acesso à comunicação e informação. Estamos diante da sociedade do conhecimento, na qual a produção de saberes é intensa. Nos deparamos com o desafio permanente de aprender à aprender constantemente.

Aliado ao desafio de aprender sempre há também o desafio de acompanhar o desenvolvimento veloz da tecnologia. E o desenvolvimento de novas tecnologias é justamente o fruto de necessidades socioeconômicas e culturais da sociedade contemporânea, na qual “buscar o saber”, o “saber fazer” e “saber trabalhar em conjunto”, são atributos exigidos aos novos profissionais. Com a finalidade de atender a esse mercado econômico mundial, em constante aperfeiçoamento, faz se necessário o desenvolvimento de novas habilidades e competências individuais (DELORS, 2012).

A necessidade de aprendizagem ao longo da vida e da contínua informação demandada pela sociedade vem se refletindo também na educação. Dessa forma, a implementação das Tecnologias Digitais de informação e comunicação (TDIC's), na educação, trouxe mudanças na forma tradicional de ensino. As TDIC's podem ser usadas de modo a focar no aluno e em sua aprendizagem; a incentivar a aprendizagem ativa e colaborativa; facilitar a atitude de mediação do professor e o desenvolvimento de parceria e colaboração entre professor-aluno; aluno-aluno, entre outros grupos (MASSETO, 2010).

As TDIC's também deram um novo sentido à educação, vários instrumentos tecnológicos, contribuem para a melhoria do processo ensino aprendizagem, se bem estruturados, constituem preciosas ferramentas pedagógicas ricas em interação e colaboração.

Entre essas ferramentas destacamos os AVA's que são espaços eletrônicos arquitetados para permitir a veiculação e interação de conhecimento e usuários. São softwares projetados para atuarem como salas de aulas virtuais, tendo como características, o gerenciamento de integrantes, relatórios de acesso e atividades, promoção de interação entre os participantes, publicação de conteúdos. Os AVA's tem uma dinâmica própria no processo ensino aprendizagem que os caracteriza, e os individualiza dos outros ambientes da Web, que é o estabelecimento de metas para o aluno atingir. Outro diferencial é a possibilidade de feedback que é fundamental para que os alunos possam avaliar se estão atingindo os objetivos estabelecidos na atividade (SOUZA, et al., 2011).

O desenvolvimento de mecanismos de construção e avaliação de AVA's, representa o ponto central da pesquisa proposta. O interesse em pesquisar sobre a temática permitiu compreender as especificidades do processo de aprendizagem em ambientes virtuais, como uma metodologia que visa, primordialmente contribuir com a qualidade do ensino, de forma interativa, colaborativa e com a superação de barreiras de espaço e tempo.

As experiências estudadas nos contexto de atividades virtuais, impulsionaram a investigação sobre o processo de aprendizagem com o auxílio de tecnologias, desde sua concepção até sua operacionalização, no sentido de compreender a estruturação de AVA's, estratégias de ensino on line e as competências necessárias dos professores que atuam nesses ambientes de aprendizagem.

O trabalho está estruturado em partes. A revisão de literatura constituiu a primeira parte e abordou os seguintes aspectos: as tecnologias de informação e a nova realidade social; tecnologias de informação aplicadas à educação: panorama brasileiro; implantação de um ambiente virtual de aprendizagem: aspectos relevantes.

No item: as tecnologias de informação e a nova realidade social, foi apontado o impacto das TDIC's em todas as esferas da sociedade, com ênfase na educação, destacando os AVA's como ferramentas pedagógicas importantes. Já no tópico: tecnologias de informação aplicadas à educação: panorama brasileiro, o foco foi discutir o cenário brasileiro em relação ao uso de TDIC's no ensino aprendizagem, foram citados resultados de pesquisa realizados sobre a implantação de AVA's em algumas universidades brasileiras. Implantação de um ambiente virtual de aprendizagem: aspectos relevantes; constituiu o último tópico da revisão de literatura, nele foi abordado à importância dos AVA's e os critérios necessários

para uma implantação de sucesso, enfatizando os critérios ergonômicos e relativos à interação humano computador.

Os estudos feitos por Levy (1993), Castells (2000), Moran (2000, 2004, 2010), Delors (2012), Masseto (2010), Seixas (2011), Carvalho Neto (2008), Morais (2011), Chaves (2013), entre outros autores colaboraram para a fundamentação da revisão de literatura.

Na segunda parte foi descrita a metodologia da pesquisa, métodos, técnicas e campo de empírico.

Nos resultados e discussões é proposta uma estrutura para criação de ambientes virtuais de aprendizagem baseado no roteiro proposto por Seixas et al (2012) e extraído da tese de doutorado: “Estrutura e dinâmica de curso em ambiente virtual de aprendizagem”, apresentada por Calos Alberto Seixas à Universidade de São Paulo apresentada em 2011.

E por último são apresentadas as considerações, destacando a importância da pesquisa realizada, como a inserção das TDICs, seu uso e aplicação em sistemas AVAs, podem proporcionar um maior dinamismo no processo educativo e na aprendizagem de todos os envolvidos no processo, considerando que tal ação permitirá não apenas o conhecimento de conteúdos específicos das disciplinas de um determinado curso, mas um conhecimento interligado, assim como é o cotidiano do aluno em relação aos conhecimentos produzidos nesse contexto, de tal forma que esta nossa proposta de trabalho poderá ser ampliada de forma a atingir todo o âmbito dos cursos presenciais na Universidade, inclusive aqueles ministrados a distância - EaD.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 Tecnologias digitais de informação e a nova realidade social

O avanço das TDIC's - Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação transformou todas as esferas da sociedade. Muito relevante o pensamento do filósofo francês Pierre Lévy que defende a ideia de que a escrita, leitura, visão, audição, criação, aprendizagem são capturados por uma informática cada vez mais avançada. Inclusive Lévy (1994, p. 24) pondera: “no mundo das telecomunicações e da informática surgem novas maneiras de pensar e de comunicar”. Esse processo é chamado pelo autor de cibercultura.

O mundo virtual se caracteriza por ser dinâmico, rápido e fértil na produção, promoção e difusão do conhecimento, e isso ocorre pela inexistência de barreiras geográfica e temporais. Como defende Pierry Lévy o ciberespaço constitui um

grande repositório de informações e saberes variados que, por, paráfrase, pode ser considerado, como uma grande memória coletiva

O surgimento do computador e da Internet proporcionaram a difusão da informação e comunicação global, ocasionando profundas transformações na sociedade mundial, denominada por Manuel Castells, como sociedade do conhecimento. Para o autor, a inserção desse novo método de desenvolvimento em todas as esferas das atividades humanas proporcionou a remodelagem das comunidades em ritmo acelerado, criando novas relações entre economia, estado e sociedade, alterando a geopolítica global e reestruturando o capitalismo.

Para Castells, a matriz tecnológica presente no industrialismo é hegemonicamente energética e o seu resultado aparente é a automação dos processos de trabalho. De acordo com o ponto de vista do sociólogo espanhol as mudanças tecnológicas significativas vão ocorrer e aperfeiçoar o padrão industrial e, em todas elas, cada vez mais o conhecimento será incorporado á matriz industrial.

No contexto da educação os reflexos são bem claros e impactantes, pois, possibilitam criar materiais ativos e interativos que maximizam o processo de aprendizagem. Além de proporcionar a ampliação de mídias e suportes educacionais. Sancho e Hernández (2006) afirmam que no âmbito da educação, com suas características específicas, não diferenciam do resto dos sistemas sociais.

A utilização de instrumentos tecnológicos no processo ensino-aprendizagem é importante para promover os recursos didáticos, colaborar com a inclusão digital, além de permitir o compartilhamento de informações e experiências entre os educandos. À luz do pensamento de Castells (2000 p. 57): “as novas tecnologias de informação estão integrando o mundo em redes globais de instrumentalidade”.

Na perspectiva de José Manuel Moran:

O futuro será aprender em qualquer tempo e lugar, de forma personalizada e, ao mesmo tempo, colaborativa e com flexibilidade curricular, no quadro de um novo conceito de “estarmos juntos”, conectados virtualmente. (MORAN, 2010, p. 3)

A Internet amplia ainda mais os recursos educacionais, uma vez que potencializa a comunicação entre os agentes envolvidos no processo educacional, encurtando a distância entre eles. E assim novos cenários se abrem, conforme descreve Moran (2004):

Antes o professor se restringia ao espaço da sala de aula. Agora precisa aprender a gerenciar também atividades à distância, visitas técnicas, orientação de projetos e tudo isso fazendo parte da carga horária da sua disciplina, estando

visível na grade curricular, flexibilizando o tempo de estada em aula e incrementando outros espaços e tempos de aprendizagem. (MORAN, 2004, p. 35)

Estendendo a ideia Behrens (2003) faz a seguinte colocação:

Num caráter mais amplo, a tecnologia da informação, entendida como os recursos de hardware, software e redes de computadores, pode ajudar a tornar mais acessíveis e conhecidos para os professores as políticas educacionais dos países, os projetos pedagógicos das escolas em todos os níveis, os projetos de aprendizagem construídos por professores, alunos, as opções paradigmáticas e as proposições metodológicas das instituições de ensino, bem como os mais diversos aplicativos que podem ser colocados à disposição dos alunos e de todos os usuários da sociedade. (BEHRENS, 2000, p. 81)

Contudo, é importante salientar que “o uso das tecnologias na educação deve estar apoiado numa filosofia de aprendizagem que proporcione aos estudantes oportunidades de interação e, principalmente, a construção do conhecimento” (MEC, 2007).

Com esse pensamento Moran (2004) defende que as TDIC’s devem ser vistas como uma forma de potencializar as interações presenciais que acontecem dentro na escola, possibilitando o rompimento de uma lógica curricular fechada e da relação tradicional entre professor-aluno. O autor reforça que o professor, em qualquer curso presencial, precisa hoje aprender a gerenciar vários espaços e a integrá-los de forma aberta, equilibrada e inovadora.

Porém, vale salientar que apesar nas inúmeras possibilidades proporcionadas pela aplicação das TDIC’s na educação muitas resistências são encontradas para o seu uso efetivo. Os motivos para as resistências são variados e ocorrem principalmente pela oposição ao novo, à inovação, falta de capacitação dos professores e a própria morosidade do processo de implantação. Com propriedade Pierre Levy destaca:

A escola é uma instituição que há cinco mil anos, se baseia no falar / ditar do mestre, na escrita manuscrita do aluno e há quatro séculos no uso moderado da impressão. Uma verdadeira integração da informática (como do audiovisual) supõe, portanto, o abandono de um hábito antropológico mais que milenar o que não pode ser feito em alguns anos. (LÉVY, 1993, p. 9)

A prática docente é por si só muito desafiadora, como muita propriedade Freire (1981, p. 51) ponderou sobre esse questão, o respeitado educador brasileiro assegurou: “o professor é responsável pelo desenvolvimento de uma consciência

crítica que permite o homem transformar a realidade”. No livro *Educação: um tesouro a descobrir* (2012) que constitui um relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre a Educação para o século XXI é enfatizado que a competência, o profissionalismo que exigimos dos professores fazem recair sobre eles uma pesada responsabilidade. Exige se muito deles, e as necessidades a satisfazer parecem quase ilimitadas.

Diante das TDIC's na educação, os desafios impostos aos professores em suas práticas profissionais, são redobrados, pois, precisam saber aliar o conteúdo a ser instruído aplicado com as TDIC's. Condizente a esse pensamento é destaca se o pensamento de Gabriel (2013, p. 110) a autora salienta que entramos no século XXI ainda com um modelo predominante de professor focado em conteúdo e currículo, num processo engessado e estático. No entanto, esse papel deve ser dinâmico e de superação constante, precisando, portanto, modificar-se. As tecnologias de informação e comunicações atuais provocam uma vertiginosa necessidade de superação constante do saber, de modo que devemos buscar novos caminhos de abertura e fluência do conhecimento para encontrarmos ponto de equilíbrio dinâmico tanto para alunos como para professores.

Martha Gabriel (2013, p. 110) defende que podemos definir dois tipos de professores existentes na atualidade: o professor-conteúdo (focado em informação) e o professor interface (focado na mediação, formação). A autora esclarece que o modelo de professor-conteúdo não se sustenta mais nesse novo cenário, no qual o conteúdo disponível é praticamente ilimitado, mas, o professor não. Na verdade, as interfaces são limitadas, entretanto, nos proporcionam acesso ao conteúdo ilimitado.

Ainda no relatório da UNESCO (2012) ao ser abordado sobre o impacto das novas tecnologias na sociedade e na educação é exposto de forma bem clara sobre a introdução das novas tecnologias da informação e comunicação nos sistemas educativos; de acordo com o pensamento da Comissão; trata-se de um desafio decisivo, e é importante que a escola e a universidade se coloquem no centro dessa profunda transformação que a afeta o conjunto da sociedade. Os educadores da UNESCO enfatizam que dois objetivos devem orientar essa tarefa: assegurar melhor a difusão de saberes e aumentar a igualdade de oportunidades.

No que se refere à influência das TDIC's. Barbosa e Silva (2010) são categóricos em dizer que na educação, um professor não pode mais considerar que ele e os livros são as únicas fontes de conhecimento disponíveis aos alunos.

A necessidade da inclusão das práticas tecnológicas na educação causa a reflexão sobre a responsabilidade da escola e do professor para que esse processo se efetive. E assim, surge conseqüentemente a preocupação com a formação que

capacite os profissionais da educação para enfrentar novos desafios que as TDIC's ocasionam.

Sabemos que o avanço das TDIC's possibilitou o surgimento de novos recursos para apoio à educação, o processo ensino-aprendizagem que ocorre na sala de aula vem sendo reorganizado por meio de outros espaços pedagógicos, como por exemplo nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem, (AVA) que são espaços de informação, onde as pessoas realizam algum tipo de atividade que envolva busca, recuperação e uso de informação.

Ampliando o conceito, Carvalho Neto (2009, p. 46) define os AVAs “[...] como sistemas voltados para a simulação de ambientes computacionais que envolvem o processo de ensino aprendizagem.” Pereira, Schmitt e Dias (2007, p. 4) destacam que os AVAs “[...] consistem em mídias que utilizam o ciberespaço para veicular conteúdo e permitir interação entre os atores do processo educativo.” Na óptica de Messa (2010, p. 15) O AVA “[...] é um sistema rico que fornece suporte a qualquer tipo de atividade realizada pelo aluno, isto é, um conjunto de ferramentas que são usadas em diferentes situações do processo de aprendizagem.”

De acordo com Araújo Jr e Marquesi (2009, p. 65) na sociedade da informação e do conhecimento, os AVAs proporcionam o redimensionamento do ensinar e do aprender que, antes, era realizado principalmente no espaço escolar. Esse redimensionamento permite que o espaço e o tempo de aprendizagem sejam ampliados e o conceito de ensinar tome, por conseguinte, novas proporções. Uma consideração importante também feita pelos autores é que as TDICs e os AVAs permitem novas e potencialmente diferentes experiências de aprendizagem que não devem ser desprezadas pelo professor universitário na busca de estratégias para que seus estudantes atinjam seus objetivos de aprendizagem. Os autores expressam com clareza:

Nas situações virtuais de ensino, é importante assegurar a interação, pois, ela permite a presença social. Assim, podemos estimular a interação em AVAs por meio de estratégias que permitam que o professor se faça presente tanto nos textos teóricos por ele produzidos para o ambiente virtual quanto nas demais situações que o AVA propicia. (ARAÚJO JR e MARQUESI, 2009, p. _____)

A expressão Ambiente Virtual de Aprendizagem vem sendo utilizada por educadores, técnicos em informática e profissionais interessados nas relações entre a educação, a comunicação e a tecnologia, e sua conceituação leva em conta dois aspectos: o tecnológico (NEVADO, 2005) e o pedagógico (SCHLEMMER, 2005). Esses espaços específicos congregam recursos tecnológicos com intencionalidade pedagógica, uma vez que sua concepção vai além da perspectiva instru-

mental, pois se leva em consideração os conceitos e metodologias, a fim de que o ambiente seja um meio para a aquisição do conhecimento.

É importante ressaltar que para um AVA alcançar as potencialidades necessárias, deve ser desenvolvido levando consideração a interação, pois, permite a integração entre os agentes envolvidos.

Podemos considerar que os AVAs são instrumentos que podem contribuir para tornar o processo de ensino – aprendizagem mais dinâmico, interativo, personalizado e colaborativo.

1.2 Tecnologias de informação aplicadas à educação: panorama brasileiro

Ao promover a Conferência Mundial de Educação Superior no século XXI, no ano de 1998, a UNESCO, demonstrou claramente a favor da necessidade de aliar as tecnologias de informação à educação, produzindo diferentes formas de se adquirir e produzir conhecimento, possibilitando interferências positivas nos métodos de ensino.

Desde 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBD nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) incentiva o uso das novas tecnologias no ensino bem como impulsiona o uso da educação a distância no País. E assim, as tecnologias de informação aplicadas à educação tem potencializado o ensino presencial e proporcionado outras modalidades de ensino como ensino semipresencial e o ensino à distância.

De acordo com o último censo da Associação Brasileira de Ensino à Distância - ABED, o total de cursos ofertados em 2012 pelas instituições respondentes foi 9.376, sendo 1856 (19,8%) cursos autorizados/reconhecidos e 7520 (80,2%) cursos livres. Além disso, foram indicadas 6.500 disciplinas na modalidade EAD oferecidas em cursos presenciais autorizados/reconhecidos.

Especificamente a implantação e avaliação da aplicação do uso de AVAs no ensino tem sido objeto de estudo de vários pesquisadores. Um estudo relevante foi desenvolvido por Carvalho Neto (2009) o autor investigou o emprego de ambientes virtuais de aprendizagem como estratégia de apoio ao ensino presencial tradicional dado em sala de aula em cursos de graduação do ensino superior. Na pesquisa são questionadas as dimensões e características de qualidade desses AVAs e como essas dimensões estão associadas aos seus efeitos.

Moraes (2011) em sua dissertação buscou entender a utilização de um AVA em curso presencial de Biologia com alunos de ensino médio. O objetivo foi testar a hipótese de que os estudantes desse contexto utilizaram o AVA principalmente como um repositório de materiais, reforça a importância do uso da plataforma vir-

tuais de aprendizagem, apresenta comparações de cursos e aprendizado de alunos, após a utilização do AVA no ensino presencial.

Seixas (2011) propõe em sua tese de doutorado a criação de uma estrutura e dinâmica de curso para uso de ambiente virtual de aprendizagem, com mapeamento dos processos de trabalho e diretrizes técnicas de utilização das ferramentas interativas definidas no planejamento e utilizadas para oferecimento do curso.

Chaves (2013) averiguou em sua tese de doutorado o uso de ambientes virtuais de aprendizagem, como estratégia de ensino, por meio da metodologia WebQuest em cursos de graduação em enfermagem, a estudiosa trabalhou no desenvolvimento de um AVA e na avaliação do conhecimento adquirido em seu uso.

1.3 Implantação de um ambiente virtual de aprendizagem: aspectos relevantes

A implantação de um AVA é um recurso que pode criar possibilidades para a melhoria do ensino aprendizagem. Para tanto, é necessário ser planejado e desenvolvido dentro de princípios pedagógicos de modo que facilite o trabalho do professor e seja interessante e agradável ao aluno.

O projeto de um AVA deve seguir uma metodologia específica e observar padrões ergonômicos, ou seja, buscar a interação perfeita entre o ambiente digital e o usuário, com a utilização de ferramentas com conforto, qualidade e segurança.

Outro aspecto importante a ser considerado na implantação de um AVA é a IHC - Interação humano computador é a disciplina preocupada com o design, avaliação e implementação de sistemas computacionais interativos para uso humano. A IHC determina a força e o grau de interatividade entre o usuário e computador, se bem concebida facilita o usuário aprender a operar a plataforma bem como facilita a aprendizagem, trazendo como consequência a satisfação do usuário, economia de tempo e a maior aceitação do ambiente de aprendizagem.

Os AVAs devem ser dotados de uma variedade de recursos e ferramentas para potencializar a dinâmica do processo de ensino aprendizagem, a fim de contribuir para fortalecimento da ação colaborativa que é fundamental para o aprendizado. Mesquita (2011, p. 11) é enfático ao afirmar: “O foco na aprendizagem é fundamental quando se trata de um AVA voltado para o ensino superior. Busca – se utilizar o máximo de recursos para auxiliar o ensino presencial dentro das universidades”.

De acordo com Pereira (2007) apud Milligan (1999), para a gestão do aprendizado e a disponibilização de materiais, um AVA deve apresentar algumas ferramentas:

- Controle de acesso: geralmente realizado através de senha;
- Administração: refere-se ao acompanhamento dos passos do estudante dentro do ambiente, registrando seu progresso por meio das atividades e das páginas consultadas;
- Controle de tempo: feito através de algum meio explícito de disponibilizar materiais e atividades em determinados momentos do curso, por exemplo, o recurso calendário;
- Avaliação: usualmente formativa (como exemplo, a auto avaliação);
- Comunicação: promovida de forma síncrona e assíncrona;
- Espaço privativo: disponibilizado para os participantes trocarem e armazenarem arquivos;
- Gerenciamento de uma base de recursos: como forma de administrar recursos menos formais que os materiais didáticos, tais como *faq* (perguntas frequentes) e sistema de busca;
- Apoio: como por exemplo, a ajuda *on line* sobre o ambiente;
- Manutenção: relativo à criação e atualização de matérias de aprendizagem.

É fundamental ter a preocupação com a qualidade das informações contidas no AVA, o que não é tarefa fácil. Contudo, como adverte Sordi (2008 p. 23) as dificuldades não deve ser motivo para que não se atenha à questão da qualidade da informação do ponto de vista de sua administração, pelo contrário, dever ser um estímulo ao seu estudo e compreensão em decorrência da importância crescente desse ativo, sobretudo, nas organizações com estratégias baseadas em conhecimento.

Tão importante como implantar um AVA é ter o cuidado de submetê-lo à avaliação constante, a fim de garantir sempre sua qualidade. Metodologias e ferramentas de avaliação são cada vez mais reconhecidas como um mecanismo que propiciam o aumento da produtividade e da eficiência dos produtos e processos avaliados. Vale salientar, que a avaliação é um processo complexo e que nunca se encerra.

2. METODOLOGIA

Em relação a metodologia utilizada para a realização do trabalho foi utilizada a pesquisa exploratória e a prototipação.

2.1 Método

Para melhor entendimento sobre os ambientes virtuais de aprendizagem e o desenvolvimento de mecanismos para sua construção e avaliação foi desenvolvida a pesquisa do tipo exploratória.

De acordo com Gil (2002) as pesquisas exploratórias têm como o objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema. O autor acrescenta que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições.

Outro método utilizado foi a prototipação que consiste na realização de um protótipo (modelo) da versão inicial do software, no caso, o AVA, para demonstrar conceitos, avaliar características, experimentar opções da plataforma e descobrir problemas e suas possíveis soluções. Na visão de Sommerville (2011) um protótipo de software pode ser usado em um processo de desenvolvimento de software para ajudar a antecipar as mudanças que podem ser requisitadas: no processo de engenharia de requisitos, um protótipo pode ajudar na elicitação e validação de requisitos de sistema e no processo de projeto de sistema, um protótipo pode ser usado para estudar soluções específicas de software e para apoiar o projeto de interface do usuário.

2.2 Técnica

Em relação a metodologia adotada no que se refere aos procedimentos técnicos foi adotada a pesquisa bibliográfica que segundo Gil (2002) é desenvolvida com base em material já elaborado. Foram selecionados livros, artigos, dissertações e teses, com a finalidade de aprofundar os conhecimentos sobre os seguintes assuntos:

- O uso de tecnologias de comunicação e informação aplicadas à educação e sua contribuição para o ensino aprendizagem;
- Aspectos conceituais de ambientes virtuais de aprendizagem;
- Interface humano computador;
- Levantamento de metodologias para construção de ambientes virtuais de aprendizagem.

2.3 Procedimento

Para alcançar os objetivos da pesquisa, foram desenvolvidas cinco fases:

- Planejamento - Nessa fase foi organizado o plano de trabalho com a definição da temática, do objeto de estudo, dos objetivos gerais e específicos, da justificativa, da metodologia e dos resultados esperados com a pesquisa.

- Levantamento bibliográfico - Essa fase constitui-se um momento no qual foi feito um levantamento da bibliografia existente sobre a temática do estudo.

- Construção e desenvolvimento dos conteúdos - Mediante o planejamento da pesquisa e a leitura de bibliografias pertinentes ao tema, foi desenvolvida a composição dos conteúdos.

- Planejamento da estrutura de um AVA - A construção e o desenvolvimento dos conteúdos possibilitou o delineamento da estrutura do ambiente virtual de aprendizagem.

- Desenvolvimento do protótipo do AVA.

3. RESULTADOS & DISCUSSÕES

Mediante os objetivos estabelecidos e o cumprimento das fases em consonância com a metodologia adotada desenvolveu-se a estrutura para criação de ambientes virtuais de aprendizagem baseado no roteiro proposto por Seixas et AL. (2012) extraído da tese de doutorado: “Estrutura e dinâmica de curso em ambiente virtual de aprendizagem”, apresentada por Calos Alberto Seixas à Universidade de São Paulo apresentada em 2011.

A estrutura proposta para criação do AVA compreende quatro etapas:

- Etapa 1 - Planejamento
- Etapa 2 - Construção / transformação dos conteúdos
- Etapa 3 - Desenvolvimento da dinâmica do Curso
- Etapa 4 - Conclusão e análise dos acessos dos estudantes

Os aspectos de cada etapa estão descritos à seguir:

Etapa 1 - Planejamento

Essa etapa consiste em construir um plano de ação contemplando os seguintes aspectos: definição do escopo do projeto, ou seja, local de aplicação, público-alvo, escolha da disciplina, definição da equipe, escolha da plataforma, definição de estratégias de oferecimento do curso e métodos de avaliação dos resultados.

Quadro 1. Ações desenvolvidas na etapa de planejamento e preparação do curso no AVA

Etapa	Processo	Ações	Informações necessárias	Responsáveis e funções
Planejamento	Planejamento	Local de aplicação, público-alvo, escolha da disciplina, definição da equipe, escolha da plataforma.	Datas, conteúdos programáticos, conhecimentos prévios necessários.	Professores: Construção Técnicos: participação Tutores: participação
Planejamento	Desenvolvimento de conteúdos	Aulas expositivas, textos obrigatórios, textos de orientação bibliografia.	Conteúdos das aulas expositivas, listas de textos, fontes de referências	Professores: Produção Técnicos: orientação

Fonte: Baseado no roteiro desenvolvido por Seixas et al. (2012).

Etapa 2 - Construção e transformação dos conteúdos

Essa etapa é o momento onde professores, técnicos e especialistas trabalham na composição dos conteúdos, no processo de transformação e inserção dos conteúdos. Conforme descrição abaixo:

Quadro 2. Construção e transformação dos conteúdos

Etapa	Processo	Ações	Informações necessárias	Responsáveis e funções
Construção e desenvolvimento de conteúdos	Criação do curso no Moodle no IASup	Inserção do curso no AVA informações dos professores	Título e duração do curso	Técnicos: inserção
Construção e desenvolvimento de conteúdos	Transformação dos conteúdos	Elaboração dos formatos finais para inserção no AVA	Arquivos produzidos pelos professores	Técnicos: programação Professores: verificação
Construção e transformação conteúdos	Inserção dos professores e tutores no AVA	Preparo para recebimento de inscrições	Forma de inscrição, período de abertura, Fechamento, lista de nomes e e-mails	Técnicos: programação Professores: verificação

Etapa	Processo	Ações	Informações necessárias	Responsáveis e funções
Construção e transformação dos conteúdos	Customização das ferramentas e layout no Moodle	Elaboração dos aspectos virtuais e ferramentas disponíveis no AVA	Cores, formato de apresentação e ferramentas selecionadas	Técnicos: programação Professores: aprovação
Construção e transformação dos conteúdos	Inserção dos conteúdos no AVA	Inclusão dos conteúdos no curso no AVA	Conteúdos transformados e aprovados	Técnicos: inserção Professores: verificação e adaptação
Construção e transformação dos conteúdos	Verificação e testes de acesso	Os conteúdos já inseridos são testados	Conteúdos inseridos e aprovados no AVA	Técnicos: testes e correção Professores: testes e notificação

Fonte: Baseado do roteiro desenvolvido por Seixas et al. (2012).

Etapa 3 - Desenvolvimento da dinâmica do curso

Essa é a etapa onde todos os participantes devem interagir com o AVA, conforme a descrição abaixo:

Quadro 3. Desenvolvimento da dinâmica do curso

Etapa	Processo	Ações	Informações necessárias	Responsáveis e funções
Dinâmica do curso	Inscrição dos estudantes	Preparo para recebimento de Inscrições automatizadas ou inserção manual	Atividades entregues e relatórios de frequência	Técnicos: geração de relatórios Professores: avaliação
Dinâmica do curso	Oferecimento do curso	Ativação dos conteúdos notificações e correção dos exercícios verificação do acesso e avaliação final e relatórios		

Fonte: Baseado do roteiro desenvolvido por Seixas et al. (2012).

Etapa 4 - Conclusão e análise

Essa é uma etapa muito importante, pois, a partir do agrupamento das respostas dos alunos, serão apontados os pontos positivos e negativos, visando assim a melhoria do AVA.

Quadro 4. _____

Etapa	Processo	Ações	Informações necessárias	Responsáveis e funções
Conclusão e análise	Avaliações	Realizar avaliações sobre conteúdos e interface	Atividades e das entregues e relatórios de frequência	Técnicos: geração de relatórios Professores: avaliação
Conclusão e análise	Atividades de encerramento	Realizar rotinas de encerramento backup e relatórios	Curso encerrado com fechamento das avaliações	Técnicos: cópias e relatórios

Fonte: Baseado do roteiro desenvolvido por Seixas et al. (2012).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a presença massiva das (TDICs) tecnologias Digitais de informação e comunicação no dia-a-dia das pessoas é inevitável que as culturas sociais se alterem, pois a sociedade encontra novas maneiras de transmitir informações e gerar conhecimento.

De acordo com Panseri (2009), o modelo de educação que caracterizará a sociedade da informação e do conhecimento provavelmente não será calcado no ensino presencial ou remoto: será calcado na aprendizagem. Consequentemente, não será um modelo de Educação a Distância, mas, provavelmente, um modelo de Aprendizagem “Mediada pela Tecnologia”.

Assim, aprender a utilizar as (TDICs) tecnologias Digitais de informação e comunicação para mediar a educação, destacando atualmente as redes sociais e sobretudo os sistemas AVAs, será essencial para as Instituições de Ensino em todos os níveis, pois as novas gerações de estudantes estão cada vez mais conectadas a essas novidades.

Há alguns anos, essas redes sociais eram consideradas o futuro da Internet, e de fato atualmente elas representam ampla capacidade de comunicação e conexão social, que possibilita um intercâmbio de informações em escala global.

Esse volume de informações está distribuído em diversos assuntos, como notícias, curiosidades, dicas do cotidiano e também o dia-a-dia dos usuários e celebridades.

Essas redes sociais podem motivar as pessoas a buscar o conteúdo desejado e fazer desses ambientes, repositórios de objetos de aprendizagem, salas de discussões e trocar conhecimentos. Contudo, há que se levar as pessoas a refletirem sobre a importância e os ganhos que terão ao participarem de processos interativos como os proporcionados pelas TDICs.

Ressalta-se ainda que os aplicativos educacionais já implementados e disponíveis nas redes sociais, poderão ser utilizados como ferramentas de estudo pelos estudantes que acessam constantemente esses ambientes.

O crescimento do fenômeno de vídeos baseados na Web, do qual o YouTube é um ícone, juntamente com bibliografias digitalizadas na Web, onde a Nuvem e as grandes bibliotecas digitais se tornaram os mais eficientes, ampliaram o repositório de conteúdos livres que podem ser usados em EaD e outras formas de ensino. Nunca antes foi tão fácil localizar, produzir e distribuir vídeos e publicações on line. Isso abre interessantes possibilidades para o ensino, o aprendizado e o design de cursos, presenciais e à distância.

O uso do vídeo agregado a publicações digitais não devem ser negligenciados pela sua enorme capacidade de sensibilização e motivação dos alunos, neste sentido, acreditamos no seu uso eficiente agregado à pedagogia de projetos levando-se em conta uma concepção de currículo integrado, em que a utilização de vídeos, juntamente com publicações digitais, sendo esses integrados aos temas trabalhados, tornará a aprendizagem mais significativa.

Neste sentido, entendemos que a linguagem do vídeo aliado a publicações digitais responde à sensibilidade dos jovens e da grande maioria da população adulta, cuja comunicação resulta do encontro entre palavras, gestos e movimentos, sobretudo quando integrado ao gênero do livro didático (publicação digital) e com a linearidade das atividades da sala de aula e da rotina escolar. Os vídeos e apostilas digitais são dinâmicos, dirigem-se antes à afetividade do que à razão. Para Moran (1995):

“O vídeo é sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem superpostas, interligadas, somadas, não separadas. Daí a sua força. Nos atingem por todos os sentidos e de todas as maneiras. O vídeo nos seduz, informa, entretém, projeta em outras realidades (no imaginário), em outros tempos e espaços. O vídeo combina a comunicação sensorial-sinestésica com a audiovisual, a intuição com a lógica, a emoção com a razão. Combina, mas começa pelo sensorial, pelo emocional e pelo intuitivo, para atingir posteriormente o racional.” [p. 2]

Portanto, essas vídeo aulas combinadas com suas respectivas publicações digitais, agregam ainda mais as vantagens do uso das (TDICs) Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na educação, pois desperta o interesse dos alunos por ser visual e ao mesmo tempo virtual. Além disto, o computador é visto pelos alunos como um instrumento lúdico. Os alunos são atraídos e até mesmo seduzidos pela tecnologia. Desta forma, a utilização das TDICs Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação aplicadas em sistemas AVA adequados, pode ajudar nossos alunos a estudar e aprender em momentos de contentamento, sobretudo quando utilizados numa proposta pedagógica com espaço para o conhecimento significativo, o lúdico e o prazer. Temos portanto, o momento das proposições dos temas lúdicos, do ensino ativo. É importante lembrar que se o aluno não estiver interessado, nada adiantará o esforço do professor, a qualidade do material e as estratégias adotadas. Aprender é um processo que acontece no aluno e do qual o aluno é agente essencial.

Por outro lado, é notório que o modelo educacional brasileiro sempre foi baseado na explanação do tema; estamos acostumados com a aula no modelo de palestra, no entanto, com a rapidez do desenvolvimento das Técnicas de Informação e Comunicação isso não é mais suficiente. Todavia, esse modelo não deve ser eliminado, mas sim, complementado com outros recursos e as TDICs Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação aliadas ao AVA são uma ótima alternativa para isso.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO À DISTÂNCIA. *Censo do ensino à distância no Brasil 2012*. Disponível em: http://www.abed.org.br/censoead/censoEAD.BR_2012_pt.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2022.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO À DISTÂNCIA. *Censo do ensino à distância no Brasil 2012*. Disponível em: http://www.abed.org.br/censoead/censoEAD.BR_2012_pt.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2022.

ARAÚJO JR., C. F.; MARQUESI, S. C. Atividades em ambientes virtuais de aprendizagem: parâmetros de qualidade. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Orgs.). *Educação a Distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2022.

BRASIL. MEC. *Referenciais de Qualidade na EAD*. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2022.

BARBOSA, Cláudia M. A. Mendes. A aprendizagem mediada por tecnologias de informação e comunicação, interação e cognição em perspectiva. *Revista brasileira de aprendizagem aberta e a distância*. v. 20. p. 58-68, jun-jul. 2012.

BARBOSA, Rommel Melgaço (Org.). *Ambientes virtuais de aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2005. 182p.

CARVALHO NETO. *Dimensões da qualidade em ambientes virtuais de aprendizagem*, 2009. 257p. Tese (Doutorado). Departamento de administração e contabilidade da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009

CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: UNESP/IMESP, 1999.

CHAVES, Lucimara Duarte. *Aplicação dos recursos de ambientes virtuais de aprendizagem como estratégia de ensino, por meio da metodologia WebQuest em cursos de graduação em enfermagem*. Ribeirão Preto, 2013. 152p. Tese (Doutorado). Escola de enfermagem. Ribeirão Preto - Universidade de São Paulo, 2013.

DE SORDI, José Osvaldo. *Administração da informação: fundamentos e práticas para uma nova gestão do conhecimento*. São Paulo: Saraiva, 2008.

DELORS, Jacques (Org.). *Educação: um tesouro à descobrir*. São Paulo: Cortez, 2012.

GABRIEL, Martha. *Educar: a revolução digital na educação*. São Paulo: Saraiva, 2013.

GIL, Antonio Carlos. *Técnicas de pesquisa em economia e elaboração de monografias*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

LEARSER, Wolfrom. Mudanças estruturais para university. *Revista brasileira de aprendizagem aberta e a distância*. v. 10. p. 54-63, jun-jul. 2011.

LEVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro da inteligência na era da informática*; tradução Carlos Ireneu da Costa. São Paulo: 34, 1998, 203p.

LEVY, Pierre. *O que é virtual?* São Paulo: Editora 34, 2007.

LITTO, Frederic M.; FORMIGA Marcos (Orgs.). *A educação à distância e o estado da arte*. São Paulo: Pearson, 2009. 461p

MASSETO, M. T. *O professor na hora da verdade: a prática docente no ensino superior*. São Paulo: Avercamp Editora, 2010.

MESSA, Wilmara Cruz. Utilização de ambientes virtuais de aprendizagem: a busca por uma aprendizagem significativa. *Revista brasileira de aprendizagem aberta e a distância*. v. 9. p. 1-49p. , jun-jul. 2009.

MORAES, Marcelo Jorge de. *Aplicação dos recursos de ambiente virtual de aprendizagem em curso de biologia do ensino médio*. 2011. 141p. Dissertação (mestrado). Curso de Biologia. Instituto de Biociência, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 5. ed. São Paulo: Papirus, 2000. 132p.

Moran, J. M. “*O Vídeo na Sala de Aula*”, 1995.

NEVADO, R. A. *Ambientes de Aprendizagem: do “ensino na rede” à “aprendizagem em rede”*. 2005. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2005/nfa/tetxt2.htm>>. Acesso em: 10 mar. 2014

PANSERI, Arminda Amarante Cruz. *Uso das TDIC na Educação*. Universidade Federal de Juiz de Fora / Núcleo de Educação a Distância. 2009. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/uso-da-tic-na-educacao/29205>.

PEREIRA, Alice Cybis (Org.). *Ambientes virtuais de aprendizagem em diferentes contextos*. Rio de Janeiro: Ciência moderna, 2007. 210p.

ROCHA, Heloísa Vieira da; BARANAUSKAS, Maria Cecília Calani. *Design e avaliação de interfaces humano – computador*. Campinas: Unicamp, 2003. 238p.

SANCHO, Juana Maria, HERNÁNDEZ, Fernando. *Tecnologias para transformação a educação*; tradução Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2006. 200p.

SCHLEMMER, E. Ambiente virtual de aprendizagem (AVA): uma proposta para a sociedade em rede na cultura da aprendizagem. In: VALENTINI, C. B.; SOARES, E. M. do S. (Orgs.) *Aprendizagem em ambientes virtuais: compartilhando ideias e construindo cenários*. Caxias do Sul, RS: Educs, 2005.

SCORSOLINE-COMIN, Fábio et al. A gestão da informação na educação a distância descrição de uma experiência de estágio. *Revista digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, Campinas, v. 7 n. 1 p. 138-162, jul/dez. 2009.

SEIXAS, Carlos Alberto. *Estrutura e dinâmica de curso em ambiente virtual de aprendizagem, 2011*. 170p. Tese (Doutorado). Escola de enfermagem de Ribeirão Preto, Univerdade de São Paulo, 2011.

SEIXAS, Carlos Arberto et al. Ambiente virtual de aprendizagem. *Revista Brasileira de Enfermagem*. Brasília, v. 65 n. 4, p. 660-666, jul/ago. 2012.

SILVA, Priscila Chantal Duarte; SHILSUKA, Ricardo; MORAIS, Gustavo Rodrigues de. Estratégia de ensino aprendizagem em ambientes virtuais: estudo comparativo do ensino de língua portuguesa. *Revista brasileira de aprendizagem aberta e a distância*, v. 12. p. 54-63, jun-jul. 2013.

SOMMERVILLE, Ian. *Engenharia de software*. 9. ed. São Paulo: Pearson, 2011.

VIEIRA, Rosângela Souza. O papel das tecnologias de informação e comunicação na educação à distância: um estudo sobre a percepção do professor tutor na educação à distância. *Revista brasileira de aprendizagem aberta e a distância*, v. 7. p. 74-83, jan-fev. 2011.

