

ISSN 1807-5789

APHONCIÊNCIA

REVISTA CIENTÍFICA DO INSTITUTO APHONSIANO DE ENSINO SUPERIOR

TEMA: EDUCAÇÃO E PESQUISA: DIÁLOGOS CONVERGENTES



FACULDADES E COLÉGIO
APHONSIANO

"Transformando vidas e formando cidadãos para um Novo Tempo"

V. 20 - N. 1
jan./dez./2023

ISSN 1807-5789

APHONCIÊNCIA

Revista Científica do Instituto
Aphonsiano de Ensino Superior

Tema:

EDUCAÇÃO E PESQUISA: DIÁLOGOS CONVERGENTES

Volume 20 - Número 1 - Jan./Dez. 2023



Trindade - Goiás
2023

APHONCIÊNCIA

v.20 - n.1 - 2023

ISSN 1807-5789

DADOS INSTITUCIONAIS

Instituto Aphonciano de Ensino Superior - IAESup

Diretor Presidente: Esp. Marcos Antônio de Queiróz

Coordenador de Apoio: Arthur Augusto de Lima Queiroz

Coordenadora Pedagógica do IAESup: Edna Maria de Jesus

Coordenadora dos Cursos de Administração e Gestão Pública: Roseli Vieira Pires

Coordenador do Curso de Ciências Contábeis: Hélder Daniel da Silva

Coordenador do Curso de Direito: Isac Cardoso das Neves

Coordenador do Curso Superior em Gestão da Tecnologia da Informação: Cleuton Martins

Coordenadora do Curso de Engenharia Civil: Patrícia Maria de Carvalho

Coordenador de Marketing: João Paulo de Lima Queiroz,

Coordenador do Curso de Pedagogia: Elias Pascoal

Coordenador do Curso de Psicologia: Kássia Kelly Gomes da Silva Matos

Coordenadora da Biblioteca Central: Edilane Neves

Pesquisadora institucional: Brandina Fátima M. de Castro

Secretária das Faculdades Aphonciano: 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 - IAESup - IFG - <http://lattes.cnpq.br/4064374061480160>

EDITORA GERAL E CIENTÍFICA

Md. 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 Rosa Tomaz - IAESUP - UNIALFA - UNIEVANGÉLICA

- <http://lattes.cnpq.br/0726485527435503>

Phd. Roseli Vieira Pires - IAESUP e UEG

- <http://lattes.cnpq.br/0226402686714411>

ISSN 1807-5789

APHONCIÊNCIA

Revista Científica do Instituto
Aphonsiano de Ensino Superior

Tema:

EDUCAÇÃO E PESQUISA: DIÁLOGOS CONVERGENTES

Trindade - GO	v. 20	n. 1	p. xxx	jan./dez. 2023
---------------	-------	------	--------	----------------

Copyright © 2023 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.20, n.1, jan / dez. (2023) – Trindade: Educart, 2023.

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

Anual

v.20 n.1 (jan/dez. 2023)

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 Instituto Aphonciano de Ensino Superior, é um publicação interdisciplinar publicada anualmente. Seu escopo é a publicação de artigos científicos que colaborarem para a expansão do conhecimento nas áreas dos cursos de graduação e pós-graduação oferecidos pelo Instituto Aphonciano de Ensino Superior e servir de instrumento para divulgação cultural, ultrapassando os espaços da instituição, proporcionando assim, amplo debate cultural e científico. A sua vigésima edição tem como temática: **Educação e pesquisa: diálogos convergentes**, o intento foi reunir trabalhos que dentro da abrangência de sua área do conhecimento dialoguem com a Educação e a Pesquisa de maneira conexa.

O primeiro artigo da publicação: *Alimentação escolar: o papel das merendeiras na dinâmica das escolas de ensino fundamental em Trindade - GO*, propõe reflexão sobre a importância da alimentação escolar para o bom desempenho do processo ensino-aprendizagem dos estudantes. Para tanto, busca a compreensão do papel da merendeira na dinâmica escolar do Ensino Fundamental I da cidade. A pesquisa identifica as funções da merendeira no âmbito da Lei nº 11.947 de 16 de junho de 2009 que criou o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Além disso, analisa a importância da alimentação escolar nas unidades de ensino pesquisadas e verifica as condições de trabalho e de saúde laboral das merendeiras.

O impacto causado pela pandemia do coronavírus vem impondo drásticas mudanças na rotina da população mundial. Diversas áreas foram atingidas por essas ações, entre elas, a Educação. Logo após a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarar *pandemia de coronavírus*, o Ministério da Educação passou a definir critérios para a prevenção ao contágio do COVID-19 nas escolas. O artigo: *Desafios da educação no contexto da pandemia – estudo de caso: rede municipal de educação de Trindade*, contribui no sentido de compreender os efeitos nefastos desta pandemia no cenário da educação.

Clima organizacional e suas inferências: produtividade e satisfação no trabalho. Estudo de caso em lojas varejistas de presentes e artigos religiosos, aborda a importância do capital humano de uma organização. A gestão de pessoas é responsável por garantir um ambiente adequado aos colaboradores e relações mais saudáveis, esse clima organizacional positivo impacta diretamente na produtivi-

dade e nos resultados da empresa. Neste contexto, o artigo tem por intento analisar o clima organizacional em lojas varejistas de presentes e artigos religiosos em Trindade, cidade do turismo religioso em Goiás.

Em: *Planejamento estratégico e grandes projetos urbanos brasileiros*, os autores esclarecem sobre a integração do planejamento estratégico ao desenvolvimento sustentável das cidades, focando especialmente na implementação e no monitoramento das estratégias adotadas. Ao longo do artigo é explorada a dinâmica do planejamento estratégico, enfatizando suas etapas cruciais, os desafios enfrentados durante a execução e os benefícios potenciais de sua adoção em projetos urbanos de grande escala. Nesse contexto, analisamos exemplos de Grandes Projetos Urbanos, tais como o estádio de futebol Arena das Dunas, o Centro de ginástica olímpica Arena do Morro e aspectos relacionados à Região Metropolitana do Recife.

O artigo: *A Importância do Lúdico no Desenvolvimento do Aluno com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil* apresenta a importância da atividade lúdica como ferramenta eficaz de aprendizagem e desenvolvimento do aluno autista na educação infantil. Mostra também que no processo educacional inserir o uso da ludicidade como instrumento de ampliação dos recursos metodológicos do professor, facilita o ensino do discente com a necessidade supramencionada. Nesse sentido, pontua a relevância do diagnóstico precoce do autismo.

No intuito de elucidar a integração do planejamento estratégico ao desenvolvimento sustentável das cidades, o trabalho intitulado: *Planejamento Estratégico e Grandes Projetos Urbanos Brasileiros, concentra especialmente na implementação e no monitoramento das estratégias adotadas*. Ao longo do artigo é explorada a dinâmica do planejamento estratégico, enfatizando suas etapas cruciais, os desafios enfrentados durante a execução e os benefícios potenciais de sua adoção em projetos urbanos de grande escala. Neste cenário é analisado exemplos de Grandes Projetos Urbanos, como o estádio de futebol Arena das Dunas e o Centro de ginástica olímpica Arena do Morro

O artigo nominado: *Desenho como um Instrumento de Avaliação Psicopedagógica*, situa o lugar do desenho na Avaliação Psicopedagógica, prima pela compreensão do modo que estas interpretações conferem ao desenho um papel essencial e pertinente ao trabalho do Psicopedagogo(a), promovendo e contribuindo para o desenvolvimento infantil em seus aspectos: cognitivo, afetivo, psicomotor, emocional e intelectual.

Compreensão da percepção dos profissionais de contabilidade em relação às suas contribuições para o controle interno nas micro e pequenas empresas na cidade de Goiânia por meio da aplicação de questionário, análise e discussão dos

dados, com abordagem quantitativa e aplicação de técnicas estatísticas descritivas, constituiu a abordagem do artigo: Controle Interno de Micro e Pequenas Empresas sob a Perspectiva dos Contadores Goianienses

No texto: *O Papel da Família de Alunos com Teia na Educação Inclusiva*, há o esforço para a compreensão da importância da participação dos pais no processo de desenvolvimento educacional das crianças com necessidades educacionais especiais, especificamente o Transtorno do Espectro Autista - TEA.

O artigo: O Ônus da Prova na Guarda Compartilhada propõe uma Discussão modificação dos artigos 1.583 e 1.584 do Código Civil pela Lei nº 11.698/08, relacionada à guarda compartilhada. O texto aborda preliminarmente questões do direito de ação no contexto processual civil, o ônus da prova na guarda compartilhada e as repercussões da revisão do Código Civil pela Lei nº 13.058/14.

Aprender a ler e escrever em uma perspectiva de letramento, com o uso dos métodos de alfabetização trazem reflexos significativos no processo de aprendizagem dos educandos. Para que se haja êxito o educador deve conhecer as metodologias que melhor contemplem seus alunos. Neste contexto, o artigo: *Métodos de Alfabetização: Contexto Histórico e Desafios Atuais*, aborda e analisa os tipos de métodos de alfabetização, demonstrando seus aspectos históricos, conceituação, implicações e relações na perspectiva de alfabetizar e letrar.

As Organizações são Constantemente Impactadas pelas mudanças do ambiente em que estão inseridas, o que torna o desenvolvimento da liderança uma prioridade para muitas empresas. Líderes eficazes são capazes de criar uma cultura organizacional positiva, fomentar a inovação e garantir a satisfação e o engajamento dos colaboradores, aspectos diretamente relacionados ao desempenho e sucesso organizacional. A pesquisa: *Liderança nas Organizações: Novos Desafios, Hoje*, tem como objetivo demonstrar a importância do desenvolvimento da liderança na atualidade, especialmente na era digital.

Revisão Sistemática da Gestão Escolar na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo realizar uma revisão sistemática sobre os estudos com foco no papel da gestão escolar na perspectiva da educação inclusiva e como o grupo gestor tem se envolvido, se comprometido e se responsabilizado pela implementação de uma educação inclusiva de fato.

A gamificação se desenvolveu em diversas áreas, começando pelo marketing e se expandindo para o espaço educacional, permitindo aos professores melhores adaptações de jogos on-line em jogos lúdicos no contexto específico de cada conteúdo ou matéria. O trabalho: *A Gamificação como Projeto Incorporado em Sala de Aula: o campeonato de Língua Portuguesa*, aborda a definição de gamificação, sua história, cada aspecto de suas divisões O trabalho constrói

uma proposta de campeonato de língua portuguesa que poderá ser desenvolvido no final do ano nas escolas com a utilização de todos os jogos produzidos no decorrer do ano letivo.

Os artigos da Revista Aphonciência, 2023 revelam um diálogo intrínseco da Educação com a pesquisa. A publicação vai ao encontro da concepção da Associação Brasileira de Editores Científicos - ABEC, de promover a comunicação dos resultados dos trabalhos científicos à comunidade científica e à sociedade com a promoção da adoção de normas de qualidade na condução da ciência e na sua comunicação.

Edilane Neves

Editora geral da Revista Aphonciência

PREFÁCIO

“Estudar é a chave para abrir as portas do conhecimento e alcançar o sucesso. É a maneira de moldar o futuro e realizar sonhos”

Assim, o Aphonciano foi fundado com o objetivo de ser para as famílias, para os jovens e para as crianças o farol para clarear os caminhos e apontar a direção que cada aluno deve seguir na busca de seus sonhos.

É preciso que cada aluno tenha a consciência de que não existem caminhos prontos, o caminhante faz o caminho. Neste ponto é que o Aphonciano tem a função de formar uma consciência crítica em seus alunos para que, amanhã, já formados, homens e mulheres, cidadãos e cidadãs, sejam capazes de discernir, como falou o Apóstolo Paulo: tudo me é permitido, mas nem tudo me convém.

É preciso que a família também esteja envolvida e tenha o mesmo objetivo do Aphonciano. É função da família, educar e ensinar valores. É função do Aphonciano, fazer com que a educação e valores ensinados na família sejam cultivados, além disso, a escolarização.

Oferecer um Ensino de qualidade e excelência que o Aphonciano primou durante todos esses anos foi e será sempre nosso objetivo. Hoje, os alunos egressos do Aphonciano fazem diferença na sociedade, e como nos ensinou Santa Tereza: “devo florescer onde Deus me plantou”, seguem seus caminhos com esta missão: “Fazer diferença”.

Os estudos coletados nesta revista são resultados do trabalho de cada um, com objetivo de deixar registrados para as gerações futuras o empenho, esforço e dedicação no sentido de que **juntos poderemos construir um mundo novo.**

Que Deus nos abençoe!

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

SUMÁRIO

- Alimentação escolar: o papel das merendeiras na dinâmica das escolas de Ensino Fundamental I de Trindade - GO 17
Cláudio Luiz Lucas da Cunha
- Desafios da educação no contexto da pandemia – estudo de caso: rede municipal de educação de Trindade 43
Eduarda Ribeiro de Moraes
Thaís Ferreira de Souza
Viviane Pereira da Silva Melo
- Clima organizacional e suas inferências: produtividade e satisfação no trabalho. Estudo de casos em lojas varejistas de presentes e artigos religiosos 63
Hélcia Daniel da Silva
Hélder Daniel da Silva
Lucas Daniel da Silva
- Planejamento estratégico e grandes projetos urbanos brasileiros 81
Iracema Conceição da Silva Andrade
Larissa Marques Lourenço Nunes
Maria Clara Almeida Neves
Paulo Afonso Tavares
- A importância do lúdico no desenvolvimento do aluno com transtorno do espectro autista na educação infantil..... 91
Janete de Freitas Rodrigues
Karla Augusta Gonçalves e Silva
Lorena Daysa dos Santos Silva
Thaynara da Silva Souza
Maria de Lourdes Alves
- Desenho como um instrumento de avaliação psicopedagógica 107
Jéssika Cristine Rodrigues da Cunha
Thaís Ferreira de Souza
Kássia K. G. S. Matos

- Controle interno de micro e pequenas empresas sob a perspectiva dos contadores goianienses 129
Kamila Elias Rocha
Thaine Alves da Silva
Woshiton Carlos Antunes Vieira
Adriely Camparoto Brito
Leandro Ilídio da Silva

- O papel da família de alunos com TEA na Educação Inclusiva..... 153
Letycia Teles de Lima
Luana Vitória de Oliveira Honório
Mônica da Silva Faria
Maria de Lourdes Alves

- O ônus da prova na guarda compartilhada 162
Liliam Margareth da Silva Ferreira
Clodoaldo Valverde

- Métodos de alfabetização: contexto histórico e desafios atuais 218
Lorena Daysa dos Santos Silva
Viviane Pereira da Silva Melo

- Liderança nas organizações: novos desafios, hoje 238
Michelly Aparecida da Silva Frasão
Paulo Roberto Scatola
Roseli Vieira Pires

- Revisão sistemática da gestão escolar na perspectiva da educação inclusiva..... 256
Pedro Vinícius Barreto Souza

- A gamificação como projeto incorporado em sala de aula: o campeonato de língua portuguesa 271
Rayane Cardoso dos Santos
Letícia Gonzaga Chacon
Clodoaldo Valverde

Artigos

ALIMENTAÇÃO ESCOLAR: O PAPEL DAS MERENDEIRAS NA DINÂMICA DAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL I DE TRINDADE - GO

Cláudio Luiz Lucas da Cunha¹

Resumo: O escopo deste estudo é refletir sobre a importância da alimentação escolar para o bom desempenho do processo ensino-aprendizagem dos estudantes. Como objetivo geral busca a compreensão do papel da merendeira na dinâmica escolar do Ensino Fundamental I da cidade de Trindade-GOIás. Como objetivos específicos, a pesquisa visa identificar as funções da merendeira no âmbito da Lei nº 11.947 de 16 de junho de 2009 que criou o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Além disso, analisar a importância da alimentação escolar nas unidades de ensino pesquisadas e ainda, verificar as condições de trabalho e de saúde laboral da merendeira. A pesquisa adota a metodologia qualitativa com revisão bibliográfica, análise documental e aplicação de questionários fechados. Os resultados dos questionários têm pontos que evidenciam características singulares relacionadas a esta categoria profissional, e outros que vão de encontro a algumas hipóteses veiculadas no texto, evidenciando a importância de se acatar a realidade local.

Palavras-chave: Alimentação escolar. Ensino Fundamental I. Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Dinâmica escolar. Merendeira.

DYNAMICS OF ELEMENTARY EDUCATION SCHOOLS I IN TRINDADE-GO

Abstract: The scope of this study is to reflect on the importance of school meals for the good performance of students' teaching-learning process. The general objective is to understand the role of the lunch lady in the school dynamics of Elementary School I in the city of Trindade-Goiás. As specific objectives, the research aims to identify the functions of the lunch lady within the scope of Law No. 11,947 of June 16, 2009, which created the National School Meal Program (PNAE). Furthermore, analyze the importance of school meals in the educational units researched and also verify the working conditions and occupational health of the lunch lady. The research adopts qualitative methodology with bibliographic review, document analysis and application of closed questionnaires. The results of the questionnaires have points that highlight unique characteristics related to this professional category, and others that are in line with some hypotheses conveyed in the text, highlighting the importance of complying with the local reality.

¹ Graduado em Tecnologia de Gastronomia pela UEG; graduado em Pedagogia pela UNAR; Pós-Graduado em Docência no Ensino Superior pela FIAR; discente da Pós-Graduação Lato Sensu em Educação e Trabalho Docente, IF Goiano, Campus Trindade. E-mail: cunhaclaudioluiz@gmail.com.

Keywords: School meals. Elementary Education I. National School Food Program (PNAE). School dynamics. Lunch box.

INTRODUÇÃO

A importância do tema, inserido na linha de pesquisa em Educação e Trabalho Docente do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano), Campus Trindade, fica evidenciada pelo fato do mesmo ser pouco debatido. Por outro lado, a pesquisa visa trazer avanços no conhecimento científico e caso isto se confirme, poderá beneficiar outros atores envolvidos na questão da alimentação escolar.

O tema é familiar ao pesquisador, que exerce a função de cozinheiro em escola municipal de Ensino Fundamental I, de difícil acesso, situada em bairro periférico, habitado por população de baixa renda e baixa escolaridade, o que reflete em demandas alimentares específicas dos alunos. Embora pareça clara a importância da alimentação escolar para o melhor aprendizado dos alunos, faz-se necessário lembrar que houve tempo que a mesma ainda não existia. O Estado de fome começou a ser investigado, nos anos 1930, por Josué de Castro, que contribuiu com a criação do Instituto de Nutrição da Universidade do Brasil. Ele publicou o livro: *A Geografia da Fome*. Chegou a ser “eleito Presidente do Conselho da Organização para a Alimentação e a Agricultura das Nações Unidas (FAO), Roma nos (1952-1956.) [...] Embaixador brasileiro junto aos organismos internacionais das Nações Unidas em Genebra (1963-1964)” Castro (1984). Influenciou o governo brasileiro para que o tema se tornasse política pública a partir do Decreto nº 37.106, de 31 de março de 1955, que instituiu a Campanha da Merenda Escolar (CME).

A discussão sobre a alimentação no espaço escolar também exige que se analise a figura da merendeira, que é quem dentre todos os profissionais atuantes no ambiente escolar, detém os necessários saberes, que segundo Vera Candau (2012, p. 23): “são produções dos diferentes grupos socioculturais, estão referidos às suas práticas cotidianas, tradições e visões de mundo”. É quem conhece os gostos e preferências do seu público, tem a habilidade de saber fazer para transformar grãos, cereais, temperos, legumes, verduras, raízes, proteína animal, entre outras matérias primas e insumos, em pratos saborosos e apreciados pelo alunado, por que não dizer, também por professores e funcionários

A importância da merendeira se evidencia em vários momentos do cotidiano escolar. Começando pelo café da manhã, continua na preparação da merenda para

os alunos e equipe, ressalta-se que é significativo o atendimento que faz com relação aos portadores de intolerâncias ou de carências alimentares. Importantes são as ações de educação alimentar e a atenção que dispensa aos entregadores e fornecedores.

Assim fica compreensível que a merendeira ocupe lugar de centralidade na execução do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). No passado, a atribuição dela era bem mais simples, consistindo em preparar uma refeição leve, uma breve merenda com menor grau de exigência quanto à mão de obra. Na atualidade, ela prepara receitas complexas e substanciais, o que exige pré-preparo, preparo e cocção, essas refeições são constituídas de no mínimo uma proteína animal, uma ou duas guarnições, mais salada. Tudo isso sendo realizado em jornadas estressantes, com prazos exíguos, desenvolvidas em cozinhas geralmente inadequadas, em temperaturas insalubres. Não obstante a tudo isso faz seu trabalho com empenho e dedicação, pensa sobretudo nos alunos, que precisam de uma alimentação equilibrada para ter sucesso no ensino-aprendizagem.

1. METODOLOGIA

A pesquisa adota a metodologia qualitativa com revisão bibliográfica, análise documental e aplicação de questionários fechados visando atender os objetivos geral e específicos. A revisão bibliográfica tem como objetivo evidenciar as diferentes perspectivas de abordagem do tema, conforme abordado por Castro (1984) e também Tanajura e Freitas (2012). A análise documental pretende alicerçar a pesquisa nos fundamentos legais do Decreto nº 37.106 de 31/03/1955; da Lei Estadual nº 14.855 de 19 de outubro de 2005 (Paraná); da Portaria Interministerial nº 1.010, de 08 de maio de 2006 e da Lei nº 11.947 de 16 de junho de 2009.

A aplicação dos questionários fechados, por sua vez, possui o intuito de coletar dados e informações dos atores envolvidos no processo de alimentação escolar acerca dos aspectos que envolvem o planejamento e a execução do PNAE nas Escolas Públicas de Ensino Fundamental I de Trindade-GOíás. A delimitação geográfica da pesquisa é o município de Trindade - GO. Os sujeitos da pesquisa são merendeiras, diretoras, e/ou coordenadoras das escolas pesquisadas. Ao todo foram selecionadas 6 (seis) unidades escolares municipais de Ensino Fundamental I de forma proporcional entre bairros nobres e bairros carentes. A amostra abrange 6 (seis) merendeiras no total, perfazendo uma amostragem de aproximadamente 20% do contingente destas profissionais, mais 6 (seis) diretoras e/ou 6 (seis) coordenadoras pertencentes ao quadro da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC).

2. COMPREENDENDO O AMBIENTE ESCOLAR

Para a melhor compreensão do tema, é necessário que sejam clarificados primeiramente alguns conceitos como: educação, escola, dinâmica escolar e alimentação escolar.

Educação, vasto campo do conhecimento que se propõe a facilitar a aquisição e a internalização do aprendizado, é um conceito rico em detalhes, mas que pode ser sintetizado sem perda de riqueza como demonstra Brandão (2007, p. 7):

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação.

Assim entendendo que o ensinar demonstra como proceder para executar uma tarefa, enquanto o educar explica o porquê proceder daquela maneira para executar aquela determinada tarefa. Certo é que há outros modos de compreender o assunto como descreve Brandão (2007, p. 9):

Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante. Em mundos diversos a educação existe diferente: em pequenas sociedades tribais de povos caçadores, agricultores ou pastores nômades; em sociedades camponesas, em países desenvolvidos e industrializados; em mundos sociais sem classes, de classes, com este ou aquele tipo de conflito entre as suas classes; em tipos de sociedades e culturas sem Estado, com um Estado em formação ou com ele consolidado entre e sobre as pessoas. Existe a educação de cada categoria de sujeitos de um povo; ela existe em cada povo, ou entre povos que se encontram. Existe entre povos que submetem e dominam outros povos, usando a educação como um recurso a mais de sua dominância. Da família à comunidade, a educação existe difusa em todos os mundos sociais, entre as incontáveis práticas dos mistérios do aprender; primeiro, sem classes de alunos, sem livros e sem professores especialistas; mais adiante com escolas, salas, professores e métodos pedagógicos.

Também se pode compreender a educação como uma experiência que acontece em alguns momentos mesmo sem a presença do outro, como quando o indivíduo se auto educa através da observação do ambiente, ou interagindo em grupos na aquisição de habilidades, capacidades e saberes práticos inerentes aos do seu próprio povo caçador, por exemplo; como também pode este mesmo sujeito ser

educado nos saberes altamente tecnológicos dos países desenvolvidos e industrializados; ou da forma como diz Brandão (2007, p. 10):

A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como ideia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida. Ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos. A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam-e-aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar – às vezes a ocultar, às vezes a inculcar de geração em geração, a necessidade da existência de sua ordem.

Percebe-se que a educação é uma capacidade inerente ao ser humano e, como tal, sujeita às vicissitudes deste que pode manipulá-la tanto para criar como para destruir, tanto para desenvolver como para dominar.

No entanto, no que se refere à educação formal, trata-se de direito assegurado pela Constituição Federal de 1988, pela Lei nº 8.069/90, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/96, que visam garantir o acesso e a permanência do aluno na escola, com objetivo da formação do sujeito para exercer a cidadania plena, sua preparação para o trabalho, e a participação social.

3. ESCOLA: PAPEL E DEMANDAS

Desde as primeiras escolas que se têm notícia é clara a relação destas com o campo do trabalho. Na Grécia Antiga, desenvolvia-se o corpo preparando guerreiros, conforme menciona Enquita (1989, p. 105): Sempre existiu um processo integrativo entre o meio social e o mundo do trabalho, na Roma Antiga o filho já acompanha o pai no trabalho da terra, no foro ou na guerra, e as filhas ficam junto à mãe ajudando-a noutras tarefas. Na Idade Média, Inglaterra finais do século XV, ocorria algo parecido, mas a educação ou aprendizagem acontecia no seio de outra família. Assim os que acolhiam as crianças alheias para ensinar o ofício compro-

metiam-se a ensinar-lhes a ler e a escrever ou a enviá-las a escola, embora, nos dois casos, o ensino literário tivesse uma função marginal.

Gradativamente, a escola veio se apartando do lar e assumindo ser lugar de produzir educação, permanecendo a parceria com o trabalho. Assim como demonstra Enquita (1989, p. 110), no séc. XVIII em Postdam, Berlim, Belfast, ou em Hamburgo, se inscrevia as crianças dos pobres, dos seis aos dezesseis anos, em “escolas industriais” em que se ocupavam dois terços do tempo ao trabalho e o resto a uma instrução rudimentar. No processo de industrialização dos Estados Unidos, surgiram novas relações sociais decorrentes da industrialização mais avançada e as sucessivas levas de imigrantes não habituados ao trabalho industrial. A escola foi o mecanismo principal de sua “americanização”, com a função de apagar seu passado, anular seus hábitos culturais e sua língua, transformando-os em cidadãos da nova pátria. Pode-se dizer que os educadores, querendo ou não, participaram da domesticação da classe operária.

Assim, a indústria continua influir sobre a escola conforme aponta Enguita (1989, p. 125), quando a produção fabril foi submetida a uma profunda revisão com a implantação da gestão científica de F. W. Taylor, as escolas não demoraram em aderir à rota da indústria adotando entre outros métodos, a relação entre custos e eficiência, estudos sobre o uso do tempo, a constante utilização dos testes, a mensuração da eficácia dos professores, etc. Isso ocorreu de modo tão intrincado e intenso que até os dias de hoje continua a ser percebido. Atualmente a maior parte da infância e da juventude mundial frequenta escola, estudando todos os dias de semana, várias horas por dia com frequência obrigatória por lei².

Sendo a escola instituição difundida ao redor do mundo, no Brasil não é diferente, se fez presente inicialmente através dos jesuítas e após a expulsão destes permanece como espaço de educação, assistência e socialização. Conforme atesta Cedac (2013, p. 93):

Agora, vamos pensar por que a alimentação escolar passou a ser uma das responsabilidades da instituição escolar. Desde a década de 1930, no Brasil, a fome e a subnutrição, principalmente das crianças, foram problemas revelados pelo alto índice de mortalidade infantil. A partir da década de 1970, o ensino primário se popularizou, e, com isso, as crianças pertencentes a famílias de baixa renda e com escassa nutrição foram para a escola. A merenda escolar foi instituída para suprir parcialmente as necessidades nutricionais dos alunos beneficiários por meio do oferecimento de, no mínimo, uma refeição diária adequada, visando formar bons hábitos alimentares, evitar a evasão e a repetência escolar, e melhorar a capacidade de aprendizagem. Ao gestor escolar

² Esses últimos três parágrafos, embora tenham sido extraídos de Enguita, em alguns pontos, foram parafraseados para corresponder aos objetivos da pesquisa.

cabe garantir, juntamente com a sua equipe, uma Educação de qualidade para todas as crianças, inclusive na hora e na forma de servir a refeição.

Para lembrar a importância da memória gustativa que é construída através dos sabores, das cores, da apresentação, dos cheiros, das texturas e até dos sons característicos que envolvem a comida; e lembrar da comensalidade, que é partilhar a refeição com a pessoa ou pessoas que comem junto fazendo companhia, são pertinentes as considerações de Cedac (2013, p. 93):

Você se recorda de um momento importante ocorrido em sua vida durante uma refeição? Quem a preparou? Quais eram os alimentos? Como e onde estavam dispostos? E os aromas? Quem estava à mesa? Por que aquele momento foi tão importante? Essas perguntas com certeza nos auxiliam a relembra situações distintas do percurso de nossa vida, pois foram momentos marcantes, que envolveram o ato de se alimentar junto com outras pessoas e que estão registrados na memória.

Zelar pela adequada e criteriosa produção material tanto quanto pelo universo simbólico de que se reveste a preparação gastronômica e ressignificá-la em função da realidade escolar demonstra reconhecimento, apreço e atendimento de direitos dos alunos segundo Cedac (2013, p. 93):

A escolha dos alimentos e o modo de prepará-los, assim como os utensílios usados, a forma de pôr a mesa, de servir a comida e de receber os convidados revelam um ritual de ofertas em torno de uma refeição. Mas, afinal, qual é mesmo o significado da palavra refeição? Segundo o dicionário, refeição significa “o ato de refazer as forças”. Quais são essas forças que precisamos refazer cotidianamente? A refeição serviria apenas para a nutrição física? Por meio das boas conversas, das risadas prazerosas, dos cochichos e burburinhos construímos vínculos, e as histórias vão sendo tecidas ao redor da mesa e ao longo da vida. Na escola, o momento da refeição não pode ser diferente. Por isso é importante organizar um ambiente agradável e acolhedor para os alunos.

Desta maneira, apesar da escola ter assumido outras funções, não deixou de ter a função clássica que é a de preparar o indivíduo para o trabalho.

3.1 Dinâmica escolar

A merendeira ao executar suas tarefas no dia a dia, relaciona-se com todos na escola, alunos, professores, funcionários administrativos, equipe gestora e visitantes. Desta forma, contribui diretamente com o bom êxito da dinâmica escolar.

Conforme ensina o dicionário Priberam, na segunda acepção, dinâmica é o “conjunto de forças que visam o desenvolvimento ou o progresso de algo”. Traçando para o ambiente da escola pode-se entender que a dinâmica escolar é o conjunto da energia gerado pelas pessoas envolvidas no funcionamento da escola. Nas palavras de Luck (1998, p.1), “O trabalho escolar é uma ação de caráter coletivo, realizado a partir da participação conjunta e integrada dos membros de todos os segmentos da comunidade escolar”. Sejam gestores, professores, funcionários, alunos, pais ou responsáveis e ainda fornecedores e visitantes, cada um traz suas demandas e influencia à sua própria maneira na dinâmica escolar:

[...] No entendimento de que o alcance dos objetivos educacionais, em seu sentido amplo, depende da canalização e emprego adequado da energia dinâmica das relações interpessoais que ocorrem no contexto da organização escolar, em torno de objetivos educacionais, entendidos e assumidos por seus membros, com empenho coletivo em torno da sua realização. [...] A participação, em seu sentido pleno, caracteriza-se por uma força de atuação consciente pela qual os membros de uma unidade social reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica dessa unidade, de sua cultura e seus resultados. [...] Portanto, a ação participativa hábil em educação é orientada pela promoção solidária da participação por todos da comunidade escolar, na construção da escola como organização dinâmica e competente (LUCK, 1998, p. 1).

Assim é legítimo depreender que sendo intrinsecamente ligada à energia de cada um dos componentes da comunidade, a dinâmica escolar está sujeita a variações positivas ou negativas conforme o estado de ânimo de cada indivíduo contribuinte, influenciando no clima escolar, conforme aponta Moro (2018, p.7):

O clima escolar é compreendido como o conjunto de percepções e expectativas compartilhadas pelos integrantes da comunidade escolar, decorrente das experiências vividas nesse contexto com relação aos seguintes fatores inter-relacionados: normas, objetivos, valores, relações humanas, organização e estruturas física, pedagógica e administrativa que estão presentes na instituição educativa. O clima corresponde às percepções dos docentes, discentes, equipe gestora, funcionários e famílias, a partir de um contexto real comum, portanto, constitui-se por avaliações subjetivas. Refere-se à atmosfera psicossocial de uma escola, sendo que cada uma possui o seu clima próprio. Ele influencia na dinâmica escolar e, por sua vez, é influenciado por ela, deste modo, interfere na qualidade de vida e na qualidade do processo de ensino e de aprendizagem.

Embora toda e qualquer demanda tenha influência na dinâmica escolar, algumas afetam-na mais fortemente, como demonstram Silva e Ferreira (2014, p. 11):

Muitas são as demandas sociais que podem ser encontradas no ambiente escolar, entre elas estão: o preconceito, a discriminação, desobediência, intolância, evasão escolar, violência escolar, *bullying*, entre outros. [...] Todas as pessoas que trabalham na escola desempenham ações educativas, claro que não com o mesmo nível de responsabilidade dos demais. Exemplo disso se dá na questão do atendimento aos pais e/ou responsáveis na secretaria, este pode ser grosseiro, desrespeitoso, arrogante; a oferta da merenda escolar envolve questões de atitudes e maneiras de agir dos funcionários responsáveis, que de certa irão influenciar na educação dos alunos, ou de forma positiva ou negativa.

No dia a dia escolar acontecem sim as dificuldades, entretanto os aspectos positivos sobressaem: aulas transcorrendo dentro da normalidade, profissionais capacitados cumprindo seu papel com dedicação e uma boa dose de afetividade, os alunos contribuindo ao seu modo ruidoso e alegre, são a maior influência na dinâmica escolar.

3.2 Compreendendo a alimentação escolar: o papel da merendeira

A merendeira por dever do ofício está inserida numa rede de relações interpessoais que inclui desde a vizinhança ao redor da escola, a equipe dos coletores de resíduos, os fornecedores, os entregadores, os pais, mães ou responsáveis por alunos, os próprios alunos, os funcionários, o corpo docente, a equipe gestora, a chefia do departamento de merenda; logo sendo um dos pontos do tecido desta rede, ela é peça fundamental na organização e funcionamento da escola.

Neste contexto, justifica-se tê-la como objeto de pesquisa visto ser profissional que ocupa lugar privilegiado na operacionalização do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), apesar de a mesma sofrer um processo, de invisibilização e desvalorização. A merendeira, ao ser chamada de “tia da merenda”, ou simplesmente “tia”, passa a ser despersonalizada, mesmo que sua participação, até por força da legislação, seja indispensável.

Também se justifica compreender o programa em que atua a merendeira, o PNAE, e sua importância no cenário educacional brasileiro. De acordo com a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009 em seu Art. 4º, caput:

O Programa Nacional de Alimentação Escolar-PNAE tem por objetivo contribuir para o crescimento e o desenvolvimento biopsicossocial, a aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de hábitos alimentares saudáveis dos alunos, por meio de ações de educação alimentar e nutricional e da oferta de refeições que cubram as suas necessidades nutricionais durante o período letivo.

Todavia, ao que se percebe em Trindade-GO, o PNAE ocupa uma função ainda mais importante na vida de muitos alunos, garantindo que, em muitos casos, seja a principal refeição diária das crianças que frequentam as unidades escolares na periferia urbana.

Segundo Tanajura e Freitas (2012, p. 921), alimentação escolar é o termo oficial definido pelo PNAE como todo alimento oferecido no ambiente escolar, independentemente de sua origem, durante o período letivo.

Em se tratando de um país continental como o Brasil, com hábitos e costumes alimentares tão díspares de uma região para outra, é preciso relativizar esta afirmação, pois os hábitos alimentares mudam significativamente de uma região para outra. Conforme Souza e Hardt (2002, p. 34-35):

[...] a) Região Amazônica a farinha de mandioca é o alimento básico, sendo usada sob a forma de beijus, mingaus, farofas e bebidas fermentadas. É comum se comer a mandioca com frutos, sementes, milho, arroz, feijão e peixe de água doce (sendo o mais apreciado o Pirarucu), [...] b) Região Nordeste [...] Sertão: A alimentação básica consiste em: milho (fonte energética); leite e derivados em pequena quantidade; feijão; tubérculos e carne em quantidade bastante reduzida. Utiliza-se muito mel e rapadura em substituição ao açúcar. Um alimento típico do sertanejo é o cuscuz, de origem árabe (hous-krous), que utiliza farinha de milho no lugar da farinha de trigo. [...] c) Região Sul a alimentação é composta de leite e derivados, ovos, carnes, frutas, hortaliças, açúcares, cereais, óleos e gorduras.

Estes aspectos colocam a necessidade da descentralização das compras, da logística e do fluxo monetário envolvido na aquisição de alimentos. De certa forma, é o que se evidencia com modificações da legislação desde o Decreto nº 37.106 de 31 de março de 1955 que institui a Campanha da Merenda Escolar (CME) e até os dias de hoje com a Lei nº 11.947/2009.

Acontece que em inúmeras pesquisas sobre alimentação escolar, o viés investigativo não evidencia o papel das merendeiras. Observando o discurso e as compreensões de manipuladores de alimentos (merendeiras) sobre o conceito de alimentação escolar e seu papel no processo educativo, Oliveira (2017, p. 24) relata que:

No contexto das mudanças ocorridas na alimentação escolar, os avanços que levaram da distribuição de alimentos por meio de doações à garantia da alimentação escolar enquanto política e busca pelo DHAA, além da construção do caráter educativo da alimentação escolar, exigem a reconstrução dos papéis sociais de todos os atores que estão envolvidos na alimentação escolar, incluindo as práticas dos manipuladores de alimento. O manipulador, parte

fundamental deste processo, merece atenção especial para que sua atuação enquanto agente de promoção seja reconhecida e incentivada pelos demais profissionais da escola. Nesse sentido faz-se necessário conhecer as percepções dos manipuladores acerca da alimentação escolar, e assim avaliar qual a relação entre este profissional e a execução desta política, como ele a percebe e como define o papel da alimentação escolar no processo educativo escolar enquanto política e busca pelo DHAA, além da construção do caráter educativo da alimentação escolar, exigem a reconstrução dos papéis sociais de todos os atores que estão envolvidos na alimentação escolar, incluindo as práticas dos manipuladores de alimento. O manipulador, parte fundamental deste processo, merece atenção especial para que sua atuação enquanto agente de promoção seja reconhecida e incentivada pelos demais profissionais da escola. Nesse sentido faz-se necessário conhecer as percepções dos manipuladores acerca da alimentação escolar, e assim avaliar qual a relação entre este profissional e a execução desta política, como ele a percebe e como define o papel da alimentação escolar no processo educativo.

É preciso esclarecer aqui que ao utilizar a sigla DHAA, Oliveira se refere ao Direito Humano à Alimentação Adequada. Além de reconhecer o papel dos manipuladores de alimentos, ou merendeiras, na promoção da alimentação escolar, defende-se nesta pesquisa a relevância de se evidenciar as suas condições de trabalho e saúde laboral. Pode-se dizer que este sujeito, a merendeira, também vem sofrendo com o processo de precarização do trabalho, característica marcante da sociedade contemporânea. Na primeira década dos anos 2000, Takahashi, Pizzi e Diniz (2010, p. 363) identificaram as ocorrências de Lesão por Esforço Repetitivo/ Distúrbios Osteomusculares Relacionados ao Trabalho (LER/DORT) em merendeiras de escolas públicas:

[...] não se tratava de um fator comportamental, decorrente da má administração do tempo pelas merendeiras, mas sim, de que havia uma intensificação do trabalho em decorrência de expressivas modificações qualitativas e quantitativas na merenda escolar. Ao tradicional café com leite e pão com manteiga, geralmente servido uma única vez, foram incorporadas várias refeições diárias, de elaboração mais trabalhosa, com horários rígidos de fornecimento e observância das normas de higiene sanitária, sem correspondência no aumento do efetivo ou na incorporação de um novo turno de trabalho nem modificações substanciais nas condições de trabalho.

O processo de precarização do trabalho das merendeiras também foi evidenciado por Tanajura e Freitas (2012, p. 922) em seus estudos na Bahia. Conforme os autores:

O trabalho desses profissionais é marcado pela pressão e pelo desgaste físico decorrentes de atividades demarcadas pelo tempo, fazendo com que desempenhem várias tarefas ao mesmo tempo, o que gera, muitas vezes, ansiedade, insatisfação, desgaste e doenças. O excesso de trabalho pode caracterizar-se pelo número reduzido de funcionários para realizar diversas atividades, pelo próprio exercício diário, que é marcado por um ritmo considerado “pesado”, e por desempenhar atividades que não são atribuições das merendeiras, como, por exemplo, supervisionar escolares.

Por todos estes motivos, justifica-se a importância de compreender o papel das merendeiras na dinâmica das escolas públicas de ensino fundamental I de Trindade-GO. Entender este fenômeno proporcionará melhor entendimento das complexas relações que envolvem a alimentação escolar, assim como, as dificuldades e angústias enfrentadas pelas merendeiras.

3.3 O que é boa alimentação

A explicação não é e nem poderia ser simples, por ser intrinsecamente subjetiva. Uma possibilidade é que boa alimentação seja aquela que atenda às necessidades nutricionais, gustativas e psicológicas, servida na temperatura e no momento ideal para o sujeito, adequada aos seus hábitos alimentares, e na quantidade capaz de lhe saciar a fome. Segundo Souza e Hardt (2002, p. 32), hábitos alimentares são as formas como os indivíduos ou grupos selecionam, consomem e utilizam os alimentos disponíveis, incluindo os sistemas de produção, armazenamento, elaboração, distribuição e consumo de alimentos.

Se os comensais são vegetarianos, churrasco é dispensável, talvez azeite de oliva; para os adeptos da *Kaschrut* o alimento somente pode ser consumido se atender as normas alimentares da Torá, livro sagrado do judaísmo; para um bebê de colo, boa alimentação é sugar o leite no peito materno, completamente diferente do que é boa alimentação para um adulto; caso o sujeito tenha hábito alimentar vegano, nem carne, nem queijo e nem ovo são aceitáveis.

Indo um pouco mais longe: dois homens adultos, com mesmos hábitos alimentares, sentindo fome ao mesmo tempo, recebem pratos iguais, da sua preferência, para degustar. O primeiro é homem livre e após a refeição vai para onde quiser, o segundo é prisioneiro condenado à morte fazendo sua última refeição antes da execução. Ambos terão uma boa alimentação?

O fator que determina, segundo Souza e Hardt (2002, p. 32), o valor nutricional da dieta é basicamente a capacidade econômica da família para obter os alimentos, sendo esta a principal condição, mais ainda que o perfil qualitativo da

alimentação selecionada pela cultura da população. O mesmo acontece no tocante às compras governamentais destinadas à merenda escolar, se é necessário comprar proteína animal compra-se, mas não precisa ser filé mignon.

Em se tratando de alimentação escolar, respeitando os hábitos alimentares dos alunos, o parâmetro a ser seguido nas escolas é o da alimentação saudável.

Segundo Dutra (2009, p. 81), “um dos principais objetivos do PNAE é fornecer merenda de qualidade, composta por alimentos saudáveis, a fim de promover a saúde dos alunos e também melhor desempenho na escola”. Para melhor esclarecimento neste sentido, foi publicada a Portaria Interministerial nº 1.010 de 08 de maio de 2006:

O ministro de Estado da Saúde, interino, e o ministro de Estado da Educação no uso de suas atribuições, e considerando que a alimentação no ambiente escolar pode e deve ter função pedagógica, devendo estar inserida no contexto curricular, [...] resolvem:

Art. 1º - Instituir as diretrizes para a Promoção da Alimentação Saudável nas Escolas de educação infantil, fundamental e nível médio das redes pública e privada, em âmbito nacional, favorecendo o desenvolvimento de ações que promovam e garantam a adoção de práticas alimentares mais saudáveis no ambiente escolar.

Art. 2º - Reconhecer que a alimentação saudável deve ser entendida como direito humano, compreendendo um padrão alimentar adequado às necessidades biológicas, sociais e culturais dos indivíduos, de acordo com as fases do curso da vida e com base em práticas alimentares que assumam os significados socioculturais dos alimentos.

Art. 3º - Definir a promoção da alimentação saudável nas escolas com base nos seguintes eixos prioritários:

IV restrição ao comércio e à promoção comercial no ambiente escolar de alimentos e preparações com altos teores de gordura saturada, gordura trans, açúcar livre e sal e incentivo ao consumo de frutas, legumes e verduras.

Entretanto, o Estado do Paraná já havia se adiantado em quase um ano, sendo mais claro e mais abrangente em sua legislação ao nomear as guloseimas vetadas e incluir na proibição corantes e antioxidantes como demonstra Werle (2016, p. 16):

Em defesa da qualidade alimentar na escola a Lei Estadual nº 14.855 de 19 de outubro de 2005, artigo 2º, determina a proibição de comercialização nas escolas do Paraná de balas, pirulitos e gomas de mascar, chocolates, doces à base de goma e caramelos, refrigerantes, sucos artificiais, refrescos a base de pó industrializado, pipocas e salgadinhos industrializados, biscoitos recheados, salgados e doces fritos, alimentos com teor de gordura, sódio, corantes e antioxidantes artificiais. A lei, no seu artigo 1º, procura assegurar a saúde dos alunos, de modo a prevenir a obesidade, diabetes, hipertensão, problemas do aparelho digestivo e outros.

Desta forma a legislação demonstra a preocupação com a prevenção de saúde dos alunos definindo alimentação saudável e seus objetivos.

3.4 Resultado e discussão da pesquisa sobre a alimentação escolar³

Discute-se agora o resultado da pesquisa com os atores envolvidos no processo de alimentação escolar: merendeiras, diretoras e coordenadoras. Foram selecionadas 6 (seis) unidades escolares municipais de Ensino Fundamental I da cidade de Trindade-GO, tanto de bairros nobres quanto bairros carentes. Com relação às merendeiras, a pesquisa foi feita com 6 (seis) delas, perfazendo uma amostragem de aproximadamente 20% do contingente destas profissionais mais 6 (seis) diretoras e/ou 6 (seis) coordenadoras, todas pertencentes aos quadros da SMEC.

Os questionamentos da pesquisa envolveram aspectos de planejamento e execução do PNAE nas Escolas Públicas de Ensino Fundamental I, e no perfil das merendeiras os resultados da pesquisa, obtidos através de aplicação de questionários fechados evidenciam características singulares relacionados a gênero, faixa etária, escolaridade, naturalidade, carga horária, renda, estado civil, e diversidade étnica (segundo critério de autodeclaração) desta categoria profissional.

Segundo as respostas obtidas, observou-se que: a totalidade, 100%, são do sexo feminino (dado este que deve ser relativizado, pois embora haja homens atuando como cozinheiros nas escolas da SMEC, estes não estavam presentes exercendo a função no momento da pesquisa); a faixa etária principal se situa entre dois grupos, um de 38 a 48 anos, com percentual de 33,33%, e outro de 58 a 68 anos com 33,33%. A escolaridade da maioria das merendeiras, 66,66%, é o ensino fundamental incompleto; em relação a naturalidade, verificou-se que metade, 50%, são naturais de Trindade-GO, a totalidade, 100%, são brasileiras. A carga horária de trabalho de 100% das merendeiras é de 40 horas semanais. A faixa salarial da maioria absoluta, 83,33%, é um salário mínimo. Identificou-se ainda, em relação ao estado civil, que a maioria absoluta, 83,33%, são casadas. Quanto à raça, a maioria, 66,66%, se autodeclararam pardas.

Outros aspectos foram pesquisados no questionário para as merendeiras: Em relação ao contrato de trabalho, constatou-se que a totalidade, 100%, são vinculadas através de contratos comissionados com a prefeitura, o que demonstra precarização do emprego em relação aos funcionários efetivos, pois não têm estabilidade. Quando se pergunta como considera sua remuneração, a metade, 50% delas consideram o salário razoável e um terço delas, 33,33% considera muito bom.

³ Questionário não submetido ao Comitê de Ética de Pesquisa do IF Goiano, Campus Trindade.

Em relação à jornada de trabalho, a maioria absoluta, 83,33% das participantes da pesquisa responderam que seu dia de trabalho não é estressante. Tal informação contradiz hipótese da pesquisa. Perguntado se a cozinha da unidade escolar é adequada, a metade, 50%, respondeu que as cozinhas não possuem boa estrutura e um terço, 33,33%, responderam 'outro', o que pode evidenciar certa contradição em relação à pergunta anterior, pois um ambiente de trabalho não adequado possivelmente gere algum nível de estresse. Perguntadas como avalia sua condição de trabalho a metade, 50% responde boa.

Perguntadas por que é importante conhecer o gosto do público-alvo a maioria, 66,66% responde para aumentar a aceitação dos alunos. E sobre qual é a importância do alimento escolar, a maioria, 66,66% responde que é necessário para o aluno. Perguntadas se sempre participam das reuniões de trabalho coletivo da unidade escolar a totalidade, 100% responde sim, e se sua opinião em relação à merenda é levada em consideração, a maioria absoluta, 83,33% opta pelo sim. Perguntadas em que situação existe a repetição alimentar um terço, 33,33% responde que por real necessidade do aluno, e outro terço, 33,33% somente parte dos alunos, somadas ambas as respostas formam maioria 66,66% evidenciando o valor desta política pública; e perguntadas quais suas ações na Educação Alimentar e Nutricional, a maioria, 66,66% dizem equilibrar os pratos de forma nutritiva (presença de arroz/macarrão, carnes, e saladas). E sobre quantas merendas produz por dia a maioria, 66,66% responde mais de 150 refeições.

A pergunta sobre o que compromete suas condições de trabalho ofereceu onze (11) opções nas quais a maioria absoluta, 83,33% optou por duas respostas: altas temperaturas e ventilação inadequada, o que evidencia insalubridade no ambiente de trabalho. Seguindo o mesmo modelo a pergunta sobre quais funções realiza na sua unidade de trabalho oferece dezesseis (16) opções e a maioria, 66,66% respondeu com quinze (15) funções, o que ilustra a sobrecarga laboral. E perguntadas se suas funções envolvem exclusivamente a alimentação escolar a maioria, 66,66% diz que não, que também se envolvem em outros serviços como olhar as crianças e faxina geral.

Perguntadas se têm ou teve algum adoecimento em decorrência do seu ambiente de trabalho a metade, 50% responde sim. Se já teve algum acidente trabalhista a maioria, 66,66% responde sim, o que chama a atenção para a questões de saúde e prevenção das merendeiras. Se recebe ajuda no trabalho que realiza a maioria, 66,66% responde sim. E quando a pergunta é como aprendeu a cozinhar a resposta da maioria, 66,66% é observando a mãe/outro familiar; e perguntadas quanto tempo tem de experiência a metade, 50% responde de dez (10) a mais de vinte (20) anos o que pode indicar a intenção de continuidade; e ainda se teve

treinamento de Boas Práticas na Manipulação de Alimentos, a totalidade, 100% afirma que sim, o que permite supor alimentação escolar mais segura.

Em relação às diretoras e/ou coordenadoras, a totalidade responde atender plenamente a lei 11.947/2009 no art. 2º inciso II (inclusão da Educação Alimentar e Nutricional no ensino/aprendizagem...), inciso VI (direito à alimentação escolar...) e art. 17 inciso III (promoção da Educação Alimentar e Nutricional nas escolas...) e que atendem plenamente aos casos de carência ou de intolerância alimentares se e quando se apresentem, e ainda respondem que a merendeira executa ações educativas direcionadas pela equipe gestora.

Assim, verifica-se que as merendeiras realizam um conjunto significativo de atividades, como por exemplo: coar/servir o café das/os professoras/es em horários pré-determinados; pré- preparo de alimentos (picar, lavar, porcionar); contagem dos alunos; preparo de alimentos (temperar, montar as panelas); cocção de alimentos; montagem dos pratos; distribuição dos pratos aos alunos em horários pré-determinados; recolha dos pratos e talheres; limpeza da cozinha, utensílios e equipamentos; recebimento de mercadorias; atendimento de fornecedores/entregadores; organização do estoques; adaptação do cardápio; realização de serviços gerais fora da cozinha e outros. Tais atividades reforçam o argumento central desta pesquisa, de que as merendeiras, apesar de desvalorizadas profissionalmente, são fundamentais para a execução do PNAE.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão teórica deste artigo científico, bem como o resultado do questionário fechado aplicado em 6 (seis) unidades escolares municipais de Ensino Fundamental I da cidade de Trindade-GO, deixa transparecer que a merendeira tem sobrecarga de trabalho, assume responsabilidades elevadas, está sujeita ao estresse e lesões ou adoecimentos decorrentes da profissão.

Faz-se necessário, diante dessa constatação, a tomada de consciência clássa para desenvolver, no âmbito interno das escolas, ações demonstrativas desta realidade buscando sensibilizar equipe gestora, corpo docente e discente para que possam vir a contribuir para mitigá-la. Da mesma forma devem-se promover ações coletivas no âmbito das secretarias de educação municipais, câmaras legislativas e prefeituras municipais para reivindicar remuneração mais digna, melhores condições de trabalho e ações preventivas de saúde.

Nota-se que a relação entre as merendeiras e o PNAE no âmbito da Lei 11.947/2009 é inexistente, pois não há nenhuma referência a esta profissional neste documento. O próprio vínculo trabalhista das merendeiras é com as prefeituras, desta forma se amplia a precarização da profissão, promovendo sua invisibilidade.

Ao evidenciar algumas respostas divergentes das hipóteses trazidas no texto, a pesquisa confirma sua importância que é a de clarear aspectos pouco elucidados para que se possa aprofundar ainda mais o estudo da temática e valorizar respostas obtidas localmente.

Embora a pesquisa vise trazer avanços no campo do conhecimento científico da alimentação escolar, é sabido que ainda muito mais há para ser estudado, pesquisado e aperfeiçoado neste assunto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. Editora Brasiliense: São Paulo, 2007.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. Portaria interministerial nº 1.010, de 08 de maio de 2006. Disponível em: <http://bvmsms.saude.gov.br/bvs/saudefileis/gm/2006/pri1010_08_05_2006.html#:~:text=PORTARIA%20INTERMINISTERIAL%20N%C2%BA%201.010%2C%20DE,e%20privadas%2C%20em%20C3%A2mbito%20nacional>. Acesso em: 02 de junho de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.

CASTRO, Josué de. *Geografia da fome: o dilema brasileiro: pão ou aço*. 10. ed. Rio de Janeiro: Antares, 1984.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 118, p.235-250.

CEDAC, Comunidade Educativa. *O que revela o espaço escolar?* Um livro para diretores de escola. Editora Moderna: São Paulo, 2013.

“DINÂMICA”, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2020, <https://dicionario.priberam.org/dinamica> [consultado em 12-07-2020].

DUTRA, Eliane Said [et al.]. *Alimentação saudável e sustentável*. Brasília: Universidade de Brasília, 2009. 88p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=611-alimentacao-saudavel&Itemid=30192>. Acesso em: 26 de julho de 2020.

ENQUITA, Mariano Fernández. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1989.

FONSECA, Auremary Nazareth Gomes; CARLOS, Jose. *Merenda escolar: um estudo exploratório sobre a implementação do programa nacional de alimentação na escola - PNAE*. UFMA: São Luís-MA, 2015.

LÜCK, Heloisa. *Dimensões de gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Positivo, 2009.

MORO, Adriano. A construção e as evidências de validade de instrumentos de medida para avaliar o clima escolar. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/332280/1/MoroAdrianoD.pdf>>. Acesso em: 10 de julho de 2020.

OLIVEIRA, Ingrid Garcia de. *Alimentação Escolar no discurso de manipuladores de alimentos de escolas brasileiras*. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/7083>>. Acesso em: 30 jun. 2019.

PARANÁ. LEI ORDINÁRIA Nº 14855, DE 19 DE OUTUBRO DE 2005. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-14855-2005-parana-dispoe-sobrepadroes-tecnicos-de-qualidade-nutricional-a-serem-seguidos-pelas-lanchonetes-esimilares-instaladas-nas-escolas-de-ensino-fundamental-e-medio-particulares-e-darede-publica#>. Acesso em: 02 de junho de 2020.

SILVA, Luís Gustavo Moreira da; FERREIRA, Tarcísio José. *O papel da escola e suas demandas sociais*. PUCPR: Curitiba, 2014.

SOUZA, Maria Djiliah C. A.; HARDT, Priscila Primi. *Evolução dos hábitos alimentares no Brasil*. Brasil Alimentos, Salvador, n. 15, p.32-39, ago. 2002. Disponível em: <<http://www.signuseditora.com.br/BA/pdf/16/16%20%20Habitos%20Alimentares.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2019.

TAKAHASHI, Mara Alice Batista Conti; PIZZI, Célio Roberto; DINIZ, Eugênio Paceli Hatem. *Nutrição e dor: o trabalho das merendeiras nas escolas públicas de Piracicaba*. Para além do pão com leite: Rev. Bras. Saúde Ocup: São Paulo, v. 122, n. 35, p.362-373, 2010.

TANAJURA, Indira Menezes Pinto de Castro; FREITAS, Maria do Carmo Soares de. *O Relevante Trabalho das Merendeiras Escolares de Escolas Públicas de Salvador, Bahia*. Revista Baiana de Saúde Pública, Salvador, v. 4, n. 36, p.919-934, 2012.

WERLE, Siclinde. *Merenda Escolar: um prato cheio de história*. Uma análise histórica e cultural dos alimentos que fazem parte da merenda escolar. UNESPAR: União da Vitória-PR, 2016.

APÊNDICE⁴



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO
CAMPUS TRINDADE

Orientando: Cláudio Luiz Lucas da Cunha

Orientador: Me. José Geraldo da Silva

Título do projeto: Alimentação Escolar: O papel das merendeiras na dinâmica das escolas de ensino fundamental de Trindade-GO

Objetivo Geral: O objetivo geral da pesquisa consiste em compreender o papel das merendeiras na dinâmica escolar das unidades de ensino fundamental do município de Trindade (GO).

Questionário 1 - Perfil das merendeiras

1) Sexo?

- Masculino;
 Feminino;
 Outra/o.

2) Faixa etária?

- 18 até 28 anos;
 28 até 38 anos;

⁴ Questionário não submetido ao Comitê de Ética de Pesquisa do IF Goiano, Campus Trindade. Não consta o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos entrevistados.

- 38 até 48 anos;
- 48 até 58 anos;
- 58 até 68 anos;
- Acima de 68 anos.

3) Escolaridade?

- Fundamental incompleto;
- Fundamental completo;
- Ensino médio incompleto;
- Ensino médio completo;
- Graduação incompleta;
- Graduação completa;
- Pós-graduação incompleta;
- Pós-graduação completa.

4) Naturalidade?

Cidade Natal: _____ Estado: _____

5) Qual a sua carga horária?

- 30 horas por semana;
- 40 horas por semana;
- Outra.

6) Qual a faixa salarial mensal na função de merendeira/o?

- Menor que 1 salário mínimo
- Igual a 1 salário mínimo
- De 1 a 1,5 salários mínimos
- De 1,5 a 2 salários mínimos
- De 2 a 2,5 salários mínimos
- De 2,5 a 3 salários mínimos
- Acima de 3 salários mínimos.

7) Qual seu estado civil?

- Solteira/o;
- Casada/o;
- Divorciada/o;
- Separada/o judicialmente;
- União estável.

8) Como você se auto define em relação à sua cor?

- Branca/o;
- Negra/o;
- Parda/o;
- Amarela/o;
- Outras/os

Questionário 2 – Perfil do labor das merendeiras

1) Qual é o seu contrato de trabalho?

- () Servidor(a) efetivo(a)
- () Contrato temporário
- () Contrato comissionado.

2) Por que é importante conhecer o gosto do público-alvo?

- () Para aumentar a aceitação dos alunos
- () Para melhorar o gosto do alimento e evitar as sobras e desperdícios
- () Para própria satisfação pessoal
- () Não é importante.

3) Sempre participa das reuniões de trabalho coletivo da unidade escolar?

- () Sim
- () Não
- () Só da oração
- () Outro.

4) Sua opinião relativa à merenda é levada em consideração na gestão escolar?

- () Sim
- () Não
- () Às vezes
- () Outro.

5) Como você considera a remuneração do seu trabalho?

- () Ruim
- () Muito ruim
- () Razoável
- () Boa
- () Muito boa.

- 6) Sua jornada de trabalho é estressante?
 Sim
 Não
 Às vezes.
- 7) Você considera a cozinha da sua unidade escolar adequada para o trabalho que realiza?
 Sim
 Não
 Outro
- 8) Como você avalia sua condição de trabalho?
 Ruim
 Muito ruim
 Razoável
 Boa
 Muito boa.
- 9) O que compromete suas condições de trabalho?
 Altas temperaturas
 Falta de equipamentos de proteção individual (EPI)
 Falta de instrumentos de trabalho (picador, moedor, descascador, facas amoladas, bacias, panelas etc.)
 Peso dos objetos e materiais que manuseia
 Ventilação inadequada
 Iluminação inadequada
 Curto espaço de tempo para produção
 Falta de pessoal auxiliar
 Trabalho repetitivo
 Risco de acidentes
 Instalações físicas inadequadas
 Outros.
10. Suas funções envolvem exclusivamente a alimentação escolar?
 Sim
 Não
 Se não, quais outras?

11. Quais funções você realiza na sua unidade de trabalho?
- Coar/servir o café das/os professoras/es
 - Pré-preparo (picar, lavar, porcionar)
 - Contagem dos alunos
 - Preparo (temperar, montar a panela)
 - Cocção (Cozimento)
 - Montagem dos pratos
 - Distribuição do alimento
 - Recolha dos pratos e talheres
 - Limpeza da cozinha, utensílios e equipamentos
 - Recebimento de mercadorias
 - Atendimento de fornecedores/entregadores
 - Organização do estoque
 - Adaptação do cardápio
 - Criação do cardápio
 - Realização de serviços gerais fora da cozinha
 - Outras.
12. Tem ou já teve algum adoecimento em decorrência do seu ambiente de trabalho?
- Ansiedade
 - Dores nas articulações
 - Lesões musculares
 - Outros distúrbios na saúde (insônia, depressão, alteração fisiológicas e outros)
 - Nunca.
13. Já teve algum acidente de trabalho?
- Corte/perfuração
 - Queda
 - Queimadura
 - Choque elétrico
 - Outro
 - Não.
14. Em que situações existe a repetição alimentar?
- Por real necessidade do aluno
 - Por exagero do aluno

- Esporadicamente para todos
- Somente parte dos alunos
- Outras
- Diariamente

15. Quais suas ações na Educação Alimentar e Nutricional?

- Nenhuma
- Pedir aos alunos higienização das mãos antes da refeição
- Equilibrar os pratos de forma nutritiva (presença de arroz/macarrão, carnes e saladas)
- Picar/Ralar bem miudinho para evitar a visualização e a recusa pelo aluno
- Outra.

16. Quantas merendas produz por dia?

- de 0 a 20 refeições
- de 21 a 50 refeições
- de 51 a 100 refeições
- Mais de 100 refeições
- Mais de 150 refeições.

17. Recebe ajuda no trabalho que realiza?

- Sim
- Não
- Raramente
- Quase sempre.

18. Como aprendeu a cozinhar?

- Observando a mãe/ ou outro familiar
- Auxiliando outro profissional
- Fez curso de até 160 horas
- Fez curso de agente de alimentação escolar
- Fez curso de Técnico de alimentação escolar;
- Outros.

19. Quanto tempo tem de experiência?

- menos de um ano
- de um até três anos
- de três até seis anos

- de seis até dez anos
- de dez até vinte anos
- mais de vinte anos

20. Qual a importância do alimento escolar?

- É o principal alimento do aluno;
- É desnecessário;
- É necessário para o aluno.
- É para melhorar o rendimento do aluno
- Outros.

21. Teve treinamento de Boas Práticas na Manipulação de Alimentos?

- Não
- Sim
- Se sim de quantas horas?
- recebeu certificado?

Questionário 3 – Questionário para Diretor(a) e/ou Coordenador(a)

1) Quantos alunos matriculados no turno em que se faz a pesquisa? _____

2) No Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola está prevista a educação alimentar e nutricional (EAN), conforme a lei 11.947/2009, art. 2º, inciso II e art. 17º, inciso III?

- Não
- Sim
- Parcialmente. Se parcial quais partes prevê? _____

3) Ainda quanto à Lei 11.947/2009, Art. 2º, inciso VI, de que forma se dá o atendimento?

- Não atendido
- Sim, plenamente atendido
- Parcialmente atendido. Se parcial quais partes atende? _____

- 4) Na escola há casos de alunos em situação de vulnerabilidade social como carência alimentar?
() Não
() Sim. Se sim quantos? _____; neste caso há ações específicas para o atendimento destes alunos? _____.
- 5) Na escola, há casos de alunos em condição de saúde que necessitem de atenção específica como intolerância alimentar?
() Não
() Sim. Se sim quantos? _____; neste caso há ações específicas para o atendimento destes alunos? _____.
- 6) A merendeira tem ações de caráter educativo na Alimentação Escolar?
() Não
() Sim. Se sim como?
executando ações: por conta própria _____;
direcionadas pela equipe gestora _____;
direcionadas pela nutricionista _____.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA PANDEMIA – ESTUDO DE CASO: REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TRINDADE

Eduarda Ribeiro de Moraes¹
Tháís Ferreira de Souza²
Viviane Pereira da Silva Melo³

Resumo: O impacto causado pela pandemia do coronavírus vem impondo drásticas mudanças na rotina da população mundial. Diversas áreas foram atingidas por essas ações, entre elas, a Educação. Logo após a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarar *pandemia de coronavírus*, o Ministério da Educação passou a definir critérios para a prevenção ao contágio do COVID-19 nas escolas. O desafio fundamental da educação brasileira passou a ser a adequação ao novo cenário imposto pela pandemia como, à transição das aulas presenciais ao formato não presencial, a necessidade de aptidão e a adaptação aos recursos tecnológicos. Uma das medidas tomadas foi a instituição do Regime Especial de Aulas Não Presenciais - REANP nas escolas como alternativa à interrupção das atividades presenciais, como forma de evitar o contágio e disseminação da Covid 19. Trata-se de um estudo de natureza descritiva e analítica, de abordagem quanti-qualitativa, em que se buscou investigar por meio de uma pesquisa teórica pautada nos seguintes teóricos: MACHADO (2020); SILVA(2022); REZENDE (1998); TRAUTWEIN (2020), dentre outros que se fizerem necessários e na legislação vigente e que amparou o período de aulas não presenciais, como a LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996; Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020); a Portaria nº 356, 11 de março de 2020; DECRETO Nº 9.633, DE 13 DE MARÇO DE 2020; PORTARIA Nº 343, DE 17 DE MARÇO DE 2020, a qual dispõe como foi o funcionamento das escolas durante o período de aulas não presenciais. A pesquisa teve como enfoque levantar dados sobre o período de suspensão das aulas presenciais vivenciada no Município de Trindade - GO.

Palavras-chave: Educação. Pandemia. Recursos Tecnológicos. REANP.

CHALLENGES OF EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE PANDEMIC – CASE STUDY: MUNICIPAL EDUCATION NETWORK OF TRINDADE

Abstract: The impact caused by the coronavirus pandemic has imposed drastic changes in the routine of the world population. Several areas have been affected by these actions,

¹ Acadêmica do curso de Pedagogia das Faculdades Aphoniano. E-mail: reduarda698@gmail.com

² Acadêmica do curso de Pedagogia das Faculdades Aphoniano. E-mail: thaisf737@gmail.com

³ Professora Instituto Aphoniano de Ensino Superior. Mestre em Educação pela UFG. E-mail: vivianepelemelo@hotmail.com

among them Education. Soon after the World Health Organization (WHO) declared a pandemic of coronavirus, the Ministry of Education started to define criteria for the prevention of infection of COVID-19 in schools. The fundamental challenge for Brazilian education became the adequacy to the new scenario imposed by the pandemic, such as the transition from presential to non-presential classes, the need for aptitude, and the adaptation to technological resources. One of the measures taken was the institution of the Special Regime of Non-Presential Classes - REANP in schools as an alternative to the interruption of presential activities, as a way to avoid the contagion and dissemination of Covid 19. This is a descriptive and analytical study of a quanti-qualitative approach, which sought to investigate through a theoretical research based on the following theorists: MACHADO (2020); SILVA (2022); REZENDE (1998); TRAUTWEIN (2020), among others that may be necessary and the current legislation that supported the period of non-contact classes, such as Law No. 9.394, OF DECEMBER 20, 1996; World Health Organization (WHO, 2020); Administrative Rule No. 356, March 11, 2020; Decree No. 9.633, MARCH 13, 2020; Administrative Rule No. 343, MARCH 17, 2020, which establishes how the schools operated during the period of in-school classes. The research was focused on raising data about the period of suspension of classes experienced in the Municipality of Trindade - GO.

Keywords: Education. Pandemic. Technological Resources. REANP.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo investigar os impactos da pandemia mundial de Covid-19 na Educação Básica, doença causada pelo Coronavírus SARS-CoV-2. Este estudo é de suma importância para que, no futuro, consigamos entender os impactos no processo de ensino-aprendizagem durante o período de pandemia.

Vale ressaltar que a Covid-19 é uma doença causada pela Coronavírus SARS-CoV-2, que apresenta um quadro clínico que varia de infecções assintomáticas a quadros respiratórios graves. Esse patógeno viral fora descoberto e disseminado globalmente a partir da cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Tratava-se de uma nova cepa (tipo) de Coronavírus que não havia sido identificada antes em seres humanos. Uma semana depois, em 7 de janeiro de 2020, as autoridades chinesas confirmaram que haviam identificado um novo tipo de Coronavírus, com a expansão do vírus a nível mundial, no dia 11 de março de 2020 foi decretada pela Organização Mundial de Saúde a pandemia de Covid19 elevando o Brasil ao estado de calamidade.

Com o isolamento social instituído, e com a suspensão das aulas presenciais, não é possível deixar de citar consequências acerca dos impactos econômicos

que a crise pandêmica da Covid-19 (Coronavírus) acarretou, tendo sido infligidos direta ou indiretamente sobre todo segmento educacional. Em todos os níveis acadêmicos, do maternal ao pós-doutorado e a livre docência, dos cursos livres a formação continuada, todo segmento educacional fora severamente impactado, ao ponto de praticamente colapsar, quando não sustentado por verbas corporativas ou subsídios governamentais, como as instituições privadas. Em Goiás as aulas foram suspensas por meio da Portaria nº 3430 de 17 de março de 2020, que dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a situação pandêmica do novo coronavírus.

Assim, este artigo investigará as consequências da adoção do Regime Especial de Aulas não Presenciais-REANP, em Goiás e em especial Trindade.

A escolha desta temática foi motivada durante o desenvolvimento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, como acadêmicas do curso de Pedagogia com base no cenário vivenciado no decorrer do período pandêmico, no qual observamos a realidade da educação no âmbito não presencial, deparando-se com desafios que dificultaram a aprendizagem dos educandos. Diante desses desafios veio a opção por aprofundar pesquisas no sentido de melhor compreender o processo de aprendizagem no contexto da Pandemia da COVID 19.

Em meio a essa nova realidade as escolas optaram pelos estudos de forma não presencial, para preservar a vida de todos. Os desafios são muitos, como por exemplo, problemas de conectividade, famílias que não tem acesso aos recursos tecnológicos e não têm condições de ajudar academicamente seus filhos, alunos que não tem maturidade para estudar a distância e, professores sem formação específica para lidar com o ensino remoto.

Com base no exposto, este artigo visa elucidar os desafios enfrentados pela educação em tempos de pandemia, surgindo assim o seguinte questionamento: quais foram os desafios enfrentados no contexto educacional pelas instituições de ensino durante a pandemia? Como a tecnologia interferiu de forma positiva ou negativa nas aulas remotas? De que forma a falta de recursos tecnológicos afetaram na aprendizagem dos educandos e a presença do professor? De que maneira a adequação dos professores no meio tecnológico se desenvolveu?

Dessa forma, essa pesquisa está alicerçada em uma pesquisa bibliográfica, através de uma abordagem exploratória de caráter descritivo, sendo importante para que se compreendam os desafios enfrentados pela educação durante a pandemia e de que forma as instituições de ensino com o apoio de seus educadores conseguiram se reinventar e dinamizar novas formas de aprendizado diminuindo o impacto que o período da ausência de aulas presencial causou.

Será utilizado como aportes teóricos, documentos, legislação como as normativas do Conselho Estadual de Educação de Goiás e do Conselho Municipal de Educação de Trindade, sendo realizada uma análise por meio da pesquisa de campo, a qual contou com uma amostra de dez escolas da Rede Municipal de Trindade, os questionários foram enviados via Formulário Google Forms, com finalidade de facilitar o acesso à pesquisa pelos professores e professoras da Rede Municipal de Trindade. Assim sendo, essa pesquisa foi proposta com o objetivo de possibilitar uma reflexão e salientar os desafios enfrentados pela educação no que tange ao ensino-aprendizagem em tempos de isolamento social, além de evidenciar a importância do professor como mediador nesse processo de desenvolvimento do conhecimento.

1. O CONTEXTO DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A situação iniciada a partir do contágio mundial em massa pelo COVID-19, mesmo que se tratando de uma questão de saúde pública, afetou o cenário mundial em seus mais diversos campos, trazendo consequências econômicas, políticas, sociais e, logo, também, ao campo educacional. Quando em 11 de março de 2020 a Organização Mundial de Saúde (OMS) decretou a situação de pandemia pela infecção do novo Coronavírus (SARS-CoV-2), foi preciso que quase imediatamente diversos segmentos na sociedade se adaptassem a essa nova realidade, e como todas as informações ainda eram novas e requeriam estudos, foi determinado pelos órgãos de saúde que o isolamento social e o afastamento das funções presenciais seriam um ponto inicial para evitar a disseminação do vírus.

Os estudos evidenciaram que o vírus causador da COVID-19 poderia se espalhar por contato direto, indireto ou próximo com pessoas infectadas através de secreções respiratórias ou de suas gotículas respiratórias. Em conta dessas descobertas ainda em estudo, foi necessário o afastamento social em caráter de urgência, um dos meios viáveis indicados para evitar a transmissão foi lavar as mãos com frequência, cobrir a boca ao tossir e espirrar, uso de máscaras e manter distanciamento físico a um metro ou mais de distância. No dia 11 de março de 2020 foi decretada pela Organização Mundial de Saúde a pandemia de Covid19, elevando o país ao estado de calamidade, de acordo com a PORTARIA Nº 356, DE 11 DE MARÇO DE 2020, que dispõe sobre a regulamentação e operacionalização do disposto na Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, “que estabelece as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus”.

De acordo com as premissas Organização Mundial de Saúde - OMS, que estabeleceu medidas para o enfrentamento da Covid-19 e como tentativa de mini-

mizar a pandemia uma das medidas adotadas pelo governo no Brasil, a exemplo de outros países e seguindo orientações da Organização Mundial de Saúde (OMS), foi a prática do isolamento social.

Nesse sentido, como em várias outras áreas, a educação foi atingida. Nesse momento, o Conselho Nacional de Educação (CNE) orientou que as aulas presenciais fossem substituídas por aulas em meios digitais, contudo não houve um tempo hábil para a adaptação e muito menos um preparo emocional, pedagógico e tecnológico para o que estaria por vir. Em Goiás, de acordo com a Resolução 02/2020, de 17 de março de 2020, dispõe sobre o regime especial de aulas não presenciais no Sistema Educativo do Estado de Goiás, como medida preventiva à disseminação do COVID-19. Estabelece o regime especial de aulas não presenciais no âmbito de todo o Sistema Educativo do Estado de Goiás, para atender às demandas do cenário vivido, exigiu medidas severas de prevenção à disseminação do vírus, os gestores das unidades escolares tiveram as seguintes atribuições para execução do regime especial de aulas não presenciais como: o planejamento e elaboração, das ações pedagógicas e administrativas que foram desenvolvidas durante o período supracitado, com o objetivo de viabilizar material de estudo e aprendizagem de fácil acesso, como: vídeo aulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais e correio eletrônico e entre outras atribuições que zelou pela aprendizagem do educando. Mediante ao exposto a Portaria nº 343 de 17 de março de 2020, determinou a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19,

Com essas informações divulgadas, a Secretaria Estadual de Educação de Goiás orientou a suspensão das aulas presenciais por quinze dias, instituindo o ensino não presencial como meio de continuar havendo aulas em todo o estado (GOIÁS, 2020). No entanto, devido ao agravamento e avanço da pandemia, as aulas presenciais na rede pública estadual de ensino em Goiás seguiram suspensas até segundas ordens. Em conformidade com essas orientações, o Conselho Estadual de Educação de Goiás-CEE/GO determinou a suspensão das aulas presenciais em toda a rede de ensino no Estado de Goiás, seja pública ou privada, do Ensino Infantil ao Superior e ficando instituído o Regime Especial de Aulas não Presenciais-REANP como medida preventiva de disseminação da doença.

Nesse momento, adotou-se ferramentas tecnológicas para serem usadas durante o isolamento social necessário para o enfrentamento da pandemia. Fez-se essencial adotar as novas diretrizes, pois são embasadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em que diz que “o ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais”. (BRASIL, 1996).

A adoção do ensino não presencial foi necessária para que a educação no Brasil não parasse, foi um replanejamento necessário, momentâneo e emergencial, em que os docentes, de suas residências, refizeram aulas, replanejaram e reinventaram o seu fazer pedagógico para manter o andamento do ano letivo. Sendo que as aulas e atividades, que antes eram realizadas presencialmente, nesse momento de pandemia são enviadas por meio de plataformas virtuais e meios digitais. Para os estudantes o regime também foi adotado, onde foi mediado por tecnologias de informação e comunicação e assim fez com que o acesso ao conhecimento, o que permitiu o ensinar e aprender em diferentes plataformas digitais.

A modalidade não presencial assemelha-se muito à educação a distância (EaD), porém a diferença entre elas é que na EaD as interações ocorrem em interações geográficas diversas, ou seja, em locais muito distantes uns dos outros. Enquanto na modalidade não presencial as localizações geográficas são em diferentes bairros da mesma cidade. (MACHADO, 2020 p.100).

No estado de Goiás houve a publicação do Decreto nº 9633 de 13 de março de 2020, o qual decretou a situação de emergência na saúde pública do estado de Goiás, que determinou a paralisação das aulas da educação básica e superior no estado. O DECRETO Nº 9.633, DE 13 DE MARÇO DE 2020, dispõe sobre a decretação de situação de emergência na saúde pública do Estado de Goiás, em razão da disseminação do novo coronavírus (2019-nCoV).

Art. 1º Fica decretada situação de emergência na saúde pública no Estado de Goiás pelo prazo de 180 (cento e oitenta) dias, tendo em vista a declaração de Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) decorrente da Infecção Humana pelo Novo Coronavírus (2019-nCoV), nos termos da Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020, do Ministro de Estado da Saúde.

Com isso, o Conselho Municipal de Educação - CME de Trindade por meio da Resolução CME nº 05 do dia 18 de março de 2020, decretou a suspensão das aulas, tendo em vista o plano de contingência e adoção de medidas com o objetivo de reduzir os riscos de contágios e de disseminação da COVID-19.

A partir dessa suspensão as instituições adotaram o Regime Especial de Aulas não Presenciais-REANP mediadas por tecnologias digitais, onde são utilizadas ferramentas digitais como os grupos de WhatsApp, do Google *Classroom*, lives realizadas via Instagram e Facebook, e-mail, vídeo aulas gravadas pelos professores e do Youtube, uso do Zoom e do Meet para as aulas online e entre outros.

Este processo se refere a uma transformação cultural à medida que os professores, alunos, os consumidores dessa nossa forma de ensinar e aprender, são

incentivados a procurar novas informações e assim, criar novas conexões com estes conteúdos de mídias, pois

documentos em forma de textos, imagens, sons e vídeos reproduzidos com auxílio de softwares e hardwares dos computadores foram um dos motores da (r)evolução tecnológica contemporânea, produzindo mudanças sociais e outros hábitos nos quais todos podem ser autores e emissores no compartilhamento de projetos e ideais no modelo todos – todos. Os sites passaram a compor o cotidiano dos internautas, que navegam pelo ciberespaço com movimentos livres, toques e clicks dos mouses, no intermédio harmônico entre os sistemas lineares e não lineares dos espaços de conversas textuais, sonoras e visuais na produção de culturas. (SANTAELA, 2008, p. 113).

Com isso veio os desafios enfrentados pelos docentes devidos às aulas remotas, muitas dificuldades foram identificadas, desde a carência de instrumentos, por parte de muitos alunos, que facilitariam as aulas virtuais, assim como a despreparo dos professores, em manusear os recursos midiáticos, tendo esses, a busca urgente de capacitações para o uso dos equipamentos e os demais recursos.

Os professores tiveram que enfrentar preconceitos, medos e receios em utilizar a tecnologia, sendo resilientes, procurando capacitações para utilizar os meios tecnológicos e adaptar seus conteúdos. É responsabilidade do professor aproximar as interfaces de um fazer pedagógico capaz de se impor às contradições do cotidiano, delineando novos caminhos para avançar e enfrentar dificuldades que se apresentam no contexto escolar.

Como afirma Perrenoud (2002, p. 17), [...] “para fazer as práticas evoluírem é importante descrever as condições e as limitações do trabalho real dos professores”.

Esse novo cenário exigiu a adaptação de todos os envolvidos, especialmente os professores, que precisaram adequar sua rotina doméstica ao novo modelo de trabalho remoto e superar os desafios para continuar lecionando.

No entanto, a maioria dos professores tinha pouca ou nenhuma experiência com esse modelo de ensino e precisaram modificar o planejamento pedagógico e o plano de aulas para se adaptar à nova realidade. Com a migração repentina para o digital, o contato direto e próximo entre professores e alunos foi uma das maiores perdas, assim como o distanciamento entre os colegas.

Assim, em todas as unidades de ensino municipal de Trindade, o processo de ensino era realizado via WhatsApp, chamadas de vídeo, ou qualquer outro tipo de ferramenta que permitia aos professores contato ao vivo, via Internet, com os estudantes. Quando as famílias não tinham acesso aos meios tecnológicos, bastava

irem até a escola onde a criança estava matriculada e pegar as tarefas para serem feitas em casa. Posteriormente, as atividades eram devolvidas para avaliação dos professores. O objetivo era proporcionar o melhor ensino para os alunos da rede pública de Trindade, pois a aprendizagem ativa busca este elo aluno e professor no qual, “o professor atua como orientador, supervisor, facilitador do processo de ensino aprendizagem, e não apenas como fonte única de informação e conhecimento. Dessa maneira, o aprendiz precisa ser um participante ativo para que ocorra a aprendizagem”. (LEITE, 2018 p.584).

Entretanto houve dificuldades por parte dos pais, alunos e professores com essa nova rotina, como: falta de acesso à internet, escassez de aparelhos celulares e equipamentos que auxiliassem a aprendizagem dos alunos, falta de comprometimento por parte da família nas entregas das atividades, a não capacitação tecnológica para os professores desenvolverem seus planejamentos de aula, como outros fatores que serão analisados posteriormente.

O uso de WhatsApp foi predominante durante este processo de aprendizagem no Regime de Aulas não Presenciais - REANP, por ser o meio mais acessível de comunicação, o qual os professores realizavam suas aulas com o uso dessa ferramenta, com o envio de atividades diárias, atividades assíncronas, envios de vídeos com explicação de cada conteúdo planejado, as avaliações eram realizadas de forma contínua de acordo com a participação do aluno no envio das atividades.

As novas tecnologias podem reforçar a contribuição dos trabalhos pedagógicos e didáticos contemporâneos, pois permitem que sejam criadas situações de aprendizagens ricas, complexas, diversificadas, por meio de uma divisão de trabalho que mais com que todo o investimento repouse sobre o professor, uma vez que tanto a informação quanto a dimensão interativa são assumidas pelos produtores dos instrumentos. (PERRENOUD, 2000, p. 139).

Vale ressaltar que os professores enfrentaram vários desafios que dificultaram o ensino durante esse período. Segundo Kirchner (2020, p. 43): “a pandemia nos colocou frente ao desafio de pensar a escola, nos retirando a sala de aula, o ambiente que sempre foi o lugar de estabelecer os vínculos principais de mediações de conhecimento. A função docente desempenhada dentro desse lugar, onde professores, alunos e toda comunidade escolar se habituaram, já não é o espaço delimitado para essa função. Com o movimento de uma sala de aula é marcado por uma rotina intensa de afazeres, o tempo de pensar sobre outras formas de ser e fazer a aula, acaba sendo redimensionado para outros espaços de formação. Sempre falamos na transformação da escola, que precisamos repensar novos modelos, eis que a pandemia nos obrigou a mudar”.

A compreensão da prática docente, e os desafios educacionais em tempos de crise têm se constituído em um instigante caminho a ser percorrido e descortinado. E através desse caminho exige-se explorar novos horizontes e refletir sobre a relação entre a prática pedagógica desenvolvida pelos professores e o processo de ensino em tempos de isolamento social. Para Marcelo (2009), a profissão docente é uma profissão do conhecimento cujo compromisso é “[...] traduzir esse conhecimento em aprendizagem relevante para os alunos.” (MARCELO, 2009, p. 8).

Diante disso, a docência que se constitui em uma ação complexa cuja intencionalidade é influenciada por aspectos políticos, sociais, culturais, econômicos, bem como, pela compreensão sobre currículo, educação, avaliação, processo de ensino e aprendizagem se desdobra em diversas outras perspectivas a serem perseguidas pelos profissionais no cenário educacional. Para Nóvoa (1995), pensar a profissão docente engloba três dimensões indissociáveis: pessoal, profissional e organizacional, que se acentuam ainda mais em tempos de pandemia.

O isolamento social, o trabalho remoto, o uso das tecnologias como ferramentas para mediar o processo de ensino e aprendizagem, as desigualdades no acesso e no uso das tecnologias escancararam as dificuldades que a escola possui de encontrar mecanismos para proporcionar aos alunos as possibilidades de interação e incluí-los no processo ensino-aprendizagem e, por conseguinte, implica em encontrar formas eficientes de aprender, escancarando as dificuldades que a escola tem de adaptar-se às novas rotinas.

Para os professores que se encontravam isolados em suas residências esse momento trouxe grande tensão a respeito das metodologias usuais e suas práticas de ensino. Levando em consideração que muitos educadores não possuíam preparação para a inclusão de novas tecnologias por não terem tido a formação que contemplasse tecnologias digitais, sendo preciso recorrer a atualizações e capacitações que assegurem a qualidade do ensino (Kim *et al.*, 2020). Além disso, como afirmam Carmo e Selles (2018), estando inseridos em diferentes contextos, esses docentes exercem diversas práticas para obtenção de conhecimentos escolares que atendem aos saberes dos alunos e à demanda da escola. Como uma alternativa facilitadora de acesso à educação para dar continuidade ao ano letivo surgiram as atividades educacionais remotas emergenciais autorizadas pela Portaria nº 345/2020 do Ministério da Educação. A pandemia do novo coronavírus trouxe atrelado às suas incertezas, um cenário inédito na educação mundial, com grandes impactos na educação brasileira. Os professores tiveram que lidar com uma série de desafios, mesmo estando confinados em suas residências se sentiram na obrigação de se reinventarem e buscar alternativas viáveis para que a educação não continuasse paralisada e fosse negligenciada.

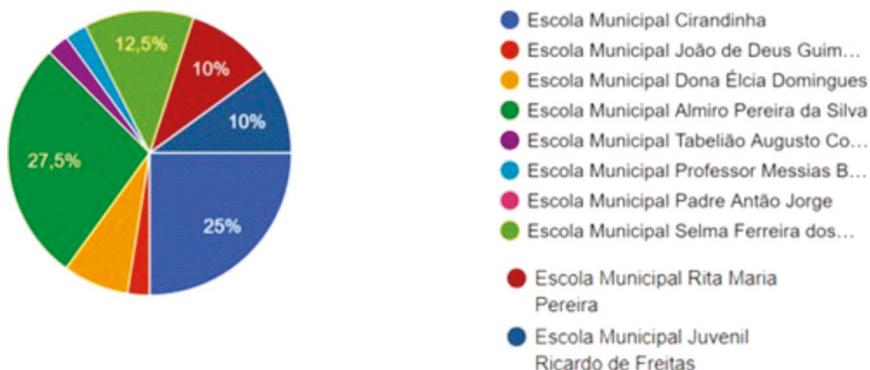
No entanto, dois anos se passaram e nem todas as dificuldades foram superadas, elas continuam surgindo e muitos professores têm enfrentado grandes batalhas em relação às aprendizagens das crianças, resultando em impactos significativos e preocupantes, pois com esse período de aulas presenciais os alunos retornaram com defasagens de aprendizagens que precisarão ser superadas ao longo dos próximos anos.

1.1 Compreendendo o modelo de aulas não presenciais na visão dos professores em trindade

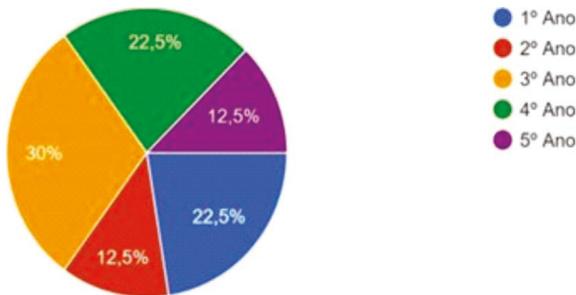
No decorrer desta pesquisa, com intuito de verificar como ocorreu as aulas durante o Regime Não Presencial - REANP, e com a preocupação de coletar dados na visão dos professores durante esse período, foi elaborado um questionário composto de perguntas objetivas e subjetivas que abordavam questões sobre o funcionamento do ensino não presencial. A pesquisa foi realizada utilizando, como instrumento para coleta de dados, um questionário aplicado em dez escolas da rede Municipal de Trindade-GO que ofertam o Ensino Fundamental.

O questionário foi enviado aos diretores das dez escolas, por meio da Secretaria Municipal de Educação-SME. O período de preenchimento do questionário foi de 27 de setembro a 11 de outubro do corrente ano. O questionário foi preenchido por 40 (quarenta) professores da rede Municipal, do Ensino Fundamental 1º ao 5º ano das escolas da rede pública do município, como ferramenta para o questionário foi utilizado *Google Forms*.

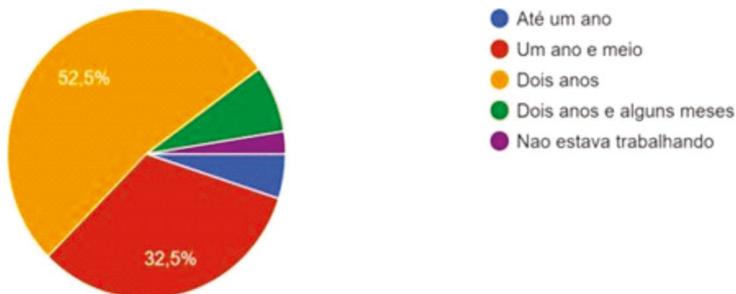
A primeira pergunta se referia a qual unidade escolar o professor pertencia, e todas as dez unidades participaram respondendo ao questionário, como informa o gráfico abaixo:



A segunda pergunta se referiu ao ano escolar que o professor atua e o resultado foi de que 22,5% atuam no primeiro ano; 12,5% atuam no segundo ano; 30% atuam no terceiro ano sendo a maioria dos professores participantes da pesquisa; 22,5% atuam no quarto ano e 12,5% atuam no quinto ano.



Já a terceira pergunta do questionário se referia há quanto tempo a escola esteve com as aulas não presenciais, assim podemos observar analisando as respostas que 52,5% das escolas participantes ficaram dois anos com as aulas não presenciais; seguindo de 32,5% que ficaram por um período de um ano e meio.



Desta forma, pode se inferir que o retorno às aulas presenciais ocorreram no mínimo após um ano e meio de aulas não presenciais. Portanto, observa-se que a educação foi uma das áreas mais afetadas com a pandemia, demorando em média até dois anos para retornar ao sistema presencial, havendo assim um impacto na ausência relação professor e aluno de forma presencial, pois ficaram esse período em distanciamento, a relação entre aluno e professor é de suma importância no processo de aprendizagem de qualquer estudante, especialmente para quem frequenta a escola pública no Brasil. Assim, “a educação pode ser concebida como o aprendizado da cultura, a socialização da pessoa e o desenvolvimento das poten-

cialidades do educando. Trata-se de um processo tão amplo que pode estabelecer vínculos com todos os processos sociais” (RODRIGUES, 2013, p. 88).

A relação do professor /aluno é de fundamental importância para a Educação, isso significa que o professor é a base desse relacionamento, que envolve o modo de falar, ouvir e compreender as necessidades dos alunos. De forma sensível, o educador pode mediar a construção do conhecimento e inspirar os estudantes. O papel do professor é de mediador do conhecimento, é a ponte para facilitar o aprendizado. E a forma como o professor se relaciona com o aluno se reflete nas relações do aluno com o conhecimento e na relação aluno-aluno, o que gerou uma defasagem no processo ensino-aprendizagem.

A quarta pergunta do questionário, era uma pergunta aberta, a qual estava relacionada a quais foram os maiores desafios encontrados pelos professores durante o REANP. Todos os quarenta professores participantes da pesquisa participaram, e o que mais foi evidenciado foi: a falta de comprometimento entre os pais e os alunos, a falta de acesso à internet e aparelhos eletrônicos, dificuldades com as devolutivas das atividades via online, pais ou responsáveis que não sabiam auxiliar nas atividades devido ao analfabetismo e falta de treinamento necessário que os professores não tiveram para uso das tecnologias.

Como exemplo, podemos citar a resposta de uma professora que respondeu o questionário dizendo que “Maior desafio foi perceber que às estruturas familiares não existem, em larga escala, os responsáveis pelas crianças não têm conhecimento suficiente para colaborar com o processo de ensino e aprendizagem, sobretudo, atingir às crianças com suas dificuldades de aprendizagens, sendo primordial o contato presencial”. Diante da resposta desse professor, pode-se constatar que é primordial o contato presencial do aluno com o professor e que as famílias tiveram muitas dificuldades em acompanhar os filhos nas atividades propostas.

A quinta pergunta indagava sobre o meio digital mais utilizado para desenvolver as aulas não presenciais, analisando as respostas 85% dos professores pontuaram que o meio mais utilizado era o grupo de WhatsApp, e 15% afirmaram que utilizaram plataformas digitais e outros meios tecnológicos. Desta forma, fica evidenciado na pesquisa de campo que o meio acessível foi o WhatsApp, e que predominantemente foi usado para manter o vínculo dos alunos com a escola e desenvolver as aulas.

Como citado anteriormente a partir dessa suspensão, as instituições adotaram o Regime Especial de Aulas não Presenciais-REANP mediadas por tecnologias digitais, onde foram utilizadas ferramentas digitais como os grupos de WhatsApp pela maioria das escolas, o Google *Classroom*, lives realizadas via Instagram e

Facebook, e-mail, vídeo aulas gravadas pelos professores enviadas via WhatsApp e do Youtube, uso do Zoom e do Meet para as aulas online e entre outros.



Os professores, como as famílias, não estavam preparados para lidar com a questão da acessibilidade tecnológica, dificultando assim suas práticas docentes, principalmente profissionais que já tinham certa resistência às novas tecnologias. No entanto, após um início conturbado, pôde-se perceber que o profissional passou a ser muito mais valorizado quando os pais tiveram que passar a assessorar os estudos de seus filhos.

A sexta pergunta estava relacionada a uma questão aberta feita no questionário, em que quarenta professores responderam que as maiores dificuldades com relação ao desenvolvimento das aulas não presenciais foram as devolutivas de atividades, buscar novas estratégias para suas aulas, aprender a manusear as tecnologias, verificar se os alunos estavam aprendendo os conteúdos, disponibilidade de aparelhos eletrônicos para realização das aulas e a falta de organização e acompanhamento por parte dos responsáveis.

Como exemplo podemos citar a resposta de uma participante que respondeu o questionário dizendo que “As maiores dificuldades que foram identificadas nos alunos, foram em relação às atividades propostas, a falta de compromisso, desmotivação, demora nas devolutivas das atividades, ausência de acompanhamento dos pais e organização dos horários de estudos”.

A pandemia de Covid-19 escancarou uma realidade educacional que já era conhecida. Essa realidade mostrou-se extremamente cruel e desumana, pois, além de acentuar a desigualdade, fez com que muitas famílias, que já passavam privações, economizassem ainda mais para a aquisição de equipamentos, ainda que rudimentares, para acessar as aulas remotas. Outros sequer conseguiram.

Além de não substituir as funções da escola, o ensino domiciliar só era acessado por aquelas famílias que dispõem de muito dinheiro e formação suficiente

para levar adiante o projeto pedagógico de formação dos próprios filhos. Estes são, justamente, aqueles que não tiveram problemas durante a pandemia e não sofrem com a baixa qualidade da educação escolar ou a falta de vagas na escola.

A busca por uma escola justa parece ser a única opção para a educação no momento pós pandemia. Embora com atraso de meio século, o primeiro passo a ser dado é compreender como a escola pode ser inclusiva e buscar alternativas para isso. Uma escola justa não é apenas aquela que garante o ingresso, mas aquela que leva em consideração diferentes realidades, para que todos os alunos tenham acesso não só à sala de aula, mas também ao currículo e aos conteúdos extracurriculares de acordo com sua condição.

O professor está no caos de inúmeras implicações, muita coisa tem ficado a cargo do professor, ele tem sido o médico, o psicológico, o dentista, o assistente social etc. Dessa forma, características extra e intraescolares interagem para diferenciar umas das outras e tem interferido no agir do professor.

Um professor não é um simples instrutor: é um educador. Ao mesmo tempo, ninguém pode esperar que um professor seja um super-herói, mas sim um ser humano sob tensões e dúvidas. Nesse sentido, para apoiar os alunos e seus grupos familiares, o professor também precisa de apoio, pois ninguém pode oferecer o que não tem.

São muitas as soluções pensadas para facilitar a continuidade do aprendizado e minimizar os impactos causados por uma crise de saúde pública. Mais do que nunca, precisamos ser educadores em todos os sentidos: informando, buscando alternativas e encontrando novas soluções. Mais que isso, devemos atuar como sempre atuamos: respeitando valores e compromissos comuns, adaptando-nos aos desafios sociais contemporâneos (TRICATE, 2020, s.n.).

Entre os maiores estragos provocados pela pandemia, que ultrapassa o prejuízo educacional, estão as mudanças que vieram com atividades que sobrecarregam alunos e professores, o que gerou aumento dos níveis de ansiedade, medo, insegurança, depressão e síndrome do pânico, inclusive em crianças e adolescentes.

Portanto, cabe ressaltar a importância da educação socioemocional e espiritual, com um olhar de ressignificação. Ressignificar no quesito de atribuir sentido para acontecimentos por meio da mudança de nossa visão de mundo, cientes de que não apenas a educação mudou, como o mundo por inteiro também se transformou. Por esse motivo, é preciso ressignificar a escola e os espaços de aprendizagens, o que envolve entrelaçar também os espaços familiares.

Focar na inteligência emocional dos alunos é um dos caminhos para obter sucesso diante das competências e habilidades a serem desenvolvidas para a apropriação do conhecimento.

Goleman (2000, p.323), define inteligência emocional como: ‘a capacidade de reconhecer os nossos sentimentos e os dos outros, de nos motivarmos e de gerirmos bem as emoções em nós e nas nossas relações’.

A inteligência emocional está ligada às competências relacionadas em lidar com as emoções, percebê-las, a processá-las, compreendê-las e principalmente, criar caminhos e habilidades para gerenciá-las. Por isso, escola e família, necessitam estar atentas a qualquer dificuldade que os educandos venham a apresentar e se necessário, procurar ajuda de uma equipe multiprofissional.

Outro desafio que vem enfrentando, é o de uso das novas tecnologias em salas de aula, os professores tendem a ter dificuldades de lecionar com o auxílio de tecnologias, devido à ausência de preparo para lidar com as mesmas e por receio de não conseguir avançar com a aula, que vai desde ferramentas de colaboração a ferramentas de interação. Como forma de minimizar, será necessário que os professores tenham uma formação continuada, para que possam apropriar-se do seu uso como ferramenta pedagógica e melhorando assim sua prática educativa.

Entretanto, pôde-se perceber que apesar dos desafios enfrentados pela educação em tempos de pandemia, as instituições de ensino, com o apoio de seus professores, conseguiram se reinventar e dinamizar novas formas de aprendizado, diminuindo o impacto que o período da ausência de aulas presenciais causou. Dessa forma, o uso da tecnologia através do ensino remoto, abrange um processo colaborativo para o ensino aprendizagem, constituindo-se em um recurso de suma importância para as escolas, visando à aprendizagem dos educandos, proporcionando dessa maneira práticas pedagógicas diferenciadas que mudem a visão da pedagogia tradicional, de forma a investir não somente em bons conteúdos, mas ter a consciência de que aprimorar os procedimentos usados para educar é algo extremamente relevante.

2. CONCLUSÃO

Conforme proposto, essa breve discussão teve o objetivo de refletir o contexto da educação diante do período pandêmico, identificando os principais desafios dos professores e alunos durante o período de aulas não presenciais. Desta forma, foi exposto que passamos por um período de incertezas e adaptações, no qual o professor, aluno e a escola como um todo precisaram reinventar práticas e o seu cotidiano para poderem manter o vínculo durante as aulas não presenciais.

De modo geral, os resultados encontrados a partir da análise bibliográfica de estudos e pesquisas realizadas, demonstram que os principais desafios enfrentados

pelas instituições de ensino foram a transição das aulas presenciais ao formato não presencial, a necessidade de adaptação aos recursos tecnológicos por toda a comunidade escolar, além dos problemas relacionados a falta de interesse e participação dos alunos e familiares como observado na pesquisa exposta.

É importante ressaltarmos que o ensino nunca mais voltará a ser o que era antes. Embora grandes sejam as desigualdades presentes em nossa sociedade, o ensino remoto abre precedentes para novas formas de aprender e reaprender e para descobrirmos um mundo de oportunidades e a amplitude que tem a educação. Os professores vivenciaram novas formas de ensinar, novas ferramentas de avaliação e os estudantes estão podendo vivenciar novas formas de aprender e entender no mundo digital, que precisam de organização, dedicação e planejamento.

A educação é uma poderosa ferramenta para mudar o mundo. É por intermédio dela, que é possível formar cidadãos mais críticos, fomentar a criação de mais oportunidades de emprego e melhoria na sua própria qualidade de vida. A importância de aprender para si mesmo e compartilhar os conhecimentos com os outros.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Presidência da República Casa Civil. *LEI N° 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996*. Brasília, 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 19 de agosto de 2022.

_____. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. *Portaria n° 356, 11 de março de 2020*. Brasília, 2020. que estabelece as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus - COVID-19. Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20356-20-MS.htm. Acesso em: 15 de agosto de 2022

_____. Organização Mundial da Saúde (OMS) Brasil, 2020. *Folha informativa - COVID-19*. Declarou que a organização elevou o estado da contaminação à pandemia de Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2). <https://www.paho.org/pt/news/11-3-2020-who-characterizes-covid-19-pandemic>. Acesso em: 05 de setembro de 2022.

_____. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. *DECRETO N° 9.633, DE 13 DE MARÇO DE 2020*. Dispõe sobre a decretação de situação de emergência na saúde pública do Estado de Goiás, em razão da disseminação do novo coronavírus (2019-nCoV) Fonte: https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/103012/decreto-9633. Acesso em: 09 de agosto de 2022.

_____. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. *PORTARIA Nº 343, DE 17 DE MARÇO DE 2020*. Brasília, 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 15 de agosto de 2022.

CARMO, E. M.; SELLES, S. E. “*Modos de Fazer*” elaborados por professores de biologia como produção de conhecimento escolar. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 1, 2018, p.269-299. https://www.researchgate.net/publication/325230551_Modos_de_Fazer_Elaborados_por_Professores_de_Biologia_como_Producao_de_Conhecimento_Escolar. Acesso em: 09 de agosto de 2022.

ESTEVÃO, E. A. dos S. *A importância da participação familiar no rendimento escolar da criança*. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141385572003000200007&ng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 de agosto de 2022.

GOIÁS. Conselho Estadual de Educação, *Resolução nº 02 do dia 17 de março de 2020*. Dispõe sobre o regime especial de aulas não presenciais no Sistema Educativo do Estado de Goiás, como medida preventiva à disseminação do COVID-19. Acesso em: 06 de fevereiro de 2023. Link de acesso: <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://www.cee.go.gov.br/files/Resolucoes/>. Acesso em: 09 de agosto de 2022.

KIM, S. *et al.* (2020). *School Opening Delay Effect on Transmission Dynamics of Coronavirus Disease 2019 in Korea: Based on Mathematical Modeling and Simulation Study*. *Journal of Korean Medical Science*, 35(13).

KIRCHNER, Elenice Ana. *Vivenciando os Desafios da Educação em Tempos de Pandemia*. *Desafios da Educação em Tempos de Pandemia*, Cruz alta: Ilustração, 2020. N.108, p.555-578, julho, 2020, p. 45 a 53.

LEITE, Bruno Silva. *Aprendizagem Tecnológica Ativa*. *Revista Internacional de Educação Superior*. Campinas, SP v.4 n.3 p.584 set./dez. 2018.

MACHADO, Andreia de Bem. *Educação em Tempos de COVID-19*. Volume I Desafios e Possibilidades. Bagai, 2020, P 98.

MEDEIROS, Jonas e GONÇALVES, Rafael Alberto. *COVID-19 (CORONAVÍRUS): é preciso repensar a educação no Brasil do século XXI*. IN: *Educação em tempos de COVID-19 Volume I desafios e possibilidades*. Bagai 2020, p.115 até123.

MARCELO, Carlos. *Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro*. *Ciências da Educação*, n. 8, 2009, p.7-22.

NÓVOA, Antonio. *Formação de professores e profissão docente*. In: NÓVOA, A. Os professores e sua formação. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.13-33.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. *A relação família-escola: intersecções e desafios*. Estud. psicol. (Campinas), Campinas, v. 27, n. 1, p.99-108, mar. 2010.

PERRENOUD, P. *As competências para ensinar no século XXI: a Formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, p.17, 2002.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*; trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, p. 138, 2000.

REZENDE, Joffre Marcondes de. *Linguagem médica: epidemia, endemia, pandemia, epidemiologia*. Revista de Patologia Tropical, 1998, p 153-155. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/iptsp/article/download/17199/10371/>>. Acesso em: 09 de agosto de 2022.

RODRIGUES, Rui. *A história, autores e atores: compreensão do mundo, educação e cidadania*. Fortaleza: UFC, 2013.

SANTAELA, L. *Da cultura de massa às interfaces na era digital*. Revista Faced, Salvador, n.14, p. 113, jul./dez. 2008.

SILVA, Millyane Lima da. *Os Desafios Enfrentados pela Educação em Tempos de Pandemia*. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano. 07, Ed. 04, Vol. 02, p. 134-145. Abril de 2022. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/enfrentados-pela-educacao>. Acesso em: 09 de agosto de 2022.

TRAUTWEIN Mariana e Santos Marli. Revisão Sistemática: *Educação em Tempos de COVID-19*. In: Educação em tempos de COVID-19 Volume I desafios e possibilidades. Bagai 2020, p. 128 -129.

TRINDADE. Conselho Municipal de Educação de Trindade, *Resolução N° 05 do dia 18 de março de 2020*. Acesso em: 19 de setembro de 2022.

VALE Paulo e MARCOM Jacinta. *Desafios da Prática Pedagógica e as Competências para Ensinar em Tempos de Pandemia*. Desafios da educação em tempos de pandemia. Ilustração 2020 p. 135-139.

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA – PROFESSORES DE ESCOLAS REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TRINDADE

Prezado (a) Professor (a),

Este questionário é um instrumento de coleta de dados para uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, realizada pelas acadêmicas Eduarda Ribeiro de Moraes e Thais Ferreira de Souza do Curso de Pedagogia, das Faculdades Aphonciano localizada em Trindade, Goiás. Sua participação é muito importante e poderá contribuir para os debates e para a produção de conhecimento sobre o Regime Especial de Aulas Não Presenciais-REANP, utilizado durante a pandemia mundial de COVID/19. Os resultados dessa pesquisa serão entregues a você oportunamente.

O preenchimento e envio do questionário significa que você autoriza a utilização das informações contidas em suas respostas nesta pesquisa. Esclarecemos que **NÃO É NECESSÁRIO SE IDENTIFICAR** e que informações que possam propiciar a sua identificação não serão divulgadas.

1) Qual sua Instituição de Ensino?

- Escola Municipal Cirandinha
- Escola Municipal João de Deus Guimarães
- Escola Municipal Dona Élcia Domingues
- Escola Municipal Almiro Pereira da Silva
- Escola Municipal Tabelaio Augusto Costa
- Escola Municipal Professor Messias Bites Leão
- Escola Municipal Padre Antão Jorge
- Escola Municipal Selma Ferreira dos Santos
- Escola Municipal Rita Maria Pereira
- Escola Municipal Juvenil Ricardo de Freitas

2) Em que ano escolar do Ensino Fundamental você atua?

- 1º Ano
- 2º Ano
- 3º Ano
- 4º Ano
- 5º Ano

3) Quanto tempo sua escola ficou em modelo remoto- Aulas Não Presenciais?

- Até um ano
- Um ano e meio
- Dois anos
- Dois anos e alguns meses

4) Para você professor (a), qual foi o maior desafio durante as aulas não presenciais?

5) Qual foi o meio mais utilizado para desenvolver as aulas?

- Grupos de WhatsApp
- Zoom
- Meet
- Google Sala de Aula
- Vídeos feitos em YouTube
- Plataformas digitais

6) Quais foram as maiores dificuldades percebidas por vocês professores no desenvolver das aulas não presenciais?

CLIMA ORGANIZACIONAL E SUAS INFERÊNCIAS: PRODUTIVIDADE E SATISFAÇÃO NO TRABALHO. ESTUDO DE CASOS EM LOJAS VAREJISTAS DE PRESENTES E ARTIGOS RELIGIOSOS

Hélcia Daniel da Silva¹

Hélder Daniel da Silva²

Lucas Daniel da Silva³

Resumo: Visivelmente sabe-se da importância do capital humano de uma organização, o seu sucesso passa pela gestão eficiente de seus colaboradores. A gestão de pessoas é responsável por garantir um ambiente adequado aos colaboradores e relações mais saudáveis, esse clima organizacional positivo impacta diretamente na produtividade e nos resultados da empresa. Nessa propositura, o presente artigo tem por finalidade analisar o clima organizacional em lojas varejistas de presentes e artigos religiosos em Trindade, cidade do turismo religioso em Goiás, bem como, suas inferências na produtividade e satisfação no trabalho de maneira a proporcionar a empresa a obtenção de melhores resultados em relação a gestão de pessoas. Como metodologia, foi realizado um estudo de campo, no método qualitativo e de modo observacional e analítico, utilizando ferramentas como questionários e entrevistas, resultando a um diagnóstico capaz de identificar problemas ou aspectos que podem ser minimizados no ambiente empresarial, além de apresentar melhorias e soluções a serem tomadas.

Palavras-chave: Gestão de pessoas. Clima Organizacional. Produtividade. Satisfação do trabalho. Lojas varejistas.

ORGANIZATIONAL CLIMATE AND ITS INFERENCES: PRODUCTIVITY AND SATISFACTION AT WORK. CASE STUDY IN RELIGIOUS GIFT AND GOODS RETAIL STORES

Abstract: It is visibly known the importance of the human capital of an organization, its success passes through the efficient management of its collaborators. People management is responsible for ensuring a suitable environment for employees and healthier relationships, this positive organizational climate directly impacts the company's productivity and results. In this proposition, the purpose of this article is to analyze the organizational climate in retail stores of gifts and religious articles in Trindade, a city of religious tourism in Goiás, as

¹ Docente do curso de Administração da Universidade Federal de Goiás.

² Contador; coordenador e professor do curso de Ciências Contábeis do Aphonciano.

³ Discente da Universidade Federal de Goiás.

well as its inferences in productivity and job satisfaction in order to provide the company to obtain better results in terms of people management. As a methodology, a field study was carried out, in a qualitative method and in an observational and analytical way, using tools such as questionnaires and interviews, resulting in a diagnosis capable of identifying problems or aspects that can be minimized in the business environment, in addition to presenting improvements and solutions to be taken.

Keywords: People management. Organizational Climate. Productivity. Job satisfaction. Retail stores.

INTRODUÇÃO

A gestão de pessoas sempre foi um elemento fundamental para o clima organizacional de uma empresa. Conceitualmente, conforme Milkovich (2000) é o conjunto de decisões que englobam as relações de trabalho, de forma a influenciar a capacidade da organização e dos funcionários no alcance de seus objetivos. Resume-se a um conjunto de práticas e metodologias voltadas para administração adequada do comportamento dos colaboradores de uma empresa. Quando se tem um ambiente adequado e relações mais saudáveis, entende-se que o clima organizacional está favorável ao desenvolvimento dos mesmos e a produtividade da organização. Ou seja, o equilíbrio da satisfação dos colaboradores com a satisfação da empresa meio a produtividade e desempenho do colaborador, proporcionam melhores resultados para ambos.

Nessa conjuntura, o artigo tem como objetivo analisar o clima organizacional de uma empresa varejista de presentes e artigos religiosos na cidade de Trindade- Goiás, bem como, suas inferências na produtividade e satisfação no trabalho. Essa análise trará um diagnóstico elementar a fim de pontuar meios de ações estratégicas para o desenvolvimento organizacional. A problemática surgiu na dificuldade de se ter funcionários comprometidos e em mantê-los na empresa, para isso, as ferramentas utilizadas contribuíram para verificar, satisfação, clima, grau de rotatividade, absenteísmo e suas causas. A pesquisa também contribuirá para empresas que passa pelo mesmo problema, a busca do equilíbrio da satisfação do funcionário e empresa.

1. EMBASAMENTO TEÓRICO

Em se tratando de gestão de pessoas, tem o objetivo de estruturar essa gestão para orientar e gerenciar o comportamento humano no ambiente organizacional, inclusive sendo o diferencial de empresas, saber selecionar pessoas certas para o

trabalho a ser realizado, verificando as competências necessárias do indivíduo, ter a consciência do valor da sua colaboração para a empresa alcançar seu objetivo e ser comprometida com seu trabalho, por paixão ao que faz (GIL, 2006).

Manter a organização competitiva no mercado não é fácil atualmente, mas já se sabe que um dos melhores investimentos ainda é acreditar no potencial humano. O fato de focar nesse diferencial e investir no mesmo, percebe-se equipes mais criativas, colaborativas e comprometidas. É bom ressaltar que, quando se trata de gestão, o conceito de administração de recursos humanos e de gestão de pessoas é o mesmo, se considerarmos em tempos atuais portanto, a importância de se ter uma visão holística no que tange a inserção do RH (recursos humanos) no planejamento estratégico de toda organização. Assim, administração de recursos humanos é o conjunto de decisões que englobam as relações de trabalho, de forma a influenciar a capacidade da organização e dos funcionários no alcance de seus objetivos. (MILKOVICH, 2000). Soviensi e Stigar (2008) complementam que a gestão de pessoas se caracteriza pela participação, capacitação, envolvimento e desenvolvimento do talento humano.

Para gerir pessoas em busca desse desenvolvimento e crescimento de ambas as partes, é importante ressaltar algumas inferências que podem fazer a diferença na busca da satisfação do funcionário e na produtividade da empresa, destaca-se a rotatividade e o absenteísmo dos funcionários, as mesmas trarão informações necessárias para analisar a relação entre satisfação e produtividade no trabalho.

As definições mais comuns de produtividade estão ligadas à eficiência e entrega de resultados. Conforme Bailey (2016), na maioria dos trabalhos, eficiência não é mais suficiente. Quando se tem muita demanda pra se fazer em menos tempo, porém, com liberdade e flexibilidade sem precedentes de formalidades exigidas, a produtividade vai de encontro a quanto você consegue alcançar. A produtividade está ligada à entrega de resultados de uma pessoa ou empresa durante um período específico. Já a eficiência é a forma como esse resultado é alcançado. Para ser produtivo, além do gerenciamento do tempo, faz-se necessário gerir energia e atenção. Para o mesmo autor, ser produtivo é ter a quantidade certa de tempo, atenção e energia.

A queda da produtividade é gerada por vários fatores, dentre eles o absenteísmo, ou seja, a falta no serviço. Nas palavras de Souza (2007), o absenteísmo se relaciona com todos os fatores que levam na ausência do funcionário na empresa, até mesmo as consideradas legais, como: gravidez, férias e etc., fator que, devido a sua importância, transformou num objeto de estudo para estudiosos e especialistas da área de gestão de pessoas.

Nesse contexto, o termo começou a designar, também, um índice ligado às horas de trabalho perdidas, empregado como parâmetro de produtividade. Apesar

de ressaltar aspectos negativos e até preocupantes, dependendo do quadro, essa métrica fornece argumentos e ideias para a implantação de programas de melhoria contínua nas empresas.

O absenteísmo pode ser considerado por diversas situações como: faltas ao trabalho sem justificativa, ou provocadas; atrasos no horário de entrada ou retorno do almoço; saídas do trabalho antecipadas por qualquer motivo; horas de trabalho dedicadas à saúde, quando o funcionário tem consultas médicas preventivas, por exemplo; ausências justificadas para acompanhar filhos e outros dependentes ao médico; ausências justificadas através de atestados médicos referentes a doenças, sejam elas comuns ou relacionadas ao trabalho.

De acordo com Chiavenato (2005) em sua observação, identificou-se o absenteísmo mental, ocorre quando o trabalhador não falta, mas se encontra disperso devido a uma ausência mental. Isso pode ter ocorrência quando o ambiente de trabalho não é agradável para esse funcionário, fazendo com que sua mente se concentre em outros locais em busca de aceitação e conforto, é importante salientar que esse tipo de absenteísmo é difícil de identificar, porém pode estar por trás de uma série de cenários adversos, dentre eles a sobrecarga, a falta de motivação, situações que interferem no clima organizacional, entre outros. Um dos prejuízos que esse tipo de absenteísmo pode acarretar é a não realização de suas atividades interferindo diretamente na produtividade. Enfim, o absenteísmo resulta na perda de horas trabalhadas, na produtividade e lucratividade para as empresas.

Por essa razão, departamentos de RH bem estruturados costumam ter como meta a diminuição das ausências no trabalho, mediante o acompanhamento de métricas, levantamento de causas, sugestão e implantação de programas de melhoria contínua. Outra inferência que se deve dar a devida atenção é a rotatividade (*turnover*) dos funcionários. Para Silveira (2011) o termo *turnover* ou rotatividade define a movimentação da entrada e saída de funcionários em uma organização independente do motivo. É a taxa de demissões de uma empresa. Quando o índice é alto, isso pode se tornar negativo, o que indica que a organização está com déficit de retenção de talentos. É fato que os fatores externos interferem na questão da rotatividade, como por exemplo os altos e baixos da economia que influenciam diretamente no financeiro de uma empresa. Para Cardoso (2005), existem outras situações ligadas diretamente ao clima da organização e sua estrutura, modelos de gestão e seus processos, como exemplo, quando os processos seletivos são equivocados, ocorrendo erro no perfil do contratado gerando uma demissão rápida. Outra situação é quando os benefícios e remuneração não condiz com o que o mercado oferece. A falta de organização dentro da empresa também gera possibilidades de saída do funcionário. Outro bem provável é quando o clima organizacional é

ruim deixando os colaboradores desmotivados, diminuindo a sua produtividade e, ainda, motivá-los a buscar outras oportunidades entre outros problemas, o fato é que eles acabam levando a empresa a um alto índice de rotatividade, afetando diretamente e o seu lado financeiro.

Faz-se necessário pontuar alguns tipos de rotatividade dentro da empresa: 1) Rotatividade voluntária (quando o funcionário pede para ser desligado da empresa, ou ainda, abandonam o seu cargo); 2) Rotatividade involuntária (quando a empresa toma a decisão de mandar o profissional, sendo assim, há gastos com rescisão contratual), 3) rotatividade funcional ou disfuncional (ligada ao baixo desempenho), nesse caso, é o próprio funcionário que decide se desligar da organização, sem mesmo exigir que o seu gestor dê uma comprovação da sua performance. Ao contrário, o disfuncional é quando um profissional, considerado excelente por seu líder, opta por se demitir. Esses casos, mostram visivelmente que a empresa tem dificuldades na retenção de seus talentos. (ROHR, 2021).

Quando uma empresa tem um número alto de rotatividade, tende-se a gerar um impacto negativo, trazendo sérios prejuízos para a organização, como altas despesas com demissão e novas contratações, envolvendo investimento em recrutamento e seleção de novos colaboradores e gastos com cursos e treinamentos que os novos funcionários necessitam para se adaptarem a nova função agravando também no clima organizacional da empresa.

Existem formas de calcular o turnover de uma empresa. O índice avalia a taxa média de desligamentos dos funcionários comparado ao número de colaboradores em um determinado período dentro da instituição. O método mais utilizado para calcular a rotatividade dentro de uma organização tem o objetivo de ter uma visão realista e geral da situação. A fórmula considera a quantidade de pessoas admitidas dentro do tempo que será feito a análise. Exemplo:

$$[(n^\circ \text{ de contratados} + n^\circ \text{ de desligados}) / 2] / \text{média de trabalhadores no período} \times 100$$

Geralmente, a média aceitável deve ser menor que 5%. Um índice maior, a empresa deverá tomar algumas medidas para reverter esse quadro. Portanto, seu acompanhamento possibilita a busca de estratégias de mudança, caso necessário. Vale ressaltar que, ter desligamentos em uma empresa é normal, o que não pode é esse número ser elevado e de forma constante. Assim, ter-se uma boa gestão é uma forma de reter bons funcionários, proporcionando a sua equipe um ambiente corporativo agradável e de qualidade.

Em se tratando de ambiente agradável, segundo Litwin (2006 *apud* LUZ, 2005), o clima organizacional se refere a propriedade ou qualidade do ambiente

organizacional, sendo perceptível e experimentada pelos próprios funcionários e capaz de influenciá-los em seu comportamento. Para Luz (2005, p. 52), “o clima organizacional seria o reflexo do grau de satisfação ou grau de disposição dos membros de uma empresa”.

O clima organizacional não é algo concreto, mas sim, uma percepção que influencia direta e indiretamente no comportamento, na motivação, na satisfação e na produtividade de seus funcionários. Conforme Lacombe (2005) o clima reflete o grau de satisfação dos colaboradores com o ambiente interno da empresa, vincula-se, ao interesse no trabalho, compromisso, motivação dos mesmos, espírito de equipe, entre outras variáveis. Não se pode esquecer que, por meio de um acontecimento na organização, os comportamentos, atitudes e posturas se diferem tais como conceitos e valores. Assim, quando se trata de uma organização visionária, ela preocupará com o clima organizacional, fornecendo estratégias e condições para a valorização de seus talentos humanos isso irá refletir de forma positiva nos resultados da empresa.

Robbins (2002), acredita que,

“...a satisfação no trabalho decorre da atitude geral de um indivíduo em relação a empresa, ligado as relações: de trabalho; de poder; das políticas e programas de gestão da empresa; ao ambiente; às metas, aos objetivos e interesses; a organização do trabalho; de tecnologias; da história; dos desejos dos funcionários no sentido singular e coletivo; e do ambiente econômico-financeiro.”

Quando se diz que o funcionário está satisfeito no trabalho, vê-se claramente um melhor desenvolvimento em suas tarefas executadas. A satisfação para muitos estudiosos, é um sentimento que impulsiona características como produtividade, qualidade, concentração, entre outras. Essa reação se desenvolve sob a ótica de que o mesmo se sente valorizado, confiante e participativo ao que a empresa o oferece. Nesse caso o funcionário melhora o desempenho em suas atividades, melhora o relacionamento em equipes e atrai profissionais talentosos para empresa.

Em se tratando da coletividade, há uma série de benefícios que justificam o investimento em um ambiente de satisfação, como por exemplo: quanto mais profissionais satisfeitos, mais eles tendem a executar um maior número de tarefas e com menos falhas em sua finalização. Se motivadas, a produtividade também aumenta e a rotatividade de funcionários diminuem (*segundo estudos da consultoria Right Management*)

1. <https://fia.com.br/blog/absenteismo/> acesso 13.03. 2023
2. <https://blog.solides.com.br/o-que-e-rotatividade/> acesso 13/03/2023

3. METODOLOGIA

Com o objetivo de analisar o clima organizacional em lojas varejistas de presentes e artigos religiosos na cidade de Trindade-GO, bem como, suas inferências na produtividade e satisfação no trabalho a fim de proporcionar a obtenção de melhores resultados em relação a gestão de pessoas. As empresas em questão são formadas por quatro lojas do ramo comercial varejista localizada em Trindade, cidade conhecida pelo turismo religioso do Estado de Goiás onde se localiza o “Santíssimo Pai Eterno” mundialmente conhecido, é bom ressaltar que a cidade é considerada interiorana com uma população cerca de 129.000 hab. A economia é movimentada diante do Turismo. Com várias lojas do mesmo seguimento, porém as 4 lojas selecionadas para o estudo, foram as que aceitaram participar da pesquisa, todas elas se encontram no bairro Santuário, um dos bairros mais movimentados da cidade.

Após uma pesquisa bibliográfica com conceitos e abordagens envolvendo o tema, faz-se um estudo de campo em forma de pesquisa observacional, descritiva e analítica. Como ferramenta, esse estudo de campo, ainda contou com a aplicação de questionários (perguntas objetivas) para os funcionários e entrevista (perguntas subjetivas) para os proprietários/gestores das lojas. Na pesquisa observacional, foram descritos relatórios em dias de visitas a fim de enriquecer todo o processo de análise.

As 4 lojas estudadas preferiram a não autorização de seus nomes e dos nomes de seus respectivos funcionários, portanto faz-se o uso de pseudônimos.

Chamar-se-á de Loja A, Loja B, loja C e Loja D. O universo da pesquisa de questionários aplicados teve-se um total de 15 funcionários de lojas em horários comerciais mais a pesquisa de 4 gestores (um em cada loja). Teve-se o êxito de 100% dos questionários respondidos. A loja A, B e C com 4 funcionários em cada uma, a loja D com 3 funcionários, e em cada loja, um proprietário respondendo ao questionário.

3.1 Primeiro relatório (informações gerais)

No primeiro relatório em visita coletou-se informações gerais entre funcionários e seus gestores, com fichas técnicas e conversas informais com a proposta amigável de compreensão de campo. Foram captadas algumas informações biográficas a seguir.

Quanto ao sexo, a loja A e C são dois funcionários do sexo masculino e duas funcionárias do sexo feminino. A Loja B somente um funcionário do sexo masculino, o restante do sexo feminino. A loja D todos os funcionários do sexo feminino.

Quanto aos proprietários, Loja A, C e D são do sexo feminino, somente a Loja B é do sexo masculino.

3.1.1 Salários e funções

Nos relatórios, foram feitas as fichas técnicas de cada funcionário com função e média salarial, benefícios e carga horária. Nessa propositura, constatou que existe uma coincidência de salários e obrigações. A maioria dos funcionários são atendimentos, vendedores, a média salarial dos mesmos cerca de um salário a um salário e meio, dependendo da comissão conforme as vendas. É bom salientar que todas as lojas trabalham com comissões sobre as vendas (cerca de 1%). Os funcionários recebem os benefícios obrigatórios, salvos alguns bônus com uma meta maior alcançada de vendas. Dos 15 funcionários, somente a loja C conta com uma funcionária na função de serviços gerais onde seu salário corresponde a um salário mínimo.

Quanto aos gestores, dois deles (A e B) confirmaram o recebimento de um pré-elabore para não “atrapalharem” nas contas da sua loja (diz o proprietário da loja A), numa média de R\$3.000,00 por mês, os proprietários da loja C e D utilizam-se de vales de acordo com a necessidade. A carga horária dos funcionários é de 50 a 56 horas semanais. Os gestores ficam, praticamente direto em horário comercial, afinal eles administram financeiramente e gerenciam suas lojas.

A respeito das bonificações, os gestores afirmam que a comissão de 1% sobre as vendas traz a satisfação de seus funcionários acerca da bonificação e a intenção de aos poucos, ir aumentando essa porcentagem conforme o progresso das ofertas e demandas do mercado e do esforço de cada um deles. Quanto aos benefícios, pelas empresas dispõem do valor salarial bruto de R\$ 1.302,00 (um salário mínimo) com carteira assinada para cada funcionário, obtendo todos benefícios legais (ex.: férias remuneradas, FGTS, 13º salário, PIS...) e oferecendo, portanto, a bonificação de comissão de vendas, as mesmas não dispõem de vales (alimentação, transporte, etc.), mas oferecem benefícios não legais, como: carga horária flexível, folgas, troca de trabalho, entre outros. É importante ressaltar que quando acontece de exceder o horário de trabalho os funcionários são recompensados com horas extras em todas as lojas.

3.2 Segundo relatório

O segundo relatório consta uma pesquisa qualitativa através de conversas com os gestores, obtendo informações quanto ao grau de absenteísmo e rotativi-

dade de funcionários nos anos de 2021 e 2022, já que todas as lojas não tinham um relatório ou programa disponível com esses dados.

3.2.1 Rotatividade

De acordo com os diálogos e informações coletadas junto aos gestores, para a Loja A, durante os anos de 2021 e 2023 houve a rotatividade de 3 (três) funcionários que se desligaram da loja e outros foram preenchendo essas vagas. A proprietária declara que a saída de dois dos funcionários anteriores decorreu por motivos pessoais, não obtendo interferência da relação com o ambiente empresarial. Ressalta também que a última funcionária não estava se adequando aos princípios da empresa e para que não houvesse um atrito maior, a própria funcionária optou por sair da empresa.

Na loja B, apenas 2 funcionários saíram, um, por mudança de cidade, outro saiu para uma oportunidade “melhor” (diz o gestor da loja). Na loja C, houve uma rotatividade maior, cerca de 6 funcionários passaram pela loja, a gestora diz ser pelo cargo de serviços gerais que teve cerca de quatro funcionários enfatizando a rotatividade. Por último, a loja D, apenas com dois funcionários. Uma das funcionárias que saiu era a gerente da loja, que trabalhou cerca de 8 anos, mas após a gravidez optou por ficar só por conta do lar. A outra funcionária trabalhou por mais o menos 3 anos e saiu para dar continuidade com o comércio da família.

3.2.2 Absenteísmo

Tendo como referência o ano de 2021 e 2023, compreende-se que, devido pandemia da covid-19, as lojas fecharam por determinado tempo, e por ser turismo, a queda de turistas caiu consideravelmente, mais de 90%. Porém, o programa de urgência do governo no período da Covid-19 proporcionou ao proprietário a oportunidade do pagamento de 50% do salário do seu funcionário para que não houvesse demissão e busca da proteção do trabalhador, dando segurança ao funcionário e ao proprietário até que tudo se normalizasse. Assim, a taxa do absenteísmo foi considerada dentro do grau de normalidade nos 3 anos de pesquisa. Outra observação pontuada são as ausências por saúde sendo, portanto, justificadas com a presença de atestado.

De acordo com os gestores, a empresa não disponibiliza de documentos ou de um sistema que contabilize as ausências de seus funcionários, mas deixa ciente que as ausências não justificadas são recompensadas em outro dia de trabalho.

No total, a loja A conta com 4 membros, 46 dias úteis perdidos durante esses três anos e 251 dias úteis totais no ano. O absenteísmo fica em média de 6% nos 3 anos. O grau de absenteísmo é considerado baixo em todas as lojas.

A loja C, pelo fato da troca de diarista ser considerável, não afetou o absenteísmo, cerca de 20 a 25 dias perdidos (conforme fala do proprietário), a maioria das faltas foi pelo o afastamento por saúde devido o vírus em período pandêmico. Portanto, a média do grau de absenteísmo das 4 lojas em 3 anos não passou de 6%, considerada, entretanto, uma média positiva.

3.3 Terceiro relatório

O terceiro relatório apresentou a pesquisa qualitativa por meio de um questionário de 11 (onze) perguntas objetivas (fechadas) voltadas para a satisfação no trabalho aos funcionários das empresas e em forma de entrevista de 6 (seis) perguntas subjetivas (abertas) para os gestores, relacionadas a satisfação e produtividade de seus funcionários.

2.3.1 Questionário para os funcionários

As três primeiras questões, os funcionários responderam conforme o nível de 1 a 4 em uma escala crescente, sendo, do 1 para péssimo ao 4 para ótimo. Já as perguntas de n.4 a 8, foram respondidas conforme as opções: sim (1), as vezes (2) e não (3).

Legenda: (porcentagem: n° funcionários)

Perguntas aos funcionários de 1 a 4 (1. Ruim / 2. Regular/ 3. Bom/ 4. Ótimo)	Loja A	Loja B	Loja C	Loja D
1. Como você considera o clima organizacional da empresa?	100% = 3	50% = 2 50% = 3	100% = 4	75% = 3 25% = 4
2. Como avaliaria sua satisfação com o trabalho?	50% = 2 50% = 3	50% = 2 50% = 3	75% = 4 25% = 3	75% = 3 25% = 4
3. Quanto ao seu cargo e suas funções desempenhadas. Como avaliaria sua remuneração?	75% = 2 25% = 1	75% = 2 25% = 3	25% = 1 50% = 2 25% = 3	75% = 2 25% = 3

Respostas (1.sim / 2. talvez/ 3. não)				
4. Consegue cumprir as metas estabelecidas pela empresa?	100% = 3	50% = 3 50% = 2	75% = 3 25% = 2	25%=1 75%=2
5. Seus superiores te ouvem e valorizam suas ideias e sugestões?	25%= 3 75%= 2	100%= 3	50%= 1 50%= 2	100%=2
6. Há uma boa comunicação entre funcionários e superiores?	100%= 3	100%=2	50% = 1 50% = 2	75% = 1 25% = 2
7. A empresa disponibiliza algum benefício, bonificação, treinamento, entre outros?	75%= 2 25% = 3	75% = 2 25%= 1	75% = 2 25% = 3	75% = 2 25% = 1
8. Seus esforços e dedicações são reconhecidos?	100%= 2	100%= 2	50%= 2 25%= 1	100%= 2

Fonte: Primária.

De acordo com as respostas coletadas, vê-se a análise as perguntas a seguir.

A pergunta de nº 1 quanto ao clima organizacional, percebe-se que as lojas A e B descrevem algum tipo de conflito meio ao ambiente, quando se trata de clima, os participantes da pesquisa pode expressar algum tipo de sentimento ruim junto a seus colegas de trabalho ou mesmo do dono, podendo haver algum tipo de conflito entre eles, afinal tem-se características, personalidade, comportamento, reações emocionais diferentes (ROBINS 2005), nesse caso, é preciso aprofundar a análise conforme próximas respostas das outras perguntas. Quanto as lojas C e D percebe-se um clima favorável entre eles.

Quanto a satisfação do trabalho a previsão das respostas da loja A e B não é diferentes da primeira pergunta, se tem problema do clima organizacional logicamente ter-se-ão na satisfação do trabalho. Vistas as respostas das lojas C e D, não fugindo a regra, na sua maioria, estão satisfeitos, podendo haver alguma manifestação pontual, como sugestão, uma conversa informal com a liderança, resolveria o problema.

Em relação a remuneração, há uma maior preocupação nesse item, de acordo com os funcionários, a maioria deles, em todas as lojas não se mostraram realmente satisfeitos. Essa pergunta revela um dos pontos a serem analisados para que acha um melhor clima e satisfação dos mesmos. Apenas 2 participantes optaram pelo “bom”. Entretanto, deve-se verificar o que a empresa poderá considerar para melhorar esse item.

A questão sobre metas estabelecidas, pode ser a resposta para a questão anterior, mais de 50% das lojas não conseguem atingir suas metas, é preciso avaliar

para saber se essa meta está além do alcance de seus funcionários ou questões como falta de treinamento e motivação são relevantes.

Quanto a pergunta de nº 5, em acatar suas ideias e sugestão, a maioria da loja A e B continuam apresentar previsíveis problemas de relacionamento, visível no clima e satisfação do trabalho. Percebe-se que as lojas C e D tem um melhor relacionamento na empresa, quer seja com colegas e lideranças.

Na pergunta de nº 6, esclarece um dos problemas de relacionamentos das lojas A e B, percebe-se a falta de diálogo com seus líderes, e nesse caso afeta todas as questões anteriores, é preciso verificar se há uma forma autoritária que pode estar causando essa insatisfação dos mesmos, ou como está sendo as negociações de salários, benefícios, metas entre outros. Às vezes, apenas a melhoria no diálogo, no reconhecimento, na forma participativa entre líder e funcionário pode ser a solução do problema.

De acordo com as respostas dos participantes, na sua maioria, não se oferece recursos de capacitação ou mesmo incentivo com bonificação e/ou benefícios. É preciso planejar um planejamento de capacitação que possa melhorar o clima, o desempenho e a satisfação dos funcionários e proprietários. Uma das funcionárias da loja C deixou uma observação que às vezes eles fazem cursos ofertados pelo CDL e ou cursos on line apresentados pelo proprietário.

Quanto ao reconhecimento, as respostas dos participantes foram bem parecidos, responderam o “talvez” dita pela maioria, revela que a de se fazer algo para a melhoria desse item, fazê-los esforçar de forma motivadora em prol do melhor desempenho. Uma das sugestões é verificar as metas e meios de motivação (competitividade, ou algo parecido) para envolvê-los a fim de mudar esse quadro.

Depois de ouvir os funcionários, faz-se necessário analisar as respostas dos gestores. Assim, utilizou-se a ferramenta de questionário de 6 perguntas abertas, onde o participante tem-se o discurso aberto. Pela discrição das respostas dos proprietários, utilizou-se pseudônimos a cada um.

Proprietária 1 (Loja A); Proprietário 2 (loja B); Proprietária 3 (loja C); Proprietária 4 (loja D). As seis perguntas são relacionadas a produtividade, ao clima organizacional e a satisfação no trabalho. Esse estudo irá apresentar as falas relevantes ao tema. Descreve-se a seguir as perguntas e respostas dos gestores.

Na primeira pergunta tem-se “Qual sua visão sobre a eficácia e efetividade de seus funcionários?”

Proprietária 1: *“Temos funcionários que trabalham a muito tempo na loja, não sei se acomodaram, mas vejo motivação nos mais novos de casa, no geral, estou satisfeito, vamos melhorando devagarzinho”*

Proprietário 2: *“Tem dois que são mais devagar que os outros. Tem hora que preciso exigir que atendem com mais vontade, falta desempenho. Não é fácil...”*

Proprietário 3: *“Eu vejo responsabilidade neles sim, às vezes, tem que dá um empurrão, porque parece que tem preguiça de trabalhar...”*

Proprietária 4: *“tem sempre um melhor do que o outro, tenho uma aqui que é meu braço direito, mas tento dar oportunidade pra todos, inclusive a de serviços gerais para aprender a atender...”*

A segunda pergunta foi sobre a satisfação de seus funcionários, descreve-se algumas falas apreciadas a seguir:

Proprietária 1: *“...acho que estão satisfeitos, as vezes reclamam, queriam ganhar mais, mas também não estão vendendo pra isso, eu falei se fizer sua parte, vamos conversar para o aumento de comissão, porque o dinheiro vem da venda...”*

Proprietário 2: *“...Estou dando chance para um aqui, ele anda muito desanimado, reclamando de tudo, mas os outros estão normais, brincam e tudo...”*

Proprietária 3: *“Acho que é primordial... Eles precisam estar se sentindo bem para desempenhar suas funções, então, quando eles estão satisfeitos e sentido bem com o ambiente e com relação a bonificação eles ficam felizes, só ficam brincando pra subir mais a porcentagem.”*

Proprietária 4: *“...somos todos amigos, acho que eles estão satisfeitos sim, quando vendem mais, dias movimentados, ficam bem felizes...”*

Fizemos a pergunta sobre a rotatividade, se houve muita e o que ele fez, Algumas respostas relevantes a seguir:

Proprietária 1: *“...A rotatividade é pouca, graças a Deus, ficar trocando dá até prejuízo, o governo nos ajudou na pandemia também, graças a Deus, senão eu tinha quebrado...”*

Proprietário 2: *“...Faço de tudo pra não ficar trocando. Ajudo, ensino, dou treinamento, mas quando não tem perfil ou achou coisa melhor, ninguém segura né,mas aqui é pouco...”*

Proprietária 3: *“Então, se fosse frequente, o que não é o caso aqui na loja, e as pessoas que trabalham aqui saem, mas depois voltam querendo trabalhar, que se arrependem de ter saído. Então quando chega a sair da empresa sentem vontade de voltar. Eu prefiro aconselhar, ensinar e ajudar elas a se adaptarem, do que ficar trocando. Claro que tem os pré-requisitos, mas cumprindo com as principais atitudes e princípios, a gente vai conversando para melhorar e não ter a necessidade de sair da empresa.”*

Proprietária 4: *“Tive problemas com a menina de serviços gerais, é uma função que está em falta na cidade inteira, por incrível que pareça, elas não querem carteira assinada, querem ser diarista, e pra mim, eu prefiro assinar carteira, porque acabam me ajudando até com a papelada aqui no escritório. Na pandemia tivemos um seguro do governo, isso ajudou muito...”*

Foi também perguntado “Como é o relacionamento entre vocês e seus funcionários e o que faz para manter a boa convivência e comunicação boa na sua empresa? Eles responderam algumas “jóias” a seguir:

Proprietária 1: *“...amizade é bom, mas alguns funcionários misturam muito, hoje em dia sinto que sou mais profissional, senão eles misturam tudo né, converso com todos e ouço também. Vejo que às vezes tem uma ciúmeira entre eles, fofocas que vem me contar, mas tento não deixar isso acontecer, corto de vez, ou chamo o “errado” para conversar, algumas vezes fazemos reuniões, sinto que está faltando um pouco de entrosamento entre eles...”*

Proprietário 2: *“Temos sim uma boa convivência, eu sou meio fechado, falo o necessário, acho que eles já acostumaram comigo, entre eles parece estar bem, reclamam do salário, mas entendo, tem semana que vende pouco e aqui é mais comissão né...”*

Proprietária 3: *“antigamente eu era mais aberta, no sentido de expor mais minha vida pessoal, de envolver eles mais com esse lado. Agora, nós mantemos uma boa relação, mas sem envolver tanto o meu lado pessoal, até mesmo para não envolver tanto, a ponto da pessoa precisar sair e eu não ter coragem, ou ficar tomando as dores da pessoa. Mas o relacionamento é harmonioso, não tem muito conflito não, pelo menos é isso que eu vejo, mas as meninas (funcionárias) podem te responder de outra forma, porque as vezes a gente cria uma visão e eles tem outra, mas aos meus olhos temos uma relação harmoniosa.”*

Proprietária 4: *“...ahh sim, somos amigos, são gente de dentro de casa, às vezes da um conflito entre eles, mas acho que é normal né, a convivência considero boa, de vez em quando fazemos um bate papo para aparar as arestas....mas, é melhor perguntar a eles rs...”*

E por fim, perguntou-se o que a empresa se dispõe aos funcionários para que eles permaneçam na empresa? (ex.: treinamento, bonificações, benefícios...), algumas respostas a seguir:

Proprietária 1: *“...as minhas obrigações eu cumpro todas, carteira assinada, salário sem atrasos, comissões a receber sempre dentro do pagamento, há flexibilidade de horários quando precisam, sei que as vezes o salário é baixo, depende*

do movimento da cidade, treinamento, eu confirmo que estamos precisando de uma reciclada...”

Proprietário 2: *“...Tento pagar em dia, às vezes precisam de alguma licença, dentro ouvi-los para atendê-los. A comissão que eles ganham é a do mercado, 1% das vendas. Tem cestas básicas no Natal e quando fazem aniversário, uma forma que vejo de motivá-los...”*

Proprietária 3: *“...eu disponho de um clima agradável, tanto em aspecto físico como de convivência, elas possuem liberdade dentro do possível (conversas, celular, ficar sentadas, etc.). todo treinamento que tem no CDL eu disponibilizo e ofereço pra elas, mas as vezes elas mesmo não se interessavam, por conta do horário, locomoção, entre outros. E eu ofereço a bonificação de 1% sob as vendas.”*

Proprietária 4: *“...tem treinamento no CDL, algumas vão, eles têm liberdade para organizarem o horário de almoço, a flexibilidade é delas. Eu também pago um pouco mais de comissão no Natal e no mês da festa da cidade...”*

Diante de tais respostas, percebem-se concordâncias e dissonâncias entre respostas de funcionários e proprietários. Quando se trata de clima organizacional e satisfação do seus funcionários, nota-se uma certa preocupação dos dois primeiros proprietários no que tange motivação e satisfação da equipe, há uma percepção em suas falas em que “algo não está tão bom”, mas sua justificativa é a falta de motivação e acomodação por parte de alguns dos seus funcionários, os gestores também percebem um certo conflito entre colegas, indicando um clima desfavorável, porém, nota-se que a indagação das perguntas os levaram a pensar no assunto, isso favorece a busca de soluções, como exemplo, uma das reclamações vem de encontro ao salário, onde o gestor já justifica a falta de desempenho e atitude para as vendas. Os outros proprietários se mostraram bem seguros com tais itens (eficiência, clima e satisfação), percebe-se que há um melhor diálogo entre funcionários e gestores (líderes), além de agir de forma consensual entre colegas de trabalho, haja vista poucas divergências entre eles. Denota, pelos dizeres de Lacombe (2005) o clima organizacional não é algo concreto, mas sim, uma percepção que influencia direta e indiretamente no comportamento, na motivação, na satisfação e na produtividade de seus funcionários.

Quanto a rotatividade, verifica-se uma certa tranquilidade entre os gestores, por notar-se um baixo grau desse elemento, mesmo com a pandemia, verificou-se uma certa segurança, considerando o apoio financeiro do governo federal para que não houvessem demissões nas empresas e os seus compromissos junto aos funcionários e vice-versa.

Por fim, perguntou-se sobre os benefícios, treinamentos para sua permanência. Notou-se que muito a de fazer para a maioria deles, apesar de todos confir-

marem a pontualidade de salários e comissões, vê-se a preocupação para mais oportunidades em treinamentos e capacitação. Um dos proprietários mostrou-se mais atuante do que os outros, na busca de cursos e capacitações para os seus. É bom ressaltar que foi perceptível o interesse e reflexão em questões aos entrevistados. A maioria dos proprietários (1, 2 e 3) deixou a nítida preocupação em melhorar comissões e salários se houver mais comprometimento e desempenho para vendas. Algo a ser dialogado e apresentado numa reunião da empresa.

3. CONCLUSÃO

Conforme o objetivo desse estudo, analisar o clima organizacional em lojas varejistas de presentes e artigos religiosos em Trindade, verificando produtividade e satisfação no trabalho, utilizando como metodologia, uma abordagem com pesquisa de campo e estudos de casos, por meio de métodos de observação, descritivo e analítico meio as ferramentas utilizadas, relatórios, questionários aos funcionários e entrevistas aos proprietários para obter dados e percepções sobre o objeto de estudo, chega-se à algumas conclusões e sugestões a seguir.

É fato que é normal haver discordâncias e opiniões diferentes dentro de um ambiente empresarial, mas é de suma importância trabalhar para conseguir chegar em um consenso e buscar melhorias, obtendo um clima organizacional favorável provindo de satisfação e produtividade.

O fato de existir alguns percalços entre funcionários e gestores (líderes) no clima organizacional, ou entre eles, caindo assim a produtividade, como na falta de um bom relacionamento em algumas das empresas, o desempenho ficando a desejar, a falta de comunicação e motivação no que tange a reconhecimento, pequenos salários, falta de benefícios, são pontos a serem discutidos e resolvidos de forma simples, apresentam-se algumas sugestões que minimizem e/ou resolvam os problemas citados.

Portanto, para que haja um bom clima organizacional e melhor produtividade, é fundamental que tenha um diálogo aberto entre as partes afins, para que achem um meio de satisfazer os dois lados, faz-se se necessário oferecer algum tipo de motivação, como bonificações e prêmios a quem vender melhor no mês. Se for possível, oferecer um sistema de incentivo aos funcionários e mantê-los informados sobre esses benefícios e bonificações. É importante a realização de reuniões para falar sobre os acontecimentos do mês. A utilização de questionários sem identificação possibilita que o funcionário expresse sua opinião de modo a ser diretamente julgado, a mesma ferramenta de questionário pode ser utilizada de forma mais diversificada se adequando as necessidades da empresa. A comu-

nicação direta com mais afinidade, já que o grupo é coeso. Enfim, é preciso ouvir. A liderança precisa investir em seu funcionário, por outro lado, o funcionário deve mostrar interesse e desempenhar com maestria suas responsabilidades. Nesse caso, é fundamental que os proprietários/gestores em questão, invistam em feedbacks, a fim de melhorar e corrigir pontos negativos, como por exemplo, o fato de elogiar e reconhecer o funcionário pelo seu desempenho de suas funções quando este faça de forma eficaz. O estabelecimento de políticas de reconhecimento, como: reconhecimento ao bater metas, ao realizar uma venda muito boa, entre outros, de forma a suprir as necessidades e percepção de valores dos funcionários, tudo isso pode ajudar o funcionário a se sentir mais satisfeito produzir mais e com melhor qualidade e conseqüentemente a conquista de um clima organizacional positivo.

Enfim, produtividade e qualidade estão no topo das características que uma empresa precisa ter para ser bem-sucedida. E só se alcança a produtividade e a qualidade preterida se os colaboradores estão motivados e realmente engajados com a empresa. Funcionários satisfeitos dão o melhor de si e sentem-se realmente parte da organização (redação onze, 2023). Entretanto, vê-se que o objetivo da pesquisa foi alcançado abrindo portas para outras pesquisas de outros seguimentos ou de outra natureza, contribuindo assim para melhoria do clima organizacional e conseqüentemente, aumento da produtividade das mesmas

REFERÊNCIAS

AGUIAR, G. de A. S.; OLIVEIRA, J. R. *Absenteísmo: suas principais causas e consequências em uma empresa do ramo de saúde*. Revista de Ciências Gerenciais, São Paulo, 22 de set. de 2010. Acessado em: 11 fev. 2023.

BAILEY C. *The Productivity Project: Proven Ways to Become More Awesome*. Editora: Piatkus, 2016.

BARROS, J. A. M.; MELO, LIRA P. *Motivação e clima organizacional: Um estudo de caso em uma instituição Pública Federal de Ensino Superior do DF*. UNICEUB, 2016. Acessado em: 13 fev. 2023.

CARDOSO M. F. *O impacto da rotatividade e do absenteísmo de pessoal sobre o custo do produto: um estudo em uma indústria gaúcha*. IX Congresso Internacional de Custos. 2005.

CHIAVENATO, I. *Comportamento organizacional: a dinâmica do sucesso das organizações*. Editora Manole, 2005.

GIL, A. C. *Administração de recursos humanos: um enfoque profissional*. São Paulo: Atlas, 1994. Acesso em: 12 fev. 2023.

HALLGREN, A.; MESSIAS, R. M. *Empresa eficaz e sólida é a que explora plenamente sua produtividade*. SEBRAE/SP, 2008. Disponível em: <https://becocomsaidasebrae.wordpress.com/2008/11/17/empresa-eficaz-e-solida-e-a-que-explora-plenamente-sua-produtividade/>. Acesso em: 11 fev. 2023.

LACOMBE, F. J. M. *Recursos humanos: princípios e tendências*. São Paulo: Saraiva 2005.

LUZ, R. *Gestão do clima organizacional*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2003.

MILKOVICH, G. T.; BOUDREAU, J. W. *Administração de recursos humanos*. São Paulo: Atlas, 2000. Acesso em: 12 fev. 2023.

OLIVEIRA, F. H. et al. *Análise da evolução dos conceitos da administração de recursos humanos*. Synergismus scyentifica UTFPR, v. 3, n. 1, 2009. Acesso em: 11 fev. 2023.

OLIVEIRA, D. de; CARVALHO, R. J.; ROSA, MORAES, A. C. *Clima organizacional: fator de satisfação no trabalho e resultados eficazes na organização*. Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia, v. 9, p. 02, 2012. Acesso em: 12 fev. 2023.

PEREIRA I. M. P.; NASCIMENTO R. F.; BOTELHO M. S.; WIESENHÜTTER, G. A.; JÚNIOR, O. G. S. *Influência do Clima Organizacional na Produtividade dos Funcionários do Centro de Recuperação Especial Coronel Anastácio Neves - Crecan*. SEGT 2014.

PINHEIRO, A. P.; SOUZA, D. A. *Causas e efeitos da rotatividade de pessoal/turnover: Estudo de caso de uma microempresa do setor de educação*. X Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia - SEGeT, v. 20, 2013. Acesso em: 11 fev. 2023.

ROBBINS, S. P. *Comportamento organizacional*. 9. ed. São Paulo: Pearson, 2002.

ROHR, R. *Rotatividade: o que é, como calcular e como combater*. 2021. Disponível em: <https://mereo.com/blog/rotatividade-nas-empresas/>. Acesso em: 18/07/2022.

SILVA, A.; R., RODRIGUES C. *Como conduzir o índice de turnover nas empresas melhorando as habilidades de gestão dos seus líderes*. UNIFESP, 25 de maio de 2019. Acessado em: 12 fev. 2023.

SILVA, J. M. da; SILVEIRA, *Apresentação de trabalhos acadêmicos: normas e técnicas*. 4. ed, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

SOUZA, S. B. E. de. *Pesquisa de clima organizacional: uma análise crítica*. 2007. Tese de Doutorado.

PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO E GRANDES PROJETOS URBANOS BRASILEIROS

Iracema Conceição da Silva Andrade¹

Larissa Marques Lourenço Nunes²

Maria Clara Almeida Neves³

Paulo Afonso Tavares⁴

Resumo: Este estudo tem como objetivo elucidar a integração do planejamento estratégico ao desenvolvimento sustentável das cidades, focando especialmente na implementação e no monitoramento das estratégias adotadas. Ao longo do artigo, exploramos a dinâmica do planejamento estratégico, enfatizando suas etapas cruciais, os desafios enfrentados durante a execução e os benefícios potenciais de sua adoção em projetos urbanos de grande escala. Nesse contexto, analisamos exemplos de Grandes Projetos Urbanos, tais como o estádio de futebol Arena das Dunas, o Centro de ginástica olímpica Arena do Morro e aspectos relacionados à Região Metropolitana do Recife, entre outros.

Palavras-chave: Planejamento estratégico. Grandes Projetos Urbanos. Desenvolvimento sustentável.

STRATEGIC PLANNING AND LARGE BRAZILIAN URBAN PROJECTS

Abstract: This study delves into the integration of strategic planning with the sustainable development of cities, placing emphasis on the implementation and monitoring of the chosen strategies. Throughout the article, we explore the dynamics of such planning, under-

¹ Mestranda em Desenvolvimento e Planejamento Territorial pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC GOIÁS). Graduada em Licenciatura Biológicas pela Universidade Federal do Amazonas (UFam). E-mail: iracema.andradebio@gmail.com

² Mestranda em Desenvolvimento e Planejamento Territorial pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC GOIÁS). Graduada em Direito (PUC GOIÁS) e Pós graduada em Direito Constitucional pela Escola de Direitos Humanos/GO e em Direito do Consumidor pela Escola da Magistratura do Tocantins. E-mail: conciliadoralarissam@gmail.com

³ Mestranda em Desenvolvimento e Planejamento Territorial pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC GOIÁS). Graduada em Relações Internacionais (PUC GOIÁS). E-mail: almeidaneves-maria@gmail.com

⁴ Doutorado em História pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Mestre em Ciências da Religião e mestrando em Desenvolvimento e Planejamento Territorial pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC GOIÁS). Graduada em Comunicação Social, com habilitação em Jornalismo (PUC Goiás) e Filosofia (Instituto de Filosofia e Teologia de Goiás - IFITEG). E-mail: jor.pauloafonso@gmail.com

scoring its pivotal phases, challenges encountered during its execution, and the potential benefits of its adoption in large-scale urban projects. In this context, we analyzed Large Urban Projects including the Arena das Dunas football stadium, the Arena do Morro Olympic gymnastics center, the Metropolitan Region of Recife, among others.

Keywords: Strategic Planning. Large Urban Projects. Sustainable Development.

INTRODUÇÃO

O planejamento estratégico é fundamental no desenvolvimento de grandes projetos urbanos, atuando como uma abordagem essencial para garantir eficiência, sustentabilidade e sucesso desses empreendimentos. Pautado em uma perspectiva de longo prazo, este planejamento envolve a definição de metas claras e objetivos, além da formulação de estratégias e da alocação adequada de recursos. Ele serve como uma ferramenta que capacita uma gestão eficaz das transformações urbanas, considerando a complexidade e diversidade dos desafios enfrentados (DUARTE; AMARAL; COSTA, 2011).

Grandes projetos urbanos extrapolam os limites físicos das cidades. Têm uma influência significativa no desenvolvimento econômico e social, potencializando o crescimento e atratividade das regiões urbanas. Esses projetos também possuem o potencial de elevar consideravelmente a qualidade de vida dos cidadãos, por meio de infraestruturas atualizadas, espaços públicos de qualidade, acessibilidade e preservação ambiental. Contudo, essas transformações precisam ser planejadas integradamente, ponderando impactos sociais, econômicos e ambientais.

Um exemplo notório é a revitalização do Porto Maravilha, no Rio de Janeiro no início dos anos 2010, que reinventou uma área antes degradada em um polo cultural, comercial e residencial vibrante. Esse projeto contou com a sinergia entre os setores público e privado, com um planejamento estratégico focado na sustentabilidade, mobilidade e melhoria da vida dos residentes (SILVA, 2014).

Outra iniciativa de destaque é a *High Line*, em Nova York em 2009, uma antiga via férrea elevada transformada em parque linear. Esse projeto inovador deu vida nova a uma área antes abandonada, beneficiando a comunidade local, fomentando o turismo e incentivando a regeneração urbana. O planejamento estratégico foi decisivo para o êxito desse empreendimento, envolvendo um estudo aprofundado do contexto, engajamento comunitário e uma visão futurista (COSTA, 2020).

A relevância do planejamento estratégico para o triunfo de grandes projetos urbanos é inegável. Tal abordagem assegura que as cidades superem desafios mantendo a sustentabilidade econômica, social e ambiental das mudanças propostas.

Conclui-se que, enquanto o conceito de Grandes Projetos apresenta riscos, como o uso inadequado de recursos e impactos negativos de difícil mitigação, também oferece oportunidades para revitalizar áreas subocupadas, aproveitar infraestruturas subutilizadas e criar ambientes urbanos renovados, ricos em cultura, lazer e outras amenidades (ULTRAMARI; REZENDE, 2008).

1. MATERIAIS E MÉTODOS

A pesquisa foi conduzida utilizando o método de revisão bibliográfica. A pesquisa bibliográfica é uma ferramenta essencial para aprimoramento e atualização do conhecimento, amplamente utilizada no meio acadêmico. Esta se baseia na análise de obras já publicadas, fornecendo insights e fundamentações teóricas para pesquisas mais amplas (ANDRADE, 2010). Este instrumento é frequentemente o primeiro passo para pesquisas de laboratório e de campo, sendo também fundamental em pesquisas exploratórias, seminários, painéis e debates (ANDRADE, 2010). Conforme Andrade:

A pesquisa bibliográfica é habilidade fundamental nos cursos de graduação, uma vez que constitui o primeiro passo para todas as atividades acadêmicas. Uma pesquisa de laboratório ou de campo implica, necessariamente, a pesquisa bibliográfica preliminar. Seminários, painéis, debates, resumos críticos, monográficas não dispensam a pesquisa bibliográfica. Ela é obrigatória nas pesquisas exploratórias, na delimitação do tema de um trabalho ou pesquisa, no desenvolvimento do assunto, nas citações, na apresentação das conclusões. Portanto, se é verdade que nem todos os alunos realizarão pesquisas de laboratório ou de campo, não é menos verdadeiro que todos, sem exceção, para elaborar os diversos trabalhos solicitados, deverão empreender pesquisas bibliográficas (ANDRADE, 2010, p. 25).

A análise de Andrade (2010) sublinha a primazia da pesquisa bibliográfica no universo acadêmico. Essa ferramenta é vital para qualquer acadêmico, independentemente da amplitude de sua pesquisa, dada sua relevância na definição, desenvolvimento e conclusão do tema estudado. No princípio da investigação científica, o pesquisador procura literatura pré-existente para entender e analisar o problema em questão. A pesquisa bibliográfica atua como um norte, apontando para trabalhos anteriores relacionados ao tema investigado, auxiliando na determinação do problema e na seleção de uma metodologia apropriada. Assim, tal método torna-se indispensável na fundamentação da pesquisa científica (ANDRADE, 2010).

Neste trabalho, exploramos o planejamento estratégico dentro da esfera dos grandes projetos urbanos. A intenção foi discernir a importância desse planeja-

mento na concepção e execução de mega projetos urbanos, como aeroportos, estádios e hospitais regionais, e sua interação com o tecido urbano.

Baseamo-nos em estudos prévios para fundamentar nossa pesquisa. Notavelmente, o trabalho de Kalinoski (2020) que abordou o Aeroporto de Guarulhos, investigando suas repercussões urbanas após a concessão ao setor privado. De forma similar, o estudo de Palmeira (2019) foi relevante, estabelecendo conexões entre os planos e os projetos urbanos na Região Metropolitana do Recife, focando principalmente em Grandes Projetos Urbanos na zona Oeste e Central.

A pesquisa de Oliveira (2021) também foi fundamental para nossa análise, tratando das estruturas da Arena das Dunas e do Centro de ginástica olímpica Arena do Morro em Natal, Rio Grande do Norte. Seu foco residia na governança destes projetos, identificando padrões, semelhanças e distinções.

Os trabalhos referenciados reforçam a utilidade intrínseca da pesquisa bibliográfica em estudos científicos, que subsequente apoiam o desenvolvimento e realização de grandes projetos urbanos. Isso destaca a necessidade do planejamento estratégico para assegurar que tais projetos estejam alinhados com o ambiente urbano, assegurando uma gestão otimizada.

2. RESULTADOS

A pesquisa de Oliveira (2021) examinou dois projetos em Natal, Rio Grande do Norte: a Arena das Dunas e a Arena do Morro. Oliveira (2021) buscou entender as características da governança de ambos os projetos e se havia semelhanças e/ou diferenças em sua abordagem de governança.

A Arena das Dunas, segundo Oliveira (2021), adotou um modelo de governança patrimonialista-empresário insulado. Contrariando as expectativas, esse modelo combinou aspectos patrimonialistas e empresários devido às peculiaridades locais de políticas de infraestrutura. Oliveira (2021) observou que a governança do projeto foi isolada tanto na formulação quanto na implementação, e o estádio não se tornou exclusivamente privado em sua fase operacional, visto que eventos gratuitos dominam sua agenda.

A Arena do Morro, um centro de ginástica olímpica, segue um modelo de governança corporativista desinstitucionalizado. Oliveira (2021) confirmou uma abordagem de governança participativa na tomada de decisões e coletiva em sua operação, reflexo do caráter comunitário do projeto.

Oliveira (2021) conclui que a independência entre os dois projetos permite suas coexistências, mesmo com características distintas. Ele sugere que, mesmo se Natal não fosse uma cidade-sede da Copa do Mundo de 2014, a Arena do Morro,

com seu caráter comunitário, ainda teria destaque, potencialmente com maior apoio institucional se tivesse atenção exclusiva do governo estadual.

O autor também destacou a peculiaridade dos Grandes Projetos Urbanos (GPUs) em uma cidade do porte de Natal. Por exemplo, enquanto o Porto Maravilha e as Operações Urbanas Consorciadas (OUCs) em São Paulo frequentemente envolvem flexibilizações legislativas, a Arena das Dunas se beneficiou de eventos externos, como a Copa do Mundo.

Em relação à Arena do Morro, não é reconhecida como uma GPU oficial pelo município de Natal. No entanto, é uma iniciativa do Centro Sócio-Pastoral Nossa Senhora da Conceição no bairro de Mãe Luíza. Esse bairro, habitado por uma comunidade de baixa renda, possui infraestruturas sociais significativas, incluindo um ginásio, voltadas para as necessidades da comunidade.

A pesquisa de Palmeira (2019) investigou a dinâmica entre planejamento, política urbana e desenvolvimento, especialmente como esses elementos influenciam os GPUs. Palmeira (2019) enfocou nos mecanismos institucionais que facilitam a realização de GPUs, dando especial atenção às parcerias público-privadas (PPP) no Brasil.

Palmeira (2019) destacou o papel crucial dos arranjos institucionais no desenvolvimento dos GPUs, sugerindo que os projetos são moldados pelos planos de desenvolvimento existentes. Em relação à Região Metropolitana do Recife, o autor observou que, embora a localização dos projetos tenha permanecido consistente ao longo do tempo, o conteúdo dos projetos evoluiu, indicando um foco contínuo em áreas específicas.

Palmeira (2019) aborda a parceria público-privada (PPP) como um recente desenvolvimento institucional no Brasil. Embora essas parcerias viabilizem a implementação de GPUs, elas podem ter consequências indesejáveis para o desenvolvimento urbano. Isso é particularmente evidente na Região Metropolitana do Recife (RMR), que viu transformações em virtude dos GPUs realizados para a Copa do Mundo FIFA 2014.

Dentre os projetos vinculados à Copa, destacam-se: a construção do Novo Estádio Arena Pernambuco, o BRT Norte-Sul, o BRT Leste-Oeste e outras intervenções infraestruturais. Palmeira (2019), no entanto, salienta que esses projetos tiveram impactos predominantemente negativos nas cidades-sede, intensificando as desigualdades socioespaciais.

Já Kalinoski (2020) desafia a percepção convencional da relação entre território e sua gestão. Ele enfatiza que não são apenas as ações de entidades públicas e privadas que influenciam a transformação urbana; o próprio território, com sua dinâmica intrínseca, tem papel determinante. Usando Guarulhos como exemplo,

ele discorre sobre como a existência e expansão do aeroporto local são moldadas pela dinâmica da região em que se encontra, não sendo apenas o inverso.

Ao examinar as mudanças na governança urbana em resposta ao avanço neoliberal, Kalinoski (2020) considera ingênuo esperar um retorno à produção estatal de espaço, particularmente no Brasil. Dentro desse cenário, ele sugere que modificações no modelo de concessão aeroportuária poderiam atenuar algumas das rupturas urbanas. No entanto, percebe uma carência de planejamento eficaz, que resulta na fragmentação e desigualdade no ambiente urbano.

Kalinoski (2020) conclui enfatizando a complexidade do espaço urbano. Ele destaca que a “Dimensão de Gestão”, que compreende o aspecto teórico de um projeto, exerce uma influência notável sobre sua materialização no espaço. E, mesmo que os indicadores usados para analisar essas dimensões evoluam, a natureza mutável das cidades faz com que qualquer contribuição seja, em última análise, temporária.

3. DISCUSSÃO

O Planejamento Estratégico é uma ferramenta amplamente adotada em administração e desenvolvimento urbano. Esta abordagem permite estabelecer uma direção clara, facilitando a decisão sobre como alocar recursos para atingir objetivos definidos. O termo “planejamento” evoluiu da moderna administração, surgindo das cinco funções básicas propostas por Fayol (1950): prever, controlar, organizar, coordenar e comandar. Com o tempo, “prever” deu lugar a “planejar”, conferindo ao conceito uma complexidade maior.

O ato de planejar é um processo contínuo, não se limitando à criação de um documento ou plano específico. Segundo Born (2009), o Planejamento Estratégico capacita empresas a criar valor para o futuro, estabelecendo bases sólidas para uma estratégia competitiva. Este processo inicia-se com uma análise detalhada da situação atual da organização, seguida da formulação de objetivos e estratégias, como sugere Casarotto Filho (2009).

A metodologia deste planejamento é composta por diversos elementos. Vasconcelos Filho e Pagnoncelli (2001) apresentam alguns deles: negócio, missão, princípios, análise ambiental, visão, objetivos e estratégias. Por outro lado, Rezende (2008) divide a metodologia em quatro etapas: diretrizes organizacionais, análises organizacionais, estratégias e controle e gestão do planejamento.

Para Born (2009), um entendimento aprofundado da empresa se dá ao avaliar seus recursos, histórico, cadeia de valor e fatores críticos de sucesso. Ele pro-

põe um planejamento em quatro fases: análise ambiental, formulação estratégica, controle e avaliação, e implementação.

Ackoff (1976) enfatiza que o planejamento opera na premissa de que o futuro pode ser influenciado por ações presentes. A intenção é moldar um estado futuro desejável, identificando a diferença entre o futuro projetado (sem intervenção) e esse estado almejado. Rezende (2008) ressalta a importância de iniciar o planejamento com análises organizacionais para entender claramente a atual situação da entidade.

Passando para a área urbana, os Grandes Projetos Urbanos (GPUs) representam marcos no cenário do planejamento e governança urbanos. Portas (2003) os caracteriza por sua natureza ágil e resposta a influências externas. Novais *et al.* (2007) ampliam essa visão, descrevendo GPUs como colaborações sofisticadas entre setores privado e público, buscando superar restrições estatais e engajando o setor privado. Esses projetos almejam acionar mecanismos de desenvolvimento econômico e promover transformações no ambiente urbano.

[...] os GPUs são formas complexas de articulação entre atores privados e públicos referidas ao território, acionadas a fim de superar os constrangimentos sobre a ação do Estado e garantir o envolvimento do setor privado. São justificados com base em uma representação do mundo contemporâneo que privilegia as articulações com a escala global e têm por estratégia potencializar recursos para desencadear processos de desenvolvimento econômico e promover efeitos de reestruturação no espaço urbano, apropriáveis pelos diversos atores envolvidos. No processo de sua formulação e implantação, os GPUs desencadeiam rupturas sobre os espaços físico e social, em suas múltiplas dimensões, e contribuem para a consolidação de mudanças na dinâmica sócio-espacial, caracterizada por reconfigurações escalares, e efeitos de desenvolvimento desigual na escala local (NOVAIS *et al.*, 2007, p.7).

No entanto, no contexto brasileiro, há uma inclinação a associar o termo GPU ao tamanho físico do empreendimento. Ultramari e Rezende (2008) esclarecem que a magnitude de um projeto urbano não se determina apenas por seu tamanho físico, mas, sobretudo, pelo impacto que exerce sobre a cidade e sua importância como referência urbana.

[...] Nem sempre intervenções de grande monta (recursos, área e volume de obra), podem ser considerados Grandes Projetos Urbanos pelo impacto gerado nas cidades (muitas de pequeno e médio porte) e pela sua constituição em ponto referencial urbano. [...] Seria esse talvez o aspecto melhor definidor dos GPUs: mais caracterizados pelo impacto relativo gerado que pela grandeza da obra analisada de forma descontextualizada (ULTRAMARI; REZENDE, 2008, p.9).

A expressão *large-scale urban projects*, comumente usada no contexto americano, parece mais apropriada para designar aquilo que no Brasil denominamos como GPUs. De Souza (2013) apoia essa perspectiva, enfatizando que os grandes projetos urbanos exigem ações coordenadas entre os diferentes atores envolvidos, além de proporem inovações nos arranjos institucionais da gestão pública territorial.

Ademais, na literatura anglo-saxônica, também é comum o uso do termo *large-scale urban development projects* (UDPs). Moulart *et al.* (2002) utilizam essa designação em uma pesquisa que aborda casos de doze países da União Europeia (UE), sublinhando a conexão entre esses amplos projetos de desenvolvimento urbano e as expectativas de crescimento das cidades. Conforme argumentam os autores, tais projetos almejam posicionar as cidades de maneira competitiva para atrair investimentos, gerando impactos relevantes nos âmbitos local, regional, nacional e até mesmo internacional.

No contexto brasileiro, os GPUs são percebidos como estratégias de intervenção urbanística voltadas ao desenvolvimento econômico, ultrapassando meros objetivos de ordenação espacial (NOVAIS *et al.*, 2007). Além disso, na literatura nacional, encontram-se outros termos correlatos, tais como “Projetos Urbanos em Grande Escala”, “Projetos Estruturantes” e “Mega-Projetos”.

4. CONCLUSÃO

A análise do planejamento estratégico e dos Grandes Projetos Urbanos, fundamentada nos conceitos elucidados por Kalinoski (2020), Palmeira (2019) e Oliveira (2021), destaca a intrincada natureza e a variedade de fatores que compõem a gestão e o desenvolvimento urbanos. Observa-se claramente a trajetória evolutiva do planejamento urbano no Brasil. Antes dominado por uma classe elitista, esse processo tem, ao longo do tempo, incorporado cada vez mais a participação popular e enfatizado a importância da justiça social.

Os Grandes Projetos Urbanos emergem como uma manifestação moderna do planejamento urbano. Caracterizam-se pela colaboração entre entidades públicas e privadas, com repercussões significativas na configuração socioespacial das cidades. Embora tais projetos tenham o potencial de catalisar o desenvolvimento econômico e a transformação urbana, é imperativo que sejam monitorados quanto a consequências adversas. Estas podem incluir a ampliação de desigualdades e a fragmentação dos espaços, tanto físicos quanto sociais.

Em síntese, a eficácia do planejamento estratégico e dos Grandes Projetos Urbanos reside na capacidade de equilibrar e conciliar os diversos interesses

e desafios. O objetivo primordial deve ser a promoção de um desenvolvimento urbano que seja, simultaneamente, sustentável e inclusivo.

REFERÊNCIAS

ACKOFF, Russell Lincoln. *Planejamento empresarial*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1976.

ANDRADE, Maria Margarida de. *Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação*. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

BORN, Roger. *Construindo o plano estratégico: cases reais e dicas práticas*. 2. ed. Porto Alegre: ESPM/SULINA, 2009.

CASAROTTO FILHO, Nelson. *Elaboração de projetos empresariais: análise estratégica, estudo de viabilidade e plano de negócio*. São Paulo: Atlas, 2009.

COSTA, Fernando Rodrigo Silva. *Revitalização de espaços públicos: os casos do High Line Park em Nova York e do minhocão em São Paulo. 2020*. UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, João Pessoa, 2020. Disponível em: <http://ct.ufpb.br/ccau/contents/documentos/estagio-supervisionado-i/acervo-virtual-estagio-supervisionado-i-2019-4-suplementar/fernando-rodrigo-silva-costa-revitalizacao-de-espacos-publicos- os-casos-do-high-line-park-em-nova-york-e-do-minhocao-em-sao-paulo.pdf>. Acesso em: 26 maio 2023.

DE SOUZA, F. A. M. *Grandes Projetos Urbanos: um estudo sobre sua gênese e seus percursos no Brasil*. Projeto de Pesquisa em desenvolvimento no Programa de Iniciação Científica da UFPE, 2013.

DUARTE, Adailson da Silva; AMARAL, Claudio Rodrigues; COSTA, Eber José Vasconcelos. Planejamento estratégico. *Revista Mosaico*, v. 2, n. 1, 2011. Disponível em: <http://editora.universidadedevassouras.edu.br/index.php/RM/article/view/144>. Acesso em: 25 maio 2023.

KALINOSKI, Rafael. *Grandes Projetos Urbanos de Infraestrutura e suas implicações Socioespaciais: Estudo do Aeroporto de Guarulhos*. Dissertação (Mestrado em Planejamento Urbano) – Setor de Tecnologia, Universidade Federal do Paraná, 2020.

MOULAERT, F., A. Rodríguez, et al., Eds. *The Globalized City: Economic Restructuring and Social Polarization in European Cities*. Oxford: Oxford University Press, Oxford Geographical and Environmental Studies, 2003.

NOVAIS, Pedro; De Oliveira, Fabrício Leal; Bienenstein, Glauco; Sánchez, Fernanda. *Grandes Projetos Urbanos: panorama da experiência brasileira*. Anais do Encontro Nacional da ANPUR, 2007.

OLIVEIRA, Pedro Henrique Correia do Nascimento. *Entre as Dunas e o Morro: a Governança de Grandes Projetos Urbanos em Natal/RN*. Dissertação (Mestrado em Estudos Urbanos e Regionais) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2021.

PALMEIRA, Maria Veronica Lins. *Dos Planos aos Projetos: Um estudo sobre o processo de Planejamento e Gestão Urbana na Região Metropolitana do Recife*. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Urbano) – Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal do Pernambuco, 2019,

PORTAS, N. *El surgimiento del proyecto urbano*. *Perspectivas Urbanas / Urban Perspectives*, n. 3, 2003.

REZENDE, Denis Alcides. *Planejamento estratégico para organizações privadas e públicas: guia prático para a elaboração do projeto de plano de negócios*. Rio de Janeiro: Brasport, 2008.

SILVA, Mayara Rangel. *Projeto “porto maravilha” e a transformação espacial da zona portuária do rio de janeiro*. Departamento de Geografia e Meio Ambiente PUC RIO, 2014. Disponível em: https://www.puc-rio.br/ensinopesq/ccpg/pibic/relatorio_resumo2014/relatorios_pdf/ccs/GEO/GEO-Mayara%20Rangel%20Silva.pdf. Acesso em: 26 maio 2023.

ULTRAMARI, Clovis; REZENDE, Denis Alcides. *Grandes projetos urbanos: conceitos e referenciais*. *Ambiente Construído*, v. 7, n. 2, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/ambienteconstruido/article/view/3733>. Acesso em: 26 maio 2023.

VASCONCELLOS, P. F.; PAGNONCELLI, D. *Construindo estratégias para vencer!* 7. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Janete de Freitas Rodrigues¹
Karla Augusta Gonçalves e Silva²
Lorena Daysa dos Santos Silva³
Thaynara da Silva Souza⁴
Maria de Lourdes Alves⁵

Resumo: O presente artigo tem como objetivo apresentar a importância da atividade lúdica como ferramenta eficaz de aprendizagem e desenvolvimento do aluno autista na educação infantil. Mostra também que no processo educacional inserir o uso da ludicidade como instrumento de ampliação dos recursos metodológicos do professor, facilita o ensino do discente com a necessidade supramencionada. Nesse sentido, a presente pesquisa demonstra a relevância do diagnóstico precoce do autismo, de conhecer como funciona, visto que, o conhecimento pode auxiliar na compreensão do professor, pois, é importante aceitar respeitar o tempo e a singularidade de cada autista, propor diversidade ao ensinar com a devida interação didática, conduzir o educando através das práticas lúdicas mostrando formas diferentes de aprender, de ser, de pensar, ampliando suas percepções com pessoas e objetos. Destarte, o estudo foi baseado em uma revisão literária do tipo descritivo, apresenta procedimentos de referencial bibliográfico desenvolvido a partir de texto já elaborado, constituído principalmente de artigos científicos e material eletrônico. Os principais teóricos utilizados foram: KANNER (1943); (VIEIRA e BALDIN, 2017); (SOUZA, 2019); (CUNHA, 2018); (ALMEIDA, 1998); (SANTOS 2000); TOLEDO (2022). Nesse envolvimento, o trabalho faz-se necessário para ressaltar a importância do tema em comentário em relação à educação inclusiva que tem como principais pilares ensinar a conviver, a ser, a fazer e também

¹ Aluna do curso de pós-graduação de psicopedagogia clínica, institucional e libras das Faculdades Aphonisiano. E-mail: janeterodrigues4335@gmail.com

² Aluna do curso de pós-graduação de psicopedagogia clínica, institucional e libras das Faculdades Aphonisiano. E-mail: karlaaugusta2018@gmail.com

³ Aluna do curso de pós-graduação de psicopedagogia clínica, institucional e libras das Faculdades Aphonisiano. E-mail: loredaysa@gmail.com

⁴ Aluna do curso de pós-graduação de psicopedagogia clínica, institucional e libras das Faculdades Aphonisiano. Email: thaynara_silvasouza@hotmail.com

⁵ Professora do Instituto Aphonisiano de Ensino Superior - IAESup e da Universidade Federal de Goiás. Coordenadora Institucional da Residência Pedagógica - IAESup. Coordenadora da pós graduação IAESup. Doutora em Educação. E-mail: lurdinhaalvespibid@gmail.com

conhecer, respeitando que cada pessoa é singular, resguardando o direito fundamental de acesso à educação de forma universal e igualitária.

Palavras-chave: Lúdico. Autista. Educação infantil. Aprendizagem.

THE IMPORTANCE OF FUN IN THE DEVELOPMENT OF STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Abstract: This article aims to present the importance of playful activities as an effective tool for learning and developing autistic students in early childhood education. It also shows that in the educational process, inserting the use of playfulness as an instrument to expand the teacher's methodological resources facilitates the teaching of students with the aforementioned need. In this sense, the present research demonstrates the relevance of the early diagnosis of autism, of knowing how it works, since knowledge can help in the teacher's understanding, since it is important to accept respect for the time and uniqueness of each autistic person, to propose diversity to the teaching with the proper didactic interaction, leading the student through ludic practices showing different ways of learning, of being, of thinking, expanding their perceptions with people and objects. Thus, the study was based on a literary review of the descriptive type, it presents bibliographic reference procedures developed from an already prepared text, consisting mainly of scientific articles and electronic material. The main theorists used were: KANNER (1943); (VIEIRA and BALDIN, 2017); (SOUZA, 2019); (CUNHA, 2018); (ALMEIDA, 1998); (SANTOS 2000); TOLEDO (2022). In this context, the work is necessary to highlight the importance of the subject under discussion in relation to inclusive education, whose main pillars are teaching to live together, to be, to do and also to know, respecting that each person is unique, safeguarding the fundamental right of universal and equal access to education.

Keywords: Playful. Autistic. Child education. Learning.

INTRODUÇÃO

As características das crianças com autismo foram inicialmente estudadas por Kanner (1943), este autor classificou o autismo em: grau leve, moderado ou severo, dependendo do apoio necessário que a pessoa precisa para realizar as atividades do dia a dia. Atualmente, a nomenclatura utilizada é Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), por ser um conjunto de comportamentos que afeta cada indivíduo de modo e grau diferente, com uma ampla variedade. As maiorias dos estudos de caso revelam que o autista sofre graves limitações no seu desenvolvimento cognitivo e neuromotor, apresentando uma incapacidade inata para responder aos estímulos do meio.

Nesta perspectiva, a presente pesquisa tem como objeto de estudo importância da atividade lúdica como ferramenta eficaz de aprendizagem e crescimento

cognitivo do aluno na área infantil com transtorno do espectro autista, visto que, as crianças com diagnóstico de TEA requerem uma educação inclusiva que as envolva nas atividades propostas pela instituição de ensino, que atenda às suas necessidades e potencialize seu desenvolvimento humano.

A escolha do tema se deu na intenção de contribuir para a compreensão da importância que as atividades lúdicas promovem os processos de inclusão escolar de uma criança com TEA em sala de aula e o que pode ser feito através do lúdico para superar as dificuldades na educação infantil regular. A proposta desta pesquisa bibliográfica é fornecer apoio para o docente apropriar-se das técnicas do lúdico e dinamizar o trabalho pedagógico, assim favorecer a criança autista um aprendizado agradável.

Esta pesquisa utilizou o método de revisão bibliográfica, ou seja, de literatura, desenvolvido a partir de material já elaborado sobre o tema constituído principalmente, de artigos científicos, livros e dados eletrônico. Os tópicos estão estruturados de forma que leve ao leitor entender como o tema se relaciona com a educação inclusiva.

Dessa forma, além da presente introdução, o trabalho foi dividido da seguinte maneira:

o primeiro tópico aborda sobre o TEA e seus níveis; no segundo apresenta a importância do lúdico e o papel do psicopedagogo no auxílio da criança com o transtorno em comento; o último apresenta a relevância que as brincadeiras lúdicas têm no processo de desenvolvimento cognitivo, afetivo do autista principalmente na infância.

O artigo pretende demonstrar a relevante contribuição pela utilização do lúdico como recurso pedagógico no processo de desenvolvimento ensino-aprendizagem do educando com autismo. Este estudo torna se de extrema relevância para mostrar a incidência precoce de crianças com TEA, mostra a pertinência sobre o conhecimento de seus níveis, limitações e a melhor abordagem para melhorar a qualidade de vida da criança autista

1. O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E OS NÍVEIS

O Autismo é um transtorno invasivo do desenvolvimento que envolve graves dificuldades ao longo da vida nas habilidades sociais e comunicativas. Os autores Marinho e Merkle (2009) afirma que a primeira definição do assunto em comento foi dada pelo psiquiatra Leo Kanner, em 1943, numa obra literária intitulada: *Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo*, publicada na revista *Nervous Children* que diz:

Kanner (1943) ressalta que o sintoma fundamental, “o isolamento autístico”, estava presente na criança desde o início da vida sugerindo que se tratava então de um distúrbio inato. Nela, descreveu os casos de onze crianças que tinham em comum um isolamento extremo desde o início da vida e um anseio obsessivo pela preservação da rotina, denominando-as de “autistas” (p. 6086).

Destarte, cabe ressaltar que nessa publicação feita por Kanner as crianças sempre apresentavam os sintomas de extrema solidão, incapacidade de se relacionar com outras pessoas, e principalmente alterações de linguagem e comunicação muito severas, tanto de modo expressivo quanto receptivo. Contudo, observa-se deficiência delas em se relacionar socialmente e os comportamentos incomuns.

Mello (2007, p. 16) descreve o Autismo como:

Um distúrbio do desenvolvimento que se caracteriza por alterações presentes desde idade muito precoce, tipicamente antes dos três anos de idade, com impacto múltiplo e variável em áreas nobres do desenvolvimento humano como as áreas de comunicação, interação social, aprendizado e capacidade de adaptação.

Deste modo, o TEA apresenta-se como um transtorno do desenvolvimento neurológico, e deve estar presente desde o nascimento ou nos primeiros anos, mas pode não ser detectado antes, devido das demandas sociais mínimas na mais tenra infância, e do intenso apoio dos pais ou cuidadores nos primeiros tempos de vida.

A criança com TEA pode girar a cabeça com movimentos rápidos ou balançar o corpo de um lado para outro como uma defesa orgânica para compensar as dificuldades na compreensão dos estímulos sensoriais, que são as estereotípias, que têm a função de regulação sensorial ou busca de sensação física prazerosa. As conhecidas são flapping (movimentos de balançar as mãos), rocking (mover o tronco para frente e para trás), andar nas pontas dos pés, movimentar as mãos em frente ao rosto, girar no seu próprio eixo, analisar objetos que giram ou sem motivo aparente, ou ecolalia, conforme exemplifica os autores Rodrigues e Spenser (2010) bem como Teixeira (2016).

De acordo com pesquisadores, a partir do segundo ano de vida da criança, os sintomas se manifestam de maneira mais intensa como, por exemplo, ela possui muitos empecilhos no ato de brincar, sente muita dificuldade ao usar a imaginação, quando pega os brinquedos não utilizar da forma correta, não consegue manter se em pé por algum período, sempre cai ao andar, apresenta dificuldade ao conversar, sua fala por muitas vezes é incompreensível (VIEIRA e BALDIN, 2017).

Diante do exposto, é possível afirmar que o TEA é caracterizado por dificuldades de comunicação e interação social e pela presença de comportamento e/ou interesses repetitivos, ou restritos, sintomas se configuram o núcleo de transtorno, mas a gravidade pode variar em diversos níveis.

O autismo pode ser classificado em três diferentes níveis, porém, o fator predominante para essa classificação é relacionado ao grau de comprometimento causado, em relação ao nível de dependência, sendo pouco ou até mesmo o total de outras pessoas, ou profissional. Destarte são classificados em três níveis/graus diferentes (EVÊNCIO, 2019).

Considerando-se que é de extrema importância uma análise exata para o tratamento desse transtorno, foi elaborado o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5º - DSM-V (2014), onde os doutrinadores Susan E. Swedo, M.D. e equipe basearam-se critérios de diagnósticos para que defina níveis do Autismo e a partir daí seja feito uma intervenção terapêutica adequada, ou seja, o material tem auxiliado no trabalho de profissional da saúde por todo o mundo.

Baseado no manual supracitado (DSM-V), O TEA é atualmente classificado em 3 níveis:

autismo leve (1), autismo moderado (2), e autismo severo (3). Os principais sinais comportamentais apresentados são, por exemplo, atraso na fala, baixo contato visual, ecolalia, alterações emocionais quando se há uma mudança na rotina, seletividade alimentar, apego anormal aos objetos. É viável enfatizar que nem sempre a criança apresentará todos os sinais.

O autismo leve, mais frequente em pessoas do sexo masculino e quando não identificado na infância em sua fase adulta pode desenvolver quadros de ansiedade e depressão com maior facilidade. As crianças apresentam dificuldades para dar início à relação social com outras pessoas, apresentando pouco interesse em relacionar-se com os demais indivíduos, podem apresentar respostas atípicas ou até mesmo insucessos a aberturas sociais. No entanto, na ausência de apoio os déficits causam prejuízos notáveis (FEZER, 2017; SOUZA, 2019).

O nível 2, os portadores desse tipo apresenta deficiência nas relações sociais possuindo alguns sinais característicos como, por exemplo, dificuldade interação e na comunicação verbal e não verbal. Mesmo com apoio tendem a apresentar limitações em interações sociais, apresentam dificuldades para modificar o foco de suas ações. Nesses casos necessita um pouco mais de ajuda (SOUZA, 2019).

Destarte, o último nível é o transtorno autista propriamente dito, caracterizado como severo podendo o indivíduo perder habilidade de comunicação, interação social e linguística, é rara as chances de recuperação, as pessoas diagnosticadas com esse grau, necessitam ainda mais de suporte, apresentam déficits

bem mais graves em relação à comunicação verbal e não verbal, dificuldades evidentes de iniciar algum tipo de interação social, podendo apresentar um atraso cognitivo, e deficiência intelectual, também é notório verificar graves dificuldades em lidar com as mudanças, o foco de suas ações e com comportamentos repetitivos (SOUZA, 2019; ZANON, 2017).

Com base em relatos, O TEA pode ser identificado ou observado inicialmente a partir dos 12 meses de vida da criança, observando melhor os sinais de alerta por volta dos 18 meses pelos responsáveis legais. Cabe destacar que em 18 de dez de 2007 a ONU estabeleceu o dia 2 de abril como o Dia Mundial do Autismo. A cor associada ao autismo é o azul, por causa da sua maior incidência em meninos. Estima-se que a frequência de TEA seja de quatro a cinco vezes maiores em pessoas do sexo masculino (MORAL *et al.*, 2017).

Deste modo, salienta a importância da identificação e intervenção precoce do autismo, evidenciando seus sinais iniciais, de maneira a evitar assistência tardia, assim, torna-se de extrema relevância a procura de profissionais adequados analisando o indivíduo como um todo e aplicando boas maneiras de forma ética para que se promova o avanço dentro da limitação de cada um.

2. A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO E O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO NO ATENDIMENTO A CRIANÇAS AUTISTAS

O lúdico tornou-se imprescindível, de forma que deixou de ser apenas “jogo”, transformando-se em contribuições por intermédio das práticas lúdicas, dando a elas um cunho pedagógico. De acordo com Rappaport (apud Almeida, 1987), todos os sujeitos deficientes percebem, aprendem, pensam e se adaptam fundamentalmente idêntico ao dos demais.

Diante do exposto, cabe destacar que todas as pessoas percebem, pensam, aprendem e se adaptam, tanto de forma pessoal como socialmente, em conformidade com os mesmos princípios e regras gerais, mesmo o indivíduo possuindo ou não qualquer deficiência física, mental ou socioemocional. No entanto, alguns indivíduos fazem isto de maneira eficiente e rápida, enquanto outros mais lentos e com menor eficácia.

Mediante as atividades lúdicas a criança assimila valores, adquire comportamentos, desenvolve diversas áreas do conhecimento, exercita-se fisicamente e aperfeiçoa habilidades motoras. Este aprendizado enquadra o educando com autismo, sendo o protagonista de seu conhecimento, todavia, cabe ao docente afetuosamente proporcionar as atividades pedagógicas com formato diferenciado (CUNHA, 2018, p. 15).

Nesse contexto, é fundamental compreender o lúdico e sua importância no processo de desenvolvimento do ser humano, crianças, jovens e adultos. A aprendizagem decorre de modo geral do processo de interação permeado pela afetividade, as atividades lúdicas favorecem o desenvolvimento de múltiplas habilidades e funções no plano cognitivo, social, emocional, motriz, ou seja, ela também favorece o afeto entre educador e educando.

Para Cunha (2018), o aluno com TEA mesmo tendo extrema dificuldade de comunicação, e visível déficit de atenção, hiperativo e apresentando atrasos cognitivos e motores, um autêntico autista clássico, ainda assim, aprende e ao receber afeto do professor o resultado foi de crianças autistas providas de curiosidades que desenvolvem seus interesses peculiares. Portanto, o lúdico favorece a formação de aspectos essenciais para o progresso intelectual e pessoal da criança.

O autor Ellis (1996) destaca que a educação não pode curar um severo déficit, mas consegue melhorar a capacidade da criança com transtorno autístico a enfrentar o mundo, já que, as dificuldades no ensino dessas estão no desafio de atrair e prender sua atenção, nesse sentido, os comportamentos dos autistas podem ser ensinados utilizando jogos, brinquedos e brincadeiras, já que ao brincar eles experimentam diversas sensações, aprendem regras e a apresentar uma conduta social aceitável, evitando isolar-se dos outros.

De acordo com Luckesi (2000), afirma que brincar, jogar, agir ludicamente, exige uma entrega total do ser humano, corpo e mente, ao mesmo tempo. O professor deve buscar estímulos e adequar atividades que possam inserir estas crianças ao grupo social incorporando a sua prática, jogos, cantigas de roda, e brincadeiras e que essas práticas não sejam utilizadas somente como recursos pedagógicos, visto que perdem objetivo da brincadeira e até mesmo a própria ludicidade, servindo somente para atingir resultados educacionais de ensino já aguardados.

É importante que o docente viabilize outros recursos metodológicos para ensinar, desde que, reflita se a prática pedagógica lúdica envolvendo o jogo encontra-se de acordo com as aprendizagens da criança autista. Cabe ao professor mensurar as relações cognitivas do educando autista mediante os desafios que atividade oferecer, necessária compreensão dos aspectos relacionados à função simbólica, como também, analisar conteúdos que desperte o interesse afetivo e emocional com intuito de desenvolver habilidades para ensino e aprendizagem (CUNHA, 2018, p. 60).

Nesse contexto, é necessário colocar o brincar em uma dimensão real que preenche o mundo das crianças com autismo, e não como um simples meio de diversão. Há formas de educar e entender que, ao unir o lúdico ao aprendizado

poderá proporcionar relações novas e interessantes entre as crianças autistas e os saberes, com isso, a prática lúdica considera-se uma proposta pedagógica onde se pode avaliar e compreender o comportamento do discente autista, possibilitando o entendimento de suas características singulares, como suas etapas de aprendizagem ou de aprimoramento.

As crianças com diagnóstico de TEA requerem uma educação especial que as envolva nas atividades propostas pela instituição de ensino, atenda às suas necessidades e desenvolvimento humano. Dessa maneira em 1994, a Declaração de Salamanca passa a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva. De acordo com a declaração o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças aprendam juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter (1994, p. 5). Além disso, a declaração destaca que a escola e o projeto político pedagógico devem adequar-se as necessidades dos alunos.

De acordo com a declaração supramencionada o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças aprendam juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter (1994, p. 5). Além disso, a declaração destaca que a escola e o projeto político pedagógico devem adequar-se as necessidades dos alunos.

O acesso à educação é um direito fundamental previsto no artigo 208, da Constituição Federal de 1988, o qual estabelece que as pessoas com necessidades especiais tenham o direito a educação preferencialmente no ensino regular (BRASIL, 1988). Dessa maneira, as pessoas com deficiência, devem ser incluídas no ensino regular ainda na infância:

[...] onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança (DUTRA *et al.*, 2008, p. 16).

Destarte, a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, enfatiza que a formação dos profissionais da educação possibilitará a construção de conhecimento para práticas educacionais que propiciem o desenvolvimento sócio cognitivo dos estudantes com TEA. (NOTA TÉCNICA Nº 24 /2013 /MEC /SECADI /DPEE)

Ante o exposto, cabe ressaltar o papel do psicopedagogo no atendimento da criança autista no ambiente escolar de acompanhar e orientar no processo de

aprendizagem respeitando as habilidades de cada aluno, ou seja, sua atuação é bem abrangente e envolve questões psicológicas, pedagógicas e principalmente efetivas e cognitivas, por isso a importância desse profissional que ajuda no desenvolvimento para o progresso intelectual e pessoal do discente com TEA.

Segundo Bossa (2011), a Psicopedagogia surgiu devido à necessidade de um profissional que atendesse crianças e adolescentes com problemas de aprendizagem, por meio das áreas limites da psicologia e pedagogia. No entanto, para compreender os problemas de aprendizagem, é necessário inicialmente saber como o sujeito aprende. Desta forma, o psicopedagogo se destaca como o profissional que irá investigar como ocorre o aprendizado, bem como atuará de forma preventiva para evitar déficits de aprendizagem.

Em visto o exposto, é viável destacar que esse profissional supracitado desenvolve um papel através de diversas técnicas que contribuí para que o autista entenda melhor as regras e melhorar a sua convivência perante a sociedade, reforçando sempre a ideia que a aprendizagem é um processo de construção.

Quando falamos de aprendizagem, entendemos que se trata de um processo complexo que, a partir de ocorrências e mudanças no interior de indivíduo, manifesta-se exteriormente, expressando-se por meio de ações cognitivas, emocionais e comportamentais. (CUNHA, 2017, p. 108).

Portanto, na sua atuação o psicopedagogo sempre vai priorizar a autonomia da criança, iniciará pelo estabelecimento de vínculo com o aprendente e na orientação para a família e profissionais da educação para que a criança com TEA crie vínculos com as pessoas que façam parte de seu cotidiano, pois, ela “[...] aprende nas suas trocas no mundo afetivo e social, ao mesmo tempo, em que se torna o seu principal interlocutor na aquisição do conhecimento.” (CUNHA, 2017, p. 117).

Destarte, juridicamente o artigo 3.º da lei Berenice Piana (lei 12. 764 / 12) defende o direito ao acesso escolar da criança com TEA. No parágrafo único, menciona-se o direito que a criança com TEA tem a um profissional mediador, isto é, um psicopedagogo para auxiliá-la, desde que seja comprovada a necessidade do auxílio. Para Keinert (2010), o profissional deve auxiliar a criança quando necessário, sem tirar a autonomia dela, para que ela participe dos grupos na sala de aula. Não há inclusão quando a criança interage apenas com o profissional mediador e fica isolada dentro do grupo.

Destarte, segundo os doutrinadores Cunha (2017) e Teixeira (2016) cada criança é singular e para que o psicopedagogo auxilie no desenvolvimento de cada uma é necessário o apoio de outros profissionais como, por exemplo, fonoaudió-

logos, psicólogos, que possam ajudar nas suas limitações. Cabe ressaltar também a importância do atendimento institucional de qualidade para que possa orientar todos os profissionais da educação no amparo da criança com TEA em seu aprendizado.

3. A IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES LÚDICAS NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS AUTISTAS

O lúdico ajuda no desenvolvimento de formações psicológicas como a atividade comunicativa exibida, a função simbólica no nível complexo, exercícios voluntários, autorregulação emocional e personalidade, isto é, garante a formação de aspectos essenciais para o progresso intelectual e pessoal da criança.

A educação lúdica, além de contribuir e influenciar na formação da criança e do adolescente, 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. 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, 1998, p. 57).

Compreender que o lúdico é fundamental para o aprendizado e é imprescindível para a educação harmoniosa e completa, facilitando no processo de desenvolvimento, socialização infantil, estimulando sua interação, imaginação, observação, criatividade. Também contribui para conhecer seu próprio corpo, adquire habilidades e até mesmo corrigir hábitos anteriores.

Segundo Almeida (1987), por meio da brincadeira a criança envolve-se no jogo e sente a necessidade de partilhar com o outro. Mesmo que a conduta seja de adversário, a parceria é estabelecida por relação, esta manifesta as potencialidades dos participantes, afeta as emoções e põe à prova as aptidões testando limites. Brincando e jogando a criança terá oportunidade de desenvolver capacidades inatas ou não, indispensáveis a sua formação, brincando a criança mostra-se operante.

Destarte, a ludicidade deve estar presente no cotidiano do educando, partindo de uma educação que constrói na criança o melhor modo de se portar para saciar suas necessidades físicas, cognitivas, afetivas. Para a maioria doutrinária o lúdico é considerado um meio de divertimento, já que proporciona ao discente uma facilidade maior em aprender, do mesmo modo, como a construção do conhecimento e o desenvolvimento da comunicação entre o professor e o aluno.

Como visto, o TEA pode causar algumas dificuldades para a inclusão social, por isso, é de extrema importância que se faça um trabalho bem estruturado, permitindo que a ludicidade auxilie o autista a interagir com o mundo ao seu redor, com colegas e familiares, tornando-os participativos para que desenvolvam suas habilidades.

Nota-se que o lúdico é um aliado indispensável ao professor. Nesse contexto, Cunha (2007) afirma que é no ato de brincar que os alunos autistas, por exemplo, conhecem e colocam em prática seus pontos positivos, além de aprender e a considerar as diferenças que existem de uma pessoa para outra. “Na brincadeira a criança aprende a se conhecer melhor e a aceitar a existência do outro; organizando, assim, suas relações emocionais e estabelecendo as sociais” (SANTOS, 2000, p.158). Portanto, é esse estímulo que a comunicação e a socialização proporcionam pelas brincadeiras, que influenciam o desenvolvimento do autista.

Nesse sentido, os doutrinadores Cipriano e Almeida (2016, n.p) estabelecem uma estrutura a seguir para trabalhar o jogo com crianças com autismo:

1. Abordagem: conhecer os interesses da criança;
2. Brincadeira estruturada: sessões de atividades divididas em pequenas partes e repetidas até que a criança os domine e se divirta com eles.
3. Generalização: jogar o mesmo jogo em ambientes diferentes.

Cabe ressaltar que os brinquedos e as brincadeiras devem ser adotados nos processos de estimulação de crianças com autismo. O docente precisa se atentar para que as atividades sejam adequadas de acordo com a singularidade de cada criança, a qual se espera lhe proporcionar algum tipo de estímulo. Deve-se perceber que o lúdico não é somente uma brincadeira, mas são atividades que satisfazem o ser humano deixando-o feliz. Assim, trabalhar com o lúdico significa desenvolver não apenas a capacidade física e mental da criança, mas também faz com que, através de atividades diversas, tragam prazer para o indivíduo com TEA.

As atividades lúdicas podem desenvolver o aspecto físico, cognitivo e o caráter afetivo, faz com que a criança conheça a imersão do universo cultural. Segundo Toledo (2022) o aluno com TEA pode desenvolver algumas atividades, dentre elas:

1. Contação de histórias

A contação de história é uma brincadeira simples, mas extremamente inventiva. Nela, você pode separar temas, personagens e premissas em tiras de papel, embaralhá-las e, por fim, sorteá-las entre você e a criança. A partir disso, cada uma conta sua história.

2. Blocos de montar

Os populares blocos de montar e encaixar estão entre as principais atividades lúdicas. Com eles, o pequeno cria cidades inteiras, personagens e novos brinquedos de acordo com o próprio imaginário.

3. Desenho com tinta

Assim como os brinquedos LEGO, a criança também pode ser estimulada com atividades mais simples. Entre os melhores exemplos vale a pena destacar o desenho com tinta. Nessa atividade a criança pode fazer incríveis descobertas ao misturar duas ou mais cores para deixar a arte mais vibrante.

4. Mímica

Semelhante à contação de histórias, os pais oferecem ótimos momentos de criatividade com a ideia de fazer mímicas. Para isso, basta separar diferentes ideias, como imitação de animais, personagens de desenhos animados ou outros temas interesses do seu pequeno, e depois encená-los para marcar pontos.

5. Jogo com palavras

Há diferentes jogos com palavras, como o popular Stop (chamado também de adedanha) que basta um papel e caneta. Em todo caso, você pode brincar verbalizando as palavras ou criando as próprias regras.

As atividades lúdicas devem ser sempre de formas agradáveis para que as crianças se sintam bem. No mais, o professor deve sempre observar caso a criança apresente algum tipo de repúdio, tendo em vista que as crianças autistas são muito sensíveis a cores, sabores, etc. Destarte, uma atividade que apresenta resultados bons para uma criança pode gerar desconforto em outra, pois, cada caso é diferente, como já mencionado antes, um autista não manifesta a mesma particularidade que o outro.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na pesquisa realizada, conclui-se que o enfoque teórico e o fazer pedagógico são fundamentais para a compreensão do trabalho para com a criança com TEA, conduzindo, assim a não apenas o reconhecimento do transtorno, mas a um direcionamento para além dos muros da escola. Nesse sentido, o objetivo desse trabalho foi alcançado, visto que, trouxe informações sobre a importância do lúdico no desempenho desses discentes com autismo, que merece uma educação com qualidade de forma inclusiva, trazendo uma visão de que essas ações torna o aprendizado significativo e prazeroso.

Nesse envolvimento, no âmbito escolar, onde a criança deve ser acolhida de forma inclusiva, atentando sempre as suas potencialidades e não as suas dificuldades,

visto que é necessário respeitar o tempo e a singularidade de cada discente. O artigo apresenta a importância das atividades lúdicas, de como propiciar formas diferentes de ensinar com a devida intervenção didática.

Portanto, é indispensável que o profissional e a família se mantenham sempre alerta, tendo os devidos cuidados, analisando o indivíduo com TEA como um todo, aplicando boas maneiras de forma ética para então promover o avanço dessas pessoas dentro de cada limitação, pois, cabe destacar que toda atividade tem prazo para ser conquistadas, o indivíduo com autismo aprende em qualquer idade.

Portanto, cabe destacar que através da interação mediada e das atividades lúdicas é possível ocorrer um melhor desempenho no nível intelectual, cognitivo, motores e até social da criança com autismo. Destarte, ela também precisa de incentivos para aprender a brincar de forma funcional, e para isso, o ensino precisa ser de forma organizada e estruturada. É importante frisar que a inclusão da criança na escola regular é de suma importância visto que, as experiências vivenciadas no âmbito escolar prepararam o discente para o meio social.

O Educando pertence à sociedade, cada um tem seu tempo e é preciso respeitar esse tempo de aprendizado, cabe enfatizar que para isso a ludicidade é uma ferramenta de grande potencial facilitadora do processo ensino/aprendizagem da pessoa com autismo. Por isso, o presente artigo é direcionado ao profissional da educação para que ele se conscientize e utilize dessa importante arma facilitadora do processo de inclusão que é o lúdico.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. *Educação Lúdica: técnicas e jogos Pedagógicos*. São Paulo: Loyola, 1987. Disponível em: <<https://unilogos.org/revista/wp-content/uploads/2020/11/CONTRIBUI%C3%87%C3%95ES-DO-L%C3%9ADICONODESENVOLVIMENTO-DA-CRIAN%C3%87A-COM-TRANSTORNO-DO-ESPECTRO-DO-AUTISMO.pdf>>. Acesso em: 23 de fev de 2023.

APA. American Psychiatric Association. *DSM-V. Manual Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais*. Porto Alegre: ARTMED, 2014.

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

_____. Decreto Federal nº 8.368/2014, de 02 de dezembro de 2014. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF: 03 dez. 2014.

BOSSA, N. *A Psicopedagogia no Brasil, contribuições a partir da prática*. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2011.

CIPRIANO, M. S.; ALMEIDA, M. T. P. *O brincar como intervenção no transtorno do espectro do autismo*. Extensão em Ação, v. 2, n. 11, p. 78-91, 2016

CUNHA, N. H. S. *Brinquedoteca: um mergulho no brincar*. 4. ed. São Paulo: Aquariana, 2007. Disponível em: <<https://unilogos.org/revista/wp-content/uploads/2020/11/CONTRIBUI%C3%87%C3%95ES-DO-L%C3%9ADICIONODESENVOLVIMENTO-DACRIAN%C3%87A-COM-TRANSTORNO-DO-ESPECTRO-DO-AUTISMO.pdf>>. Acesso em: 23 de fev. de 2023.

CUNHA, Eugênio. *Autismo e Inclusão – Psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família*. 7. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017.

_____. *Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar*. 5. ed. Rio de Janeiro, 2018.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 18 de fev de 2023.

DUTRA, Claudia Pereira *et al.* *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, jan. 2008.

ELLIS, Kathryn. *Autismo*. Tradução de Pedro Paulo Rocha. Rio de Janeiro: Reinventer, 1996. Disponível em: <<http://www.xvenecult.ufba.br/modulos/submissao/Upload484/112140.pdf>>. Acesso em: 17 de fev de 2023.

EVÊNCIO, Kátia Maria de Moura; MENEZES, Helena Cristina Soares; FERNANDES, George Pimentel. *Transtorno do Espectro do Autismo: Considerações sobre o diagnóstico / Autism Spectrum Disorder: Diagnostic Considerations*. ID on line. Revista de psicologia, [S.l.], v. 13, n. 47, p. 234-251, out. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13287nt24-sistem-lei12764-2012&Itemid=30192>. Acesso em: 12 de fev. de 2023.

FEZER, Gabriela Foresti *et al.* *Características perinatais de crianças com transtorno do espectro autista*. Revista Paulista de Pediatria, v. 35, p. 130-135, 2017. Disponível em: <<http://www.revistaphd.periodikos.com.br/article/10.56238/phdsv2n5-002/pdf/revista-phd0205-8.pdf>>. Acesso em: 13 de fev de 2023.

A importância do lúdico no desenvolvimento do aluno com transtorno do espectro autista na educação infantil

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese*. In: LUCKESI, Cipriano Carlos (org.) *Ludo-pedagogia- Ensaios e Ludicidade*. Salvador: Gepel, 2000.

Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais [recurso eletrônico]: DSM-5 / [American Psychiatric Association; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento... et al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli... [et al.]. 5. ed. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <<http://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatisticodetranstornos-mentais-dsm-5.pdf>>. Acesso em: 12 de fev de 2023.

MARINHO, E. A. R, MERKLE, V L B. *Um olhar Sobre o Autismo e Sua Especificação*. PUCPR, 29 de outubro de 2009.

MELLO, Ana Maria S. Ros de. *Autismo: guia prático*. 5. ed. São Paulo: AMA. Brasília: CORDE, 2007.

MORAL, A. et al. *Entendendo o autismo*, São Paulo. PRCEU, 2017). Disponível em: <<https://www.iag.usp.br/~eder/autismo/Cartilha-Autismo-final.pdf>>. Acesso em: 24 de fev de 2023..

Nota Técnica Nº 24/2013/MEC/SECADI/DPEE. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CB4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D13287%26Itemid%3D&ei=pp2VVdTICZP5ggS3jaWgAg&usq=AFQjCNGeN9NxQrKg4okxyR9Gdy7c9pOj0w>. Acesso em: 20 fev. de 2023.

RODRIGUES, Janine Marta Coelho; SPENCER, Eric. *A Criança Autista – Um estudo Psicopedagógico*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

SANTOS, S. M. P. *Brinquedoteca: a criança, o adulto, e o lúdico*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOUZA, Amândio; GONÇALVES, Dalila; CUNHA, Daniele. *Transtorno do Espectro Autista: Uma introdução*. -, [S. l.], pág. 1-4, 2019. Disponível em: <<http://www.revistaphd.periodikos.com.br/article/10.56238/phdsv2n5-002/pdf/revistaphd0205-8.pdf>>. Acesso em: 13 de fev de 2023.

TEIXEIRA, Gustavo. *Manual do Autismo*. Rio de Janeiro: BestSeller, 2016.

TOLEDO, Tiago. *5 atividades lúdicas para crianças com autismo*. Esporte e Inclusão. 2022. Disponível em: <<https://www.esporteinclusao.com.br/autismo-infantil/5atividadesludicas-para-criancas-com-autismo/>>. Acesso em: 22 de fev de 2023.

VIEIRA M. N; BALDIN R. F. S. *Diagnóstico e intervenção de indivíduos com Transtorno do espectro autista*. In: Enfoque 10 Fopie 11, Vol. 10, Núm.1, 2017.

ZANON, Regina Basso *et al.* *Diagnóstico do autismo: relação entre fatores contextuais, familiares e da criança*. *Psicol. teor. prat.*, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 152-163, abr. 2017. Disponível em: <<http://www.revistaphd.periodikos.com.br/article/10.56238/phdsv2n5002/pdf/revistaphd-0205-8.pdf>>. Acesso em: 13 de fev de 2023.

DESENHO COMO UM INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

Jéssika Cristine Rodrigues da Cunha¹

Thaís Ferreira de Souza²

Kássia K. G. S. Matos³

Resumo: O presente trabalho tem o intuito de situar o lugar do desenho na Avaliação Psicopedagógica, isto se justifica pela importância que há em analisar profundamente as questões relacionadas à apreciação e interpretação do desenho na avaliação psicopedagógica. Tendo ainda, por objetivo compreender de que forma estas interpretações conferem ao desenho um papel essencial e pertinente ao trabalho do Psicopedagogo(a), promovendo e contribuindo para o desenvolvimento infantil em seus aspectos: cognitivo, afetivo, psicomotor, emocional e intelectual. Podendo-se fazer uma análise da sua importância para o desenvolvimento da escrita, como a passagem dos rabiscos iniciais, da garatuja, para construções cada vez mais ordenadas, fazendo surgir os primeiros símbolos. Para esse propósito, foi feita uma pesquisa bibliográfica em obras de vários autores como: Cagnet (2013), Derdyk (1989), Luquet (1969), Piaget (1973), Merédieu (2006), dentre outros. Com os resultados encontrados foi possível compreender qual o lugar do desenho na avaliação psicopedagógica. Compreendendo assim que o desenho pode ser o registro de um percurso, de algo vivido ou a exteriorização de imagens conscientes ou inconscientes. A psicopedagogo(a) necessita de vários instrumentos investigativos para avaliar, diagnosticar e buscar elementos que o auxiliem no atendimento de crianças. Portanto a utilização dos desenhos em psicopedagogia aproveita uma das formas da criança se expressar espontaneamente, buscando satisfazer seus desejos por meio de uma atividade lúdica. Deste modo, o processo de análise do desenho pode detectar, por exemplo, problemas emocionais, comportamentais, escolares, no âmbito familiar, entre diversos outros problemas. Assim, percebemos que para fazer-se a interpretação do desenho requer um conhecimento detalhado, específico e mais aprofundado sobre seu desenvolvimento motor, social, e cognitivo, cabendo aos psicopedagogos(as) a tarefa de julgar em que medida e em que sentido essa contribuição será por eles empregadas. É importante respeitar os conteúdos que estão expressos nos desenhos pois, é neles que as experiências da criança são reveladas, depositadas e não excluídas.

Palavras-chave: Avaliação. Desenho. Fases de Desenvolvimento. Psicopedagogo.

¹ Graduada em Pedagogia, concluindo Pós-Graduação de Psicopedagogia Clínica, Institucional e Libras da Faculdade Aphonciano - @profjessikacristine@gmail.com

² Graduada em Pedagogia, concluindo Pós-Graduação de Psicopedagogia Clínica, Institucional e Libras da Faculdade Aphonciano - @thaisf737@gmail.com

³ Professora Doutora Orientadora da Pós-Graduação de Psicopedagogia Clínica, Institucional e Libras da Faculdade Aphonciano - @kassiak@gmail.com

DRAWING AS A PSYCHO-PEDAGOGICAL EVALUATION TOOL

Abstract: The present work intends to situate the place of drawing in the Psychopedagogical Assessment, this is justified by the importance of deeply analyzing the questions related to the appreciation and interpretation of the drawing in the Psychopedagogical Assessment. Also, aiming to understand how these interpretations give drawing an essential and relevant role in the work of the Psychopedagogue, promoting and contributing to child development in its aspects: cognitive, affective, psychomotor, emotional and intellectual. It is possible to make an analysis of its importance for the development of writing, such as the passage from initial scribbles, from scribbling, to increasingly ordered constructions, giving rise to the first symbols. For this purpose, a bibliographical research was carried out in works by several authors such as: Cagnet (2013), Derdyk (1989), Luquet (1969), Piaget (1973), Merédieu (2006), among others. With the results found, it was possible to understand the place of drawing in the psychopedagogical evaluation. Thus understanding that drawing can be the record of a journey, of something lived or the externalization of conscious or unconscious images. Psychopedagogues need several investigative tools to assess, diagnose and look for elements that help them in caring for children. Therefore, the use of drawings in psychopedagogy takes advantage of one of the ways for children to express themselves spontaneously, seeking to satisfy their desires through a playful activity. In this way, the design analysis process can detect, for example, emotional, behavioral, school, and family problems, among many other problems. Thus, we realize that to interpret the drawing requires detailed, specific and deeper knowledge about its motor, social, and cognitive development, and it is up to the psychopedagogues to judge to what extent and in what sense this contribution will be employed by them. It is important to respect the contents that are expressed in the drawings, because it is in them that the child's experiences are revealed, deposited and not excluded.

Keywords: Evaluation. Design. Development Phases. Psychopedagogue.

1. O DESENHO COMO UM INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

O desenho é uma das mais antigas manifestações expressivas produzidas pelo homem, e pode ser considerado uma prática milenar. Pois desde o período da Pré-história ele tem sido utilizado pelos homens, temos como exemplo deste fato, as pinturas rupestres.

Segundo Pereira (2016), as pinturas rupestres foram deixadas pelos homens da idade paleolítica e neolítica, e que é por meio destas pinturas, que podemos observar as diversas representações expressivas, além de permitir entender os sentimentos e emoções das pessoas que viveram naquele período.

Assim podemos compreender que o desenho é um meio de comunicação dotado de signo, e, é considerado na teoria histórico-cultural não apenas um sim-

ples fato originado de memória, mas também segundo Ferreira (1998) como um meio de comunicação que foi constituindo-se pelas interações sociais dos povos Pré-históricos.

Desde modo podemos assim observar que os desenhos contam uma narrativa que evidenciam às características de um povo e de um período. Por isto podemos entender que aqueles povos utilizavam os desenhos para expressarem suas necessidades estéticas, poéticas e suas existências da época em que os produziam. (PEREIRA, 2016)

Compreendemos assim que, o desenho é uma linguagem universal, e que como dito por Leão (2022), ele foi acompanhando e evoluindo junto com o homem. Entretanto, a sua finalidade continua sendo um meio da humanidade comunicar e se expressar. No decorrer dos tempos o desenho ganhou um espaço importantíssimo não só na área artística, como também, na área industrial, comercial, educacional, entre outras.

Como dito anteriormente o desenho é um recurso muito antigo e bastante utilizado por toda a humanidade desde a Pré-história, pois além de ser um recurso antigo, ele também tem uma forte ligação com a infância,

Pereira (2016) e Leão (2022) consideram o desenho como a primeira forma de expressão gráfica da criança, pois mesmo antes da criança aprender a ler e escrever, elas utilizam o desenho como recurso de expressão, gestos e falas.

O desenho é para a criança uma forma de brincar, entretanto segundo Pereira (2016) pode-se considerar o desenho também como uma função do desenvolvimento das suas capacidades: neuromotoras (movimentos da ação do desenhar); cognitivas (criatividade e raciocínio lógico); das dimensões emocionais e sentimentais (expressão artística) e socioculturais. Ele é uma atividade lúdica, expressiva e criativa, que reflete e estimula o desenvolvimento da criança.

No momento em que a criança está desenhando ela expressa a forma em que ela vê o mundo e seus sentimentos que são diferentes de sua inteligência ou nível de desenvolvimento mental, e que segundo Porcher (1992), o desenho é uma espécie da existência da criança, e a maneira pela qual ela se sente existir e sente como os outros existem.

E para isto é um pré-requisito segundo Cagnet (2013), considerar a infância como um momento do desenvolvimento físico e psicológico do ser humano e dar importância às suas produções. Deste modo é importante que as condições essenciais estejam reunidas e que o ambiente onde a criança está inserida incentive a prosseguir, e que as pessoas que convivem com ela se interessem pelas suas produções.

Os desenhos infantis passam por várias etapas, evoluções conforme a faixa etária da criança, e essas etapas são muito importantes para o seu desenvolvi-

mento motor, social, emocional e para a percepção do mundo das crianças. Pereira (2016), diz que para entender e dar significado aos desenhos das crianças é importante observá-los no momento em que eles são realizados, pois, é por meio dos desenhos que a criança irá expressar seus sentimentos que elas não conseguem entender ou dizer em palavras.

Assim, como dito anteriormente, é por meio dos desenhos que as crianças conseguem expressar seus sentimentos, principalmente aqueles que elas não conseguem compreender. Cognet (2013) relata que o desenho pode também ser utilizado como um instrumento de avaliação, pois muitas das vezes ele pode trazer à tona elementos que estão presentes no inconsciente da criança, tendo suas origens e singularidade no seu psiquismo e imaginário.

Segundo Cognet (2013), como o desenho pode ser utilizado como instrumento de avaliação e análise do desenvolvimento da criança, este se torna um elemento indispensável no processo de avaliação psicopedagógica.

E foi justamente por uma observação de desenhos que levou a escolha do tema da presente pesquisa, que surgiu sob a curiosidade de se entender o que acontece quando a criança desenha. O que elas querem e podem estar expressando voluntariamente ou involuntariamente por meio de seus desenhos, seus sentimentos, entendimentos e formas como ela entende o mundo que está ao seu redor.

Vimos também que os desenhos infantis podem ser utilizados como um material de estudo para a avaliação psicopedagógica, pois assim como a escrita, a evolução do desenho se configura por etapas e que é preciso o psicopedagogo(a) compreender as características do percurso em que o desenho foi construído segundo o seu desenvolvimento.

Diante do exposto, o presente estudo se justifica pela importância que há em analisar profundamente as questões relacionadas à apreciação e interpretação do desenho na avaliação psicopedagógica. E tendo ainda, por objetivo compreender de que forma as interpretações que promovem e contribuem para o desenvolvimento infantil em seus aspectos: cognitivo, afetivo, psicomotor, emocional e intelectual, conferem ao desenho um papel essencial e pertinente ao trabalho do psicopedagogo(a).

Como prova disto, o autor traz como exemplo desenhos de crianças tratadas contra o câncer que D. Oppeheim e O. Hartiman (2003) *apud* Cognet (2013) descreveram como exemplo o de Julien, 7 anos, que fez a reprodução de um desenho de si mesmo com a boca bem aberta e vazia, fazendo a representação de um grito inaudível, com suas orelhas tapadas, o pescoço bem estreito e rígido, onde não se deixava passar nada, separando a cabeça do seu corpo rígido, que está desenhado de outra cor.

Nesta representação os autores supracitados puderam observar que no desenho o corpo é um grande saco, no qual a morte é representada em um duplo aspecto: bolas, são os tumores e suas metástases; e o xis, são suas preocupações e questionamentos. Estas composições representam em imagens os símbolos da doença e da morte, assim mostrando para nós que o desenho é um precioso indicador do funcionamento psíquico da criança, de suas angústias, capacidades de resiliência ou desistências.

Cognet (2013), afirma que o universo do desenho é criado pela imaginação, aquilo que está fora do mundo, e que é anterior a toda representação externa, transmissível. Desta forma, não se trata nunca de um desenho traçado com base no real, de um desenho de imitação, e ainda menos de um desenho geométrico ou um desenho de arte, mas sim da transformação de fantasias psíquicas, e mesmo de fantasmas, em um objeto que foi feito sobre uma superfície plana, realizado com lápis, canetas de feltro ou qualquer outro meio possível. Pois o imaterial é oriundo do psiquismo, é retraduzido, no real, pelo jovem desenhista.

O ato de desenhar para Cognet (2013), levanta um princípio de unidade, reforçando ao mesmo tempo, a diferenciação entre o eu e o não eu, a interioridade e exterioridade. Ele é uma representação psíquica de fantasia e imaginação, o reflexo de uma na outra, onde elas se respondem, se fortalecem na segurança dos seus limites entre o eu e o ambiente.

Cognet (2013) traz que quando se está observando um desenho de uma criança é importante, saber para quem ele foi desenhado e qual intuito ele tem, pois pode haver uma diferença no desenho que se é oferecido para os pais, em comparação daquele destinado há um professor ou psicólogo.

No momento de se fazer observações dos desenhos é de suma importância saber compreender as “engrenagens” que perpassa o mundos das fantasia, Cognet (2013) diz que essas “engrenagens”, envolve o imaginário, à fantasia íntima cuja sua origem se encontra na renúncia à satisfação imediata, que se constrói em sua relação com o real encarnado pelo outro; o simbólico, que são as representações culturais, mas também íntimas, singulares, originais, onde no desenho ele irá levantar um problema epistemológico, podendo se assemelhar em certa medida, à linguagem do sonho; e a estética, onde a criança exprime seu sentimento do belo, sua sensibilidade diante da harmonia, sua percepção artística.

É importante respeitar os conteúdos que estão expressos nos desenhos, pois segundo Andrade (2021) é neles que as experiências da criança são reveladas, depositadas e não disfarçadas. A autora traz que as crianças percorrem múltiplos processos experienciais e vivenciais, onde nos desenhos elas expressam ali no papel a sua relação com o mundo juntamente com suas vivências diárias. Com

isso, estes desenhos possibilitam o reconhecimento e análise do processo evolutivo infantil, seja relacionado ao desenvolvimento emocional, social, cognitivo, perceptivo e motor.

Outro ponto de relevância na hora de fazer uma observação dos desenhos feitos pelas crianças é o desenvolvimento psicomotor que acontece com o aperfeiçoamento da coordenação motora ampla e fina. Andrade (2021) diz que ao desenhar a criança manipula objetos como lápis, giz de cera, pincel, que resulta em contatos firmes dos objetos entre os dedos para a manipulação dos materiais.

É de suma relevância segundo Andrade (2021), saber a importância dos aspectos em que a criança se encontra, no momento em que está desenhando, se este aspecto é maturativo que é o, envolvimento da base genética e neurológica, para o desenvolvimento de atividade motoras e mentais; aspecto cognitivo que é, a influência do campo existencial em combinação com processos neurológicos e psicológicos para o alcance de aprendizagens; o aspecto emocional, que envolve a elaboração e expressão de necessidades, desejos, etc.

Luquet (1969), vislumbra em seus estudos a importância dos seguintes estágios nas observações dos desenhos infantis:

O realismo fortuito: que é a fase inicial das relações gráficas, iniciando-se por volta dos dois anos de idade, onde a criança desenha por prazer.

O realismo fracassado: acontece por volta dos três e quatro anos, a criança ao fazer o desenho, ela faz associações com suas vivências, porém até ela chegar ao realismo ela passa por obstáculos neste exercício.

Realismo intelectual: esta fase ocorre por volta dos dez a doze anos, aqui a criança consegue produzir desenhos realistas, transmitindo os elementos da realidade, já que o seu intelecto vai além das noções concretas.

E por último o realismo visual: esta fase é o conjunto das fases anteriores, ela ocorre por volta dos doze anos é estabelecido pela revelação da perspectiva que se dá pelo enxugamento progressivo do desenho que tende a se juntar com as produções adultas.

Os conhecimentos sobre os desenhos infantis podem auxiliar o psicopedagogo a avaliar as crianças, sendo assim este estudo buscou analisar “Qual o olhar da Psicopedagogia para o desenho infantil?” Tendo como objetivos investigar como o desenho exerce influência no atendimento da Avaliação Psicopedagógica, verificar como o desenho evolui nas diversas fases da vida de uma criança e analisar sua importância para o desenvolvimento da escrita.

O esforço de refletir sobre o uso do desenho infantil como instrumento de avaliação é relevante para a psicopedagogia, visto que é ele quem busca compreender as dificuldades de aprendizagem e buscar meios para ajudar essa criança.

O psicopedagogo necessita de múltiplas ferramentas de pesquisa para avaliar, diagnosticar e encontrar os elementos que o auxiliem no atendimento de crianças com dificuldades de aprendizagem, o desenho mostrou-se um instrumento que mostra muito das percepções que a criança tem do mundo a sua volta. Assim como revela muitas vezes sentimentos que ela não consegue expressar em palavras. Para subsidiar essa pesquisa foi realizada uma revisão bibliográfica de autores como Derdyk, Cognet, Luquet, Iavelberg, Merèdiu, entre outros. Continuamente, será exposto sobre, as fases de desenvolvimento por meio dos desenhos, reconhecer que o desenho é um ato físico e emocional, que é uma das formas de comunicar-se e de expressar-se, e aprofundar as questões referentes à avaliação e a interpretação do desenho por parte dos profissionais, tendo que essa interpretação e avaliação, auxiliam no desenvolvimento cognitivo, emocional e psicomotor do aluno.

2. DESENVOLVIMENTO

A análise em questão, foi realizada por meio de pesquisa bibliográfica, em que fizemos buscas de obras que já foram publicadas e que são relevantes para conhecer e analisar o tema da investigação que está sendo elaborado, constituída principalmente de: livros, revistas, publicações em periódico e artigos científicos, jornais, monografias, dissertações, internet, entre outros. Na pesquisa bibliográfica, é de suma importância que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que estas obras possam estar apresentando (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Segundo Oliveira (2021), a pesquisa bibliográfica é primordial para a construção da pesquisa científica, pois, ela nos permite conhecer melhor o fenômeno em estudo.

Além disso as pesquisas bibliográficas são um processo de investigação que tem como objetivo responder e aprofundar em estudo de um fenômeno. Sousa e Oliveira (2021), afirma que a pesquisas bibliográficas é uma habilidade fundamental nos cursos de graduação, pois, é por meio dela que ocorre o primeiro passo para todas as atividades acadêmicas. Para pesquisas exploratórias, em laboratórios, dentre outras, é necessário se fazer uma pesquisa bibliográfica, devido ela auxiliar desde o início, onde se pode ter conhecimentos teóricos sobre o assunto que será tratado/explorado.

A pesquisa bibliográfica está inserida principalmente no meio acadêmico e, portanto, tem a finalidade de aprimorar e fazer atualizações do conhecimento, por meio de uma investigação científica de obras que já foram publicadas. (SOUSA e OLIVEIRA, 2021).

As pesquisas bibliográficas têm o intuito de encontrar um trabalho científico sobre o assunto da pesquisa que está sendo realizada, além de estar ajudando na escolha do problema e do método adequada, baseando-se nos trabalhos que já foram publicados. Portanto a pesquisa bibliográfica é primordial para a construção da pesquisa, por nos permitir conhecer melhor o fenômeno em estudo. Sousa e Oliveira (2021).

Assim podemos observar que segundo Sousa e Oliveira (2021), a pesquisa bibliográfica trata-se do primeiro passo a ser realizado em uma pesquisa científica, com o intuito de revisar a literatura existente. Portanto a pesquisa bibliográfica não é apenas, à repetição do que já foi escrito sob determinado tempo, mas auxilia na busca de um tema sob uma nova abordagem, podendo assim adquirir novas conclusões.

Por conseguinte, as características que compõe uma pesquisa bibliográfica são as fontes confiáveis e concretas, que irá fundamentar a pesquisa a ser realizada. (SOUSA e OLIVEIRA, 2021).

Os instrumentos que foram utilizados na realização desta pesquisa bibliográfica, foram: o computador e a internet, pois, por meio destes podemos acessar: livros, artigos científicos, teses, dissertações, anuários, revistas, leis e outros tipos de fontes escritas que já foram publicados em plataformas como: *LILACS*, *BVS*, *SCIELO*, *GOOGLE ACADÊMICO*, Plataforma de teses CAPES entre outros.

No momento de buscas por artigos científicos que nos nortearam para execução desta investigação, usamos os descritores: avaliação; desenho; psicopedagogo; fases de desenvolvimento; entre outros.

Após as buscas que foram feitas utilizando estes descritores, realizados por meio de uma filtragem das datas de publicações, buscando assim utilizar as mais recentes. Os artigos científicos utilizados para elaboração da pesquisa, foram selecionados por meio de uma filtragem de data publicada, decidimos fazer a utilização dos de 2017 até os mais recentes. Já na seleção dos livros, buscamos se já havia reimpressão dos livros que tratam do tema desta pesquisa, caso não existisse uma publicação mais recente, a utilização foi da última publicada.

Outra ferramenta de investigação utilizada para à elaboração desta investigação foram as referências de artigos que encontramos, por meio delas pudemos ter um subsídio de autores que fizeram utilização e aprofundamento de pesquisa a respeito do desenho como um método de investigação. Desta forma fizemos uma filtragem de cada pesquisa que estes descritores usaram e defendiam, para que dessa forma pudéssemos conhecer mais a respeito do assunto tratado.

Por meio de nossas pesquisas podemos perceber que muitos autores como Luquet (1969), Piaget (1973), Cognet (2013), Andrade (2021), entre outros, con-

sideram que as crianças aperfeiçoam seus desenhos e suas capacidades de criação entrando em contato com o mundo imaginário e assim passando a representar sua realidade.

Por meio das leituras dos artigos “As etapas do desenho infantil segundo autores contemporâneos”, produzido pelas autoras Bombonato e Farago (2016) podemos entender que, as observações dos desenhos antigamente, antes da segunda Guerra Mundial, eram feitas sob visões adultas, ou seja, o produto final era o principal ponto a ser avaliado, pois teria que ter as características e padrões das estéticas da arte adulta daquela época.

Conforme citados acima, os desenhos deveriam ser compostos de todas as características, destrezas e cópias, tendo como enfoque principal a imitação da realidade. Já na perspectiva da Escola Renovada⁴, estas observações centra-se na expressão do imaginário com embasamentos na realidade da criança, onde se torna possível elas expressarem os seus sentimentos por meio de seus desenhos. (BOMBONATO e FARAGO, 2016).

A autora Pradonov (2013), investiga as mudanças que ocorreram a respeito das observações e dos modos de expressar-se por meio dos desenhos. Desta forma, poderia estar tornando-se possível distinguir o desenvolvimento dialético das tensões entre o desenho como arte e o desenho como técnica, como também entre, expressão do eu e a expressão das matérias.

As mudanças no que se diz respeito às observações e os modos de se expressar fazendo o uso do desenho, ocorreram de um modo em que, não se muda apenas a forma em que era visto e observado o desenho feito pelas crianças, mas o próprio jeito de desenhar muda. Deste modo, os desenhos infantis deixam de ser uma réplica e cópia dos que eram elaborados pelos adultos, e passa a ser algo natural em que se expressa os sentimentos e a forma em que elas viam o mundo, tornando se assim a expressão de sua realidade. (IAVELBERG, 2013).

Desta forma, tendo uma perspectiva mais progressista de educação, passa-se a acreditar que o indivíduo é o centro da aprendizagem e não a técnica. Assim, começa-se a defender que o desenho infantil é uma atividade expressiva, livre e natural do seu desenvolvimento, tendo como foco principal o processo e não o produto final. (IAVELBERG, 2013).

Iavelberg (1995) argumenta que o desenho culto não exclui a liberdade produtiva, mas, ao contrário do desenho livre, leva em consideração as influências culturais e sociais e media o comportamento do desenhista com essa característica.

⁴ Na corrente pedagógica renovada, também conhecida como Escola Nova, o aluno é o núcleo do aprendizado, no lugar dos mestres e da grade curricular. Este método nasce em contraposição à educação convencional, em fins do século XIX, no continente europeu e nos Estados Unidos. No Brasil este ideário se fixa nos anos 20 e particularmente a partir da década de 30.

Reconhecer que o desenho é um ato físico e emocional com representatividade dos pensamentos e sentimentos dos desenhistas por meio de movimentos gráficos, ato que se desenvolve a partir da mediação dos sujeitos mais experientes, que propõem mecanismos, técnicas e ferramentas que o tornam mais independente de acordo com, Iavelberg (1995).

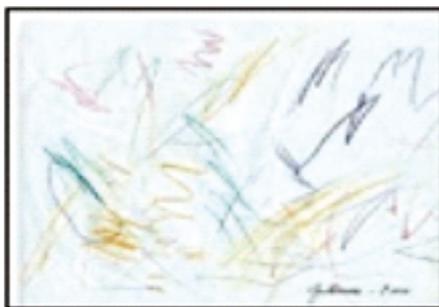
Assim, podemos acreditar que, a criança é um sujeito ativo e que não deve seguir o modelo de treino e habilidades, fazendo cópias de imagens ou figuras como é defendido pelo ensino tradicional, pois este, enfatiza que o desenho não deve ser considerado uma linguagem e nem como conteúdo de ensino, mas sim, uma forma de se expressar e de comunicar com o meio que o cerca e suas experiências. (BOMBONATO e FARAGO, 2016)

O desenho sendo um meio de comunicar, por meio de experiências e imaginação daqueles que o produz, autores como Piaget, Luquet, Merèdieu e Derdyk, traz que o ato de desenhar evolui e que esta evolução se dá por meio de fases. Estas que se diferem com a experiência e as mudanças que a criança, adquirir pela influência do seu meio.

Para Piaget (1971) o desenho é uma imitação do real, onde ressalta a existência de uma intenção de quando a criança reproduz seu desenho, ou seja, por mais que este desenho ou imitação como dito pelo autor, não se enquadre em uma cópia fiel à figura imaginada é relembada.

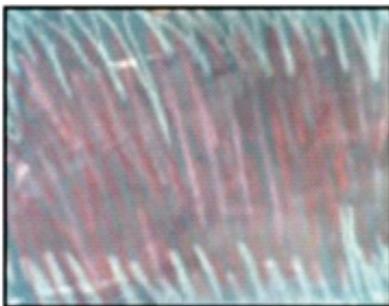
Piaget (1946) aponta o desenho infantil em: garatuja desordenada e garatuja ordenada longitudinal, garatuja ordenada circular e garatuja nominada (mescla).

A garatuja desordenada é onde a criança realiza movimentos mais amplos e desordenados. Possui imitação, porém não é reproduzida. É nesta etapa que a criança tem o primeiro contato com o lápis e o papel, seus desenhos são feitos devido o prazer do movimento, varia a forma delas estarem segurando o lápis, como também elas não fazem relação do olho com a mão (PIAGET, 1971).



Fonte: Ciência Atual; Rio de Janeiro; Volume 8, Nº 2 • 2016; inseer.ibict.br/cafsj; Pg. 09-17.

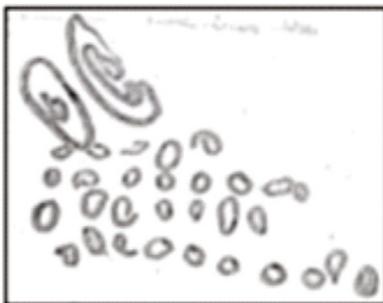
Já a garatuja ordenada longitudinal, os movimentos das crianças são circulares e extensos, antecedendo a coordenação viso-motor. Nesta, a figura humana já é capaz de ser expressada de forma imaginária, conseguindo coordenar seus olhos com suas mãos, ainda não se tem a intenção de representatividade, seus traços são mais fortes e a relação espacial é delimitada (PIAGET, 1971).



Fonte: Ciência Atual; Rio de Janeiro; Volume 8, Nº 2 • 2016; inseer.ibict.br/cafsj; Pg. 09-17.

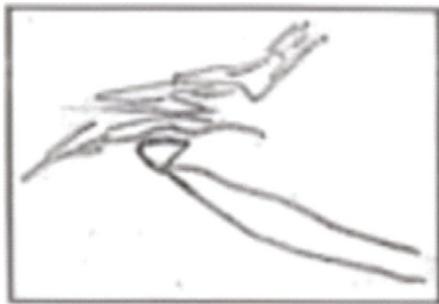
Na garatuja ordenada circular, a criança a partir da sua imaginação, consegue criar uma intenção sobre aquilo que ela quer desenhar. Dessa forma, a partir do uso de movimentos circulares com alguns traços, ela consegue, por exemplo, relacionar a uma figura humana ou se desenhar essa mesma figura circular só que de forma mais espaçada, na parte inferior do papel e com os mesmos tracinhos, pode significar um cachorrinho, um gato etc.

O importante é não forçar a criança a dar explicações sobre seus desenhos, mas sim incentivá-las e mostrar entusiasmo com o que elas fazem, assim elas desenvolvem mais confiança e expandem sua imaginação.



Fonte: Ciência Atual; Rio de Janeiro; Volume 8, Nº 2 • 2016; inseer.ibict.br/cafsj; Pg. 09-17.

Para finalizar temos a garatuja nominada (mescla), nesta pode ocorrer uma mistura de uma etapa com outra ou todas ao mesmo tempo, ocorre a saída do pensamento motor para o pensamento representativo, a linguagem motora está diretamente ligada a linguagem oral e a criança conta a história do desenho por meio de frases. (PIAGET, 1971)



Fonte: Ciência Atual; Rio de Janeiro; Volume 8, Nº 2 • 2016; inseer.ibict.br/cafsj; Pg. 09-17.

Nas pesquisas bibliográficas observa-se que segundo Andrade (2021) às ideias de Luquet (1969) são bem parecidas com as de Piaget (1971), pois os dois teóricos estabelecem que a criança no primeiro estágio de vida ao desenhar demonstra grande prazer. Podemos ver estas representações segundo Piaget (1971), nas fases do: pré-esquematismo, esquematismo, realismo e pseudo realismo.

A fase do pré-esquematismo se encontra na fase pré-operatória (2 a 7 anos), onde acontece o descobrimento da combinação entre desenho, realidade e pensamento. Estas descobertas fazem parte das emoções das crianças, elas utilizam a imaginação para desenhar e as informações finais são espalhadas, porém muitas vezes elas não se relacionam. Nesta fase surge as primeiras conexões espaciais.



Fonte: Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, 3 (1): 171-195, 2016.

Fase esquematismo, encontra-se na fase das operações concretas (7 a 12 anos), aqui o conceito de figura humana já é definido, porém ainda surge desvios ou emissões de traços. É nesta fase que a criança começa a fazer uso da linha como base e a relação entre cor e objeto. A cada classificação de coisas e objetos a criança tem um olhar diferente de compreensão e expressão.



Fonte: Ciência Atual; Rio de Janeiro; Volume 8, Nº 2 • 2016; inseer.ibict.br/cafsj; Pg. 09-17.

A próxima fase é o realismo, ele abrange a fase das operações concretas (7 a 12 anos). Pois, é no realismo que a criança começa a ter uma consciência auto-crítica, no espaço ela abandona a linha base do desenho, na figura humana desaparecem as linhas, começa a ser utilizado pelas crianças às formas geométricas juntamente com maior formalismo. As roupas desenhadas na figura humana passam a ser usada para diferenciar o sexo.



Fonte: Ciência Atual; Rio de Janeiro; Volume 8, Nº 2 • 2016; inseer.ibict.br/cafsj; Pg. 09-17.

E por último tem a fase do pseudo naturalismo, ela se assegura a fase das operações formais (12 anos em diante), aqui a arte deixa de ser uma atividade

espontânea, passando a iniciar a investigação da própria personalidade. O realismo, a subjetividade, a utilização das cores são pontos visíveis e aparecem de acordo com a realidade que se quer expressar.



Fonte: Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, 3 (1): 171-195, 2016.

Diferente de Piaget e Luquet, a autora Merèdieu (2006), considera os primeiros desenhos das crianças como rabisco, e em sua obra “O desenho infantil”, ele vem caracterizando estes rabiscos em três estágios sendo:

O estágio vegetativo motor que ocorre por volta dos dezoito meses, é quando a criança, desenha de formas circulares (arredondado, convexo ou alongado) sem retirar o lápis do papel, tendo estilo próprio de cada indivíduo.



Fonte: MÈREDIEU, Florence de. *O desenho infantil*. São Paulo: Cultrix, pág 26, 2006.

Já o estágio representativo, ocorre por volta dos dois e três anos de idade, ele é o contrário do estágio anterior, pois neste a criança já torna possível o levantamento do lápis, tendo o aparecimento de formas mais isoladas, ou seja, ela passa

do traço contínuo para o descontínuo, tornando seu ritmo lento e a tentativa de produzir objetos e comentários verbais do desenho. (MERÈDIEU, 2006).



Fonte: MÈREDIEU, Florence de. *O desenho infantil*. São Paulo: Cultrix, pág 27, 2006.

E no estágio comunicativo, começa entre os três e quatro anos, aqui acontece a imitação da escrita adulta. A criança tenta se comunicar com outras pessoas por meio da vontade de escrever, tornando sua escrita fictícia, na qual segundo Merédieu (2006) é parecida com os dentes de uma serra.



Fonte: MÈREDIEU, Florence de. *O desenho infantil*. São Paulo: Cultrix, pág 28, 2006.

Deste modo por meio da perspectiva de Merédieu (2006), podemos considerar que a evolução do rabisco é por meio da vivência com o meio em que a criança está inserida, essa observação contribui para identificarmos essa diversidade cultural, que está contextualizada sobre a realidade da criança. Dessa forma pode-se considerar que os rabiscos são como um processo inicial da criança, na qual posteriormente será transformado em desenhos.

Assim para Merédieu, os rabiscos não são vistos como um ato de desenhar, mas sim, o processo inicial do qual futuramente se tornará um desenho. Porém diferente da autora, para Piaget e Luquet os primeiros rabiscos/garatujas são vistos como desenhos, para eles as crianças desde o primeiro estágio da vida, faz uso do desenho e demonstra grande prazer, pois fazem parte das suas emoções.

Bem como discorre a autora Derdyk, 1989, o desenho surge de uma maneira espontânea, na qual aparece juntamente com o seu desenvolvimento global, é uma atividade inteligente, sensível de autonomia, de expressão, de conhecimento e comunicação. Pois é por meio deles que o sujeito, estabelece uma relação com o grupo em que ela faz parte.

Para Derdyk (1989), os desenhos das crianças são muito mais do que apenas atividades sensório-motora, eles são maneiras que as crianças encontram para se comunicarem por meio das representações e simbolizações. Assim, a criança representa no papel tudo aquilo que ainda não conseguem com outras linguagens.

Além de que por meio do desenho, a criança faz uma representação do seu universo interno, e assim, estar criando personagens e inventando regras, mantendo uma relação de autoria com os seus desenhos (DERDYK, 1989).

A autora supracitada salienta ainda que os traços colocados no papel escondem uma realidade psíquica não acessível de forma imediata. Pois muitas vezes não conseguimos interpretar o que as crianças estão querendo nos apresentar, não havendo uma semelhança com o que ela vê ou afirmam ter feito, mas pouco a pouco estes movimentos serão aperfeiçoados juntamente com o desejo de nos apresentar algo. O que realmente importa é que elas tenham este desejo de representar sua ideia, assim ao verem que seus desenhos estão sendo interpretados, elas anunciarão o que irão traçar antes mesmo de sua execução (DERDYK, 1989)

Derdyk (1989) traz que é de suma importância entender que cada criança tem uma forma peculiar de fazer seus desenhos, e que as situações vividas por ela tornam uma atividade natural de realizar os seus desenhos, desde o brincar com areia até os rabiscos em uma folha de papel.

No que se diz respeito à linguagem, o desenho é uma ferramenta de conhecimento, que se manifesta por gestos, sinais e não somente na forma gráfica. Por razão desta visualidade não pronunciada que o desenho se torna uma ferramenta que auxilia na cognição das crianças, e por este motivo, a sua contribuição não se faz somente na maneira de gravar, mas por uma linguagem corporal (MORENO, 2005).

Neste cenário, é possível perceber que é de suma importância respeitar o ritmo e o desenvolvimento de cada criança, permitindo que ela desenhe livremente, sem intervenções e críticas. No entanto, é importante ressaltar que o desenho infantil também pode ser utilizado como um recurso para realizações de análises e intervenções psicodiagnósticos e psicopedagógicas, tornando-se assim, uma ferramenta para constatação de aspectos relacionados à criança em seu desenvolvimento intelectual, afetivo, motor e entre outros.

Araújo (2014), relata que a psicopedagogia estuda o processo de aprendizagem e suas dificuldades, deste modo, ela tem um caráter preventivo e terapêutico.

Em caráter preventivo, ela deve atuar não apenas no âmbito escolar, mas buscar alcançar a família e a comunidade, fazendo esclarecimento sobre as diferentes etapas do desenvolvimento, para que assim, possa compreender e entender suas características. E no caráter terapêutico, deve se buscar identificar, analisar, planejar e intervir por meio das etapas de diagnóstico e tratamento.

O propósito da psicopedagogia é de transmitir a aprendizagem e explicar por que a aprendizagem não ocorre, quais são os fatores que a influenciam e como prosseguir para que o indivíduo aprenda.

Campos (1989), relata que com os avanços dos estudos na psicopedagogia, as interpretações dos desenhos passaram a ser mais um instrumento, que possibilita um recurso auxiliar no processo psicodiagnóstico, utilizando-se de desenhos, com a representação gráfica, como traços expressivos da personalidade, que se integra a um processo sucessivo da maturação psíquica.

Assim, os desenhos como ferramentas projetivas, tornaram-se mais um dos inúmeros instrumentos que buscam a melhor compreensão do ser humano. A concepção de um desenho como um meio de intervenção, aumentou o potencial para à aplicação de métodos psicopedagógicos, pois podem estar indicando diversos fatores que influenciam determinados comportamentos e dificuldades de aprendizagem. Por este motivo a interpretação dos desenhos da criança deve ser feito em consonância a sua idade (OCAMPO *et all*, 1995).

A utilização dos desenhos em psicopedagogia aproveita uma das formas da criança se expressar espontaneamente, buscando satisfazer seus desejos por meio de uma atividade lúdica. Deste modo o processo de análise do desenho pode estar detectando, por exemplo, problemas emocionais, comportamentais, escolares, no âmbito familiar, entre diversos outros problemas. E é de suma importância que após a verificação do problema, a criança que está sendo analisada deverá ser encaminhada ao profissional habilitado para a realização da terapia adequada (WEISS, 2008).

A intervenção para resolução de problemas deve incorporar e inovar as práticas que consistem o aperfeiçoamento que impulsiona a motivação da criança com suas características próprias, que facilitem as reações no processo de aprendizagem. O diagnóstico sempre pode confirmar ou não as suspeitas do psicopedagogo, o profissional pode identificar outros problemas, podendo então direcionar o tratamento para um psicólogo, fonoaudiólogo, neurologista ou outro profissional questionando e verificando com base na condição do problema.

O desenvolvimento do desenho requer condições, desde a área do movimento, da linguagem e da cognição, o desenho pode tornar-se um canal de comunicação com o exterior. Saber questionar os desenhos infantis é a base para ajudar

a criança a melhorar a sua estrutura de pensamento. Os desenhos infantis contribuem para o processo de aprendizagem, e o conhecimento das fases de desenvolvimento dos desenhos infantis oferece aos psicólogos educacionais mais uma ferramenta para entender as crianças e agregar esse conhecimento ao seu processo de análise individual. Compreender como um sujeito aprofunda seus conhecimentos, entender as proporções da relação com a aprendizagem e vinculá-los a pontos emocionais e cognitivos permite ao psicopedagogo atuar com mais segurança.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou elementos para a reflexão sobre os desenhos infantis e como a psicopedagogia pode utilizá-los como uma ferramenta nas intervenções psicopedagógicas.

Os desenhos infantis podem ser considerados como a primeira produção da criança, é um meio de comunicação entre a criança e o mundo. Um desenho pode expressar muitos sentimentos, algumas vezes voluntariamente ou involuntariamente.

Assim, foi possível perceber que, as interpretações dos desenhos passaram a ser mais um instrumento para o auxílio do psicopedagogo, pois, a concepção de um desenho como um produto da intervenção psicopedagógica trouxe um aumento potencial para a aplicação de métodos psicopedagógicos. Deste modo, a utilização dos desenhos na psicopedagogia aproveita uma das formas de expressão das crianças.

Deste modo, o diagnóstico pode estar confirmando ou não as suspeitas dos (as) psicopedagogos (as), por este motivo é necessário ter mais de um instrumento investigativo, como também é importante estar observando em qual momento, circunstâncias e motivos aquele desenho foi realizado.

A Psicopedagogia em sua intervenção procura explicar ou compreender o que está implícito ou explícito, às questões inconscientes vivenciadas pela criança, levando em conta o processo cognitivo dela, que ainda está em desenvolvimento.

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, foi possível perceber que o desenho evolui juntamente com a criança. Fez necessário conhecer um pouco mais a fundo, a importância do desenho e quais as etapas do desenvolvimento do mesmo, considerando a idade de quem o fez e as etapas pelas quais o processo de desenhar passa, para, a posteriori, procurar responder à situação-problema da pesquisa que era: como o desenho pode ser um instrumento de avaliação psicopedagógica.

Compreendendo assim que o desenho pode ser o registro de um percurso, de algo vivido ou a exteriorização de imagens conscientes ou inconscientes. A obser-

vação do desenho, pode ser associada a outros dados coletados, que trará aportes para o trabalho do psicopedagogo(a), na intervenção das questões e problemas que levaram a investigação, para se fazer uma intervenção.

Assim, percebemos que é importante compreender as fantasias que passa o “mundo” infantil, como também respeitar os conteúdos que estão expressos nos desenhos e saber os aspectos em que a criança se encontra quando está desenhando. Estes aspectos podem ser maturativo, cognitivo, emocional, dentre outros.

Diante do exposto foi possível perceber que, autores como Luquet, Piaget e Merédieu, consideram essa evolução em fases ou estágios, que estão ligados diretamente ao desenvolvimento motor ou psíquico motor.

Assim, percebemos que para fazer-se a interpretação do desenho requer um conhecimento detalhado, específico e mais aprofundado do desenvolvimento infantil, cabendo aos psicopedagogos(as) a tarefa de julgar em que medida e em que sentido essa contribuição será por eles considerada. Vale salientar que, é importante respeitar os conteúdos que estão expressos nos desenhos e é neles que as experiências das crianças são reveladas, depositadas e não excluídas.

Diante disto, a partir das referências utilizada em nossa pesquisa foi possível perceber que o uso do desenho na Psicopedagogia ocorre como dispositivo de coleta de dados no percurso avaliativo dos problemas inerentes ao processo de avaliação psicopedagógica. Assim, é possível verificar particularidades do psiquismo da criança, funções cognitivas, simbolismos, questões emocionais que, geralmente, são projetadas nos desenhos.

Vale a ressalva de que questões emocionais que afligem a criança e o desenvolvimento cognitivo deficitário podem ser percebido nas noções de dimensão e tamanho distorcidas e dentre outros. Esses aspectos são possíveis de serem descobertos por intermédio do desenho. Essas particularidades são essenciais para um bom diagnóstico e por consequência também, para uma boa intervenção psicopedagógica, pois, é importante está conhecendo a criança em todas as suas dimensões, para que assim, seja possível fazer um diagnóstico mais assertivo.

Os objetivos do estudo a respeito da investigação de como o desenho exerce influência na Avaliação Psicopedagógica, bem como sua evolução nas diversas fases da vida de uma criança, foram alcançados. Pois, o psicopedagogo(a) necessita de vários instrumentos investigativos para avaliar, diagnosticar e buscar elementos que o auxiliem no atendimento de crianças, e o desenho mostrou-se um instrumento pertinente no fomento das percepções que a criança tem do mundo a sua volta, assim como revelam muitas vezes, sentimentos que ela não consegue expressar em palavras.

Assim, este artigo admite a necessidade de mais estudos na área como forma de aprofundar a temática e delinear técnicas e métodos que colaborem com o trabalho psicopedagógico e docente.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, T. O. *Desenho infantil: fases evolutivas e expressões significativas. Cadernos de Educação Básica*, (2021) 6(3), 38-52.

ARAÚJO, V. D. *A linguagem na perspectiva psicopedagógica: o desenho como instrumento de comunicação*. Universidade Federal da Paraíba (UFB), Paraíba, 2014. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2014/Modalidade_1data_hora_04_11_2014_00_08_58_idinscrito_2050_6d6dfa7b01832a16e70a2fe40a79b106.pdf. Acessado em: 26 de dezembro de 2022.

BOMBORNATO, G. A. e FARAGO, A. C. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, Bebedouro-SP, 3 (1): 171-195, 2016.

CAMPOS, Dinah Martins de Souza. *O teste do desenho como instrumento de diagnóstico da personalidade: validade, técnica de aplicação e normas de interpretação*. 18. ed. Editora Vozes, Petrópolis, 1989.

COGNET, G. *Compreender e interpretar desenhos infantis*. Tradução de Stephania Matousek. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

DERDYK, Edith. *Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil*. São Paulo: Scipione, 1989.

FERREIRA, S. *Imaginação e Linguagem no Desenho da Criança*. Campinas, SP: Papyrus, 1998

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

IAVELBERG, R. O desenho cultivado na criança. In: CAVALCANTI, Z. (org.) *Arte a sala de aula*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. *O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores*. Porto Alegre, RS: Zouk, 2013.

LEÃO, Geila. *Desenho infantil: uma visão psicopedagógica*, 2022. Disponível em: <<https://repositorio.uninter.com/handle/1/1018>>. Acesso em: 9 de set de 2022.

LUQUET, Georges Henri. *O desenho infantil*. Porto: Companhia Editora do Minho - Barcelos, 1969.

MENDES, I. E. O desenho como instrumento de emersão do inconsciente na psicopedagogia. *Ideias & Inovações*, Aracaju, V. 5, N. 2, p. 55-66, setembro 2019.

MENDES, Juliana. *Revista Gestão & Educação - Julho/2020*.

MÈREDIEU, Florence de. *O desenho infantil*. São Paulo: Cultrix, 2006.

MOREIRA, A. A. A. *O Espaço do desenho: a educação do educador*. 12. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

MORENO, Márcia. *A teoria das inteligências múltiplas e sua relação com o processo de ensino e aprendizado do desenho: um estudo com adolescente*. Santa Maria, 2005. Dissertação, Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7302>. Acessado em: 23 de dezembro de 2022.

OCAMPO, Maria Luisa Siquier de; ARZENO Maria Esther Garcia de; PICCOLO, Elsa GRASSANO de; e colaboradores. *O processo psicodiagnóstico e as técnicas projetivas*. 8. ed. Editora Martins Fontes, São Paulo, 1995.

OLIVEIRA, V. B.; e BOSSA, N. A. (orgs.) *Avaliação psicopedagógica da criança de zero a seis anos*. 18ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, G. S. de; e SOUSA, A. S. de. *A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos*. Cadernos da Fucamp, v. 20, n. 43, p. 64-83/ 2021.

PEREIRA, A. C. *A importância do desenho infantil para o desenvolvimento das crianças em jardim de infância*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Pré-escolar) – Universidade do Algarve, Algarve, 2016.

PIAGET, J. *A Formação do Símbolo na Criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971. Disponível em: <http://dinterrondonia2010.pbworks.com/f/A+forma%C3%A7%C3%A3o+do+s%C3%ADmbolo+na+crian%C3%A7a.pdf>. Acessado no dia 13 de janeiro de 2023.

PORCHER, L. *Educação artística: luxo ou necessidade?* 5. ed. São Paulo: Summus, 1992.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

ROCHA, R. S da. *O desenho infantil na avaliação psicopedagógica*. Centro Universitário Internacional - UNINTER. 2021. Disponível em: <<https://repositorio.uninter.com/handle/1/757>>. Acesso em: 25 de setembro de 2022.

SOUSA, A. S.; OLIVEIRA, S. O.; ALVES, L. H. *A Pesquisas Bibliográfica: Princípios e Fundamentos*. Cadernos da Fucamp, v. 20, n. 43, p. 64-83. 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336>. Acesso em: 28 de Janeiro de 2023.

WEISS, Maria Lúcia Lemme. *Psicopedagogia Clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar*. Rio de Janeiro, Lamparina, 2008.

CONTROLE INTERNO DE MICRO E PEQUENAS EMPRESAS SOB A PERSPECTIVA DOS CONTADORES GOIANIENSES

Kamila Elias Rocha¹
Thaine Alves da Silva²
Woshiton Carlos Antunes Vieira³
Adriely Camparoto Brito⁴
Leandro Ilídio da Silva⁵

Resumo: O presente estudo buscou compreender a percepção dos profissionais de contabilidade em relação às suas contribuições para o controle interno nas micro e pequenas empresas na cidade de Goiânia. Para tanto aplicou-se um questionário e a análise e discussão dos dados gerados nessa coleta, por meio de uma abordagem quantitativa com aplicação de técnicas estatísticas descritivas, ressaltou a importância da utilização dos controles internos nas empresas independente de seu porte. Além disso pôde-se observar que as contribuições dos contadores ocorrem em todas as etapas do controle interno e, em muitos casos por iniciativa própria do mesmo, o que sugere uma grande participação desse profissional no processo de gestão das empresas e evidencia sua importância no processo de tomada de decisão como fornecedor de informações fidedignas e proveitosas. Por fim considerou-se necessária a realização de uma nova pesquisa que ampliasse o espectro de aplicação dos questionários a fim de que a percepção dos contadores ganhasse ainda mais consistência.

Palavras-chave: Instrumento de Gestão. Controle. Profissional Contábil. MPES.

INTERNAL CONTROL OF MICRO AND SMALL COMPANIES FROM THE PERSPECTIVE OF ACCOUNTANTS FROM GOIANIENSES

Abstract: The present study sought to understand the perception of accounting professionals in relation to their contributions to internal control in micro and small companies in the city of Goiânia. To this end, a questionnaire was applied and the analysis and discussion of the data generated in this collection, through a quantitative approach with the application

¹ Discente do Curso de Ciências Contábeis do Centro Universitário de Goiás - UNIGOIÁS. Goiânia - Goiás. E-mail: kamilaeliasrocha@gmail.com.

² Discente do Curso de Ciências Contábeis do Centro Universitário de Goiás - UNIGOIÁS. Goiânia - Goiás. E-mail: thainne88@gmail.com.

³ Discente do Curso de Ciências Contábeis do Centro Universitário de Goiás - UNIGOIÁS. Goiânia - Goiás. E-mail: woshitoncarlos@hotmail.com.

⁴ Professora Assistente do Centro Universitário de Goiás - UNIGOIÁS. Goiânia - Goiás. E-mail: adriely_camparoto@yahoo.com.br.

⁵ Professor Assistente do Centro Universitário de Goiás - UNIGOIÁS. Goiânia - Goiás. E-mail: leoeconomic@hotmail.com.

of descriptive statistical techniques, highlighted the importance of using internal controls in companies regardless of their size. Furthermore, it was observed that the contributions of accountants occur at all stages of internal control and, in many cases, on their own initiative, which suggests a great participation of these professionals in the company management process and highlights their importance in the process. decision-making as a provider of reliable and useful information. Finally, it was considered necessary to carry out a new survey that would expand the spectrum of application of the questionnaires so that the accountants' perception would gain even more consistency.

Keywords: Management Instrument. Control. Accounting Professional. MPEs.

INTRODUÇÃO

O controle interno é um instrumento que visa identificar e apontar soluções para possíveis falhas, analisar, planejar e monitorar os processos administrativos, contábeis e operacionais de uma empresa com o objetivo de mantê-los em conformidade com os objetivos e metas pré-estabelecidos pela mesma. Tal ferramenta é de suma importância para uma empresa, seja ela de que porte for, pois auxilia no planejamento, organização, proteção e tomada de decisão por meio de indicadores e informações confiáveis produzidas no seu processo de controle (FARIA; BARBOSA; LOPES; OLIVEIRA, 2014).

As micro e pequenas empresas vem crescendo em número no Brasil e hoje possuem uma grande importância socioeconômica devido a sua contribuição na geração de renda e empregos. Apesar disso pode-se observar através das pesquisas de Faria, Barbosa, Lopes e Oliveira (2014) e Barbosa e Santos (2019) que, em sua maioria, elas não utilizam do controle interno e nem possuem uma organização mais robusta em seus processos. Tal ausência pode ser prejudicial uma vez que a prosperidade de uma empresa e até mesmo sua continuidade está diretamente vinculada com o conhecimento que se tem de toda a empresa e seus objetivos bem como da organização financeira e operacional da mesma.

O contador enquanto profissional preocupado em fornecer informações fidedignas e oportunas à gestão se destaca como um dos colaboradores para que o processo de controle interno ocorra e proporcione bons resultados. Em sua rotina o contador gera dados, registros e relatórios que se utilizados pela gestão com fins gerenciais e não só fiscais possibilitam uma maior assertividade na tomada de decisão. Portanto, o contador atua enquanto suporte na geração de informações relevantes e objetivas e tem no controle interno uma ferramenta facilitadora e precisa nesse processo (LORENZONI; VIEIRA, 2013).

Assim sendo, esta pesquisa busca responder a seguinte questão: quais as contribuições dos profissionais contábeis para a melhoria dos controles internos nas micro e pequenas empresas? Para sanar esta problemática objetiva-se verificar a percepção dos profissionais de contabilidade em relação às suas contribuições para o controle interno nas micro e pequenas empresas na cidade de Goiânia. Tal entendimento propiciará uma percepção de como o controle interno é compreendido pelos contadores além de gerar uma noção maior se o controle interno é aplicado nas micro e pequenas empresas na capital goiana. E para além disso possibilitará a compreensão de como a atuação dos profissionais tem efetivamente auxiliado na dinâmica das empresas e na manutenção e aprimoramento dos controles internos das mesmas.

Compreender tais pontos auxiliará na divulgação desse instrumento enquanto um forte aliado no planejamento, organização e sucesso das empresas bem como possibilitará um reforço da importância dos profissionais de contabilidade em sua faceta gerencial sobrepondo a imagem já marcada de somente cumpridores das obrigações fiscais.

2. CONTROLE INTERNO

A palavra *controle* segundo o dicionário *on-line* Michaelis (2021), dentre outras definições, significa “ato de dirigir qualquer atividade, fiscalizando-a do modo mais conveniente”. Tal definição não poderia ser mais clara e convergente com o que, de maneira geral, vem a ser Controle Interno.

O Controle Interno de uma empresa consiste em um sistema de procedimentos que visam a vistoria dos processos de modo a assegurar sua conformidade com o planejamento da empresa ou mesmo de notar suas falhas e as retificar tempestivamente de modo que não venham a se repetir (CREPALDI; CREPALDI, 2019). Segundo Castro (2018) o *American Institute of Certified Public Accountants* (AICPA) conceitua o controle interno como “um plano de organização de todos os métodos e medidas coordenadas, aplicados a uma empresa, a fim de proteger seus bens, conferir a exatidão e a fidelidade de seus dados contábeis, promover a eficiência e estimular a obediência às diretrizes administrativas estabelecidas”.

O Controle Interno está diretamente ligado ao planejamento e organização de uma empresa sendo a ferramenta fundamental para a realização destes conforme o idealizado. O mesmo acaba por possibilitar que os processos sejam realizados corretamente e de acordo com os planos traçados já que funciona por meio de um conjunto de métodos de fiscalização e análises sistemáticas das atividades

com o propósito de minimizar as falhas e proporcionar o melhor desempenho das funções (CASTRO, 2018).

Nesse sentido, o Controle Interno tem como principal objetivo a proteção dos ativos da empresa bem como o alcance de uma maior eficiência e eficácia das operações sempre em consonância com as diretrizes estabelecidas e com vista a proporcionar confiabilidade nos processos internos. Desta feita, fica evidente a importância desse sistema já que proporciona segurança aos usuários das informações da empresa, sejam eles internos ou externos, além de propiciar uma melhor performance (CREPALDI; CREPALDI, 2019). Ademais a importância do controle interno se encontra também em sua produção de relatórios, indicadores e índices pois, segundo Attiê (2018), propicia a partir desses um controle das operações e um poder de análise imprescindível a gestão em seu processo de tomada de decisão.

É notório que é nos objetivos do controle interno (1. salvaguardar os interesses da empresa; 2. proporcionar precisão e confiabilidade nos informes e relatórios contábeis, financeiros e operacionais; 3. estimular a eficiência e 4. conferir aderência as políticas existentes) que se encontram os benefícios que ele pode conceder. Portanto, as empresas buscam sua implantação para controlar e com isso monitorar, avaliar, planejar e tomar decisões mais precisas e com maior segurança (Attiê, 2018). Para que o controle interno contribua para o bom funcionamento das empresas necessita-se que ele apresente características específicas.

2.1 Estruturas e princípios do controle interno

De acordo com Crepaldi e Crepaldi (2019, p. 264) “a estrutura de controle interno compreende ambiente de controle; mapeamento e avaliação de riscos; procedimentos de controle; informação e comunicação; e monitoramento”. O ambiente de controle pressupõe um comprometimento de todas as esferas administrativas com a qualidade do controle interno objetivando o mapeamento e avaliação dos riscos e o monitoramento das atividades. Nesse processo se leva em conta a probabilidade da ocorrência do risco, o planejamento para lidar com eles e a definição de estratégias para prevenir sua ocorrência ou minimizar seu potencial. Para que seja efetivo o mapeamento e o planejamento dele decorrente para a execução dos seus consequentes procedimentos de controle se faz necessário que as informações sejam comunicadas de forma tempestiva para que se possa tomar as decisões cabíveis.

Para Crepaldi e Crepaldi (2019), necessita-se de alguns elementos da estrutura de controle interno com a prerrogativa de demonstrar uma segurança razoável.

Quadro 1. Elementos da estrutura de controle interno

Elementos	Conceito
Ambiente de controle	O processo de gestão deve apresentar métodos que demonstrem o seu comprometimento em todos os departamentos com a qualidade do controle interno em seu conjunto.
Mapeamento e avaliação de riscos	É a identificação dos eventos ou condições que possam diminuir a integridade da informação contábil.
Procedimentos de controle	Conjunto de técnicas criadas para prevenir ou detectar riscos inerentes à tempestividade, fidedignidade e à precisão da informação contábil
Informação e comunicação	Identificar, armazenar e comunicar em tempo hábil qualquer informação que seja relevante para tomada de decisão.
Monitoramento	Compreende a fiscalização do controle interno, visando assegurar a sua adequação aos objetivos.

Fonte: Crepaldi; Crepaldi (2019, p. 263).

O Quadro 1 demonstra elementos da estrutura, com intuito de alocar o controle interno dentro da gestão governamental com a função de proteger o patrimônio, confeccionar informações fidedignas e auxiliar na condução administrativa (CREPALDI; CREPALDI, 2019).

O COSO (*Committee of Sponsoring Organizations of the Treadway Commission*) é um modelo de controle interno mundialmente usado por empresas e outras instituições. Ele auxilia na implementação e desenvolvimento de sistemas de controles internos e viabiliza a execução dos processos das empresas através de orientação e desenvolvimento de *framework*. Tal método visa otimizar a eficácia dos controles internos com o intuito de detecção e despersuasão de fraudes e melhorar estrutura organizacional e governança da empresa (COSO, 2014).

O modelo COSO II conduz a um formato de matriz tridimensional de estrutura de gerenciamento de risco, direcionado controle interno eficaz e eficiente, conforme a figura a seguir, cubo COSO II.

Na figura tem-se o primeiro elemento ambiente interno que é a base estrutural para o gerenciamento de riscos e compreende a filosofia da empresa considerando valores éticos e a competência do pessoal. O segundo elemento é a fixação de objetivos está relacionada aos conceitos adotados pela administração e os níveis de tolerância a riscos para identificar e avaliar os riscos de fontes externos e internos, voltada governança administrativas (COSO II). O terceiro elemento a iden-

tificação de eventos consiste na constatação de eventos ou ocorrências a partir de fontes internas e externas que afetam a implementação de instruções ou realização dos objetivos (COSO, 2014).

Figura 1. Cubo COSO II



Fonte: COSO II.

O quarto elemento a avaliação de riscos são métodos qualitativos e quantitativos que administração avalia probabilidade e impacto, que possam impactar na realização dos objetivos. O quinto elemento a resposta a riscos a administração avaliará o impacto dos riscos, criando um índice de tolerância desejado, que se classificam em quatro categorias: a) evitar; b) reduzir; c) compartilhar; e d) aceitar. O sexto elemento é as atividades de controle são políticas e procedimentos que auxilia as respostas aos riscos, sejam executadas em todos os níveis e funções da empresa com implementação de tecnologia (COSO, 2014).

O sétimo elemento é a informações e comunicações corresponde a classificação das informações com alto grau de importância sendo identificadas, coletadas e comunicadas de forma coerente respeitando o prazo, para fluir de forma eficaz em todos os níveis da organização. O oitavo elemento o monitoramento busca o gerenciamento de riscos e é avaliado de duas formas: mediante atividades contí-

nuas ou avaliação independentes. Sendo identificadas as deficiências no sistema será relatada aos superiores da organização (COSO, 2014).

Contudo, a metodologia COSO II, transmiti às instituições um modelo de gestão de risco, demonstrando uma série de instruções para um controle interno satisfatório, para garantir os cumprimentos dos objetivos estabelecidos pela instituição. Assim, o COSO II está voltado a melhorias de práticas de governança corporativa, tendo aperfeiçoamento em estratégia para gerenciamento de riscos, podemos pontuar alguns elementos como avaliação de riscos, resposta a riscos e atividades de controle (COSO, 2014). Esses elementos citados é algo diferente dos autores Crepaldi e Crepaldi (2019), deixando bastante evidente que o COSO II está ligado a governança administrativa das entidades, colaboradores e demais gestores.

Na proposta de estrutura apresentada por Crepaldi e Crepaldi (2019), observa o funcionamento do processo de gestão tendo nesse módulo o controle interno incluído, com objetivo de amenizar fraudes, demonstrando aos administradores uma estrutura de vigilância, fiscalização e de verificação do controle.

O Controle Interno como o conjunto de rotinas que é deve estar em constante avaliação por parte da empresa para detecção de possíveis omissões, adequações a novas circunstâncias e também para que sua execução seja efetiva. Para tanto Almeida (2017) propõe nove princípios fundamentais para que o Controle Interno seja satisfatório conforme podemos observar no Quadro 2.

Quadro 2. Princípios fundamentais dos controles contábeis

Princípios	Conceito
Responsabilidade	As competências dos funcionários ou departamentos internos devem ser definidas e limitadas, de modo escrito, sendo criada manuais internos da empresa. As competências são: a) assegurar que todos os procedimentos de controles sejam executados; e b) detectar erros e irregularidades.
Rotinas internas	A empresa deve definir no regimento interno da organização as rotinas de trabalho. Sendo elas: a) formulários internos e externos; e b) instruções para o preenchimento e destinações dos formulários internos e externos.
Acesso aos ativos	A empresa deve limitar o acesso dos funcionários aos ativos e ter controle de acesso a departamentos físicos. São exemplos: a) Acesso ao cofre; e b) emissão de cheque com apenas uma assinatura

Princípios	Conceito
Segregação de funções	A segregação de função consiste que um funcionário não pode acumular função tanto com acesso aos ativos, como os registros contábeis, sendo vedado ao sistema de controle interno. Tendo intuito de eliminar fraudes de forma física e contábil.
Confronto dos ativos com os registros	O confronto dos ativos com os registros consiste em realizar conferência de forma periódica dos registros contábeis, para avaliar se os funcionários estão seguindo de forma coerente suas atribuições. Sendo objetivo detectar fraudes de forma física ou contábil.
Amarrações do sistema	O sistema de controle interno deve ser criado com amarrações do sistema, para trabalhar com eficiência, os registros devem ser autorizados, sendo os valores omissos de erros e respeitando o período de competência. São exemplos: a) cálculo de depreciação; e b) cálculo de previsão folha de pagamento.
Auditoria interna	Tendo a implementação do sistema de controle interno eficiente, a devida empresa terá que realizar auditoria interna para verificar se as instruções normativas estão sendo seguida pelos funcionários de forma coerente e livre de erros.
Custos do controle x benefícios	O custo de manutenção do controle interno não pode exceder os seus benefícios de colocá-lo em funcionamento.
Limitações do controle interno	Tendo o controle interno algumas limitações. Sendo elas: a) conluio de funcionários na apropriação de bens; e b) instrução inadequada com relação às normas internas.

Fonte: Almeida (2017, p. 54).

Com isso, os princípios fundamentais auxiliarão o controle interno trabalhar de forma coerente, tentado mitigar os riscos, possibilitando um sistema eficaz de sistema de gestão. Vale salientar, que falhas no sistema de controle interno poderá ocorrer, que possam impedir que os objetivos sejam alcançados (CREPALDI; CREPALDI, 2019).

2.2 Controle interno em micro e pequenas empresas

O controle interno é um instrumento usado conjuntamente na gestão com o objetivo de diminuir possíveis erros, ou até mesmo fraudes, e reduzir desperdícios. Assim sendo ele gera um aumento na confiança dos clientes e do mercado através da clareza e transparência nas informações administrativas prestadas. Na visão de Pereira (2004, p.38) “o controle interno a cada momento cresce em relevân-

cia para a gestão empresarial. Esse aspecto é determinado pela crescente demanda informativa dos agentes decisórios que acabam por criar um vetor cada vez mais gerencial para a estrutura de controle interno: atender reestruturações societárias, avaliações empresariais, capacidade de geração de caixa, entre outros”.

Lorenzoni e Vieira (2013, p. 128) afirmam por meio de dados apresentados em sua pesquisa “O Controle Interno e a Auditoria como Ferramenta de desenvolvimento nas Micro e Pequenas Empresas” que “cada empresa deve possuir controles que atendam suas necessidades” e nas pequenas e médias empresas não é diferente. É indispensável uma avaliação do ambiente externo para identificar oportunidades e ameaças, bem como uma avaliação do ambiente interno para levantamento dos pontos fracos e fortes e, por fim, a utilização do controle interno enquanto uma ferramenta de exame capaz de avaliar e constatar os pontos que precisam ser aprimorados para que o fluxo de processos da empresa transcorra da melhor forma possível e esteja em conformidade com os objetivos e metas da mesma.

Gerir uma empresa, por si só, não garante o seu sucesso e permanência no mercado. Identificar as variáveis internas que intervêm diretamente na sobrevivência da empresa na sociedade, visto que são vários os fatores que conduzem ao fechamento das micro e pequenas empresas, é o que realmente possibilitará a sua manutenção e possível crescimento (SEBRAE, 2013). Um dos principais motivos para que micros e pequenas empresas sofram com problemas de descontinuidade e altas taxas de mortalidade são as falhas gerenciais. Em vista disso é que se faz necessário a atuação do controle interno com o intuito de minimizar os impactos dos riscos (FARIA; BARBOSA; LOPES; OLIVEIRA, 2014).

As pequenas e médias empresas não sobrevivem por muito tempo devido a uma má administração, por isso a importância de ter um controle interno eficaz moldado de acordo com as demandas e perfil da empresa, pois um controle interno adequado está totalmente adaptado as características e necessidades da empresa. “Com isso, percebe-se a importância que o controle interno possui no que se refere a sua contribuição como ferramenta gerencial, sendo útil no processo de tomada de decisão e de aquisição de conhecimento acerca das atividades dos setores da empresa, visando obter resultados do planejamento e conseqüentemente obter confiança nas informações gerenciais” (SOUZA; RIOS, 2011).

Nesse contexto, é importante especificar o conceito de micro e pequena empresa abordado neste estudo. Conforme a lei geral da micro e pequena empresa instituída pela lei complementar nº 123/2006 as mesmas são definidas com base na receita bruta anual. As microempresas representariam, portanto, aquelas em que a receita bruta anual é igual ou inferior a R\$ 360.000,00 e as empresas de pequeno

porte seriam aquelas em que a receita bruta anual é superior o R\$ 360.000,00 e igual ou inferior a R\$ 4.800.000,00 (LEI COMPLEMENTAR n. 123 de 2006).

A pesquisa apresentada por Lima, Leal e Aguiar (2014) demonstra que grande parte dos procedimentos ligados aos controles internos não são adotados pelas pequenas empresas. Segundo eles, “obteve-se a confirmação de que quase 50% dos participantes da pesquisa consideraram que as micro e pequenas empresas não mantêm uma política formalizada, definida e difundida a respeito de controles internos, além de não possuírem pessoal com treinamento e experiências necessários para executar satisfatoriamente as suas responsabilidades”. Tal dado demonstra o desconhecimento de grande parte das micro e pequenas empresas frente aos benefícios que o controle interno pode trazer para suas as gestões e como consequência para os resultados das próprias empresas. E mais do que isso indica uma falta de controle dos processos que deixa as empresas à mercê dos riscos.

Conforme apresentado na pesquisa de Barbosa e Santos (2019), cuja temática é O Controle Interno como Ferramenta Gerencial nas Pequenas e Médias Empresas: Uma Análise por Meio da Percepção dos Contadores, nota-se que 35,5% dos contadores possuem muito conhecimento em relação ao assunto. Em relação a qual área o controle interno está vinculado 45,2% dos profissionais responderam que está voltada para a área de contabilidade gerencial e auditoria. Ainda segundo tal estudo, na visão dos contabilistas o controle interno é fundamental no gerenciamento das micro e pequenas empresas para elas se manterem ativas no mercado 77,4% conforme a pesquisa opinou que a aplicação do controle interno é muito importante e nenhum profissional afirmou que o controle interno não tem importância.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa se classifica como descritiva. Segundo Gil (2008, p.28) “as pesquisas desse tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”. Ou seja, esse método visa, levantar e relatar as opiniões e atitudes de determinada população sobre o fenômeno observado. Para tanto, tal método se utiliza de técnicas padronizadas de coleta de dados o que no caso deste estudo ocorreu por meio de levantamento do tipo *Survey*. Já a análise dos dados coletados teve por base a abordagem quantitativa com aplicação de técnicas estatísticas descritivas.

O levantamento do tipo *survey* foi realizado por meio de um questionário adaptado da pesquisa de Barbosa e Santos (2019). Tal questionário passou por

uma revisão e sofreu uma pequena modificação sendo acrescido de três questões. Com esse acréscimo se apresentou a necessidade de submeter o questionário a um processo de validação para que pudesse ser aplicado. Tal processo compreendeu o envio do questionário a alguns profissionais contábeis que atuam em escritório de contabilidade e atendem MPE's (micro e pequenas empresas) e se disponibilizaram a responde-los com a finalidade de que se observasse se o questionário continha clareza, objetividade e se proporcionaria o retorno necessário a compreensão objetivada pelo estudo. Este pré-teste foi realizado no início de maio de 2021, teve o retorno de quatro respondentes e, as sugestões apresentadas foram avaliadas e ajustadas.

A versão final do questionário ficou com vinte questões divididas em dois blocos. O primeiro bloco possui questões que envolvem uma caracterização do perfil do profissional contábil. Já o segundo aborda a percepção dos profissionais sobre o controle interno nas micro e pequenas empresas. Para o levantamento dos dados utilizou-se a plataforma *Survey Monkey* enviando um *link* aos respondentes por meio do aplicativo de conversas *WhatsApp* no período de 05 a 14 de maio de 2021. Os envios se deram a grupos de profissionais da área bem como a contatos individuais visando atingir o maior número possível de opiniões. O questionário foi configurado para aceitar somente uma resposta por aparelho evitando que um mesmo respondente preenchesse mais de uma vez.

Foram coletados 67 (sessenta e sete) questionários. Destes 22 (vinte e dois) ficaram incompletos devido ao não preenchimento de todas as questões por parte dos respondentes e por isso não foram considerados na análise deste estudo. Outros 3 (três) questionários foram desconsiderados por terem sido respondidos por estudantes e deste modo não se adequaram ao foco do estudo que se encontra na percepção de profissionais contábeis. Dois questionários não entraram para a amostra por serem profissionais que não tinham em sua carteira de clientes micro e pequenas empresas; um foi respondido por um profissional de outra área de conhecimento sendo desconsiderado também e cinco questionários foram respondidos por profissionais de outras cidades do estado de Goiás não correspondendo ao escopo desejado.

Por fim, 15 (quinze) questionários, respondidos por completo e por profissionais que atendem MPEs, não se juntaram a amostra válida a ser analisada já que os mesmos apontaram desconhecimento quanto a presença de controles internos nas micro e pequenas empresas que acompanham. Esse dado foi fornecido por um filtro adicionado ao questionário que os segregava por corresponderem a profissionais que não teriam como contribuir com suas percepções sobre os controles internos nas MPE's (micro e pequenas empresas) já que desconhecem a sua exis-

tência naquelas empresas em que prestam serviço. Após a adoção de todos esses critérios a amostra final admitida foi de 19 (dezenove) questionários válidos a serem analisados contendo respostas de profissionais que atendem no município de Goiânia/GO.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 Perfil do respondente

Para obter dados característicos dos respondentes foram elaboradas perguntas específicas a respeito de gênero, idade, formação, tempo de experiência, se é o responsável da empresa e a cidade que atua.

Os resultados obtidos a respeito da caracterização da amostra, são apresentados em tabelas, iniciando-se pela Tabela 1.

Tabela 1. Gênero e Idade

Gênero	Qtde	%	Idade	Qtde	%
Masculino	14	74%	De 31 a 40 anos	7	37%
Feminino	5	26%	De 41 a 50 anos	6	32%
			Até 30 anos	5	26%
			Acima de 50 anos	1	5%
Total	19	100%	Total	19	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

Na Tabela 1, sobre o gênero dos respondentes, nota-se maiores números da participação masculina dado que 74% são do sexo masculino e 26% do sexo feminino. Segundo dados do Conselho Federal de Contabilidade, em 2021 no Brasil 57% de profissionais contábeis inscritos são do sexo masculino e 43% do sexo feminino enquanto em Goiás os dados apontam para 64% dos inscritos como sendo do sexo masculino e 36% são do sexo feminino (CFC, 2021). Desta forma pode-se observar que os dados coadunam com a realidade do estado e do Brasil no qual ainda há um maior percentual de profissionais do sexo masculino. Já com relação a idade dos profissionais questionados 26% possuem até 30 anos, 37% possuem de 31 a 40 anos, 32% possuem 41 a 50 anos e 5% possuem acima de 50 anos.

Tabela 2: Formação e Tempo de Atuação

Formação	Qtde	%	Tempo de Atuação	Qtde	%
Bacharel em Ciências Contábeis	15	79%	De 0 a 5 anos	5	26%
Especialização	2	11%	De 5 a 10 anos	5	26%
Mestrado	1	5%	De 10 a 20 anos	5	26%
Técnico em Contabilidade	1	5%	Acima de 20 anos	4	22%
Total	19	100%	Total	19	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

A Tabela 2 apresenta informações sobre a formação. É perceptível que a maioria (79% da amostra) possui somente a formação básica sendo bacharéis em ciências contábeis. Já 11% da amostra possui especialização; 5% são técnicos em contabilidade e 5% possuem mestrado.

No que diz respeito ao tempo de atuação profissional a média simples é de 13,26 anos oscilando entre o tempo mínimo de 2 anos e o máximo de 30 anos. Conforme Tabela 2, pode-se observar que há um equilíbrio entre a quantidade de profissionais por faixa de tempo de atuação.

Tabela 3: É o Contador Responsável

Contador responsável	Qtde	%
Sim	10	53%
Não	9	47%
Total	19	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme Tabela 3, a respeito da responsabilidade dos profissionais 53% dos respondentes são responsáveis pelas empresas e 47% não são responsáveis um número bastante expressivo que demonstra que a maioria dos profissionais são os responsáveis técnicos pelo escritório que atuam, enquanto os demais respondentes, atendem os clientes, prestam o serviço, entretanto, não são os que assinam como responsáveis técnicos. A análise em relação ao controle interno, neste caso, é possível porque os profissionais atendem diretamente as empresas. O conhe-

cimento em relação aos procedimentos dos controles internos não fica limitado apenas ao responsável que assina pela empresa, de tal forma que ambas as partes tanto os responsáveis quanto os que prestam serviço tem domínio sobre o funcionamento dos controles internos.

Foi questionado também sobre a quantidade de micro e pequenas empresas os respondentes atendem e a média simples é 155,72, sendo que a menor quantidade é 3 e a maior é 1.200 empresas. Após apresentar o perfil dos respondentes, o item seguinte apresenta os resultados e análises a respeito da percepção dos profissionais contábeis sobre os controles internos das MPE's.

4.2 Percepção dos contadores sobre controle interno nas mpe's

Os resultados aqui apontados demonstram a percepção dos contadores goianienses a respeito dos controles internos observados nas micro e pequenas empresas em que prestam serviço.

Tabela 4: Nível de Conhecimento dos Controles Internos e Área Direcionada

Nível de conhecimento	Qtde	%	Área direcionada	Qtde	%
Muito Conhecimento	9	47%	Contabilidade Gerencial e Auditoria	10	53%
Conhecimento Razoável	9	47%	Contabilidade Gerencial	6	32%
Pouco Conhecimento	1	5%	Auditoria	2	11%
			Controladoria e Gerencial	1	5%
Total	19	100%	Total	19	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se na Tabela 4, no que se refere ao nível de conhecimento sobre controle interno a amostra variou entre aqueles que se posicionam como tendo muito conhecimento (47%) e um conhecimento razoável (47%), denotando assim que 94% da amostra demonstra familiaridade com a temática possibilitando a continuidade do presente estudo por haver então uma percepção por parte dos contadores a ser compreendida. Já no que tange a área a que o controle interno é direcionado 53% dos respondentes entendem que é a contabilidade gerencial e auditoria, enquanto 32% entendem que se direcionam somente a contabilidade gerencial, 11% somente a auditoria e 5% a contabilidade gerencial e controladoria.

Tabela 5: Para qual porte é mais importante

Porte empresarial	Qtde	%
Todos os Portes	15	79%
Microempresas	3	16%
Empresa de Grande Porte	1	5%
Total	19	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

Foi questionado aos respondentes, qual a percepção dos mesmos em relação a importância do controle interno e nesse quesito todos os respondentes (100%) concordaram que é muito importante a utilização de controles internos nas empresas o que ressalta a importância de se estudar e compreender melhor essa temática no ambiente prestador de serviços contábeis.

No que se refere ao porte da empresa em que é mais importante a utilização dos controles internos 79% dos participantes responderam que em todos os portes enquanto 16% responderam que em microempresas e 5% em empresas de grande porte conforme pode-se observar na Tabela 5. Estes resultados estão em conformidade com o de Barbosa e Santos (2019) já que obteve 90,3% das respostas confirmando que a utilização dos controles tem importância em todos os portes.

Conforme critérios de delimitação da amostra, já expostos anteriormente, tem-se que todos os respondentes conhecem a existência de controles internos nas MPE's em que prestam serviço. Desta forma buscou-se aprofundar na percepção desses profissionais sobre o assunto.

Tabela 6: Área mais notada com presença de controles internos

Área de controle	Qtde	%
Controle de Contas a Receber / a Pagar	6	32%
Controle de Disponibilidade (caixa/bancos)	5	26%
Controle de Impostos	4	21%
Controle de Estoques	2	11%
Controle de Estoques e Disponibilidades	1	5%
Controle de Resultados	1	5%
Total	19	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

Quando questionados a respeito de qual área era mais notada a sua presença de controles internos, 32% dos contadores responderam ser no controle de contas a receber/a pagar; 26% no controle de disponibilidades (caixa/banco); 21% no controle de impostos; 11% no controle de estoques; 5% no controle de estoque e disponibilidades e 5% no controle dos resultados, como indica a Tabela 6. Tal dado é corroborado pelo apresentado por Barbosa e Santos (2019) em que 60% dos contadores também apontam que os controles internos estão mais presentes no controle de contas a receber/a pagar o que pode sugerir que a demanda por equilíbrio financeiro é um ponto importante para essas empresas e, portanto, ser necessário um maior cuidado na busca por minimizar qualquer risco.

Tabela 7: Área menos notada com presença de controles internos

Área de controle	Qtde	%
Controle de Estoques	8	42%
Controle de Resultados	5	26%
Controle de Impostos	4	21%
Controle de Disponibilidade (caixa/bancos)	1	5%
Controle de Contas a Receber / a Pagar	1	5%
Total	19	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

Para compreender melhor a utilização de controles internos, questionou-se também em contrapartida, quais as áreas que os profissionais menos notam a presença de controles internos. Como resposta obteve-se que o controle de estoques se destacou com 42%, seguido pelo controle de resultados com 26%; o controle de impostos com 21% e o controle de disponibilidades (caixa/banco) e o controle de contas a receber/a pagar ambos com 5% como aponta a Tabela 7. Esse resultado pode evidenciar um ponto a ser observado com maior zelo por parte das empresas já que a má gestão, tanto de estoque quanto de resultados e impostos, pode acarretar perdas efetivas por meio de desperdícios, desfalques, gastos financeiros desnecessários ou ainda problemas com o fisco.

Tabela 8: Como exerce influência nos controles internos

Como exerce influência	Qtde	%
Por iniciativa própria	10	53%
Quando solicitado pelo cliente	6	32%
Não ajudei até hoje, pois o cliente não pediu	3	16%
Total	19	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

No que concerne ao auxílio concedido as micro e pequenas empresas quanto aos controles internos, 53% dos respondentes expôs que o fazem por iniciativa própria o que é bastante significativo por demonstrar uma atuação presente dos contadores junto a seus clientes sempre oferecendo suporte aos mesmos. Ao passo que 32% indicaram que o fazem somente quando solicitado pelo cliente e 16% da amostra respondeu que não ajudou até hoje pois o cliente não pediu, conforme demonstra a Tabela 8. Os dados de Barbosa e Santos (2019) aponta concordância com o presente resultado, mas há divergência de Faria et al (2014) em que 67% dos profissionais informaram que só o fazem quando solicitado.

Tabela 9: Etapa dos controles internos em que exerce maior influência

Etapa dos controles	Qtde	%
Em todas as etapas	7	37%
Na correção de erros que o controle apresenta	5	26%
No planejamento e estruturação do controle interno	3	16%
Na aplicação prática do controle interno	2	11%
Em nenhuma etapa	2	11%
Total	11	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao ser questionado sobre a etapa do controle interno em que se exercia maior influência 37% dos respondentes informaram que era em todas as etapas ressaltando assim a importância do monitoramento e constante avaliação dos con-

troles internos adotados com vistas a garantir que tais medidas sejam adequadas e relevantes a execução das atividades e que possam minimizar e mitigar as falhas existentes no processo sem comprometer os resultados. Em contrapartida 26% alegaram exercer maior influência na correção de erros que o controle interno apresenta; 16% no planejamento e estruturação do controle interno e 11% tanto na aplicação prática do controle interno quanto em nenhuma etapa, como exposto na Tabela 9.

Tabela 10: Área das micro e pequenas empresas em que exerce maior influência

Área de controle	Qtde	%
Controle de Impostos	6	32%
Controle de Contas a Receber / a Pagar	5	26%
Controle de Disponibilidade (caixa/bancos)	4	21%
Controle de Resultados	3	16%
Controle de Estoques e Disponibilidades	1	5%
Total	19	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

Foi questionado também a respeito de qual área os profissionais exercem maior influência nos controles internos e nesse quesito, conforme demonstra a Tabela 10, 32% responderam que contribui no controle de impostos; ao mesmo tempo que 26% responderam ser no controle de contas a receber/a pagar; 21% no controle de disponibilidades (caixa/banco); 16% no controle dos resultados e 5% no controle de estoques e disponibilidades. Esse resultado corrobora com o apresentado na Tabela 7, em que o controle de impostos foi apontado como uma das áreas em que menos se observa presença de controle interno, aqui aparece como uma das áreas de maior influência, ou seja, os contadores apontaram uma maior influência e contribuição em uma das áreas em que menos notaram presença de controles, evidenciando que tem tido ações no sentido de auxiliar nas áreas problemáticas das empresas.

Observa-se ainda que o estoque sendo apontado como a área em que menos se observa a presença de controles conforme Tabela 7, converge com o dado presente na Tabela 10 em que somente um respondente o indicou como sendo sua área de maior influência reforçando a percepção de que essa é uma área problemática

nas empresas e ainda assim, pouco assistida pelos profissionais contábeis. Outro dado que se destaca, em um cruzamento entre a Tabela 10 e a 7, é a relevância do controle de disponibilidades e conta a pagar/receber, pois ambas as áreas aparecem como as que possuem maior presença de controles internos e também como aquelas em que os contadores exercem maior influência o que denota um maior zelo e atenção e consequentemente uma maior contribuição por parte dos profissionais contábeis nessa demanda.

Tabela 11: Relatórios fornecidos

Relatórios	Qtde
Balancete	17
Demonstrativo de Resultados (DRE)	15
Balanco Patrimonial	14
Demonstrativo dos Fluxos de Caixa	12
Controle de Resultados	10
Análise Horizontal/Vertical	1
Demonstração das Mutações do Patrimônio Líquido (DMPL)	1

Fonte: Dados da pesquisa.

Questionou-se aos profissionais sobre o fornecimento de relatórios contábeis a seus clientes com o intuito de compreender quais relatórios são fornecidos e se eles têm conhecimento sobre sua utilização no controle interno. Neste questionamento, deixou-se em aberto e os respondentes podiam marcar as opções que apresentasse os relatórios por ele fornecido. Com isso, os respondentes marcaram várias respostas evidenciando o rol de relatórios encaminhados aos clientes tal qual pode-se observar na Tabela 11. Dos 19 respondentes, 17 informaram que fornecem balancetes para seus clientes; 15 fornecem demonstrativo de resultados; 14 balanço patrimonial; 12 demonstrativo dos fluxos de caixa; 10 controle de resultados; 1 análise vertical/horizontal e ainda 1 fornece demonstração das mutações do patrimônio líquido. Tal dado evidencia, como já esperado, que os relatórios mais fornecidos são apenas o balanço patrimonial, demonstrativo de resultados e balancete.

Tabela 12: Utilização dos relatórios fornecidos pelo contador, nos controles internos

Utilização dos relatórios	Qtde	%
Sim, utilizam os relatórios	16	84%
Não sei informar	3	16%
Total	11	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

Além de conhecer quais relatórios são fornecidos, questionou-se aos profissionais se eles sabem se os clientes de fato utilizam estes relatórios para contribuir com o controle interno. E quanto a isso, diante dos dados expostos na Tabela 12, percebe-se que a maioria dos contadores (84%) informaram saber que seus clientes utilizam os relatórios fornecidos pela contabilidade nos controles internos, o que é esperado, tendo em vista que estes dados são muito importantes para o controle interno. Contudo, 16% não soube informar sobre a utilização dos relatórios por seus clientes. Esses resultados evidenciam uma maior utilização dos relatórios fornecidos pelos profissionais contábeis em relação aos resultados encontrados nos estudos de Barbosa e Santos (2019) com 52% e Faria et al (2014) com apenas 33%.

Por fim, entendendo-se que a tomada de decisão é o processo balizador de uma empresa e que demanda, portanto, muita responsabilidade e cuidado, questionou-se sobre a importância dos controles internos nesse processo. A resposta afirmativa unânime (100% dos respondentes) ratifica o quanto esse instrumento é essencial no processo de tomada de decisão que adquire consistência e fundamento através do funcionamento, revisão e manutenção dos controles internos e que possibilita, como consequência final de todo um conjunto de medidas, a conquista dos resultados desejados.

4.3 Análise complementar

No momento de realizar as exclusões das respostas que não se encaixavam no perfil determinado para esta pesquisa, chamou a atenção o fato de 15 respondentes, profissionais contábeis de Goiânia serem excluídos da amostra final, devido informarem não conhecer o controle internos de seus clientes. Diante disso, optou-se por fazer uma avaliação complementar destes 15 profissionais, conforme apresenta-se na Tabela 13.

Tabela 13: Importância do controle interno e para qual porte é mais importante

Importância	Qtde	%	Porte	Qtde	%
Muito Importante	14	93%	Todos os Portes	13	87%
Pouco Importante	1	7%	Pequeno Porte	2	13%
Total	15	100%	Total	15	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao analisar-se os questionários desconsiderados de 15 respondentes que apontaram o desconhecimento de controles internos nas micro e pequenas empresas que atendem percebe-se que apesar do desconhecimento 93% dos mesmos consideram muito importante a utilização de controles internos nas empresas. Em sua maioria (87%), consideram ainda que os controles devam ser utilizados em todos os portes de empresas. Tais dados sugerem que mesmo reconhecendo a importância da utilização de controles interno e independente do porte que a empresa tenha, ainda assim esses contadores não conhecem quais são e como são os controles internos utilizados pelos seus clientes.

Destaca-se a gravidade desse fato, visto que o controle interno é fundamental para a saúde do negócio, sendo necessário tanto para o controle de operações como para subsídio a tomada de decisão. A falta de controles influencia na qualidade e veracidade das informações que os profissionais contábeis recebem, ou seja, a ausência de controles ou controles ruins, geram informações que não condizem com a realidade. E se os contadores estão realizando seus serviços tendo como base informações que não são reais, provavelmente o serviço contábil terá sua qualidade afetada também. Essa situação coloca em risco tanto a empresa como o próprio profissional. Com isso, registra-se aqui o alerta quanto a responsabilidade que o profissional tem perante a sociedade e ao seu cliente, de zelar pelo serviço e informação de qualidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou compreender a percepção dos profissionais contábeis da cidade de Goiânia a respeito das suas contribuições para os controles internos em micro e pequenas empresas por eles atendidas. Para tanto se fez necessário uma revisão bibliográfica que esclarecesse sobre as características e a importância dos controles internos na gestão das empresas bem como a conceituação das micro

e pequenas empresas. Esse percurso foi fundamental para a análise e melhor compreensão dos resultados obtidos no questionário.

Dentre as respostas recebidas, o que chamou a atenção dos pesquisadores foi a exclusão de quinze respostas pelo fato de os profissionais apontarem desconhecimento da presença de controles internos nas micro e pequenas empresas em que prestam serviços. Tal dado é preocupante pois é extremamente necessário ao profissional contábil conhecer bem as empresas as quais presta serviço para que possam fornecer informações relevantes e fidedignas que possibilitem uma tomada de decisão mais acertada e segura em conformidade com os objetivos da empresa.

Por outro lado, nos questionários válidos analisados a relevância dos controles internos foi reforçada e ficou evidente que, em sua maioria, os contadores auxiliam em todas as etapas dos mesmos (execução, manutenção e correção dos controles internos). Isso enfatiza a participação ativa dos profissionais contábeis no processo de gestão das organizações já que, mais da metade da amostra faz isso por iniciativa própria, acompanhando o decurso das atividades e auxiliando com intervenções no planejamento e controle das mesmas. Além disso demonstra que as suas contribuições estão sempre presentes seja por meio dos relatórios contábeis ou das orientações pontuais fornecidas que são mais precisas quanto mais se tem dados para tal como é o caso dos controles internos.

Apesar do acompanhamento e intervenção em todo o processo pôde-se constatar que há uma maior preocupação com relação a gestão financeira visto ser a área de contas a receber/a pagar e a área de impostos as áreas em que os contadores exercem maior influência. É notório que a gestão financeira realmente é um setor de bastante preocupação das micro e pequenas empresas já que essas possuem recursos escassos que devem ser bem controlados e manejados para o sucesso e longevidade do empreendimento. Porém dentro da compreensão de que uma empresa, como um organismo vivo, deve ser observada como um todo em que todas as suas partes devem funcionar em sincronia para que os resultados sejam positivos observou-se um dado preocupante em que as áreas dos estoques e dos resultados foram tidas como as em que menos ocorria presença de controles internos. Tal situação deve ser corrigida visto influenciar também no planejamento e organização da empresa e interferir, tanto quanto as outras áreas, nos resultados da empresa.

Por fim, pode-se afirmar que os contadores têm efetivamente auxiliado na dinâmica das empresas e na manutenção e aprimoramento dos controles internos das mesmas. No entanto tem-se que salientar que o presente estudo apresenta uma limitação dessa percepção visto possuir uma amostra reduzida com apenas dezanove profissionais contábeis dentro de uma capital que possui uma vasta população dos mesmos diminuindo assim a representatividade dessa amostra.

Recomenda-se que sejam realizados estudos futuros com a aplicação desse mesmo questionário expandindo-se para o estado de Goiás e até para outras regiões do país a fim de ter uma visão mais consistente sobre a percepção dos profissionais contábeis do controle interno e suas contribuições no planejamento, aplicação e manutenção dos mesmos. Além disso, sugere-se também que pesquisas sejam realizadas junto aos empresários para compreender o quanto se tem recebido de auxílio e orientação do profissional contábil quanto aos controles internos e, como os empresários tem se comportado em relação a essas orientações.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. C. *Auditoria: um curso moderno e completo*. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

ATTIE, W. (2018). *Auditoria: conceitos e aplicações*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

BARBOSA, L. F. G.; SANTOS, O. M. O controle interno como ferramenta gerencial nas pequenas e médias empresas: uma análise por meio da percepção dos contadores. *Pensar Contabil*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 74, 2019.

CASTRO, D. P. *Auditoria, contabilidade e controle interno no setor público*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE (CFC). *Profissionais Ativos nos Conselhos Regionais de Contabilidade agrupados por Gênero*. Disponível em: <https://www3.cfc.org.br/spw/crcs/ConsultaPorRegiao.aspx?Tipo=0>. Acesso em: 24 jun 2021.

COSO – *Committee of Sponsoring Organization of the Treadway Commission*, 2014.

CREPALDI, S. A.; CREPALDI, G. S. *Auditoria contábil: teoria e prática*. 11.ed. São Paulo: Atlas, 2019.

FARIA, J. A.; BARBOSA, T. A.; LOPES, L. M. S.; OLIVEIRA, N. S. As percepções dos profissionais de contabilidade a respeito do controle interno como ferramenta gerencial em micro e pequenas empresas: um estudo na cidade de Serrinha-Bahia. *XXI Congresso Brasileiro de Custos*, Natal, 2014.

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

LIMA, L. S.; LEAL, E. A.; AGUIAR, J. E. Controles internos adotados pelas micro e pequenas empresas: um estudo com prestadores de serviços contábeis. *Registro Contábil*, Maceió, vol. 5, n. 3, 2014.

LORENZONI, R.; VIEIRA, E. T. O controle interno e a auditoria como ferramenta de desenvolvimento nas Micro e Pequenas Empresas. *Revista Gestão e Desenvolvimento em Contexto - GEDECEN*, v. 1, n. 1, 2013.

MICHAELIS: *Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa* – Melhoramentos. Recuperado em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>. 2021.

PEREIRA, A. N. Controles internos empresariais e gestão: visões e importância: uma abordagem exploratória. *Contabilidade Vista e Revista*, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, 2004.

SEBRAE. *Sobrevivência das empresas no Brasil: coleção estudos e pesquisas*. Sebrae, Brasília, 2013.

SOUZA, R. A. R. de; RIOS, R. P. Contabilidade Gerencial como Ferramenta para Gestão Financeira nas Microempresas: Uma Pesquisa no Município de São Roque SP. *Revista Eletrônica Gestão e Negócios*, v. 2, n. 1, 2011.

O PAPEL DA FAMÍLIA DE ALUNOS COM TEA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Leticia Teles de Lima¹
Luana Vitória de Oliveira Honório²
Mônica da Silva Faria³
Maria de Lourdes Alves⁴

Resumo: O presente artigo visa compreender a importância da participação dos pais no processo de desenvolvimento educacional das crianças com necessidades educacionais especiais, “Transtorno do Espectro Autista - TEA”. Para desenvolver e concluir tal problemática percorremos um breve caminho, onde que esclareceremos para o leitor o que é TEA, assim como o principal objetivo: compreender quais caminhos que devem ser percorridos pelas famílias junto à escola. Para isso, fizemos uma análise bibliográfica com base nos seguintes autores: Onzi e Gomes (2015), Carvalho, Pereira, Camilla e Anchieta (2021), Mapelli, Barbieri, Castro, Bonelli, Wernet, Dupas (2018), Bueno, Couto e Rodriguez (2020), além desses autores tivemos como referências DSM-V e o Manual dos direitos das pessoas com autismo (2021). Com o resultado dessa pesquisa observamos a importância de entender além da necessidade especial educacional, mas saber que é necessário o processo de inclusão da família durante essa etapa.

Palavras-chave: Participação. Desenvolvimento educacional. Família. Inclusão direitos.

THE ROLE OF THE FAMILY OF STUDENTS WITH ASD IN INCLUSIVE EDUCATION

Abstract: This article aims to contemplate the importance of parental participation in the process of educational development of children with special educational needs, “Autistic Spectrum Disorder - TEA”. In order to develop and conclude this problem, we followed a brief path, where we will clarify for the reader what ASD is, as well as the main objective: to understand which paths must be taken by families at school. For this, we performed a bibliographical analysis based on the following authors: Onzi e Gomes (2015), Carvalho, Pereira, Camilla e Anchieta (2021), Mapelli, Barbieri, Castro, Bonelli, Wernet, Dupas (2018), Bueno, Couto e Rodriguez (2020), in addition to these authors, we used DSM-V and the Handbook of the Rights of People with Autism (2021) as references. With the result of this research, we observed the importance of understanding beyond the special

¹ Pedagoga. Prós graduanda do IAESup.

² Pedagoga. Prós graduanda do IAESup.

³ Pedagoga. Prós graduanda do IAESup.

⁴ Doutora em Educação. Docente no Aphoniano e na UEG.

educational need, but knowing that the process of inclusion of the family is necessary during this stage.

Keywords: Participation. Educational development. Family. Inclusion and rights.

INTRODUÇÃO

O presente artigo intitulado “O papel da família de alunos com TEA na educação inclusiva” surgiu na necessidade de se esclarecer/ajudar as famílias responsáveis por alunos portadores do TEA a se situarem diante do diagnóstico. Visto que muitos familiares em um primeiro momento recusam o diagnóstico, passando por um momento de “luto” pelo filho idealizado. E em um segundo momento, logo após a aceitação, não conhecem os seus direitos e deveres, como o de se posicionar juntamente com a escola e outros profissionais capacitados, para que o desenvolvimento do aluno seja da melhor forma possível.

O primeiro ambiente de socialização em que a criança convive é a família, e o segundo a escola. Portanto, quanto mais conhecimentos sobre o TEA a família e a escola tiverem, mais estarão preparadas para lidar com as dificuldades e trabalharem para um melhor desenvolvimento.

Brites; Brites (2019, p. 135) afirmam:

O ambiente escolar é um espaço que simula, em muitos aspectos, a nossa sociedade, com suas imposições, rotinas, horários, oportunidades constantes de interação social (imitação, compartilhamento, reciprocidade, atenção social), treino de frustrações, aquisição de diversos tipos de linguagens, hierarquias, processos de ensino aprendizagem de leitura, escrita e matemática e atividades físicas com estimulação motora e espacial. Enfim, tudo de que um autista precisa, e ir para a escola é uma grande oportunidade de ele se desenvolver globalmente.

O autor supracitado acima nos deixa claro a importância do ambiente escolar na vida da criança autista, pois o mesmo simula os aspectos da nossa sociedade, inserindo assim o aluno com TEA no contexto social. No entanto é necessário haver uma relação de companheirismo entre a escola e a família, caso contrário impedirá o desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

Partindo dessa perspectiva, esse trabalho se baseia na seguinte problemática: Qual o papel da família no processo de inclusão da criança com TEA?

O objetivo norteador desse projeto visa analisar o papel da família na inclusão da criança com TEA. A partir dos objetivos específicos pretende-se:

- Identificar as principais dificuldades/desafios que os pais de crianças autistas enfrentam no processo de inclusão escolar;
- Compreender o processo de aceitação do diagnóstico por parte da família.

O artigo pautou-se em uma pesquisa bibliográfica exploratória, em artigos científicos, como: *Relação Família-Escola-Criança com Transtorno do Espectro Autista: Percepção de Pais e Professoras*; revista *humanitaris*; *Manual dos direitos das pessoas com autismo (2021)*, *Declaração de Salamanca*, entre outros, na busca de aprender sobre a importância do papel da família com alunos portadores do TEA.

2. TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

O Transtorno do Espectro Autista - TEA, é um transtorno do desenvolvimento comportamental. “O TEA é considerado um transtorno que vai além da sua complexidade, distante de ser definido com exatidão, pois não existem meios pelos quais se possa testá-lo, muito menos medi-lo.” (ONZI e GOMES, 2015, p. 2).

Esse transtorno é um distúrbio cujo prejuízos são: sócio comunicativo, comportamentos e interesses restritos, repetição de algum movimento, preferências específicas. Além disso, é notável que o autismo se manifesta, na maioria das vezes, em pessoas do sexo masculino, porém isso não quer dizer que não possuem mulheres autistas.

Na maioria das vezes o desenvolvimento da criança com TEA, é observado nas instituições de ensino, por ser lá onde a criança passa a maior parte tempo, o tempo da criança em idade escolar, é maior na escola do que com a família. Sendo assim, ao fazer essa análise, o professor passa para equipe gestora, e consequentemente chamam a família para uma orientação e um possível encaminhamento.

A escola de modo geral apresenta à família uma hipótese do TEA, ao receber a notícia de um possível diagnóstico a família nem sempre aceita, muitas vezes resistem e não buscam o devido acompanhamento. Assim é necessário, promover meios para ajudar a família neste processo de aceitação e orientação à família da criança com “suspeita” de Transtorno do Espectro Autista - TEA. Assim, a partir desse momento começará a busca pelos conhecimentos a respeito desse transtorno. Com isso o desespero vai surgindo com mais intensidade, querendo que tudo seja resolvido de um dia para outro. Pois nem imaginam que o processo, ou seja, a caminhada, é longa e árdua.

Cabe aos pais compreender, portanto, as reais necessidades do seu filho e aceitar principalmente suas diferenças, para que possam deixar de lado o medo de serem inadequados, buscando auxílio e informação a respeito da sua condição. Assim, quanto mais cedo a criança for tratada e diagnosticada, maiores serão as chances de seu desenvolvimento acontecer da melhor forma possível. No entanto, por vezes, na prática sabe-se que não ocorre de forma apropriada. (ONZI e GOMES, 2015, p.6)

Devemos entender que ainda não existe exames específicos para um possível diagnóstico. Então isso é feito com profissionais especializados, sendo depois que os professores ou pais observarem e notarem alguma diferença nas crianças, fazem o devido encaminhamento a esses profissionais: psicopedagogos, psicólogos, neuropicopedagogos. Após o atendimento a criança e a família, se feito o diagnóstico, tem-se toda uma orientação para a criança e também para a família. Entendendo que, a criança com Transtorno do Espectro Autista –TEA, tem todo direito a um professor de apoio, que o auxilie nas atividades escolares.

É importante compreender os critérios para o diagnóstico do autismo, identificando sintomas e observando o comportamento da criança e sua interação social, para isso o DSM-V trouxe mudanças significativas, alguns critérios para o diagnóstico do autismo segundo o DSM-V são:

Inabilidade persistente na comunicação social, manifestada em déficits na reciprocidade emocional e nos comportamentos não verbais de comunicação usuais para a interação social. (DSM-V)

- Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividade, manifestados por movimentos, falas e manipulação de objetos de forma repetitiva e/ou estereotipada, insistência na rotina, rituais verbais ou não verbais, inflexibilidade a mudanças, padrões rígidos de comportamento e pensamento; interesses restritos e fixos com intensidade; hiper ou hipo atividade a estímulos sensoriais. (DSM-V)

- Os sintomas devem estar presentes no período de desenvolvimento, em fase precoce da infância, mas podem se manifestar com o tempo conforme as demandas sociais excedam as capacidades limitadas. (DSM-V)

Importante ressaltar que, “todos esses sintomas causam prejuízos significativos no funcionamento social, profissional e em outras áreas da vida da pessoa com autismo.” (DSM-V). Depois de entender e analisar esses sintomas na criança e realizar o diagnóstico, procura-se compreender quais são os níveis de gravidade do autismo:

Nível 1 - Leve

As pessoas com nível leve de autismo, em relação à interação e comunicação social, apresentam prejuízos mas não necessitam de tanto suporte. Têm dificuldade nas interações sociais, respostas atípicas e pouco interesse em se relacionar com o outro.

Em relação ao comportamento, apresentam dificuldade para trocar de atividade, independência limitada para autocuidado, organização e planejamento.

Nível 2 - Moderado

As pessoas com nível moderado de autismo, em relação à interação e comunicação social, necessitam de suporte substancial, apresentando déficits na conversação e dificuldades nas interações sociais, as quais, muitas vezes, precisam ser mediadas.

Em relação ao comportamento podem apresentar dificuldade em mudar de ambientes, desviar o foco ou a atenção, necessitando suporte em muitos momentos.

Nível 3 - Severo

As pessoas com nível severo de autismo, em relação à interação e comunicação social, necessitam de muito suporte, pois apresentam prejuízos graves nas interações sociais e pouca resposta a aberturas sociais.

Em relação ao comportamento, apresentam dificuldade extrema com mudanças e necessitam suporte muito substancial para realizar as tarefas do dia a dia, incluindo as de autocuidado e higiene pessoal.

Além desses fatores, outros critérios específicos para o diagnóstico de autismo são: prejuízo intelectual e de linguagem, condição médica ou genética, outras desordens do neurodesenvolvimento ou transtornos relacionados. (DSM-V).

3. A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E INTELECTUAL DA CRIANÇA COM TEA

A relação entre escola e família após um diagnóstico de TEA é de suma importância para o pleno desenvolvimento sócio educativo da criança. Visto que, são dois pilares importantes para criança.

A família e a escola são os principais contextos de promoção do desenvolvimento social e educacional das crianças. A compreensão da dinâmica das relações familiares é essencial para a compreensão do indivíduo especial, e, para

que as propostas pedagógicas e clínicas tenham êxito, é primordial que haja um trabalho paralelo com os familiares, já que as intervenções buscam promover efeitos recíprocos em cada um dos membros. (CARVALHO, PEREIRA, CAMILLA e ANCHIETA, 2021. P.8)

A educação é uma via de mão dupla para família, ao mesmo tempo que ensino eu aprendo. Isso serve para todas as crianças, independente de qual for a sua necessidade. A família tem todo direito de estar presente nos acontecimentos educacionais de seus filhos interagindo, dará uma segurança maior para criança com TEA. “A inclusão efetiva, apesar do aparato legal, acontecerá se tanto a família como a escola estiver engajadas no processo, numa relação de simbiose, ou seja, em trocas de informações com um diálogo aberto e afetivo.” (CARVALHO, PEREIRA, CAMILLA e ANCHIETA, 2021. P.8).

A família é a primeira ‘base’ a se preocupar com o bem-estar da criança, assim, faz-se necessário sua participação no processo de ensino-aprendizado do filho, principalmente, quando se fala em crianças com Transtorno do Espectro Autista, pois essas precisam de um olhar acolhedor e atitudes adequadas voltadas para suas necessidades e habilidades específicas.

Os cuidados com a criança com TEA devem ser estendidos a toda família, requer uma proporção maior de atenção, tolerância, persistência, disciplina e ações inovadoras, tarefas que a todos não é de fácil execução. Outra ação comum da família é dar uma atenção maior às inadequações dos filhos e não se atentar muito aos seus potenciais, porém uma vez que se equilibra esse problema torna-se viável promover os talentos e estimular as habilidades das crianças com TEA. (Santos, Rios, Almeida, Arantes³, Rodrigues, Oliveira, Santana, 2019 p.6)

A família é o primeiro grupo de socialização da criança, então para ela, entender e aceitar o diagnóstico do TEA é de suma importância. Deste modo é imprescindível que a escola dê o suporte necessário nesse momento, já que a equipe gestora está mais informada sobre esses tipos de assunto (transtornos, inclusão...), pois elas têm capacitações e estudos continuados. Então, deve-se entender que a escola e a família andam juntas no desenvolvimento da criança com TEA, já que a criança chega na escola com conhecimentos prévios, adquiridos em seu cotidiano, e pensar em crianças com alguma necessidade de aprendizagem não é diferente, pois ela chega com pensamentos pré-formados, hábitos e atitudes já vivenciadas e a escola terá como ponto de partida essas vivências. Assim, surge a necessidade da escola em dar todo o suporte preciso à família.

Ao longo do cuidado da criança com TEA, a família, em especial a mãe, enfrenta dificuldades para o atendimento das necessidades dela, em particular relacionadas à dinâmica intrafamiliar e acesso a direitos sociais. (Mapelli, Barberi, Castro, Bonelli, Wernet, Dupas, p.4, 2018)

A família precisa entender que sua criança que possui alguma necessidade educacional especial possui sim seus direitos e também deveres dentro da rede regular de ensino. E que essas crianças não podem ser excluídas e nem deixadas de lado ao se tratar do processo ensino-aprendizagem, pois elas são capazes de aprender e devem sim estar inseridas em sociedades.

4. MEDIAÇÃO DO PROFESSOR COM A FAMÍLIA FRENTE AO ALUNO COM TEA

Ao receber as crianças na instituição escolar, a equipe gestora e, principalmente, o professor deve fazer uma avaliação diagnóstica, que se refere a uma avaliação prognóstica, onde analisa as possíveis dificuldades, habilidades, necessidades e comportamentos. Para assim, poder planejar conforme as necessidades de criança.

Nesse tipo de avaliação é preciso não somente analisar a criança, mas entender a família por meio de diálogo, para compreender a realidade como um todo, para assim uma base ou um ponto de partida no seu processo de inclusão escolar.

Algumas das crianças, quando vão iniciar a vida escolar, não possuem um diagnóstico de autismo. Algumas estão em processo de avaliação, outras ainda, vão ser encaminhadas para uma avaliação a partir do olhar da escola. Esse fato é um “divisor de águas” na vida dos familiares, pois em muitos casos, a criança vivia só em casa, somente com os pais e/ou cuidadores, um grupo social restrito e que já conhece seus hábitos e costumes. Quando a escola começa a trazer esses “hábitos e costumes” da criança, até então silenciados ou naturais para a família, a tendência é gerar uma irrequietação no âmbito familiar. (BUENO, COUTO E RODRIGUEZ, p. 9, 2020)

A partir do ponto de partida da entrevista e do diagnóstico feito com a família, e, principalmente com a criança, entende-se a necessidade de metodologias e didáticas pensadas especialmente para crianças com NEE (Necessidades Educacionais Especiais). Visto que, a criança com NEE precisa de atendimento especializado, que é oferecido na rede regular de ensino. Para isso, é importante a criança estar matriculada e frequentando a unidade escolar, para ter a possibilidade de no contra turno receber esse atendimento, que é um direito dela.

De acordo com o manual dos direitos das crianças com autismo

Independente do Transtorno Espectro Autista, toda criança (até 12 anos incompletos) e adolescente (entre 12 e 18 anos de idade) têm direitos previstos em lei, como por exemplo: direito ao desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (MANUAL DOS DIREITOS PESSOAS COM AUTISMO, SÃO PAULO, 2021, p.6)

Além disso, todas as crianças com NEE possuem direitos a um profissional de apoio durante seu horário de estudos na escola. Visto isso, é primordial o cuidado com a escolha dos profissionais que irão dar apoio a esta criança, pois sabe-se que a criança com TEA é seletiva e tem algumas dificuldades em aceitar certos convívios.

A “Declaração de Salamanca” afirma que:

Ao mesmo tempo em que escolas inclusivas provêem um ambiente favorável à aquisição de igualdade de oportunidades e participação total, o sucesso delas requer um esforço claro, não somente por parte dos professores e dos profissionais na escola, mas também por parte dos colegas, pais, famílias e voluntários.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse estudo, compreendemos a importância do diagnóstico, e que quanto mais cedo descoberto o autismo, mais beneficiado a criança autista será. Compreendemos também o quanto é fundamental o a aceitação da família, juntamente com o apoio, carinho e muito amor.

A família tem como papel fundamental trabalhar juntamente com a escola, pois é o que vai garantir o sucesso escolar da criança com TEA

Criar vínculos afetivos, com as famílias e também com a criança, fazendo acompanhamento regular de como está o andamento e como a criança está se desenvolvendo, relatando para a escola também, como está sendo o comportamento e a integração dessa criança com o meio social em qual está inserida.

Assim, a escola ficará mais próxima da criança e da família, podendo interferir de maneira a acrescentar na vida dessa criança, além de poder ajudar o desenvolvimento da criança na escola, poderá e deverá contribuir com sua formação social. Já que a educação se abrange na escola, porém é vivenciada nas práticas e vivências sociais, e crianças com alguma necessidade educacional especial também tem o direito ao seu pleno desenvolvimento e a uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

BRITES, Luciana; Brites, Clay. *Mentes únicas*. São Paulo, 2019.

CARVALHO, Aline dos Santos Moreira de; PEREIRA, Pedro Carlos; GONÇALO, Camila Viana de Souza; ANCHIETA, Gabrielle Oliveira dos Santos. *TEA, família e escola - o trabalho em conjunto, relação de empatia*.

MAPELLI, Lina Domenica; BARBIERI, Mayara Caroline; CASTRO, Gabriela Van Der Zwann Broekman; BONELLI, Maria Aparecida; WERNET, Mônica; DUPAS, Giselle. *Criança com transtorno do espectro autista: cuidado na perspectiva familiar*. Escola Anna Nery - 2018.

ONZI, Franciele Zanella e GOMES, Roberta de Figueiredo. *Transtorno do espectro autista: a importância do diagnóstico e reabilitação*. Porto Alegre - RS, 2015. Acesso em: 15 de novembro de 2023.

Manual dos Direitos Pessoas com Autismo, São Paulo, 2021.

O ÔNUS DA PROVA NA GUARDA COMPARTILHADA

Lilium Margareth da Silva Ferreira¹
Clodoaldo Valverde²

Resumo: Discute-se a modificação dos artigos 1.583 e 1.584 do Código Civil pela Lei nº 11.698/08, relacionada à guarda compartilhada. Utilizando o método dedutivo, que parte de raciocínios lógicos para alcançar conclusões, analisa-se a eficácia da guarda compartilhada e as consequências de suas omissões na lei, mesmo sem consenso parental. Julgados e artigos, tanto jurídicos quanto psicológicos, indicam que essa modalidade pode causar traumas emocionais em filhos menores após separações. Ainda que se destaque o princípio do melhor interesse da criança, a prática sugere uma diminuição da supervisão estatal após a implementação da guarda compartilhada. O texto aborda preliminarmente questões do direito de ação no contexto processual civil, o ônus da prova na guarda compartilhada e as repercussões da revisão do Código Civil pela Lei nº 13.058/14.

Palavras-chave: Ônus da prova. Guarda compartilhada. Lei nº 13.058/14.

THE BURDEN OF PROOF IN SHARED CUSTODY

Abstract: The amendment of Articles 1,583 and 1,584 of the Civil Code by Law No. 11,698/08 concerning shared custody is discussed. Using the deductive method, which begins with logical reasoning to reach conclusions, the efficacy of shared custody and the consequences of its omissions in the law are analyzed, even in the absence of parental consensus. Legal decisions and articles, both juridical and psychological, indicate that this form of custody can cause emotional traumas in minor children after separations. While the principle of the child's best interest is emphasized, in practice there seems to be a reduced state oversight after the implementation of shared custody. The text preliminarily addresses the right to action within the procedural civil context, the burden of proof in shared custody, and the repercussions of the Civil Code's revision by Law No. 13,058/14.

Keywords: Burden of proof. Shared custody. Law No. 13.058/14.

¹ Juíza de direito, Graduada em Direito pela Universidade Federal de Goiás, Pós-graduada em Direito Processual Civil pela ESMEG - Escola Superior da Magistratura do Estado de Goiás e MBA em Poder Judiciário pela Fundação Getúlio Vargas. Goiânia, Brasil. liliammsf@hotmail.com

² Pós-Doutor pela Universidade de Brasília (UnB). Doutor pela UFG. Mestre pela UFG. Graduado em Direito e Engenharia Mecânica pela Universidade Paulista (UNIP). Graduado em Física Licenciatura e bacharelado pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Graduado em Pedagogia pela Faculdade de Educação Paulistana (FAEP). Professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Universidade Estadual de Goiás. Professor da Universidade Paulista (UNIP). valverde@ueg.br

INTRODUÇÃO

A alteração trazida pela Lei nº 11.698/08, inseriu expressamente na legislação federal a guarda compartilhada, que outrora era indeferida por alguns aplicadores da Lei Penal, por não haver previsão expressa regulando o referido instituto.

A finalidade precípua da criação da referida lei era estabelecer um novo entendimento do que abrangeria o melhor interesse da criança, quando da separação dos pais.

O presente trabalho, diante deste contexto, visa realizar uma análise quanto às omissões na referida lei e a ineficácia quanto à sua aplicação. Objetiva-se assim, estabelecer uma ponderação do leitor sobre o instituto e a sua aplicação, para que haja uma transformação de entendimento daqueles que operam o direito – especificamente na figura do Estado-Juiz – quanto a necessidade de dar o real cumprimento à norma, seguindo o seu objetivo, qual seja, proteger e efetivar o princípio do melhor interesse da criança, bem como, uma estruturação do Poder Judiciário para cumprir o real objetivo da norma.

É consabido que os pais exercem igualmente o seu poder familiar e, mesmo em decorrência da ruptura da relação matrimonial, por intermédio de separação legal, é necessário estabelecer uma análise quanto a quem caberá a guarda dos filhos menores, que é matéria de apreciação e fixação pelo Poder Judiciário, conforme artigo 1.584, II, do Código Civil (CÓDIGO CIVIL, 2002).

Se antes a aplicação da regra era a guarda única ou unilateral, passou-se a adotar como regra, a fixação de guarda compartilhada, mesmo nos casos em que não há acordo entre a mãe e o pai quanto à guarda do filho, conforme disposto no artigo 1.584, § 2º do Código Civil.

Com isso, será demonstrada a omissão do Estado (Estado-juiz), quando deixa de fiscalizar e acompanhar os pais, após a fixação do modelo de guarda compartilhada ao caso concreto, e as consequências advindas da aplicação da guarda compartilhada, mesmo em alguns casos em que há consenso entre o ex-casal.

Utilizou-se o método dedutivo que, por intermédio das doutrinas, artigos, leis e julgamentos parte-se de raciocínios lógicos, a fim de se chegar em uma conclusão concreta e satisfatória daquilo que se propôs.

A metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica, sobretudo a contribuição de doutrinadores renomados, dentre os quais cita-se Fredie Didier Jr, Pablo Stolze Gagliano, Válter Kenji Ishida, Daniel Amorim Assumpção Neves, Flávio Tartuce, dentre outros.

No primeiro capítulo verificar-se-á os fundamentos históricos no tocante ao direito de ação no processo civil, bem como, uma definição de pretensão real na

guarda compartilhada. É de suma importância estabelecer uma conexão entre o direito de ação, para então abordar o ônus da prova quanto à definição da guarda compartilhada

Quanto ao segundo capítulo, será analisado a origem e a evolução histórica do Direito de Família, e como esta evolução, além de ter sido realizada de forma distorcida, tem contribuído para o desmanche dos lares, fragilização do homem e consequente desajustes nos filhos de ordem emocional/psicológica.

Após, efetivamente será abordado sobre o ônus da prova no tocante à definição da guarda compartilhada e que, para o estabelecimento desta, é necessário que todo o conjunto jurídico e multidisciplinar tenha em mente o melhor interesse da criança e do adolescente, consoante determinação da própria Constituição Federal.

Em seguida, será realizada uma análise consequencialista da Lei 13.058/14, quanto à aplicação da guarda compartilhada e, nesse momento, será analisado o quanto a imposição da guarda compartilhada em processos litigiosos, são prejudiciais à criança e adolescente. Ainda, será realizada uma análise dos riscos e consequências na aplicação da guarda compartilhada e porque se exige sabedoria na aplicação desta.

Por fim, será concluído o presente trabalho com a análise da responsabilidade civil do Estado na aplicação da Guarda Compartilhada, e porque é de suma importância que o legislador e o aplicador da Lei, precisa repensar a Lei 13.058/2014.

1. O DIREITO DE AÇÃO NO DIREITO PROCESSUAL CIVIL

O direito de ação é definido, segundo Fredie Didier (DIDIER, 2017, p. 281) como sendo “o direito fundamental (situação jurídica, portanto) composto por um conjunto de situações jurídicas, que garantem ao seu titular o poder de acessar os tribunais e exigir deles uma tutela jurisdicional adequada, tempestiva e efetiva”, sendo este, por sua vez, um direito facultativo ao que se sente prejudicado.

Compreende-se o direito de ação como sendo um ato garantidor de princípios constitucionais protecionistas como a inafastabilidade da jurisdição e devido processo legal.

Ação, assim, é “o primeiro ato do procedimento principal; a ação instaura o procedimento. O direito de ação confere ao seu titular o direito a um procedimento adequado, para bem tutelar o direito afirmado na demanda”. (DIDIER, 2017, p. 282).

Ernane diz ainda que:

o direito de ação se exerce perante o Estado, já que a ele se solicita o cumprimento da obrigação de prestar tutela jurisdicional, mas quem tem legitimidade

de estar em juízo, ao reclamar referida prestação deduz pretensão não apenas perante o juiz, mas também à frente do réu (ERNANE, 2017, p. 140).

É assim o direito da parte em cobrar do Estado a tutela jurisdicional enquanto que este, em contrapartida, tem o dever de criar mecanismos e técnicas que garantam isso, sendo este também o provimento ou tutela jurisdicional.

A ação só pode ser compreendida como o direito subjetivo público ou, mais que isso, o direito fundamental de pedir tutela jurisdicional ao Estado-juiz, rompendo a inércia do Poder Judiciário, de atuar, ao longo do processo, para a obtenção daquele fim. (SCARPINELLA, 2015, p. 253)

Esse direito, inclusive, encontra-se estampado na Constituição Federal que, seu artigo 5º, XXXV dispõe que “a lei não excluirá da apreciação do Poder Judiciário lesão ou ameaça

a direito”, sendo que este dispositivo diz respeito ao denominado princípio da inafastabilidade da jurisdição.

Obtempera-se que, o direito de ação não pode ser confundido com o direito material afirmado no processo, vez que este mantém relação com o ato jurídico, enquanto que esse é um direito. Assim, “o estudo do direito de ação não se confunde com o estudo da ação, embora com ele, obviamente, se relacione. O simples fato de um ser um direito (situação jurídica) e o outro ser um ato jurídico já impede qualquer confusão.” (DIDIER, 2017, p. 283)

O direito afirmado compõe a *res in iudicium deducta* e pode ser designado como o direito material deduzido em juízo ou a ação material processualizada. Direito de ação e direito afirmado são distintos e autônomos: o direito de ação não pressupõe a titularidade do direito afirmado. Além disso, o direito de ação não se vincula a nenhum tipo de direito material afirmado: o direito de ação permite a afirmação em juízo de *qualquer* direito material. Por isso, diz-se que o direito de ação é *abstrato*, pois independe do conteúdo do que se afirma quando se provoca a jurisdição.(DIDIER, 2017, p. 283)

Por sua vez, esse direito é garantido a todas as pessoas, sejam de direito público ou privado, naturais ou jurídicas, incluindo os entes despersonalizados, tais como a massa falida, condomínio e espólio.

Por ser um direito a ser exercido, este deve preencher os requisitos ou condições, sendo duas condições expressamente previstas no Código de Processo Civil, posto que o artigo 17 diz: “para postular em juízo, é necessário ter interesse e legitimidade”.

Assim, pois, para que se possa exercer o direito de ação, é necessário que se tenha o interesse de agir que, segundo Ernane Fidelis dos Santos, ao discorrer sobre o conceito de lide, define bem ao dizer: “os bens da vida são limitados, mas ilimitadas são as necessidades humanas. Chama-se “interesse” a posição de determinada pessoa, para satisfazer uma necessidade, diante de determinado bem. (SANTOS, 2017, p. 142)”

Por sua vez, a legitimidade, ou como costumeiramente é conhecida, legitimidade *ad causam*, está prevista expressamente também do artigo 18 do Código de Processo Civil que diz “ninguém poderá pleitear direito alheio em nome próprio, salvo quando autorizado pelo ordenamento jurídico”(BRASIL,2015). Assim, em regra, o legitimado é aquele interessado, na condição de parte, que postula direito próprio e não alheio.

Não obstante, haverá casos expressamente previstos em que a pessoa poderá pleitear e figurar em juízo, como parte, em defesa de interesse alheio. Essa anormalidade é conhecida como, segundo Marcus Vinicius Rios, em sua obra “Direito Processual Civil Esquematizado” descreveu: “legitimidade extraordinária, também chamada “substituição processual” (conquanto haja alguma divergência a respeito, essas duas expressões têm sido usadas como sinônimas)”. (GONÇALVES, 2018, p. 276)”

Por fim, a possibilidade jurídica do pedido, com a chegada do Código de Processo Civil de 2015, passou a ser considerada uma questão de mérito, posto que a ação impossibilitada juridicamente de tramitar não careceria de ação, antes, porém, de uma improcedência do pedido inicial.

Nesse seguir, dispõe o artigo 487, I do Código de Processo Civil que “haverá resolução de mérito quando o juiz acolher ou rejeitar o pedido formulado na ação ou na reconvenção.”

Não obstante, entende (GONÇALVES, 2018, p. 285) que, caso não exista a possibilidade jurídica do pedido, à exceção das hipóteses elencadas no artigo 332 do Código de Processo Civil, o juiz “deverá indeferir a inicial e julgar o processo extinto sem resolução do mérito, não mais por impossibilidade jurídica do pedido, que deixa de existir como condição autônoma da ação, mas por falta de interesse de agir”. Assim, o entendimento do ilustre doutrinador é a de que a possibilidade jurídica do pedido foi absorvido pelo interesse de agir.

1.1 Fundamentos históricos e teorias

Historicamente, o poder era exercido pela parte que, ao ter seu direito lesionado, buscava a autotutela, e remonta desde o romanismo até a teoria clássica.

Com isso, o Estado viu a necessidade de se proibir a autotutela, assumindo o dever de prestar a tutela jurisdicional, mediante provocação da parte. Essa contrapartida concedida ao cidadão, em decorrência da proibição da autotutela foi o que se convencionou chamar de direito de ação.

Nesse sentido, Maria Berenice Dias, em seu artigo “observações sobre o conceito de pretensão” dispôs que “com Carnelutti, restou visualizado o fenômeno da jurisdição, como fruto de vedação estatal da autotutela e a conseqüente obrigação do Estado em compor os conflitos de interesses, para a manutenção da paz social”.

Não obstante, até meados do Século XIX, o direito de ação não era considerado autônomo, mas estava atrelado ao direito material irrogado em juízo, confundindo-se direito de ação ao direito civil. **Marcus Vinicius Rios**, em sua obra “Direito processual civil esquematizado, exemplifica da seguinte forma:

se alguém tinha o seu direito de propriedade desrespeitado, e ia em juízo, entendia-se que, ao fazê-lo, apenas punha em movimento o seu direito de propriedade. O direito de ação não era autônomo, isto é, não havia o direito de ir a juízo para postular uma resposta do Poder Judiciário a uma pretensão. (RIOS, 2018, p. 265)

Somente a partir da metade do século XIX que houve a evolução do conceito de ação e a autonomia do processo civil, sendo percebido pelos grandes estudiosos que “uma coisa é o direito material, que a lei nos assegura; outra, o direito de ir a juízo, para que o Poder Judiciário dê uma resposta a uma pretensão a ele levada”.

Acerca da natureza jurídica do direito de ação, algumas teorias surgiram, a fim de delimitar tal conceito, o que normalmente ocorre no campo da ciência processual.

Assim, no tocante às teorias previstas, consoante Daniel Amorim Assumpção Neves, em sua obra “Manual de Direito Processual Civil” (NEVES, 2018, p. 123), “existem algumas, como a teoria imanentista e a teoria do direito concreto de ação, que atualmente só têm interesse histórico, mas outras têm valor atual, considerando-se que até hoje existe viva polêmica a respeito da melhor teoria para explicar a natureza jurídica de ação”.

Dentre elas, cita-se a teoria do direito abstrato da ação, teoria da asserção, e a teoria atualmente consagrada pelo atual Código de Processo Civil, a teoria eclética da ação.

No tocante à **teoria imanentista**, tem-se esta como sendo “o próprio direito material em movimento, reagindo a uma agressão ou a uma ameaça de agressão” (NEVES, 2018, p. 124). Para tanto, é um direito que somente se coloca em movimento em caso de agressão ou ameaça a direito, se não permanece estático. É pois,

segundo os que defendem essa teoria, um poder que o indivíduo possui contra outrem e não contra a figura do Estado, cujo processo é um procedimento.

No tocante à corrente da **teoria de que a ação é um direito autônomo e concreto**, significa que a ação é direito que depende da ação material, sendo *conditio sine qua non*, ou seja, a existência do direito de ação depende da existência do direito material. “Para Wach, a ação seria direito público, dirigido contra o Estado, perante o réu, objetivando a prestação jurisdicional, mas autônomo por excelência. O credor, por exemplo, teria o direito de recebimento de seu crédito e, como portador do direito, teria também o de requerer ao Estado prestação jurisdicional para o dito recebimento.” (SANTOS, 2017, p. 140)

Quando à **teoria abstrata do direito de ação**, está foi criada a partir das teorias de Degenkolb e Plósz, e traduz na existência autônoma do direito de ação e direito material, inclusive podendo existir o direito de ação sem a presença do direito material. Para eles, “o direito de ação, portanto, é o direito abstrato de obter um pronunciamento do Estado, por meio da decisão judicial. (...) É amplo, abstrato, genérico e incondicionado”. (NEVES, 2018, p. 114)

Para os que defendem tal teoria, não existe o termo “carência de ação”, porque não existe condição para o exercício do direito de ação. E nota-se que, para alguns doutrinadores, a tese sustentada por essa teoria é a mais correta, na medida que condiz com a economia processual, ao evitar a repositura de demandas cuja pretensão já havia sido rejeitada. Assim, “para uma corrente, a ação é direito a uma sentença de mérito, sendo, portanto, condicionado. Para outros, absolutamente abstrato, o direito de ação é simples modalidade do direito de petição”. (SANTOS, 2017, p. 140)

No tocante a *Teoria Eclética*, criada por Eurico Túlio Liebman, defende que “o direito de ação não se confunde com o direito material, inclusive existindo de forma autônoma e independente”(NEVES, 2018, p. 114). No entanto, não é de todo incondicional, posto que o detentor do direito tem de tê-lo a um julgamento meritório que, por óbvio, só ocorre no caso concreto.

Ainda, segundo Marcus Vinicius Rios, “para a teoria eclética, o direito de ação, em sentido estrito, é o direito a obter uma resposta de mérito, isto é, uma decisão, positiva ou negativa, a respeito da pretensão formulada” (GONÇALVES, 2018, p. 271)

Contudo, para a existência do direito de ação, que independe do direito material, necessário preencher as condições para tal ação, daí porque “condições da ação”. Assim, o Código de Processo Civil adotou tal teoria, conforme se extrai do artigo 485, VI do referido diploma legal, posto que ali diz que “o juiz não resolverá o mérito quando verificar a ausência de legitimidade ou de interesse processual”.

Por fim, quanto à **teoria da asserção**, ou também conhecida como teoria *della prospettaxione* é, pois, uma teoria intermediária entre a teoria abstrata pura e a teoria eclética. Para os que defendem essa teoria, “a presença das condições da ação deve ser analisada pelo juiz com os elementos fornecidos pelo próprio autor em sua petição inicial, sem nenhum desenvolvimento cognitivo”. Assim, quando possível ao juiz perceber inicialmente a ausência das condições da ação, deve extinguir o mérito sem resolução, por carência de ação.

Por outro lado, caso o juiz necessite aprofundar mais no caso concreto, para entanto aferir ou não a existência das condições, não haveria falar em condições da ação, mas matérias de mérito, gerando uma sentença de rejeição do pedido do autor, nos termos do artigo 487, I, do Código de Processo Civil (CPC, 2015).

Assim, em suma, tem-se que o direito de ação está assegurado pelo inciso XXXV do artigo 5º da Constituição Federal, sendo que este é um direito abstrato e autônomo em relação ao direito material.

2. O DIREITO DE FAMÍLIA

2.1 Origem do direito de família

A origem do estudo do direito da família remonta ao Direito de Família Romano, que deu ao direito de família estrutural, tornando-se assim unidade jurídica, econômica e religiosa, fundada na autoridade soberana de um chefe.

A ideia *lato sensu* sobre a origem do direito de família é a de um patriarcado, em que havia uma submissão muito grande da mulher na órbita da família, ou das filhas de família, uma ideia antiga que se situa na idade média e a vinculam com uma opressão que, a grosso modo, não sabem explicar se teria surgido no paganismismo e passado para a igreja na era Cristã, gerando uma enorme confusão.

No entanto, na realidade, a ideia de família se refere a uma situação do Século XIX, mais especificamente decorrente do Código Civil Napoleônico de 1804, em que Napoleão trabalhou com uma comissão para criar o referido código, e essa comissão resgatou o direito romano, na sua feição, quanto à família anterior ao direito que era romano, mas que passou por uma suavização do cristianismo.

Assim, houve intensa influência exercida pelo Código Napoleão de 1804, para o Direito de Família brasileiro, conforme disposto por Sylvio Capanema de Souza:

Embora procurando alcançar os ideais de igualdade, emanados da Declaração dos Direitos do Homem, o Código Napoleão, refletindo os valores de sua época, organizou a família ainda consagrando o poder marital. Mas foram enormes os

avanços. Antes de Napoleão, os filhos, mesmo depois de alcançarem a maioridade, continuavam representados pelo chefe da família, e o casamento era indissolúvel, tratando-se os filhos adúlteros como estranhos à família. (...) Reduziu as diferenças de direitos entre marido e a mulher, libertando os filhos maiores da submissão jurídica aos pais, além de instituir a adoção e o divórcio consensual. Os sistemas que vigoravam durante a Idade Média não lograram unificar os matrimônios germânico, canônico e civil. Aos poucos, entretanto, o casamento canônico representava muito mais um sacramento, enquanto que o civil ia adquirindo nítida feição contratual, mais havia muita afinidade entre as duas formas, especialmente quanto às condições preliminares e suas consequências. O Código Napoleão fez uma corajosa e decisiva opção pelo casamento civil, atribuindo-lhe natureza contratual, enfraquecendo a influência da igreja. No momento em que se vislumbrava, no casamento, a existência de um contrato, era imperiosa a adoção do divórcio, como forma de extingui-lo, pelo distato, rompendo-se, assim, a tradição canônica da indissolubilidade do vínculo matrimonial, o que abriu as portas para a visão moderna do Direito de Família.

O próprio cristianismo colocou e coloca certas regras sobre a mulher dentro da família e na sociedade que o direito romano desconhecia. Ao contrário, o direito romano era muito duro com a posição das mulheres na sua concepção puramente pagã, sendo uma concepção do direito, não da mulher.

E o Código Napoleônico é o resultado de Napoleão como dirigente imperador da França, sendo este, por sua vez, um resultado da Revolução Francesa, que é um resultado do Iluminismo.

O que se toma por uma posição de opressão do *pater familias*, não é uma situação do direito romano, já sob influência do cristianismo, e nem a ideia clássica de Aristóteles da família. Antes, porém, é o resultado de um endurecimento causado pelo resgate do direito romano cru, e pelo racionalismo pós cartesiano.

2.2 Evolução histórica e distorção do direito de família

Como os primórdios do direito brasileiro foram baseados em ordenações, decretos e leis promulgados pelo Rei de Portugal, posto que na época existia apenas a colônia portuguesa, a imagem do que concebe-se por família, teve uma forte influência romana, posto que o antigo direito de Portugal, assim como grande parte do direito da Europa antiga, baseou-se neste Direito Romano.

Em Roma, segundo os historiadores, existia a figura do “pátrio poder”, ou seja, a família era fundada na autoridade de um chefe, família patriarcal, e este era completamente soberano. Este, por sua vez, exercia todo o poder da família e autoridade sobre os filhos e esposa, enquanto que esta, por sua vez, detinha somente certos direitos à obediência dos filhos.

Esse sistema esteve vigente por muito tempo nas relações familiares existentes no direito.

Após, no Código Civil de 1916, houve a formação de um espírito de patrimonialização e matrimonialização da pessoa humana, princípio basilar daquela Carta Política.

Segundo (BECKER, Tiago Ciola; SILVA, Rosângela) “o direito civil vigente no Brasil, antes do Código Civil de 1916, era o direito civil português, sistematizado, fundamentalmente, nas Ordenações Filipinas, que, com alterações e adaptações, mantinha a herança romana”.

Esse Código Civil regulava a família que, à época, era constituída unicamente por laços matrimoniais. O marido, segundo o artigo 233 daquele código era “o chefe da sociedade conjugal, função que exerce com a colaboração da mulher, no interesse comum do casal e dos filhos (BRASIL, CÓDIGO CIVIL, 1916)

Naquele contexto, havia uma visão restrita da família, que era limitado ao grupo que se originava do casamento. Isso porque, segundo Maria Berenice Dias, “a própria organização da sociedade se dá em torno da estrutura familiar. Em determinado momento histórico, o intervencionismo estatal instituiu o casamento como regra de conduta”. (DIAS, 2021, p. 43)

Quanto à dissolução conjugal, conforme artigo 315, § único daquele Código, não havia previsão para tal, visto que “o casamento válido só se dissolve pela morte de um dos cônjuges, não se lhe aplicando a preempção estabelecida neste Código”. (Brasil, CÓDIGO CIVIL, 1916)

Assim, neste período, somente a família decorrente do vínculo matrimonial era considerada legítima, assim como os filhos, que só eram considerados legítimos se havidos na constância dessa união.

Logo, nesse período específico, somente a família decorrente do vínculo matrimonial formal era considerada legítima. As demais uniões, sejam quais fossem, eram consideradas ilegítimas e imorais, ficando totalmente desprovidas de proteção jurídica e de reconhecimento social, sendo inclusive objetos de ataque sociais durante este período. Nessa época, o conceito de família era o da “instituição-fim em si mesmo”, ou seja, o indivíduo que deveria servir à família.

Somente com a promulgação da Carta Magna de 1988 e o Código Civil de 2002, pode-se dizer que houve a quebra do patriarcalismo no cenário jurídico nacional. Nas palavras de Rolf Madaleno “o direito de família sofreu profundas mudanças com o advento da Constituição Federal de 1988, a ponto de ser defendida a prevalência de um Direito de Família Constitucional”. (MADALENO, 2020, p. 111)

Estabeleceu-se, na referida Carta Constitucional, os princípios de amparo da família que visavam a proteção da igualdade dos direitos aos filhos que, ao contrário do Código Civil de 1916, demonstra igualdade de direitos independentemente da origem, se advém de união estável, monoparentalidade ou adoção.

Assim, tratou-se as mudanças de uma repersonalização das relações familiares, objetivando valorizar a pessoa em detrimento dos patrimônios, que eram de maior valor no Código Civil de 1916.

Tanto é verdade que Maria Berenice Dias diz, em sua obra, que aquele perfil hierarquizado, patriarcal e patrimonialista, cujos membros representavam, à época, força de trabalho “não resistiu à revolução industrial, que fez aumentar a necessidade de mão de obra, principalmente para o desempenho de atividades terciárias”. (DIAS, 2021, P. 43)

Dessa forma, segundo Rolf Madaleno (MADALENO, 2020, p. 116), “importa chegar à matriz de um Direito de Família desmaterializado, desvinculado das relações de dependência econômica e, sob a auspiciosa égide constitucional de edificação, proteção e elevação sociofamiliar do indivíduo”. Assim, com a inserção da mulher no mercado de trabalho, em razão da pressão social causada pela revolução industrial, o homem deixou de ser o único provisor do seio familiar e, consequentemente, a estrutura familiar sofreu alteração, sendo agora nuclear.

Ainda, consoante (BECKER, Tiago ciola)

No Brasil, foram necessários 462 anos, desde o início da colonização portuguesa, para a mulher casada deixar de ser considerada relativamente incapaz (Estatuto da Mulher Casada, Lei n. 4.121, de 27 de agosto de 1962); foram necessários mais 26 anos para consumir a igualdade de direitos e deveres na família (Constituição de 1988), pondo fim, em definitivo, ao antigo pátrio poder e ao poder marital.

Foi reconhecido assim a igualdade entre os cônjuges, sumindo a ideia de que a mulher exercia apenas uma colaboração. De consequência, foi derogado o pátrio poder, bem como, o reconhecimento de direitos semelhantes àqueles que apresentavam convivência estável, seja na relação homem e mulher ou na relação entre pessoas de mesmo sexo.

Conforme Rolf Madaleno:

É o caminho da crescente personalização da família, separando os direitos de seus membros, criando obrigações e direitos para o núcleo e direitos especiais para os mais necessitados e vulneráveis, como o são as crianças e adolescentes, os jovens, os idosos e os deficientes, que contam com Estatutos editados para a sua especial proteção jurídica. (MADALENO, 2020, p. 113)

Dessa forma, consoante entendimento também de Maria Berenice Dias, em razão da migração da família para as sociedades e, passando a viver em espaços físicos menores “isso levou à aproximação dos seus membros, sendo prestigiado o vínculo afetivo que envolve seus integrantes. Surge a concepção de família formada por laços afetivos”. (DIAS, 2021, p. 43)

Surgiu também, nesses entretimentos, a Lei de Divórcio (Lei nº 6.515 de 25 de dezembro de 1977), que trouxe mudanças quanto à definição da família, por ter introduzido o divórcio no país, consoante artigo 2º, IV e parágrafo único, da referida lei.

No entanto, nota-se que o maior objetivo com a criação e modificação das leis no decorrer dos tempos e conforme a mudança da sociedade, foi a também de regular a situação dos filhos na dissolução da sociedade conjugal e do casamento, conforme assunto da Lei 6.515/1977 que diz “regula os casos de dissolução da sociedade conjugal e do casamento, seus efeitos e respectivos processos, e dá outras providências” onde, abaixo da seção II dispõe sobre a proteção da pessoa dos filhos. Isso corrobora com o dito acima, onde criou-se direitos especiais para aqueles que estavam em situação de vulnerabilidade na família, o que inclui as crianças e adolescentes.

Hodiernamente, a Constituição Federal de 1988 trata da família no artigo 226, abaixo do capítulo VII (da família, da criança, do adolescente, do jovem e do idoso), ao dispôr:

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.

§ 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.

Da disposição do referido artigo, nota-se que a família é a base ou o centro da sociedade, onde tem a possibilidade de desenvolver suas necessidades individuais fundados no princípio da dignidade da pessoa humana e da paternidade responsável, ou seja, o planejamento familiar é de livre decisão do casal, cabendo ao Estado propiciar recursos educacionais e científicos para o exercício desse direito.

No tocante à entidade familiar, essa veio daquilo que já era o costume, aquilo que já existia na sociedade, quando então houve a ampliação do conceito de família e a proteção igualitária de seus membros.

Diversos valores foram positivados na Constituição Federal, ampliando a complexidade que abarca uma instituição familiar e suas relações, saindo do âmbito tradicional. Assim, houve uma aceitação e, mais que isso, um reconhecimento da evolução da sociedade quanto ao fenômeno das uniões de fato, abarcando hoje um pluralismo familiar.

Novos grupos passaram a ser protegidos pela Constituição Federal e ter os seus direitos reconhecidos. Segundo Rolf Madaleno:

Novos grupos familiares mereceram proteção no texto constitucional, como a entidade familiar das justas núpcias; a entidade familiar proveniente da união estável, também se abrindo caminhos na doutrina e na jurisprudência, em especial perante os tribunais superiores para o reconhecimento de uma entidade familiar no relacionamento entre pessoas do mesmo gênero sexual, com a opção já regulamentada pelo CNJ para o casamento civil. A família monoparental por igual mereceu reconhecimento constitucional, uma vez voltadas as atenções para a tutela da pessoa, sua dignidade como ser humano e o desenvolvimento de sua personalidade no âmbito familiar, assim como cria corpo legal o Estatuto do Deficiente. (MADALENO, 2020, p. 112)

No entanto, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, esta criou um entrechoque e inadequação ao texto da Lei 3.071/1916, posto que o Diploma civil de 1916 explicitava os direitos e deveres do marido e mulher que, para o legislador, estavam em total desacordo com o que o artigo 226 da Constituição Federal dispunha.

Mesmo não tendo sido realizada uma reforma e atualização do Diploma Civil, foram editadas duas leis para regulamentar a união estável, que mais a mais reforçava a constitucionalização do Direito de Família. Diante disso, houve a necessidade de tramitar um projeto para a criação do novo Código Civil, o que começou a se processar desde 1975.

Por fim, somente em 11 de janeiro de 2003 entrou em vigor o novo Código Civil (Lei 10.406), sancionada em 10 de janeiro de 2002.

Acerca da evolução do direito de família, da forma como ocorreu e conforme acima analisado, nota-se que a preocupação do Código Civil de 1916 era justamente com base na justiça e equidade, conforme o Código Civil de 1916 que diz que “o comando para a elaboração de um Código Civil apareceu no art. 179, XVIII, da Constituição de 1824, que dispunha: “organizar-se-á quanto antes um Código Civil e Criminal, fundado nas sólidas bases da Justiça, e Equidade”.”

No entanto, mesmo com a constitucionalização do Direito Civil, nota-se que a normatização Federal não feriu o que trazia no Código Civil de 1916, porquanto fundados na equidade, ou seja, na igualdade e imparcialidade entre os cônjuges e levando em consideração o interesse comum dos filhos.

Nesse diapasão, a igualdade tem dupla vertente. Aquela inserta no artigo 5º da Constituição Federal de que “todos são iguais perante a lei”, ou seja, limitando a atuação do legislador ao realizar diferenciações arbitrárias quanto a igualdade de aptidões e possibilidades dos cidadãos, prezando assim o tratamento isonômico e, àquela vertente voltada aos intérpretes da norma. Segundo a Associação dos Analistas Judiciários da União “o intérprete e a autoridade política não podem aplicar as leis e atos normativos aos casos concretos de forma a criar ou aumentar desigualdades” e ainda:

o princípio da igualdade pressupõe que as pessoas colocadas em situações diferentes sejam tratadas de forma desigual: “dar tratamento isonômico às partes significa tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na exata medida de suas desigualdades.

Em suma, conforme artigo publicado pela Associação dos Analistas Judiciários da União:

A igualdade perante o Juiz decorre, pois, da igualdade perante a lei, como garantia constitucional indissolvelmente ligada à democracia. O princípio da igualdade jurisdicional ou perante o juiz apresenta-se, portanto, sob dois prismas: (1) como interdição ao juiz de fazer distinção entre situações iguais, ao aplicar a lei; (2) como interdição ao legislador de editar leis que possibilitem tratamento desigual a situações iguais ou tratamento igual a situações desiguais por parte da Justiça.

Sabedoria se extrai, portanto, do que o Código Civil de 1916 previa, ao tratar o homem como chefe da sociedade conjugal e a mulher como complemento, pois o tratamento igualitário que se dispõe na Constituição Federal, em seu artigo 5º *caput* é a de que o sexo não possa ser utilizado como discriminação com o fito de desnivelar substancialmente homens e mulheres, mas, conforme Associação

dos Analistas “pode e deve ser utilizado com a finalidade de atenuar os desníveis social, político, econômico, cultural e jurídico existentes entre eles” e porque não dizer, os desníveis orgânicos, biológicos e psicológicos, que também não devem ser desconsiderados.

Provas de que os desníveis orgânicos, biológicos e psicológicos são levados em consideração, são percebidos quando o artigo 7º, XXX da Constituição Federal proíbe a diferença de salários, de exercício de funções e de critério de admissão por motivo de sexo, idade, cor ou estado civil (igualdade nas condições) e, quando o artigo 7º, XVIII concede a licença maternidade à gestante em período superior à licença-paternidade e ainda, quando o artigo 40, § 1º, III “a” e “b” e artigo 201, § 7º da Constituição Federal, dá tratamento diferenciado à mulher, diminuindo o tempo necessário para a aposentadoria.

Assim, a Carta Constitucional de 1988 não foi, segundo a visão dos ativistas jurídicos e das pseudofeministas, ‘um marco contra a suposta discriminação realizada pelas civilizações que impunham uma posição social de inferioridade às mulheres’. A Carta Constitucional demonstrou e demonstra consonância com o já revogado Código Civil de 1916, que tratava a mulher, ao menos no âmbito civil, com proteção, levando em consideração seus desníveis e diferenças, dentre as citadas, biológicas e psicológicas.

Essa distorção na interpretação da norma civil desde 1916, realizada pelos ativistas judiciais motivados, dentre outros, pelos discursos da classe feminista, fez com que a figura da mulher fosse supervalorizada além do que o que a própria norma federal prevê, que é a equiparação entre homem e mulher.

Com isso, a figura do homem, lado outro, passou a ser enfraquecida, ao ponto de ser desconstruída. É importante trazer à baila essa questão, posto que esse enfraquecimento, ao longo dos anos, fragilizou não só as relações conjugais mas, de consequência, a proteção e criação dos filhos.

Isso porque, conforme Rodrigo da Cunha Pereira, em sua obra “Direito das famílias”:

a paternidade é mais fundamental para cada um de nós. Ela é fundante do sujeito. A estruturação psíquica dos sujeitos se faz e se determina a partir da relação que ele tem com seus pais. Eles devem assumir os ônus e bônus da criação dos filhos, tenham sido planejados ou não. (PEREIRA, 2021, p. 197)

Essa distorção do Direito de Família, e a inversão dos papéis referente ao pai e à mãe, produziu dois tipos de homem: o machista que, por sua existência, produz mulheres feministas e, por outro lado, o homem viril que, por sua essência, produz mulheres e filhos emocionalmente saudáveis.

Sobre a diferença entre homens machistas e homens viris, para fins de compreensão, o autor Larry Crabb em sua obra “o silêncio de Adão”, os diferencia ao dizer que:

homens viris liberam os outros do seu controle e os encorajam com sua influência. Eles tocam suas esposas, filhos e amigos de maneiras sensíveis que os libertam para lutar com sua solidão, egoísmo e dor. Os homens viris conduzem suavemente suas famílias e amigos para a mesma encruzilhada onde eles, como homens, encontraram aquela confiança ou descrença que precisa ser escolhida. Homens pouco viris (machista) exigem que seus amigos e famílias satisfaçam as suas exigências. Os homens que se movem com controle, raiva e terror, amortecem os outros a um estado de conformismo ou os incitam a uma rebeldia auto-preservadora. (CRABB, 2020, fl. 143)

Nenhum homem consegue proteger e lidar com a família se não estiver cumprindo o seu chamado de ser homem. Assim também se a mulher não cumprir com o seu chamado de ser mulher.

No entanto, pelo homem ter sido fragilizado pela evolução distorcida do Direito de Família, este se tornou pouco viril, ou machista. Na prática, estes homens “se voltam para os outros com uma demonstração bem administrada de carência, ou empurram as pessoas para longe de si, o suficiente para evitar qualquer senso significativo de conexão.” Seguindo essa verdade imutável trazida por Larry Crabb:

Os homens governados pela paixão da agressividade têm, tipicamente, um histórico mais caracterizado pela negligência, ou ira, do que por envolvimento agradável. Disciplina rígida, pais ocupados demais, mães distantes, igrejas inexpressivas, teologia legalista: a conexão relacional nunca existiu na experiência desses homens.

Ainda sobre a diferenciação do homem viril e do homem pouco viril ou machista, a obra “o silêncio de Adão”, traça diversos comportamentos que definem o homem pouco viril.

Os homens pouco viris vivem para conseguir o que acham que precisam. Os homens pouco viris que são impulsionados pela paixão da carência tentam obter isso dos outros. (...) Quando se sentem decepcionados, quando alguém não está ali para eles, os homens que se definem por suas necessidades sentem que os outros falharam miseravelmente com eles. Não se fez justiça. Direitos foram negados. A comunidade humana foi desumana com eles. (CRABB, 2020, p. 148)

Aliado a este tipo de comportamento, o homem pouco viril se beneficia com o fato de nossa cultura estar comprometida em não culpar a vítima. Um exemplo deste fato, trazido na mesma obra diz:

Por exemplo, quando um dos pais negligencia um bebê do sexo masculino, não responsabilizamos o bebê pela falha – desse pai ou mãe –, nem pelo dano que essa falha causou. Apoiamos a criança em sua dor e fazemos tudo o que podemos para protegê-lo de outros danos. Mas temos levado essa proteção da vítima longe demais. Temos negado a responsabilidade das vítimas adultas sofrerem graciosamente ou de continuarem a fazer o bem. Temos permitido que a severidade dos erros, que outras pessoas cometeram contra nós, nos ceguem ao chamado imutável de Deus para sermos santos. À medida que um garotinho vitimado pela negligência dos pais amadurece, precisamos ter o cuidado de encorajá-lo a desenvolver uma identidade construída em torno das oportunidades da masculinidade, não em torno de sua dor e carência. (CRABB, 2020, p. 152)

Na prática, por sua vez, percebe-se que após a separação, os homens machistas se desincumbem do seu papel de pais, enquanto que, por sua vez, os homens chamados *viris* continuam a exercer o papel de homem, pai e protetor emocional não só do filho, mas do papel exercido por sua ex-esposa e mãe de seu filho.

Esses papéis bem ajustados coíbem o desgaste e o desajuste na guarda compartilhada, e favorece que o pai e a mãe exerçam a sua parentalidade, prevenindo a tão famigerada prática de alienação parental.

Não há força nenhuma que possa ganhar a luta contra um pai/genitor presente, que protege os interesses de sua família e de seus filhos, ainda que a mãe/genitora tente intencionalmente tentar inverter e gerar a disfunção nos papéis a serem exercidos por cada um, posto que comprovado que, caso o homem não exima da sua função primitiva e essencial à sua natureza, a estrutura continua intacta.

Caso o Juiz confira o ônus a esse pai e essa mãe, a fim de que cumpram com seu respectivo papel e demonstrem efetividade, nos termos exigidos pela norma processual que deveriam ser incumbidos, a fim de que seja devidamente demonstrado ao Estado-Juiz que detém os requisitos necessários para exercer conjuntamente a guarda compartilhada, a fim de que todos os interesses da criança sejam preservados, as varas de família poderiam se afinizar com o que o Estado-juiz pede ao magistrado que *lhe supra*, qual seja, a aplicação efetiva da lei no exercício da jurisdição que tanto é esperado do juiz, naquilo que deveria ser conjecturado deste no seu justo mister.

Conclui-se, portanto, que todos os problemas das varas de famílias estão nos desajustes existentes quanto ao exercício do papel de pai e mãe.

Se fosse exigido o dever de cada um envolvido na aplicação de determinada guarda compartilhada, ao pai e à mãe, essa desfuncionalidade não se concretizaria nos volumosos processos, porque não fora analisado intrinsecamente qual o papel de cada um neste contexto, bem como, fica a cargo do juiz, a olhos cegos, com base apenas no que a norma prevê (ART. 1.584, do Código Civil), o que flagrantemente configura ativismo judicial.

Ademais, o artigo 1.584, parágrafo 2º do Código Civil não diz que a guarda compartilhada era desmerecedora de estar adstrita ao ônus da prova que o Código de Processo Civil aplica a qualquer tipo de processo, o que gera ativismo quando seguem o que a jurisprudência diz e que não se coloca a todo o contexto do Código de Processo Civil e Estatuto da Criança e do Adolescente, deixando a impressão de que os aplicadores do direito têm tomado decisões, esquivando-se intencionalmente do que diz o Capítulo XII, Seção I, “*disposições gerais*” do Código de Processo Civil, que, em seu artigo 373 prevê o ônus da prova e, assim sendo, conclui-se forçosamente que esse texto (aplicação da lei/decisão) sem contexto (ônus da prova legalmente previsto) é motivo para pretexto e heresia.

3. O ÔNUS DA PROVA NO PROCESSO CIVIL, NAS AÇÕES QUE ENVOLVAM PEDIDO DE GUARDA COMPARTILHADA

3.1 A origem e histórico do ônus da prova

A palavra ônus, segundo o dicionário, significa carga, peso. Ônus da prova é a carga que a parte tem que trazer de elementos capazes de certificar uma situação, ou seja, de comprovar um fato.

A terminologia “*ônus da prova*” parte da premissa que toda afirmação precisa de sustentação, de provas para ser levada em consideração.

No direito romano aplicava-se a regra *semper onus probandi ei incumbit qui dicit*, ou seja, incumbe o ônus da prova quem diz, ou afirma, ou age. Esse entendimento prevaleceu por muito tempo, penetrando no direito português, entretanto, essa teoria enfraqueceu quando da observação de que eram verdadeiras apenas as negativas e afirmações não definidas, que não podem ser provadas.

Hodiernamente, este tipo de prova é conhecida como “prova negativa”, ou “diabólica”, posto ser uma prova impossível ou extremamente difícil de conseguir.

Com o enfraquecimento desta teoria, os textos romanos começaram a adotar o seguinte entendimento “incumbe provar aquele que propõe em juízo, aquele que

afirma uma situação jurídica como fundamento da ação, não a quem nega tal situação jurídica” que era o *actori incumbit ônus probandi, réus in exceptione actor est*. E, foi através desta orientação que se originou a teoria clássica do ônus da prova, onde incumbe o ônus da prova aquela das partes que alegam a existência ou inexistência de um fato do qual pretenda induzir uma relação de direito.

Em uma relação processual jurídica, nasce a existência do dever da parte, em contraposição ao direito da outra. O descumprimento desse dever implica em sanção. O descumprimento do ônus, de igual sorte, desfavorece a própria parte. Dessa forma, o ônus da prova, é, portanto, regra de julgamento.

Por sua vez, a doutrina divide o estudo desse instituto em duas partes, sendo o ônus subjetivo da prova (o responsável pela prova – quem deve provar o que), e o ônus objetivo da prova, sendo o último a regra de julgamento adotada pelo juiz ao proferir a sentença, caso a prova seja inexistente ou insuficiente.

O ônus da prova, em seu aspecto objetivo, é uma regra de julgamento, aplicando-se somente no momento final da demanda, quando juiz estiver pronto para proferir a sentença. É a regra que se aplica apenas no caso de inexistência ou insuficiência da prova, uma vez que, tendo sido a prova produzida, não interessando por quem, o princípio não se aplicará. Trata-se do *princípio da comunhão da prova* (ou aquisição da prova), que determina que, uma vez tendo sido a prova produzida, ela passa a ser do processo, e não de quem a produziu. Dessa forma, o aspecto subjetivo só passa a ter relevância para a decisão do juiz se ele for obrigado a aplicar o ônus da prova em seu aspecto objetivo: diante de ausência ou insuficiência de provas, deve indicar qual das partes tinha o ônus de provar e colocá-la numa situação de desvantagem processual. (NEVES, 2018, p. 735)

Dessa forma, no Direito, aquele que possui o ônus da prova, está obrigado a comprovar o seu interesse e os fatos que o favorecem em um processo. O problema surge “no momento em que se tenta definir a quem cabe o ônus da prova. O risco é atribuir o ônus para a pessoa errada, invertendo a lógica do raciocínio e destruindo a sua sustentação”

O artigo 319, inciso VI do Código de Processo Civil dispõe que “a petição inicial indicará as provas com que o autor pretende demonstrar a verdade dos fatos alegados”.

Isso significa que, pela regra, aquele que afirma algo, tem o dever (múnus) de sustentar suas alegações, reforçar sua tese com as provas necessárias.

O ônus da prova, segundo no CPC/15, é atribuído tanto ao autor da ação, quanto ao réu. No caso do autor da ação, caberá a ele comprovar as alegações de

fato constitutivo de direito. No caso do réu, cabe a ele comprovar fato impeditivo, modificativo ou extintivo do direito do autor. Assim dispõe o artigo 373 do Código de Processo Civil: “O ônus da prova incumbe: I. ao autor, quanto ao fato constitutivo de seu direito; II ao réu, quanto à existência de fato impeditivo, modificativo ou extintivo do direito do autor.”

Segundo a regra probatória, conforme Daniel Amorim Assumpção Neves:

O novo Código de Processo Civil inova quanto ao sistema de distribuição dos ônus probatórios, atendendo corrente doutrinária que já vinha defendendo a chamada “distribuição dinâmica do ônus da prova”. Na realidade, criou-se um sistema misto: existe abstratamente prevista em lei uma forma de distribuição, que poderá ser no caso concreto modificada pelo juiz. Diante da inércia do juiz, portanto, as regras de distribuição do ônus da prova no Novo Código de Processo Civil continuarão a ser as mesmas do diploma processual revogado. (NEVES, 2018, p. 736)

Assim, posto ser adotado a forma dinâmica de distribuição do ônus da prova, no caso concreto, deve ter o ônus, aquele que apresentar maior facilidade em produzir a prova e se livrar do encargo, cabendo à figura do Juiz realizar a análise do caso concreto e determinar qual o ônus de cada qual.

O artigo 429 do Código de Processo Civil, quanto à incumbência do ônus, ainda prevê que incumbe o ônus da prova quando “I. se tratar de falsidade de documento ou de preenchimento abusivo, à parte que a arguir; II. Se tratar de impugnação da autenticidade, à parte que produziu o documento.” Por fim, existem fatos que, conforme dispõe o artigo 374 do Código de Processo Civil, independem de prova, sendo eles os fatos “notórios, afirmados por uma parte e confessados pela parte contrária, admitidos no processo como incontroversos e em cujo favor milita presunção legal de existência ou veracidade”.

Não obstante a regra probatória, os parágrafos 1º e 2º do artigo 373 do Código de Processo Civil prevê a possibilidade de inversão do ônus da prova:

Art. 373, § 1º Nos casos previstos em lei ou diante de peculiaridades da causa relacionadas à impossibilidade ou à excessiva dificuldade de cumprir o encargo nos termos do caput ou à maior facilidade de obtenção da prova do fato contrário, poderá o juiz atribuir o ônus da prova de modo diverso, desde que o faça por decisão fundamentada, caso em que deverá dar à parte a oportunidade de se desincumbir do ônus que lhe foi atribuído.

§ 2º A decisão prevista no § 1º deste artigo não pode gerar situação em que a desincumbência do encargo pela parte seja impossível ou excessivamente difícil. (BRASIL, CPC, 2015)

A inversão do ônus da prova ocorre, segundo Daniel Amorim, (NEVES, 2018, p. 737) “existem três espécies de inversão do ônus da prova: a) convencional; b) legal. c) judicial.”

A inversão do ônus da prova de forma convencional, é aquela estipulada pela vontade das partes sendo que, poderá ocorrer antes ou durante o processo. Nesse seguir, dispõe o parágrafo 4º do artigo 373 do Código de Processo Civil que diz que “a convenção de que trata o parágrafo 3º pode ser celebrada antes ou durante o processo”, sendo que a convenção referida, segundo o parágrafo 3º é “a distribuição diversa do ônus da prova” que “também pode ocorrer por convenção das partes”, ressalvado, consoante incisos, quando recair sobre direito indisponível da parte e quando tornar excessivamente difícil a uma parte o exercício do direito, ou seja, o já mencionado fato negativo indeterminado ou “prova diabólica”.

3.2 O ônus da prova no tocante à definição da guarda compartilhada

A aplicação da guarda compartilhada encontra-se abaixo do livro IV “Do Direito de Família”, abaixo do Título I “Do Direito Pessoal”, abaixo do Subtítulo I “Do Casamento”, no capítulo XI “Da Proteção da Pessoa dos Filhos”.

O artigo 1.583, § 1º do Código Civil dispõe que: “compreende-se por guarda unilateral a atribuída a um só dos genitores ou a alguém que o substitua e, 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”(BRASIL, CC, 2002).

Na continuidade, o parágrafo 5º do artigo 1.583 do Código de Processo Civil, no tocante a aplicação da guarda unilateral, esclarece que:

“A guarda unilateral obriga o pai ou a mãe que não a detenha a supervisionar os interesses dos filhos e, para possibilitar tal supervisão, **qualquer dos genitores sempre será parte legítima para solicitar informações e/ou prestação de contas, objetivas ou subjetivas**, em assuntos ou situações que direta ou indiretamente afetem a saúde física e psicológica e a educação de seus filhos.” (Grifo nosso)

Assim, no tocante ao ônus da prova quanto à aplicação da guarda unilateral, qualquer dos genitores, que não detenha a guarda, pode solicitar informações e/ou prestação de contas, objetivas e subjetivas.

Não obstante, em se tratando da guarda compartilhada, em que ambos são igualmente responsáveis pela guarda do menor, consoante (FERREIRA, 2021, p. 683), que a define como “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”, ambos são igualmente responsáveis por comprovar antes, durante e após a decisão que aplica esta modalidade de guarda, que tem condições físicas, emocionais, biológicas e temporais, de dispensar ao menor, todo o necessário para o seu crescimento saudável que, dentre outros, envolve o emocional e psíquico.

Dessarte, conforme comentário ainda do ilustre doutrinador Rodrigo da Cunha Ferreira (FERREIRA, 2021, p. 684), “muitos casais, ou pelo menos uma das partes, misturando subjetividade com objetividade, inconscientemente ou não, acabam usando o filho como instrumento de poder”.

Não é nada infrequente os juízes se depararem com disputas judiciais, cujos pais vindicam a primazia da condição de guardados, muitas vezes motivados por seus egoísticos interesses pessoais, onde visam a causar danos psíquicos ao ex-cônjuge do que o verdadeiro bem-estar do filho, mera peça deste jogos de poder, vítima da ascendência e irreversível prepotência daqueles incapazes de criar e preservar vínculos simples de amor. (ROLF MADALENO, fl. 572)

A prática forense demonstra que, não raro, o casal que solicita a aplicação da guarda compartilhada, o faz para evitar processo litigioso e para que possam barganhar com o filho, a fim de cumprir seus compromissos pessoais, alheios às necessidades da criança, que não se limita ao alimento físico.

Ao Juiz compete analisar todo o arcabouço probatório que, frisa-se não se limita à análise da prova pericial, antes, porém, conforme acima descrito, a inserção da criança no grupo social, o apego ou indiferença que manifesta em relação ao genitor, as condições materiais, as testemunhas que são ouvidas em juízo, e claro, o menor pois, mesmo não sendo um adulto que possa ditar e determinar suas vontades, pode e deve expressar seu anseio.

Nesse seguir, para Rolf Madaleno:

O critério do interesse do menor só adquire eficácia quando examinada a situação de fato, a partir da consideração de elementos objetivos e subjetivos da casuística, tendo a jurisprudência permitido identificar algumas tendências no tocante às relações afetivas da criança e sua inserção no grupo social, como o apego ou a indiferença que ela manifesta em relação a um de seus genitores; o cuidado para não separar irmãos; as condições materiais, tais como o alojamento e as facilidades escolares e morais; o vínculo de afetividade entre o pai e o filho, seu círculo de amizades, ambiente social, qualidade de cuidados etc. (MADALENO, 2018, p. 572)

Ainda, sobre a necessidade do magistrado se socorrer não só dos conhecimentos técnicos dos peritos e da prova pericial, mas também da oitiva do menor envolvido:

Não é sempre tão simples identificar onde residem os melhores interesses do menor na casuística das demandas a respeito da guarda judicial, porque existe um complexo de fatores a serem considerados pelo juiz, e cuja decisão não passa por sua exclusiva análise e avaliação, sendo de fundamental importância o decisor se socorrer dos conhecimentos técnicos de assistentes sociais, psicólogos e até psiquiatras, sem se omitir de ouvir o menor, em ambiente neutro, que não interfira sobre a inteligência do filho cuja guarda está sendo judicialmente disputada, enfatizando o artigo 156 do CPC que o juiz se faça assistido por perito quando a prova depender de conhecimento técnico ou científico. (MADALENO, 2018, p. 572)

Assim se, por um lado, existe na realidade uma prerrogativa aos pais, na tomada de decisões acerca das necessidades e futuro dos filhos que, frise-se, deve ser exercida em espírito de cooperação e não dissensão, mister também que ambos detenham o ônus de demonstrar que, enquanto com a criança, houve uma contribuição sadia para a educação e formação deste.

Nesta conformação do direito de convivência familiar de crianças e adolescentes repousa um dos pontos de esteio da chamada doutrina da proteção integral, na medida em que implica reconhecer que a personalidade infantojuvenil tem atributos distintos da personalidade adulta, em decorrência da particular condição de pessoa ainda em fase de desenvolvimento, e que, portanto, crianças e adolescentes são sujeitos de direitos e não meros objetos de intervenção das relações jurídicas dos seres adultos, já que titulares de direitos fundamentais especiais em relação aos adultos. (MADALENO, 2020, p. 576).

Em juízo, não raro as partes lançam-se no litígio e proferem alegações graves de práticas de alienação parental e situações que, se não cuidadosamente analisadas, poderia acarretar a perda do pátrio poder. Dessa forma, tratando-se de ação que envolva interesse de menores e, requerendo a parte a aplicação da guarda compartilhada, ambos deverão produzir provas e comprovar as condições materiais e biopsíquicas para cuidar e amparar as necessidades dos filhos.

Nesse seguir, o artigo 373, I do Código de Processo Civil, dispõe que “o ônus da prova incumbe: ao autor, quanto ao fato constitutivo de seu direito.”

Conforme Bruna Lima, no artigo “ônus da prova no Processo Civil”:

Apesar de o artigo 333 mencionar somente autor e réu, para Cândido Dinamarco, mesmo havendo só estes dois personagens processuais “há uma distribuição do ônus da prova entre todos os sujeitos que figuram como partes no processo”, relembrando que na demanda pode haver um litisconsórcio, um terceiro que venha a surgir no processo ou o Ministério Público.

Aos pais, mesmo não estando juntos, cabe o dever de zelar pela vida dos filhos, auxiliando no sustendo e educação, inclusive por previsão constitucional, segundo artigo 227 da Constituição Federal, que dispõe que é **dever** da família assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade “o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária” (BRASIL, 1988).

É de livre planejamento pelo casal a gravidez ou adoção, no entanto, uma vez escolhido ter filhos, é nascido o dever de assistir, criar e educá-los assegurando prioridade absoluta à criação da criança (dever de cuidado). E, mesmo na dissolução conjugal, a ruptura da conjugabilidade não significa uma ruptura dos vínculos entre a criança/adolescente e seus pais.

Na ausência de solução pacífica quanto à criação da criança, cabe à figura do Juiz, decidir e zelar pelos cuidados dos filhos, solucionando quem cuidará da criança, bem como, acerca do direito de visitas. Ademais, é do livre alvedrio do magistrado, a distribuição do ônus da prova, observando a medida em que couber às partes a condição de comprovar qualquer fato.

Assim, não só antes ou durante a aplicação do instituto da guarda compartilhada, mais também após a aplicação desta, ainda que provisória e depois de aplicada definitivamente, é realmente necessária a fiscalização e o dever de ambos os genitores de comprovar, ainda que semestralmente, o que tem realizado por seu filho, enquanto com este.

3.2.1 Princípio do melhor interesse da criança e do adolescente

O conceito do princípio jurídico do melhor interesse da criança, é juridicamente indeterminado diante da complexidade e variedade dos padrões de comportamentos adotados *in concreto* pela instituição familiar. Por ser de aplicação tão variada, costuma-se ser uma boa técnica legislativa, segundo Rolf Madaleno, em sua obra Direito de Família, “seguir a evolução singular de cada família e, justamente o legislador deixou de definir o conceito de melhor interesse da criança para permitir que a norma fosse adaptando à imprevisibilidade das situações da vida”. (MADALENO, 2020, p. 759)

Consoante disposto no artigo 227 da Constituição Federal, é dever da família, sociedade e Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Assim, por determinação constitucional, os filhos menores gozam de plena proteção e prioridade absoluta em seu tratamento. Conforme Válder Kenji Ishida (ISHIDA, 2018, p. 25) “A doutrina da proteção integral e o princípio do melhor interesse são duas regras basilares do direito da infância e da juventude que devem permear todo tipo de interpretação dos casos envolvendo crianças e adolescentes. Trata-se da admissão da prioridade absoluta dos direitos da criança e do adolescente.”

Isso significa que, a respeito da própria função social desempenhada pela família, todos aqueles que compõem o núcleo familiar, devem propiciar acesso aos meios de promoção moral, material e espiritual das crianças e adolescentes que vivem em seu respectivo meio.

Ainda sobre o referido princípio, o artigo 3º, item I da Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989 dispõe que “todas as ações relativas à criança, sejam elas levadas a efeito por instituições públicas ou privadas de assistência social, tribunais, autoridades administrativas ou órgãos legislativos, devem considerar primordialmente o melhor interesse da criança”. Gustavo Ferraz de Campos Monaco citado na obra de Válder Kenji Ishida, entende-o como o princípio da dignidade humana aplicada à criança e ao adolescente”. (MONACO, abud. ISHIDA, 2018, p. 25)

Dessa forma, o Estado-Legislador deve prever a melhor consequência para a criança ou adolescente; O Estado-juiz deve fornecer uma aplicação da lei ao caso concreto de acordo com as reais necessidades da criança e do adolescente.; O Estado-administrador no manuseio de políticas públicas deve se balizar por este princípio e a família deve sempre sopesar os interesses e as ideias da criança e do adolescente.

“Prevalece o princípio dos melhores interesses da criança (the child’s best interests and its own preference), ao considerar como critério importante para definição da guarda apurar a felicidade dos filhos e não os de se voltar para os interesses particulares dos pais, ou para compensar algum desarranjo conjugal dos genitores e lhes outorgar a guarda como um troféu entregue ao ascendente menos culpado pela separação”. (MADALENO, 2020, p. 759)

O deferimento da custódia dos filhos deve levar em consideração uma série de fatores, dentre eles a vontade dos acescentes, a vontade dos filhos, a interação

e relacionamento da criança com o genitor, a adequação da criança no ambiente familiar e a casa, a escola, a saúde mental e psicológica das pessoas envolvidas que desejem a custódia e a comunidade.

Conforme entendimento dos nossos tribunais superiores, não são os pais que têm o direito ao filho, mas sim, e sobretudo, é o menor que tem direito a uma estrutura familiar que lhe confira segurança e todos os elementos necessários a um crescimento equilibrado.

A proteção integral, conferida pelo ECA, à criança e ao adolescente como pessoa em desenvolvimento, deve pautar de forma indelével as decisões que poderão afetar o menor em sua subjetividade. Sob a ótica dos direitos da criança e do adolescente, não são os pais que têm o direito ao filho, mas sim, e sobretudo, é o menor que tem direito a uma estrutura familiar que lhe confira segurança e todos os elementos necessários a um crescimento equilibrado. Devem as partes pensar de forma comum no bem-estar do menor, sem intenções egoísticas, para que ele possa, efetivamente, usufruir harmonicamente da família que possui, tanto a materna, quanto a paterna, porque toda criança ou adolescente tem direito a ser criado e educado no seio da família, conforme dispõe o art. 19 do ECA (STJ 3ªT., REsp 1.076.834, Min. Nancy Andrighi, j. 10.2.08, DJ 4.8.09). (THEOTONIO NEGRAO FL. 1069).

Assim, pela extensão que envolve a definição do princípio do melhor interesse do menor, não resta dúvidas de que a análise e proteção ao referido princípio deve ser feito em cada caso envolvendo o menor, de forma minuciosa e concreta, e não de forma genérica.

4. ANÁLISE CONSEQUENCIALISTA DA ALTERAÇÃO DO CÓDIGO CIVIL, COM A REDAÇÃO DADA PELA LEI Nº 13.058/14, NO TOCANTE À APLICAÇÃO DA GUARDA COMPARTILHADA

4.1 Conceito de guarda e tipos de guarda

A guarda, segundo Válder Kenji Ishida, em sua obra “Estatuto da Criança e do Adolescente” (ISHIDA, 2018, p. 136), é definida como “o conjunto de relações jurídicas que existe entre uma pessoa e a criança ou adolescente, dimanadas do fato de estar esta sob o poder ou companhia daquela, e da responsabilidade daquela em relação a este, quanto à vigilância, direção e educação”.

A guarda não afeta o exercício do poder familiar dos pais em relação aos filhos. Ela é na realidade, um atributo deste, embora não em sua essência.

A guarda também é uma mera identificação de quem tem o filho em sua companhia, segundo Rolf Madaleno, na obra “Direito de Família” (MADALENO, 2020, p. 762), quando diz que “a guarda tão apenas identifica quem tem o filho em sua companhia, diante da inexistência ou dissolução da sociedade afetiva dos pais, permanecendo intacta a autoridade parental e a guarda jurídica do art. 1.589 do Código Civil”.

Quanto aos pais, a guarda consiste na faculdade que ambos têm em conservar consigo os filhos sob o seu poder familiar.

Trata-se a guarda como uma faculdade outorgada pela lei aos progenitores de manter seus filhos perto de si, através do direito de fixar o lugar de residência da prole e com ela coabitar, tendo os descendentes menores sob seus cuidados direitos e debaixo de sua autoridade parental. (MADALENO, 2020 p. 792)

A guarda, segundo **artigo 33 da Lei 8069/90 (ECA)** “obriga a prestação de assistência material, moral e educacional à criança ou adolescente, conferindo a seu detentor o direito de opor-se a terceiros, inclusive aos pais”.

Segundo Válder Kenji fl. 137:

A palavra guarda também demonstra ambivalência, indicando um sentido de guardar como ato de vigilância, sentinela, que mais se afeioa ao olho unilateral do dono de uma coisa guardada, noção inadequada a uma perspectiva bilateral de diálogo e de troca na educação e formação da personalidade do filho.

Assim, melhor termo para guarda seria “convivência familiar”. E, como convivência, por força do que dispõe o artigo 1.634, II do Código Civil esta é inicialmente vinculada aos pais, havendo, para tanto, além do exercício do poder familiar, o direito de convivência ou companhia.

Conforme Válder Kenji Ishida (ISHIDA, 2018, p. 137) no Estatuto da Criança e do Adolescente, “são três os tipos de guarda: a provisória (art. 33, § 1º), a permanente e a peculiar (art. 33, § 3º)”, sendo a primeira liminar ou incidental, que ocorre nos processos de tutela e adoção, exceto na adoção por estrangeiros, a segunda destinada a atender situações peculiares, sendo medida de cunho perene. Nesse seguir, dispõe o artigo 34 da Lei 8.069/90 que “o poder público estimulará, por meio de assistência jurídica, incentivos fiscais e subsídios, o acolhimento, sob a forma de guarda, de criança ou adolescente afastado do convívio familiar”.

Quanto à terceira previsão de guarda, sendo ela a peculiar, esta visa o suprimento de uma falta eventual dos pais, permitindo-se ao guardião que represente o guardado em determinada situação.

No entanto, atualmente, acrescentou-se a guarda compartilhada, que é uma hipótese em que evita a cisão da guarda, permanecendo, por exemplo, com ambos os genitores.

Sendo um dos pontos deste trabalho, discorrer-se-á acerca da guarda compartilhada, atualmente prevista no artigo 1.583 do Código Civil, que dispõe que “a guarda será unilateral ou compartilhada”.

Não obstante, do ponto de vista teórico e, levando-se em consideração o disposto no Código Civil, temos atualmente quatro modalidades de guarda, observadas no Código Civil, sendo elas: **unilateral ou exclusiva, alternada, nidação ou aninhamento** e por último, **guarda compartilhada ou conjunta**.

No tocante a **guarda unilateral** ou exclusiva, esta se dá quando um dos genitores detém exclusivamente a guarda do menor, sendo que ao outro é cabível o direito de visitas. Nesse seguir, entende Flávio Tartuce (TARTUCE, 2021, p. 2232) que, na guarda unilateral “uma pessoa tem a guarda enquanto a outra tem, a seu favor, a regulamentação de visitas. Essa sempre foi a forma mais comum de guarda, trazendo o inconveniente de privar o menor da convivência contínua de um dos genitores”.

Por sua vez, na **guarda alternada** o menor tem o direito de permanecer um tempo com o pai, e um tempo com a mãe pernoitando nos dias que compete ao ex-cônjuge respectivo.

Não obstante haver previsão legal para tanto, este modelo tem sido repudiado principalmente por psicólogos, por trazer confusões psicológicas à criança. Não só a área da psicologia apresenta sérias reservas, sendo que a doutrina também coaduna a este entendimento. Por exemplo, Flávio Tartuce diz: “o presente autor entende que é altamente inconveniente, pois a criança perde seu referencial, eis que recebe tratamentos diferentes quando na casa paterna e na materna. Por isso, reafirme-se às críticas à nova Lei da Guarda Compartilhada obrigatória, que parece confundir a guarda compartilhada com a presente modalidade”.(TARTUCE, 2021, p. 2232)

No tocante a **guarda da nidação ou aninhamento**, é o tipo de guarda que tem mais aplicabilidade nos países europeus, posto que, neste caso, é o filho que permanece no domicílio, havendo um revezamento entre os pais deste. Sobre a expressão “aninhamento” dispõe Flávio Tartuce que “a expressão tem relação com a figura do ninho, qual seja, o local de residência dos filhos. Além da falta de previsão legal, tal forma de guarda encontra resistências econômicas, eis que os pais manterão, além do ninho, as suas residências próprias”. (TARTUCE, 2021, fl. 2233)

Por fim, na **Guarda Compartilhada ou guarda conjunta**, o pai e a mãe exercem o poder familiar e na prática, dividem as atribuições relacionadas aos

filhos que, após decisão judicial definindo-a, passa a conviver com ambos os genitores. Interessante apontar, inclusive, que o que é compartilhado é a guarda, e não as despesas e manutenção com os filhos. Assim, segundo Flávio Tartuce:

Prevalece a fixação de acordo com o binômio ou trinômio alimentar, tese que permanece com a vigência da Lei 13.058/2014, não se podendo admitir julgados que adotam caminho diverso. Nessa linha de pensamento, transcreve-se ementa do Tribunal de Justiça de Minas Gerais.

Assim, a guarda compartilhada compartilha a responsabilidade pela formação, saúde, educação e bem-estar dos filhos, porque daí ser tão necessário tal esclarecimento, posto que não raro, um dos motivos invocados pelo genitor de ter desejo na guarda compartilhada, é realmente não ter fixado os alimentos.

4.1.1 A guarda compartilhada

De acordo com Denise Maria Perissini da Silva, em sua obra “psicologia jurídica no processo civil brasileiro” (SILVA, 2016, p. 97), a guarda compartilhada consiste:

Em uma modalidade de guarda dos filhos menores de 18 anos não emancipados e também aos filhos que não possam exercer atos da vida civil enquanto perdurar tal condição, que estabelece uma corresponsabilização igualitária e conjunta a ambos os pais nas decisões importantes acerca dos filhos comuns.

Flávio Tartuce, em sua obra “Manual de Direito Civil” (TARTUCE, 2021, p. 1361), assim define a guarda compartilhada: “Nos termos legais, a guarda compartilhada é entendida como aquela em que há 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”.

A Lei Federal de nº 10.406/2002 dispõe, em seu artigo 1.583, § 1º que “compreende-se (...) 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, quando há separação ou divórcio litigioso, sem acordo quanto à guarda, será aplicada, por previsão legal, a guarda compartilhada, salvo se um dos genitores declarar ao magistrado que não deseja a guarda do menor, conforme disposto no artigo 1.584, § 2º do Código Civil.

§ 2º Quando não houver acordo entre a mãe e o pai quanto à guarda do filho, encontrando-se ambos os genitores aptos a exercer o poder familiar, será aplicada a guarda compartilhada, salvo se um dos genitores declarar ao magistrado que não deseja a guarda do menor.

Seguindo a visão teleológica, a finalidade da criação da referida Lei (nº 13.058/14), do ponto de vista psicológico, segundo DMP SILVA, é trazer “o inestimável resgate dos vínculos parentais”. Não obstante, o resgate dos vínculos parentais deve estar atrelado não só ao desejo dos pais em dar continuidade ao exercício parental, mas também, às necessidades do menor, naquele momento.

Por envolver um nível de responsabilidade extremamente acentuado, conforme DMP SILVA:

Por ser a modalidade mais evoluída de guarda, exige um elevado grau de maturidade e responsabilidade de ambos os pais para deixarem seus ressentimentos pessoais de lado, e buscarem o genuíno interesse dos filhos – não há espaço para egoísmo ou narcisismos, nem para animosidades frequentes, mas de pequena monta que só prejudicam o entendimento e fomentam a discórdia. (SILVA, 2016, p. 98)

Portanto, na prática, este modelo deveria priorizar o melhor interesse dos filhos e igualdade no exercício da parentalidade, ou seja, uma responsabilização de ambos para, conjuntamente, exercer a autoridade parental.

Não obstante a regulamentação da guarda compartilhada determinar a aplicação de guarda compartilhada, mesmo que não há consenso entre os pais, segundo Rolf Madaleno (MADALENO, 2020. p. 570), vem-se “afirmando a jurisprudência afigurar-se difícil impô-la por ordem judicial quando não existissem diálogo e cooperação entre os pais detentores do poder familiar.”

Neste caso em que se figura a ausência de diálogo e espírito de cooperação entre os genitores, segundo este doutrinador (MADALENO, 2020, p. 570) “melhor se revelaria a aplicação da guarda unilateral atribuída ao genitor que divulgue melhores condições para o exercício da custódia, detendo mais aptidão para propiciar aos filhos afeto nas relações com o genitor e com o grupo familiar; saúde, segurança e educação.”

Isso porque, consoante a própria redação da norma processual, o desacordo entre os pais é unicamente com relação à guarda, ou seja, ao modelo de guarda e, dessa forma, a ausência de comunicação, entaves, discussão e formas de tratamento desrespeitosos entre os genitores do menor, são impeditivos válidos para não ser aplicada a guarda compartilhada, mesmo que não configurado as situações

que se faça perder o exercício do poder familiar, conforme o disposto no artigo 1.638 do Código Civil:

Art. 1.638. Perderá por ato judicial o poder familiar o pai ou a mãe que:

I - castigar imoderadamente o filho;

II - deixar o filho em abandono;

III - praticar atos contrários à moral e aos bons costumes;

IV - incidir, reiteradamente, nas faltas previstas no artigo antecedente.

V - entregar de forma irregular o filho a terceiros para fins de adoção.

Parágrafo único. Perderá também por ato judicial o poder familiar aquele que:

I - praticar contra outrem igualmente titular do mesmo poder familiar:

a) homicídio, feminicídio ou lesão corporal de natureza grave ou seguida de morte, quando se tratar de crime doloso envolvendo violência doméstica e familiar ou menosprezo ou discriminação à condição de mulher;

b) estupro ou outro crime contra a dignidade sexual sujeito à pena de reclusão;

II - praticar contra filho, filha ou outro descendente:

a) homicídio, feminicídio ou lesão corporal de natureza grave ou seguida de morte, quando se tratar de crime doloso envolvendo violência doméstica e familiar ou menosprezo ou discriminação à condição de mulher;

b) estupro, estupro de vulnerável ou outro crime contra a dignidade sexual sujeito à pena de reclusão.

Ainda quanto à análise do instituto da guarda compartilhada, os pais conservam direitos de guarda e de responsabilidade sobre os filhos sendo que, quanto ao horário, este é estabelecido de forma alternada em períodos determinados para sua posse.

É também uma guarda conjunta, posto que, é um meio de exercício conjunto, embora os pais vivam separados, como o era feito durante a união conjugal. Guarda Conjunta, segundo disposto no Manual do Direito de Família, da autoria de Rolf Madaleno:

É a prática do poder familiar e não a divisão do tempo dos filhos, com alternância da sua guarda, e nesse pecado incide a Lei n. 13.058/2014 ao denominar de guarda compartilhada a alternância e equivalência do tempo de permanência dos pais separados com os seus filhos, e não mais o compartilhamento da gestão, da autoridade parental. (MADALENO, 2020, p. 573)

É assim, pois, uma responsabilidade conferida a ambos os pais do menor sobre a criação dos filhos, mesmo findada a relação conjugal. Tenta, na teoria, excluir o sentimento de rejeição e abandono que os filhos podem sentir, pela separação dos pais. Por fim, almeja o contato diário e vínculo sentimental com estes.

4.2 As falhas da lei 13.058/2014 e as omissões judiciais, quanto à aplicação da guarda compartilhada

Inicialmente, o artigo 1.583, § 2º da Lei nº 13.058/2014 dispõe que “na guarda compartilhada, o tempo de convívio com os filhos deve ser dividido de forma equilibrada com a mãe e com o pai, sempre tendo em vista as condições fáticas e os interesses dos filhos”.

O legislador ao dispor sobre a guarda compartilhada, disse que o tempo deveria ser dividido de forma equilibrada, o que mais se assemelha à guarda alternada e não ao instituto da Guarda Compartilhada.

Nesse sentido, Flávio Tartuce (TARTUCE, 2021, p. 1.361) declarou que “De início, quando há menção a uma custódia física dividida, parecer tratar de guarda alternada e não de guarda compartilhada, conforme classificação que ainda será exposta. Em complemento, os critérios que constavam da lei sem a alteração eram salutarés, havendo um retrocesso na sua retirada, na opinião deste autor.”

Por sua vez, com o vigor da Lei da Guarda Compartilhada Obrigatória, passou-se a estabelecer que, conforme parágrafo 3º do artigo 1.583 do Código Civil “a cidade considerada base de moradia dos filhos será aquela que melhor atender aos interesses dos filhos”, o que, assemelha-se muito mais ao instituto da guarda alternada, pois reconhece a viabilidade de o filho residir em lares e cidades distintas, ao se considerar uma cidade como base de moradia.

Nesse diapasão, o Professor José Fernando Simão pontuou “este dispositivo é absolutamente nefasto ao menor e ao adolescente. Preconiza ele a dupla residência do menor em contrariedade às orientações de todos os especialistas da área da psicanálise.”

Além disso, é consabido que passar tempo junto não garante bom relacionamento entre pais e filhos. Nesse seguir, dispõe (MADALENO, 2020, p. 574) que “o simples fato de passarem certo tempo juntos não garante um bom relacionamento entre pais e filhos, assim como o fato de colocar-se um homem e uma mulher para viver na mesma casa e dormir na mesma cama também não se garante um bom casamento. O que importa é o modo como as pessoas se relacionam”.

Assim, os processos de separação deve envolver uma fiscalização e acompanhamento por parte do Poder Judiciário, na pessoa do Estado-Juiz, vez que é importante avaliar as potencialidades e dificuldades que os genitores possuem em suprir as necessidades dos menores. Até mesmo o fato de evitar conversar sobre o assunto da separação com os filhos torna a saída repentina de um dos cônjuges, conforme artigo redigido por Daiana Zanatta, cujo tema é “com quem devo ficar? Danos psicológicos da disputa de guarda em crianças”, “na visão da criança, asso-

ciada a complexidade da situação que vem depois, pode gerar na criança sentimentos de depressão e a sensação de abandono, tornando-as a parte mais desprotegida do processo de separação”.

A finalidade da criação da Lei nº 13.058/14, quanto à aplicação da Guarda Compartilhada, era de que houvesse mais clareza quanto à terminologia “sempre que possível”, disposta no antigo disposto no Código Civil, posto que os magistrados, segundo justificativa do Projeto Lei original, interpretavam-na como “sempre que os genitores se relacionem bem” e visava coibir, segundo ali justificado “a tão odiosa Alienação Parental”.

Françoise Dolto, em sua obra “Quando os pais se separam” declara que:

A guarda compartilhada ou alternada, não é a guarda compartilhada pelo pai e pela mãe onde ambos concordam e estabelecem segundo acreditam ser o melhor para a criança, os dias em que poderão visitar o pai ou a mãe. É de acordo com a lei a criança ficar um tempo estabelecido pelo juiz com o pai e outro com a mãe. A criança tem dois lares e não consegue estabelecer-se em nenhum dos dois. Não cria vínculos sociais nem tampouco emocionais. Emocionalmente é uma criança desconecta do mundo, carente afetivamente e perdida, não se enquadrando nos grupos sociais ao qual pertence. Tem dois lares e ao mesmo tempo nenhum. A reação mais comum é o desenvolvimento da passividade no caráter da criança.

Infelizmente, a realidade demonstra que os próprios genitores, que possuem boa convivência, barganham o tipo de guarda, levando em consideração sua realidade e necessidade, não visando o melhor interesse para a criança.

Por este motivo, a guarda compartilhada é bem recebida pelos genitores, posto que este modelo os deixa livre para dividir a criança conforme seus compromissos, sem a necessidade de se suportarem em momento inoportuno ou de brigas, criando assim um “modelo” utópico de boa criação dos filhos.

Segundo Daiana Zanatta, “é importante considerar que no século XXI não há uma preocupação em manter o casamento, pois as pessoas estão mais individualistas, com preocupações profissionais, o “eu” precisa ser atendido imediatamente”. Por este mesmo motivo, na separação e mesmo na definição da guarda, pouco provável os pais levarão em consideração o interesse do menor.

Por outro lado, casais estressados e desgastados, também prejudicam o relacionamento dos filhos, tornando-os como outro bem a ser dividido.

Esse interesse maior em prejudicar o ex-companheiro faz com que os pais muitas vezes, priorizem as suas necessidades e esqueçam as reais necessidades de seus filhos, podendo gerar neles sentimentos de solidão, carência e insegurança.

rança”. De acordo com Costa (2000) a pensão, a regulamentação de visitas e a disputa de guarda são instrumentos de ressentimento entre o ex-casal, e que em uma relação perversa expõe as crianças ao desamparo, abandono, privação de contato, transformando os filhos em objetos de barganha. (Zanatta)

Entende-se portanto, que a guarda compartilhada só ocorrerá de forma justa e preocupada com o melhor interesse da criança, quando os poderes da união criarem mecanismos efetivos de fiscalização da guarda compartilhada após a sua fixação, a ser dirigidos pelo Estado-juiz, que deverá exigir uma prestação de contas dos pais, quanto ao exercício da guarda, e não somente a sua imposição.

Desse fato, extrai-se que qualquer vantagem marginal que se possa extrair deste modelo (de guarda compartilhada obrigatória) é pouca, frente às contraindições e consequências na aplicação deste.

O artigo 1.584, § 2º do Código Civil dispõe que “quando não houver acordo entre a mãe e o pai quanto à guarda do filho, encontrando-se ambos os genitores aptos a exercer o poder familiar, será aplicada a guarda compartilhada, salvo se um dos genitores declarar ao magistrado que não deseja a guarda do menor”.

Do acima exposto, é clarividente que a guarda compartilhada pode ser aplicada, independente do consenso entre os pais. No entanto, sabe-se que, após uma separação, é exigido um esforço constante da díade parental para manter o bem-estar dos filhos e perceber quando os arranjos estipulados não estão funcionando. É importante que cada elemento da família consiga compreender seu papel na nova configuração.

Todo o sistema familiar deve ajustar-se à nova estrutura, e às novas circunstâncias. A díade parental e os filhos precisam buscar compreender seus papéis nesta nova configuração (Deutsch, 2010), o que também está relacionado ao cotidiano na modalidade de guarda estabelecida. (GADONI COSTA)

Na prática, porém, é observado que essa percepção de que cada qual precisa desempenhar o seu papel dentro da família não ocorre. Hodiernamente, vários operadores do direito têm demonstrado contrariedade quanto à aplicação da guarda compartilhada em razão dos prejuízos psicológicos que tem ocasionado dos menores. Conforme o artigo “a guarda compartilhada: alguns argumentos e conteúdos da jurisprudência” diz:

No estudo da temática, porém, também se observa que pesquisas realizadas no Brasil antes da promulgação da Lei nº 11.698/08 apontam contrariedades de operadores do direito a respeito da aplicação dessa modalidade de guarda,

sobressaindo justificativas relacionadas aos possíveis prejuízos psicológicos que seriam causados ao desenvolvimento infanto-juvenil. (BRITO)

Isso porque, este tipo de guarda na separação exige um efetivo entendimento entre os genitores. Disputas, desrespeito e desavenças devem orientar para o sistema tradicional de regulamentação da convivência, sem afastar o direito de o genitor descontínuo participar das decisões relativas aos filhos.

As crianças são seres em desenvolvimento e, em razão da aplicação da guarda compartilhada, pode ter sua formação prejudicada. Não raro, os filhos são deixados de lado ou utilizados como objetos na disputa, ainda que de forma inconsciente.

Nesse diapasão, o papel do Estado-Juiz nos processos que envolvam a guarda de menor, não deve ser o de mero espectador da disputa. Ele precisa assumir a sua posição de destinatário final da prova e ter contato com este.

Os juízes de direito, promotores de Justiça e os advogados das partes precisam estar atentos, pois ao se verificar qual dos genitores oferece melhores condições para ter a guarda dos filhos, torna-se necessária uma análise de se um dos genitores não está manipulando ou, até mesmo, fazendo chantagem emocional com a prole a fim de obter judicialmente a guarda. (ARSÊNIO, Julieta)

Há uma tendência, independente de qual seja o motivo, porquanto irrelevante se comparado ao melhor interesse da criança, de se delegar a função de destinatário da prova à equipe multidisciplinar e ainda, embasar-se sobremaneira no que a prova técnica dispõe, ou seja, há uma terceirização da responsabilidade de decidir quando o juiz, ao informar não possuir capacidade técnica em algumas situações, embasa fortemente seu convencimento naquilo que a prova pericial produz, em detrimento das demais provas admitidas na lei processual civil.

Conforme o artigo “guarda compartilhada sob o enfoque psicológico”, é de extrema seriedade a forma como o juiz conduz o processo de guarda, vez que na disputa, os filhos podem apresentar sintomas como:

Sentimento de solidão, carência, insegurança, rejeição. Ocorrem várias alterações no comportamento dos filhos vítimas de disputa de guarda, como por exemplo: apresentam queixa hipocondríaca, ou seja, doenças psicológicas (passar a acreditar que padece de graves doenças) passa a apresentar acessos de angústia, episódio de anorexia ou de insônia, distúrbios de comportamento, fracasso ou desinteresse escolar, isolamento, estado depressivo e sintomas neuróticos.

A guarda compartilhada é identificada como “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” (§ 1º do art. 1.583 do CC).” (PEREIRA, 2018, p. 270)

Buscando interpretar os arts. 1.583 e 1.584 do CC/2002, de acordo com sua redação original, foram aprovados outros enunciados doutrinários nas Jornadas de Direito Civil do Conselho da Justiça Federal e do Superior Tribunal de Justiça;

“De início, preconiza o Enunciado n. 102 do CJP/STJ, aplicável ao art. 1.584, que “a expressão ‘melhores condições’ no exercício da guarda, na hipótese do art. 1.584, significa atender ao melhor interesse da criança”, entendimento que está mantido, mesmo com a alteração dos arts. 1.583 e 1.584 em 2014.”

Não raro, a guarda pode deixar de ser inviabilizada em atenção ao melhor interesse da criança. Em um caso recente, a **3ª Turma do STJ** negou o pedido da genitora que pretendia obter a guarda compartilhada. No caso, o Tribunal entendeu que a guarda compartilhada “não deve ser a regra diante do princípio do maior interesse da criança que deve ser preservado e que, no presente caso, por ora, se inclina para a manutenção da criança ao pai”.

No referido acórdão, foi dito que “à luz dos artigos 1.583 e 1.584 do Código Civil, entende-se que a guarda unilateral será mantida quando houver inaptidão de um dos genitores, o que poderá se dar de inúmeras formas, que não perpassam, pela perda do poder familiar ou em virtude do bem-estar da criança”.

CIVIL E PROCESSUAL CIVIL. RECURSO ESPECIAL. FAMÍLIA. GUARDA COMPARTILHADA. DISSENSO ENTRE OS PAIS. POSSIBILIDADE. 1. A guarda compartilhada deve ser buscada no exercício do poder familiar entre pais separados, mesmo que demande deles reestruturações, concessões e adequações diversas para que os filhos possam usufruir, durante a formação, do ideal psicológico de duplo referencial (precedente). 2. Em atenção ao melhor interesse do menor, mesmo na ausência de consenso dos pais, a guarda compartilhada deve ser aplicada, cabendo ao Judiciário a imposição das atribuições de cada um. **Contudo, essa regra cede quando os desentendimentos dos pais ultrapassarem o mero dissenso, podendo resvalar, em razão da imaturidade de ambos e da atenção aos próprios interesses antes dos do menor, em prejuízo de sua formação e saudável desenvolvimento (art. 1.586 do CC/2002).**3. Tratando o direito de família de aspectos que envolvem sentimentos profundos e muitas vezes desarmoniosos, deve-se cuidar da aplicação das teses ao caso concreto, pois não pode haver solução estanque já que as questões demandam flexibilidade e adequação à hipótese concreta apresentada para solução judicial. 4. Recurso especial conhecido e desprovido” (REsp nº 1.417.868/MG, Rel. Ministro JOÃO OTÁVIO DE NORONHA, TERCEIRA TURMA, julgado em 10/05/2016. **(grifo nosso)**)

Inobstante porque, conforme prevê o artigo 34 da Lei 8.069/90, “a guarda poderá ser revogada a qualquer tempo, mediante ato judicial fundamentado, ouvido o Ministério Público”. Assim, existe de forma evidente na guarda, o seu caráter de transitoriedade.

Rolf Madaleno (Direito de Família fl. 764), diz que:

Embora a guarda decorrente da separação dos pais tenha a natureza de custódia permanente, ela poderá ser alterada se assim for apurado ser em benefício do menor, mesmo porque é direito condicionado ao interesse da prole e sua principal característica é a de nunca resultar absolutamente definitiva, pois só guardará essa condição de imutabilidade enquanto subsistam os pressupostos fáticos que condicionaram a sua outorga ao guardião, mas que qualquer decisão acerca da custódia da prole pode ser modificada se ocorrerem transformações nos fatos em que se fundou o pronunciamento judicial, ou no acordo dos pais, e se essas mutações afetarem os interesses da prole, de sorte que, ainda que se qualifique a guarda como definitiva, ela jamais terá esse caráter jurídico.

Nesse seguir, o STF (Supremo Tribunal Federal) já definiu que, em relação à guarda, em qualquer tempo pode o juiz ser chamado para revisar a decisão atento ao sistema legal, sendo que, neste tocante, o que prepondera é o interesse dos filhos (melhor interesse da criança), e não a pretensão requerida pelo pai ou pela mãe. Esse também é o entendimento dos tribunais:

CRIANÇA OU ADOLESCENTE – GUARDA – SENTENÇA ANTERIOR TRANSITADA EM JULGADO – PROPOSITURA DE NOVA AÇÃO – ADMISSIBILIDADE, POIS A REGULAMENTAÇÃO DA GUARDA NÃO POSSUI CARÁTER DEFINITIVO E IRREVOGÁVEL. A sentença transitada anterior que julgou a guarda do menor não pode ser empecilho para propositura de nova ação, se o superior interesse do menor está a exigir revisão da matéria. A coisa julgada, em tais hipóteses, não é ofendida, em razão da natureza continuativa da regulamentação da guarda, que não possui caráter definitivo e irrevogável (TJMG, APELAÇÃO CÍVEL Nº 91.353/3, j. 28.8.1997).

Assim, o que a princípio a Lei nº 11.698/2008 buscava resgatar no ambiente familiar, qual seja, a harmonia e cooperação entre os pais na educação e formação de seus filhos em comum, tentando minimizar os efeitos negativos da separação destes, hoje perpassa um pesadelo para os filhos, e interesse dos pais em, as vezes de comum acordo, barganhar o filho a fim de atender os seus compromissos.

E, por este motivo, segundo entendimento dos tribunais, no caso em que há relação conflituosa, não pode ser exercida a guarda compartilhada:

A guarda compartilhada não pode ser exercida quando os guardiões possuem uma relação conflituosa, sob o risco de se comprometer o bem-estar dos menores e perpetuar o litígio parental. Na definição de guarda de filhos menores, é preciso atender, antes de tudo, aos interesses deles (RT 878/271: TJMG, AP 1.0775.05.004678-5/001). No mesmo sentido: RJTJERGS 273/93 (AI 70025244955).

4.3 Os riscos e consequências imediatas na aplicação da guarda compartilhada

No aspecto natural da vida humana, talvez a maior incumbência do exercício da maternidade e paternidade, seja direcionar a vida de um ser humano de forma a proteger-lhe e assegurar-lhe uma estrutura firme para seu crescimento saudável, em todos os seus aspectos. E esse múnus que logo inicia-se com a concepção, ainda no ventre materno, se prolonga no tempo por laços eternos.

Não obstante o desejo originário do Criador da vida e instituidor da família tradicional, tenha sido o de que o homem, após escolher uma mulher, se afeiçoaria a esta e eles seriam uma só carne, devido a dureza no coração das pessoas (BÍBLIA. João Ferreira de Almeida), ocorre a quebra do vínculo que anteriormente unia pai e mãe nesta incrível e mais satisfatória tarefa.

Com o rompimento dessa relação conjugal, o alicerce do lar fica abalado, e os filhos, produto mais frágil e resultado decorrente dessa relação, por não compreender essa realidade, que inclusive foge à formação criacionista do ser humano – criados de forma a ser monogâmicos e afeiçoados –, pode ter a sua formação prejudicada, se não receber todos os cuidados necessários e imprescindíveis.

A ruptura do contrato marital estabelece uma nova perspectiva na rotina familiar, afetando indiscutivelmente a compreensão dos filhos menores do casal. A autoridade parental, que outrora era exercida concomitantemente ou conjuntamente pelo pai e pela mãe, sucumbe à crise e concentra-se quase sempre na figura materna, ficando o pai restrito a um segundo plano, com direito de visita, alimentos e fiscalização, sendo que esta última deve ser realizada sem o fito de perseguição e/ou vingança, bem como, sem o intuito de promover a alteração da guarda física.

Dai porque, conforme dito no tópico 2.2, o homem perdeu a sua identidade e papel dentro da instituição familiar, deixando-se tornar peça acessória, mesmo após a separação. Inobstante isto, o exercício do poder familiar não se deve alterar com a separação ou divórcio, pois ambos os genitores enfeixam toda gama de direitos e deveres referentes à educação dos filhos menores.

Todavia, uma das dificuldades pós-ruptura é a atuação sincronizada dos pais, em relação às responsabilidades jurídicas inerentes a esse encargo. A guarda com-

partilhada, utopicamente, tem por meta suprir esse desarranjo na estrutura familiar pós divórcio. A premissa sobre a qual se constrói esta guarda é a de que o entendimento entre os pais não pode atingir o relacionamento com os filhos.

Porém, deve-se ponderar que esse modelo de guarda não pode ser a resposta para todas as circunstâncias. A jurisprudência, bem como, alguns trabalhos acadêmicos da área da psicologia, apontam inúmeras falhas em razão da falta de análise consequentialista da imposição da guarda compartilhada, como regra.

Quanto à análise referente ao relacionamento pós-separação dos ex-cônjuges e a aplicação da guarda compartilhada nos casos em que não há harmonia entre estes, por exemplo, Flávio Tartuce, na obra intitulada “Manual de Direito Civil”, diz que:

Conforme era exposto nas edições anteriores desta obra, apesar da expressa previsão legal anterior de prioridade, dos esforços interdisciplinares contidos no outrora citado enunciado doutrinário e no entendimento jurisprudencial, acreditava-se na existência de certos entraves para a efetivação da guarda compartilhada. Isso porque, para que seja possível a concreção dessa modalidade de guarda, este autor acredita ser necessária certa harmonia entre os cônjuges, uma convivência pacífica mínima, pois, caso contrário, será totalmente inviável a sua efetivação, inclusive pela existência de prejuízos à formação do filho, pelo *clima de guerra* existente entre os genitores. (TARTUCE, 2021, p. 2220)

A vasta gama de desvantagens que o cotidiano forense apresenta, demonstra que a guarda compartilhada não deve ser regra, antes, porém, a exceção, posto que, todas as implicações que envolve a aplicação desta, tais como a falta de rotina da criança, a dificuldade de impor a prestação alimentícia e fixação de visitas, a dificuldade de estabelecer uma assistência psicológica e educacional, entre outras, leva a concluir que o instituto da guarda compartilhada deve ser aplicada com sérias reservas, e não como forma inconsciente ou consciente de desobrigação.

Toda criança sente a necessidade de se sentir segura e protegida, de ter rotinas inalteradas e ter referenciais de moradia e referenciais de pai e mãe, posto que, caso contrário, se torna um adulto inseguro, imaturo e inconstante, uma legítima vítima da violência estrutural e, portanto, de séria preocupação do Estado.

Diversos psicólogos que discorrem acerca das consequências a respeito do comportamento que se manifesta nas crianças durante e após a separação, demonstram em suas obras, sentimentos que a criança sente, como medo e angústia, que se instalam no psicológico deste, e este tende a crescer e tornar-se um adulto fragilizado e inseguro. Nesta senda, o psicológico John Bowlby, em sua obra “Separação, Angústia e Raiva – Teoria do Apego”, relata:

Crianças de tenra idade ficam transtornadas, mesmo diante de breves separações. Crianças um pouco maiores ficam transtornadas quando enfrentam separações mais longas. (BOWLBY, p. 33)

Levando em consideração a forma das intensas reações que podem advir de uma separação/divórcio, e notando como tais reações se manifestam no comportamento das crianças em sua vida cotidiana, Jonh Bowlby, aduz:

Percebemos, por exemplo, que a criança pequena e o bebê ficam satisfeitos, usualmente, quando estão ao lado de uma figura materna receptiva; e percebemos que, habilitada a mover-se, tem a tendência de explorar, confiante e corajosamente, o mundo que a rodeia. Faltando, porém, esta figura materna, a criança, ao contrário, mais cedo ou mais tarde, tende a mostrar-se aflita; reage então, agudamente alarmada, diante de todos os tipos de situações ligeiramente estranhas e inesperadas. Além disso, quando a figura materna procura ausentar-se ou não é encontrada, a criança tende a agir no sentido de detê-la ou de encontrá-la; e manifesta angústia enquanto não atinge seus objetivos. (BOWLBY, p. 33)

O psicólogo John Bowlby e tantos outros, possuem uma metodologia que além de ser bem conhecida, mostra-se transparente, equilibrada e coerente quando aplicada ao instituto da guarda compartilhada.

O menor, a par da ruptura conjugal, tem o direito de conservar a atenção e afeto do seu pai e sua mãe em torno de si, pois é fundamental para seu desenvolvimento como pessoa em formação a manutenção do vínculo afetivo com a família.

Dessa forma, qualquer modelo de guarda sempre deve se pautar no melhor interesse do menor, não havendo lugar para o egocentrismo dos pais, ou conveniência de quem quer que seja, ao contrário, deve-se preservar prioritariamente os laços paterno filiais e materno filiais de uma forma harmônica e saudável. Excepcionalmente, deve obstar sua aplicação no caso de um dos cônjuges apresentar algum vício ou distúrbio mental que coloque em risco a vida da criança.

Sobre essa excepcionalidade da aplicação em prol do melhor interesse da criança, por exemplo, em 2016, surgiu o julgado do STJ, no REsp 1.417.868/MG, 3ª Turma, Rel. João Otávio de Norinha, 10.05.2016, Dje 10.06.2016 que, conforme Flávio Tartuce, na obra “Manual de Direito Civil” trouxe a seguinte análise:

Conforme a nova decisão, a inexistência de consenso entre os cônjuges não impede a guarda compartilhada. Porém essa regra cede quando os desentendimentos dos pais ultrapassarem o mero dissenso, podendo resvalar, em razão da imaturidade de ambos e da atenção aos próprios interesses antes dos do menor, em prejuízo de sua formação e saudável desenvolvimento (art. 1.586 do

CC/2002). Tratando o direito de família de aspectos que envolvem sentimentos profundos e muitas vezes desarmoniosos, deve-se cuidar da aplicação das teses ao caso concreto, pois não pode haver solução estanque já que as questões demandam flexibilidade e adequação à hipótese concreta apresentada para solução judicial. (TARTUCE, 2021, p. 2225)

Assim, se pelo prisma da dignidade da pessoa humana, a guarda compartilhada seja o melhor modelo de custódia filial, na prática, o Juiz deve analisar meticolosamente e seriamente todo o contexto do ex-casal, não medindo esforços para extrair a verdade da relação, posto ser um dever deste observar o princípio da proteção integral e melhor interesse da criança. Nesse seguir, entende Pablo Stolze Gagliano, em sua obra “Novo curso de Direito Civil”:

Todavia, como já advertimos desde edições anteriores, há casais que, infelizmente, dividem apenas ódio e ressentimento, não partilhando uma única palavra entre si. Como, então, nessas situações, compartilhar a guarda de uma criança? O resultado disto poderá ser o agravamento do dano psicológico – e existencial – experimentado pelo menor, que já sofre pela desconstrução do seu núcleo familiar. Por isso, invocando os princípios da proteção integral e da dignidade da pessoa humana, temos que uma interpretação conforme a Constituição Federal conduz-nos à firme conclusão de que o juiz não está adstrito cegamente à imposição do compartilhamento quando verificar provável dano à esfera existencial da criança ou do adolescente. (GAGLIANO, 2017, p. 421)

No mesmo seguir, é entendimento consolidado dos tribunais, de que as questões que envolvam a definição de algum dos modelos de guarda e a forma das visitas, devem ser analisadas e aplicadas buscando atender o melhor interesse da criança.

GUARDA. CERCEAMENTO DE DEFESA. INEXISTÊNCIA. PROTEÇÃO INTEGRAL. GUARDA COMPARTILHADA. INAPLICÁVEL. PRESERVAÇÃO DA ESTABILIDADE DO MENOR. AUSÊNCIA DE DIÁLOGO E COOPERAÇÃO ENTRE OS GENITORES. SENTENÇA MANTIDA. 1. Não há cerceamento de defesa quando os documentos juntados aos autos mostraram-se suficientes para a apreciação da lide, assim como para firmar a livre convicção do julgador. 2. **As questões que envolvam guarda e visita sempre devem ser analisadas buscando atender o melhor interesse da criança, entendimento este consagrado pela doutrina, jurisprudência e pela própria legislação. 3. **A aplicação do instituto da guarda compartilhada deve se submeter ao princípio da proteção integral da criança**, previsto no art. 227, *caput*, da Constituição Federal, ou seja, **a guarda compartilhada deverá ser aplicada quando restar assegurada a criança a sua segurança física, emo-****

cional e afetiva. 4. As informações extraídas do laudo de estudo psicossocial apontam que a guarda compartilhada não seria recomendada no momento, pois além de os genitores não possuírem relacionamento amigável, a criança iniciou convívio com o pai há pouco tempo e o relacionamento ainda precisa de amadurecimento. 5. Recurso conhecido e desprovido. (TJ-DF 20161410061713 – Segredo de Justiça 0005830-74.2016.8.07.0014, Relator: DIAULAS COSTA RIBEIRO, Data de Julgamento: 22/02/2018, 8ª TURMA CÍVEL, Data de Publicação: Publicado no DJE: 26/02/2018. Pág.: 784/796). (**grifo nosso**)

Assim, não é razoável, sob o olhar da proteção integral das crianças, que casais que se envolvam em disputas litigiosas, em razão dos não-acordos pela intransigência das partes, tenham a aplicação da guarda compartilhada, conforme o artigo 1.584, § 2º do Código Civil que dispõe que “quando não houver acordo entre a mãe e o pai quanto à guarda do filho, encontrando-se ambos os genitores aptos a exercer o poder familiar, será aplicada a guarda compartilhada, salvo se um dos genitores declarar ao magistrado que não deseja a guarda do menor.”

Consoante entende Pablo Stolze, é temerária a imposição do Estado de um compartilhamento de guarda nesses casos, porque o mau relacionamento, por si só, coloca em risco a criação dos filhos.

Na esmagadora maioria dos casos, quando não se afigura possível a celebração de um acordo, ou seja, uma solução madura e negociada, soa temerária a imposição estatal de um compartilhamento da guarda, pelo simples fato de que o mau relacionamento do casal, por si só, poderá colocar em risco a integridade dos filhos. (GAGLIANO, 2017, p. 651)

Por isso, nesses casos, a solução apresentada por este doutrinador, é a de que não poderá ser aplicada a modalidade de guarda compartilhada.

Por isso, caso o juiz não verifique maturidade e respeito no tratamento recíproco dispensado pelos pais, é recomendável que somente imponha a medida mediante um acompanhamento interdisciplinar, notadamente de ordem psicológica, haja vista que um relacionamento profundamente corroído do casal pode gerar um contrassenso no compartilhamento de um direito tão sensível. Ou, em *última ratio*, não poderá impor a modalidade de guarda conjunta, pela absoluta impossibilidade prática. (GAGLIANO, 2019, p. 652)

Ponto chave da guarda compartilhada é tentar fazer com que a vida cotidiana dos filhos permaneça sem bruscas alterações, uma vez que, são essas mudanças de rotina que vão abalar consideravelmente o psicológico de uma criança em um processo de separação judicial.

Isso porque, pais que estão em constante conflito, não cooperativos, sem possibilidade de diálogo respeitoso e insatisfeitos, que agem de forma autônoma e sabotam um ao outro, contaminam o tipo de educação que devem dispensar aos filhos sendo que, nesses casos, os arranjos de guarda compartilhada podem ser muito lesivos aos filhos.

Há que também ponderar a adaptação de uma criança em dois ambientes. Conviver uma parte da semana com o pai e outra parte com a mãe, ocasiona certos conflitos internos na criança. Não raro, existe a não recomendação de aplicação da guarda compartilhada, quando as crianças contam com tão pouca idade, haja vista a dificuldade de compreender a situação e adaptar em dois ambientes.

DIREITO DE VISITA. PEDIDO DE AMPLIAÇÃO DA REGULAMENTAÇÃO. Se a criança está ainda em tenra idade e desde o nascimento encontra-se sob os cuidados do casal guardião, que lhe tem devotado o afeto e as atenções próprias de pais, e se a regulamentação de visitas em favor do pai biológico já estava regulamentada e agora foi ampliada pelo julgador, proporcionando uma maior aproximação entre pai e filho, descabe ampliar ainda mais a visitação, de forma a aproximá-la de uma guarda compartilhada, pois isso implicaria alteração profunda na rotina de vida da criança, modificando seus referenciais, sendo recomendável sempre a máxima cautela para evitar mais traumas ao infante. Recurso desprovido. (SEGredo DE JUSTIÇA) (TJRS, AGI Nº 70006449912, Relator: Sérgio Fernando de Vasconcellos Chaves, Sétima Câmara Cível, Julgado em 20/08/2003, DJ)

Há também a questão do referencial do lar do menor. Com esta modalidade de guarda, a rotina do menor sofre grandes mudanças, deixando este confuso, vez que receberá ordens e orientações dos genitores, que geralmente são diversas.

É necessário ter fiscalização e acompanhamento por parte do magistrado, como real interessado, posto que, durante a aplicação desta, a criança pode passar a apresentar baixo rendimento escolar, dificuldades de se relacionado com colegas de escola, dentre outros sinais que evidenciam dificuldade de adaptação no ambiente materno e paterno.

Por este motivo, mesmo pouco após a entrada em vigor da nova lei que alterou o Código Civil no disposto à guarda compartilhada, o entendimento dos tribunais afastavam a “imposição” desta.

AGRAVO DE INSTRUMENTO. AÇÃO DE REVERSÃO DA GUARDA. TUTELA ANTECIPADA. GUARDA COMPARTILHADA. Descabimento. **Para a instituição da guarda compartilhada mostra-se necessária a existência de consenso entre os genitores.** Ausência de elementos probatórios a justificar alteração na guarda. Agravo de instrumento desprovido (TJRS,

Agravo de Instrumento 0029847- 18.2015.8.21.7000, 7.^a Câmara Cível, Porto Alegre, Rel. Des. Jorge Luís Dall’Agnol, j. 27.05.2015, DJERS 05.06.2015) **(Grifo nosso)**

AÇÃO DE GUARDA. JUÍZO DA ORIGEM QUE CONCEDE A GUARDA DA INFANTE AO AUTOR E FIXA DIREITO DE VISITAS À RÉ. Insurgência da requerida. Genitora que entrega a infante ao pai de forma provisória para evitar maiores conflitos, até a audiência em processo de alimentos, sem desistir da guarda. Pai que não promove a devolução da criança e propõe a ação de guarda alegando que a mãe entregou-lhe a menina para constituir nova família. Ausência de provas das alegações do genitor. Estudo social que demonstra que ambos os genitores possuem condições de criar a filha e sugere a guarda compartilhada. **Modalidade que é inviável na hipótese, diante da ausência de convergência de ideias entre os genitores.** Elementos nos autos que demonstram a ausência de motivo para que o encargo de guardiã fosse retirado da mãe. Sentença reformada para conceder a guarda da menor à demandada, fixar direito de visitas ao réu e determinar que este promova o pagamento da pensão alimentícia já estipulada em ação própria, cuja sentença transitou em julgado. Sucumbência mantida conforme arbitrada na origem, dada a reciprocidade de êxito das partes, considerando a pluralidade de ações julgadas conjuntamente pelo togado *a quo*. Exigibilidade dessa verba suspensa quanto a ambas as partes, já que beneficiárias da gratuidade processual. Recurso conhecido e provido” (TJSC, Apelação Cível 2014.069447-7, 5.^a Câmara de Direito Civil, Gaspar, Rel. Des. Rosane Portella Wolff, j. 23.04.2015, DJSC 28.05.2015, p. 266). **(grifo nosso)**

Não obstante, a 2^a Seção do STJ precisa ainda pacificar o entendimento quanto à aplicação da guarda compartilhada ser impositiva, mesmo quando não há consenso entre os pais, ou seja, terá de dizer se é peremptória, obrigatória, ou não.

5. A RESPONSABILIDADE DO ESTADO NA APLICAÇÃO DA GUARDA COMPARTILHADA

O Estado, enquanto garantidor do livre planejamento familiar, deve prover condições básicas para o exercício da autonomia familiar. No entanto, não se pode confundir que este não possa intervir nas relações domésticas e familiares.

A legislação processual civil traz exceções em que o Estado DEVE assumir o papel intervencionista, a fim de coibir e prevenir lesões de difíceis reparações dentro do ambiente familiar.

Anderson Schreiber (SCHREIBER, 2020, p. 1.200) cita em sua obra, por exemplo, a intervenção “quando se considera a necessidade de prevenção e repressão à violência doméstica (art. 226, § 8º), sendo festejável nesse particular o papel desempenhado no Brasil pela Lei Maria da Penha (Lei n. 11.340/2006)”.

Não só neste caso. Muito embora para o Código Civil de 2002, a responsabilidade civil do menor impúbere, quando da adoção do modelo da guarda compartilhada seja solidária de ambos os pais, entende-se que, com a aplicação desse novo modelo, parcela da responsabilidade automaticamente passa a ser também atribuída ao Estado, sendo que o Estatuto da Criança e do Adolescente traz raciocínios lógicos e premissas que confirmam essa perspectiva.

O artigo 4º, da lei 8.069/90, assim impõe:

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.

O parágrafo único do referido artigo, explica a extensão da expressão “absoluta prioridade”, mencionada no *caput* do artigo, ao dizer:

Parágrafo único. A garantia de prioridade compreende:

- a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;
- b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública;
- c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas;
- d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude.

O texto legislado é claro quanto à responsabilização do Poder Público quando este deixa de cumprir com o dever expressamente ali previsto, cuja efetivação se dá com absoluta prioridade. Essa prioridade significa primazia e destaque na esfera judicial e extrajudicial, sobrepondo inclusive ao direito do idoso, por força da ordem constitucional emanada no artigo 227 da Carta Magna, que diz que “é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, **com absoluta prioridade**, o direito à vida, à saúde, à alimentação (...)”, dentre outros. (*grifei*)

Neste diapasão, entende-se que tal garantia de prioridade deve ser interpretada de forma extensiva, para que se possa dar efetividade à tutela dos interesses da criança e do adolescente que, consoante norma constitucional e infraconstitucional, é prioridade absoluta.

Ademais, como aduz o artigo 5º da mesma lei, (8.069/90) “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência [...] punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.”

O que é a negligência neste contexto? Consoante Valter Kenji Ishida, em sua obra “Estatuto da Criança e do Adolescente (ISHIDA, 2018, p. 45), “entende-se por negligência o ato omissivo, como, por exemplo, falta de cuidados pelo responsável legal”.

Até aqui, ficou claro que o Poder Público, quando por ato omissivo, deixa de assegurar à criança, com absoluta prioridade, os direitos fundamentais estampados no artigo 227 da Constituição Federal, é punido na forma lei.

Por conseguinte, qual a relação da responsabilidade do Estado na aplicação da guarda compartilhada?

A dissolução da sociedade conjugal, em especial daquelas que se processam por intermédio de processo litigioso, trazem efeitos nefastos e danosos aos envolvidos. Dentre as proteções garantidas pelo legislador, insere-se a proteção do direito à saúde, à estruturação psíquica dos filhos envolvidos.

Esta, por sua vez, assim como ocorre com a proteção contra a violência, deve englobar a saúde psicológica do menor. A pressão psicológica a que uma criança é submetida em uma separação não consensual, não raro ocasiona lesões graves à personalidade, além de problemas psicossomáticos, tais como a depressão, estresse e ansiedade, conforme já analisado.

Estas lesões também são percebidas em separações consensuais. No entanto, de forma velada e sutil, mas desastrosa, a violência praticada contra a criança vem em forma de omissão dos cuidados necessários ao desenvolvimento deste. Isso porque, conforme já mencionado, os genitores, de comum acordo, pactuam a guarda do menor de forma compartilhada, a fim de que, após aplicada, possam barganhar a criança, um para o outro, a fim de realizar seus compromissos, ignorando completamente o princípio do melhor interesse da criança que, em suma, visa sua proteção e criação saudável.

Por sua vez, a figura do Estado-Juiz, não pode e nem deve ser aquele que limita a sua atuação na análise das provas dos autos, incluindo aquelas produzidas pelas partes e pela perícia, mas aquele que, após a decisão de definição de guarda compartilhada, fiscaliza o seu cumprimento, após a sua aplicação.

A omissão, não só ocorre quando os pais deixam de observar os cuidados com os filhos, mas também quando o Estado, na figura do Juiz, deixa de se responsabilizar pelo modelo de guarda que, por intermédio de sua decisão fundamentada, por seu livre convencimento motivado e por sua persuasão racional, decidiu aplicar àquele caso.

Quando o Juiz aplica o modelo de guarda compartilhada, toma parcela da responsabilização para si, tal qual os genitores, e deixar de fiscalizar os cuidados com a criança, ainda que por um tempo fixado, e mesmo que por intermédio da

obrigação dos pais em comprovarem em juízo a qualidade de vida que estão dispensando ao menor, age com omissão e, portanto, consoante o que o artigo 5º da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 dispõe, deve ser punido.

Assim, o Poder Executivo, ao elaborar as políticas sociais públicas, o que inclui aquelas relacionadas à proteção da criança e ao adolescente, também deve dar atenção às questões que envolvam a dissolução da sociedade conjugal e os possíveis efeitos sobre os filhos menores.

Ao Poder legislativo caberá o acompanhamento das mudanças ocorridas nas relações parentais, em especial referente à guarda dos filhos, em um eventual processo de separação, pois com a evolução do instituto em análise, e a adoção da doutrina da proteção integral do menor, não é admissível a ausência de norma reguladora sobre o exercício conjunto da autoridade.

Consoante Rodrigo da Cunha Ferreira, em sua obra “direito das famílias” (FERREIRA, 2021, p. 196), isso também está correlacionado ao princípio da paternidade responsável, onde “interessa não apenas às relações inter-privadas, mas também ao Estado, na medida em que a irresponsabilidade paterna, somada às questões econômicas, tem gerado milhares de crianças de rua em rua”.

Assim, é pois um princípio que reveste-se de caráter político, posto que envolve o que de fato é presenciado nas mídias sociais e televisivas, qual seja, um aumento de menores infratores, o que se coaduna com o entendimento dos doutrinadores da área cível, como, por exemplo, Rodrigo da Cunha Ferreira, que diz em sua obra (FERREIRA, 2021, fl. 197) que “se os pais não abandonassem seus filhos, ou, se exercessem uma paternidade responsável, certamente o índice de criminalidade seria menor, não haveria tanta gravidez na adolescência, etc.”

De acordo com uma pesquisa realizada por alunos da faculdade do Rio Grande do Sul, envolvendo mães e pais separados que tiveram como modelo de guarda aplicado, a guarda compartilhada, cujo tema do artigo é “Guarda Compartilhada: perspectivas e desafios diante da responsabilidade parental”, descreveram, entre os obstáculos para o exercício da guarda compartilhada:

A guarda compartilhada surge nesse contexto como uma possibilidade de manter esses vínculos mesmo após a separação, como já mencionado anteriormente. No entanto, mesmo com o acordo de compartilhamento da guarda homologado judicialmente, duas mães afirmam que seus ex-companheiros não convivem mais com os filhos (...) Nesta direção, uma das mães participantes (M1) narra ter tentado diversas vezes fazer com que o pai de sua filha fosse mais presente e participasse da vida dela. No entanto, se mostra cansada e relata pretender mudar a modalidade de guarda.

E conclui, após análise dessa situação, que a lei, mesmo após aplicada no caso concreto, não garante o efetivo cumprimento por ambos os genitores do exercício e responsabilidade parental:

Através desta fala, pode-se inferir que a lei não assegura que sejam cumpridas as suas determinações, neste caso, o exercício conjunto da guarda. Mesmo estabelecido e homologado o acordo referente à guarda compartilhada da filha, o pai acaba afastando-se dela após a separação, fazendo com que todas as obrigações recaiam sobre a mãe.

Em considerações finais, conforme bem analisado, a pesquisa sabiamente concluiu que é necessário haver um acompanhamento (fiscalização) após o estabelecimento do acordo e aplicação da guarda compartilhada, visando o melhor interesse da criança, bem como, a realização de pesquisas voltadas para a Lei 13.058/2014, que estabeleceu o significado de guarda compartilhada e dispôs sobre a sua forma de aplicação.

A partir das considerações tecidas na discussão dos resultados deste estudo, observou-se que alguns dos participantes da pesquisa apresentaram um entendimento sobre a guarda compartilhada em conformidade com a redação da lei. Porém, pôde-se constatar que, mesmo havendo essa compreensão a respeito de como deve funcionar esta modalidade de guarda, existiram empecilhos para o exercício cotidiano da mesma, como: o afastamento do genitor que não reside com os filhos; a dificuldade de relação entre os genitores após a separação e a entrada de um terceiro membro na família. Foi possível ressaltar também que, mesmo estando estabelecido judicialmente o dever de ambos os pais compartilharem os cuidados para com os filhos, nem sempre tal exercício pôde ser vivenciado. Esta situação aponta para a presença de dificuldades que implicaram no afastamento do pai, mantendo-se, em todos os casos, a mãe como a principal figura na manutenção dos cuidados parentais. Isto parece refletir uma perspectiva histórica de que a mãe é “naturalmente” responsável e mais capacitada para o exercício desta função, sendo recentes os estudos que envolvem os cuidados parentais por parte do pai (Gomes & Resende, 2004; Silva & Piccinini, 2007; Staudt & Wagner, 2008). Nesse sentido, há ainda um caminho a percorrer em direção ao fortalecimento da relação paterno-filial que vá para além das obrigações pecuniárias. (...) Dessa forma, a partir deste estudo, ressalta-se a importância da construção de espaços que promovam o diálogo acerca das relações familiares na separação, possibilitando que os conflitos conjugais não tenham tanta repercussão no exercício da parentalidade. Também, **destaca-se a importância de oferecer aos pais um acompanhamento após o estabelecimento dos acordos, sendo esse um espaço voltado ao diálogo e enfrentamento das dificuldades que poderão surgir,**

buscando, assim, o melhor interesse da criança e a promoção de saúde no contexto da família. Diante disso, como sugestão para estudos futuros, indica-se a realização de pesquisas que abordem essa temática a partir da Lei 13.058, a qual determina a guarda compartilhada como prioritária. (grifo nosso)

Dessa forma, não há justificativa para a inclusão de um novo instituto na legislação, pois desde a vigência da Lei 13.058, se trata de uma exigência da realidade social que visa, sobretudo, efetivar o melhor interesse do menor.

Ao Poder Judiciário, na pessoa do Juiz e do órgão do Ministério Público, é múnus, ao aplicar a Lei e, especificamente, ao aplicar a guarda compartilhada, fazê-lo de acordo com os princípios, fontes primárias e secundárias do direito, responsabilizando-se pela sua aplicação.

Quando o julgador defere ou impõe o modelo de guarda compartilhada, este deverá adotar as diligências e todas as medidas antes e após a aplicação, em prol do interesse dos filhos envolvidos, conforme bem salientado por Tomaszewski

Por tais circunstâncias que se defende a ideia da integral proteção, recomendando-se que em todos os procedimentos de Separação Conjugal ou Dissolução de Sociedade de Fato, os Magistrados, por atenção e interesse à tutela da personalidade das crianças e adolescentes, enviem ofício ao Conselho Tutelar para uma especial atenção aos filhos do casal em questão. Impede salientar que o referido documento mereceria constar das disposições do Estatuto da Criança e do Adolescente ou das disposições processuais atinentes à espécie. Não se trata de forma alguma promover a intervenção no regular processo quando frustrada a tentativa de reconciliação, mas sim acompanhamento ou análise dos infantes. (TOMASZEWSKI, 2004)

Dessa forma, a responsabilidade do julgador na aplicação do novo modelo é a regra nos casos em que se discute a guarda dos filhos, e não uma remota exceção.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o presente trabalho, foi possível agregar um relevante e efetivo aprendizado, ante os relevantes e determinantes conflitos existentes sobre o tema ora vergado, inclusive quanto ao alcance do princípio do interesse do menor. Embora não seja possível abranger todas as facetas e desdobramentos acerca do ônus na guarda compartilhada, da leitura é possível extrair singularidades que deveriam ser de séria preocupação do Estado, quando da aplicação ou imposição da guarda compartilhada, sem o consenso dos pais acerca desta.

Inicialmente, por ser um ato eminentemente humano em razão de uma necessidade ou interesse sobre algo ou um bem, foi dito sobre o direito de ação e suas modificações em razão do Novo Código de Processo Civil, bem como, a pretensão real aplicada na guarda compartilhada.

Após, foi dito e pontuado muito acerca da evolução distorcida do direito de família, posto que gerou uma assimetria dos papéis dos pais, mais acentuadamente na fragilidade do papel do homem, e a necessidade emergencial de que este encontre sua identidade enquanto homem e pai de família, para que assim possa ser o esteio e referencial saudável de seu filho. Assim, do cotidiano, percebe-se que a ruptura de compreensão e compromisso entre os casais acentuam vertiginosamente os índices de divórcio que, como consequência natural, aumentam os problemas na família quando existem filhos menores em comum.

Com a ruptura do contrato de casamento, é comum o lar ficar extremamente abalado sendo que, em havendo cônjuge envolto por sentimentos egoístas (machistas ou pseudofeministas), deixa de notar e amparar a parte mais frágil dessa relação desfeita, que são os filhos havidos na constância desta união. E, a prática vem demonstrando que estes pequenos sofrem amiúde pela desídia no tratamento dispensado a eles, sendo que, esse estado de beligerância ocasiona sérias e nefastas consequências de ordem emocional no processo de formação física e estrutural destes.

Ainda, ao analisar o projeto inicialmente enviado ao Legislativo como proposta de alteração do Código Civil para acrescentar o conceito de guarda compartilhada e demais providências, o objetivo era nada mais que eliminar a hermenêutica dos magistrados que colidiam e dividiam ao tocar na mesma expressão “sempre que os genitores se relacionem bem” e, marginalmente, coibir práticas de alienação parental.

Não obstante, foi possível concluir, após análise doutrinária e jurisprudencial, que a guarda compartilhada não é modelo que viabilizará a relação existente entre pais e filhos, a permitir o desenvolvimento saudável destes. Antes, porém, a necessidade de uma percepção do Estado-juiz na forma como vem sendo aplicado o modelo de guarda, sem análise profunda na preparação de fato dos pais em ter a criança em sua companhia.

Pôde-se extrair também a necessidade de que os pais, antes e mesmo após a aplicação da guarda compartilhada, comprovem periodicamente em juízo a aptidão e após, o que tem sido feito em prol dos menores.

Conclui-se assim que, mesmo em casais que exerceram bem seus papéis na fase conjugal e continuam exercendo os pais de forma pro ativa na fase pós divór-

cio, é importante que seja demonstrado ao Estado-juiz que a integridade psicológica, educacional e as rotinas das crianças persistem, provando de acordo com o exigido, através de todos os meios de prova, que a pretensão da parte que almeja a guarda compartilhada se faz coerente com o interesse primordial que é o da criança e não o do ex-casal.

Então, para que eles possam ter o benefício da guarda compartilhada, além de um relacionamento no mínimo respeitoso com o ex-cônjuge, é necessário que essa demonstração seja de forma efetiva e concreta no processo em que tramita o pedido de guarda compartilhada, seja conjunta ou por qualquer das partes, caso contrário, a guarda deve ser mantida com a parte que melhor se enquadre nos moldes que preservaria mais plenamente os interesses da criança.

O fato é que a ideia, ou a teoria, é muito bem discutida entre peritos, psicólogos e juizes no processo, onde a guarda é perquirida. No entanto, na prática, tem-se percebido que o Juiz de Direito fixa, de plano, a guarda compartilhada, quando simplesmente não há consenso entre o ex-casal, e em momento nenhum, foi o que o artigo 1.584 do Código Civil quis dizer, não foi essa a intenção do legislador quando criou a Lei nº 13.058 de 22 de dezembro de 2014 que alterou os artigos 1.583, 1.584, 1.585 e 1.634 da Lei 10.406, de 10 janeiro de 2002 (Código Civil).

Nesse ponto, o Estado-juiz, em defesa do interesse do menor, tem por obrigação seguir o norte estabelecido pela norma objetiva quanto à produção de provas exigido no Código de Processo Civil, isso porque, como poderia um processo seguir adiante, pulando-se fases processuais que faz parte do instrumento que permite as partes provarem ao Estado-juiz, fatos que nortearão o dirigente processual, a fim de que possa proferir o julgamento que lhe é incumbido. Essa prática, da forma como vem sendo executada, nada mais é do que o próprio ativismo judicial.

REFERÊNCIAS

ANOREG. Guarda compartilhada pode ser inviabilizada em atenção ao melhor interesse da criança. Disponível em: <<https://www.anoreg.org.br/site/2020/05/13/clipping-migalhas-guarda-compartilhada-pode-ser-inviabilizada-em-atencao-ao-melhor-interesse-da-crianca/>>. Acesso em: 15/02/2020

ARSÊNIO, Julieta. **Guarda compartilhada sob o enfoque psicológico**. Disponível em: <<https://www.folhadelondrina.com.br/opiniaio/guarda-compartilhada-sob-enfoque-psicologico-1024482.html>>. Acesso em: 10/04/2019.

ASSOCIAÇÃO DOS ANALISTAS JUDICIÁRIOS DA UNIÃO. **Princípio Constitucional da igualdade**. Disponível em: <<https://anajus.jusbrasil.com.br/noticias/2803750/principio-constitucional-da-igualdade#:~:text=Artigo%205%C2%BA.,%C3%A0%20propriedade%2C%20nos%20termos%20seguintes>>. Acesso em: 12/04/2019.

BÍBLIA. João Ferreira de Almeida Corrigida e Atualizada. Disponível em: <<https://www.bibliaonline.com.br/ara/gn/2>>. Acesso em: 04/05/2020.

BOWLBY, John. **Separação: angústia e raiva**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes.

BRASIL. **CÓDIGO CIVIL DE 1916**. Disponível em: <<https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/C%C3%93DIGO%20CIVIL%20DE%201916.pdf>> acesso em 25/04/2019.

BRASIL. **Código de Processo Civil** (2015). Código de Processo Civil Brasileiro. Brasília, DF: Senado, 2015.

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

BRASIL. Presidência da República. **Código Civil Brasileiro**. Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002.

BRASIL, Lei 3.071/1916. **Código Civil dos Estados Unidos do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l3071.htm>. Acesso em: 02/07/2020.

BRASIL, Lei nº 6.515 de 26 de dezembro de 1977. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6515.htm>. Acesso em: 02/04/2020.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266>. Acesso em: 16 dez. 2018.

BRASIL. Lei 11.698/2008. Altera os arts. 1.583 e 1.584 da Lei 10.406, de 10 de janeiro de 2002 – **Código Civil**, para instituir e disciplinar a guarda compartilhada. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11698.html>. Acesso em: 30 out. 2015.

BRASIL. Lei 13.058/2014. Altera os arts. 1.583, 1.584, 1.585 e 1.634 da Lei 10.406 de 10 de janeiro de 2002 (**Código Civil**), para estabelecer o significado da expressão “guarda

compartilhada” e dispor sobre sua aplicação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/Lei/L13058.html>. Acesso em: 23 ago. 2015.

BRASIL. Lei 13.105 de 16 de março de 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13105.htm>. Acesso em: 02/05/2019.

BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. Agravo em recurso especial nº 879.361 – DF (2016/0061049-2). **Jusbrasil**. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/documentos/505071810/andamento-do-processo-n-2016-0061049-2-agravo-recurso-especial-02-10-2017-do-stj>>. Acesso em: 15/02/2020.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul. AGI Nº 70006449912, Relator: Sérgio Fernando de Vasconcellos Chaves, Sétima Câmara Cível, Julgado em 20/08/2003. Disponível em: <<https://fernandaverniz.jusbrasil.com.br/artigos/333740519/desvantagens-da-guarda-compartilhada?ref=serp>>. Acesso em 15/03/2019.

BECKER, Tiago ciola; SILVA, Rosângela. **Guarda Compartilhada: aspectos positivos e negativos**. Disponível em: <<https://ambitojuridico.com.br/cadernos/direito-de-familia/guarda-compartilhada-aspectos-positivos-e-negativos/>>. Acesso em: 02/04/2020.

BRITO, Leila maria torraca; Gonsalves, Emmanuela Neves. **Guarda compartilhada: alguns argumentos e conteúdos da jurisprudência**. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-24322013000100011&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 17/02/2019.

CAMPAGNOLO, Ana Caroline. **Feminismo: perversão e subversão**. São Paulo: Vide Editorial, 2019.

CRABB, Larry; HUDSON, Don; ANDREWS, Al. **O silêncio de adão**. São Paulo: Vida Nova, 2020.

DIAS, Maria Berenice. **Manual de direito das famílias**. 14. ed. rev. ampl. e atual. Salvador: Editora Juspodivm, 2021.

DIAS, Maria Berenice. **Observações sobre o conceito de pretensão**. Disponível em: <[http://www.mariaberenice.com.br/manager/arq/\(cod2_755\)2__observacoes_sobre_o_conceito_de_pretensao.pdf](http://www.mariaberenice.com.br/manager/arq/(cod2_755)2__observacoes_sobre_o_conceito_de_pretensao.pdf)>. acesso em 07/07/2019.

DIDIER JR., Fredie. **Curso de direito processual civil: introdução ao direito processual civil, parte geral e processo de conhecimento**. 17. ed. Salvador: Editora Juspodivm, 2017.

DOLTO, Françoise. **Quando os pais se separam**. 2003, p. 74.

DONIZETTI, Elpídio. **Novo código de processo civil comentado**. 2. ed. re., atual. e ampl. São Paulo: Atlas, 2017.

FILHO, Misael Montenegro. **Novo código de processo civil comentado**. 3. ed. rev. e atual. São Paulo: Atlas, 2018.

GADONI-COSTA, Lila Maria; Frizzo, Giana Bitencourt; Lopes, Rita de Caássia Sobreira. **A guarda compartilhada na prática: estudo de casos múltiplos**. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2015000400009>. Acesso em: 01/03/2019.

GAGLIANO, Pablo Stolze; FILHO, Rodolfo Pamplona. **Novo curso de direito civil, volume 6: direito de família**. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

GAGLIANO, Pablo Stolze; FILHO, Rodolfo Pamplona. **Manual de direito civil**. Vol. único. 2. ed. São Paulo: Saraiva educação, 2018.

GONÇALVES, Marcus Vinicius Rios. **Direito processual civil esquematizado**. 12. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2021.

GUARDA COMPARTILHADA: **Perspectivas e desafios e perspectivas diante da responsabilidade parental**. Estud. pesqui. Psicol., Rio de Janeiro, v. 15, n. 3, p. 916-935, 2015. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/283851483_Guarda_compartilhada_perspectivas_e_desafios_diante_da_responsabilidade_parental>. Acesso em: 15/04/2020.

ISHIDA, Válder Kenji. **Estatuto da criança e do adolescente: Doutrina e jurisprudência**. 19. ed. rev., ampl. e atual. Salvador: Juspodivm, 2018.

LIMA, Bruna. **Ônus da prova no processo civil**. Disponível em: <<https://brubs14.jusbrasil.com.br/artigos/251318423/onus-da-prova-no-processo-civil>>. Acesso em: 02/05/2019.

MADALENO, Rolf. **Direito de família**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2020.

NEGRÃO, Theotonio; GOUVÊA, José R. F; et. al. **Código civil e legislação civil em vigor**. 13. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

NEVES, Daniel Amorim Assumpção. **Manual de Direito Processual Civil**. Vol. único. São Paulo: Editora Juspodivm, 2018.

PEREIRA, Caio Mário da Silva. **Instituições de direito civil: direito de família**. 26. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2018.

PEREIRA, Rodrigo da Cunha. **Direito das famílias**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forens, 2021.

SANTOS, Ernane Fidélis dos. **Manual de direito processual civil**, vol. 1. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

SCARPINELLA, Cassio Bueno. **Novo Código de Processo Civil**. Anotado. São Paulo: Saraiva, 2015.

SENADO FEDERAL. **Projeto de Lei da Câmara nº 117**, de 2013. Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=3630462&ts=1593995671940&disposition=inline>>. Acesso em 17/05/2021.

SIGNIFICADOS. O que significa ônus da prova. **Significado de Ônus da Prova**. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/onus-da-prova/>>. Acesso em: 13 Set. 2019.

SILVA, Denise Maria Perissini da. **Psicologia jurídica no processo civil brasileiro: a interface da psicologia com o direito nas questões de família e infância**. 3. ed. rev., atual. e ampl. Rio de Janeiro: Forense, 2016.

SIMÃO, José Fernando. **Guarda Compartilhada obrigatória**. Mito ou realidade? Disponível em: <<https://flaviotartuce.jusbrasil.com.br/artigos/153734851/guarda-compartilhada-obrigatoria-mito-ou-realidade-o-que-muda-com-a-aprovacao-do-pl-117-2013?ref=amp>>. Acesso em 10/02/2019.

SOUZA, Sylvio capanema de. **O código napoleão e sua influência no direito brasileiro**. Disponível em: <https://www.emerj.tjrj.jus.br/revistaemerj_online/edicoes/revista26/revista26_36.pdf>. Acesso em 17/04/2021.

SCHREIBER, Anderon. **Manual de direito civil contemporâneo**. 3. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2020.

TARTUCE, Flávio. **Direito civil, v. 5: direito de família**. 12. ed. rev., atual. e ampl. Rio de Janeiro: Forense, 2017.

TARTUCE, Flávio. **Manual de direito civil**. Vol. único. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: Método, 2021.

TARTUCE, Flávio. **Manual de responsabilidade civil**. vol. único. Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: Método, 2018.

TOMASZEWSKI, Adauto de Almeida. **Separação, Violência e Danos Morais: a tutela da personalidade dos filhos**. São Paulo: Editora Paulistanajur LTDA, 2004.

UNICEF. **Convenção sobre os direitos da criança**. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>>. Acesso em: 03/12/2019

ZANATTA, Daiana. Com quem devo ficar? **Danos psicológicos da disputa de guarda em crianças**. Disponível em: https://ibdfam.org.br/_img/artigos/Com%20quem%20devo%20ficar%2023_12_2011.pdf. Acesso em: 25/06/2019.

MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO: CONTEXTO HISTÓRICO E DESAFIOS ATUAIS

Lorena Daysa dos Santos Silva¹
Viviane Pereira da Silva Melo²

Resumo: Aprender a ler e escrever em uma perspectiva de letramento, com o uso dos métodos de alfabetização trazem reflexos significativos no processo de aprendizagem dos educandos. Para que se haja êxito o educador deve conhecer as metodologias que melhor contemplem seus alunos. O objetivo desse artigo é abordar e analisar os tipos de métodos de alfabetização, demonstrando seus aspectos históricos, a conceituação, as suas implicações e relações na perspectiva de alfabetizar e letrar. Propõe-se assim, apresentar e analisar os tipos de métodos em uma perspectiva de alfabetização e letramento. Enfatizando, a importância de uma alfabetização com o uso dos métodos. Desta forma, os educadores têm o papel de compreender como ocorre este processo e como o fazer. Portanto, os professores deverão se preparar para promover aos seus educandos a apropriar-se do uso da leitura e escrita em um contexto social que faça sentido e parte da vida do aluno, conforme a Resolução CNE nº 04/2010 e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Para o estudo foi realizado uma pesquisa bibliográfica com os principais teóricos: SOARES (2012); MORTATTI (2019); CARVALHO (2013); FRADE (2005); FERREIRO (1985); PIAGET (1923); RIZZO (1986); SOUSA (2016); TEBEROSKY (1985). Destarte, os métodos e práticas de uma alfabetização com perspectiva de letramento, podem ser considerados de extrema importância para a compreensão de uma melhor prática de ensino para o educador. Visto ser um problema não só em dias atuais, mas também relatado de diversas formas desde épocas passadas que dificultam o processo de ensino aprendizagem.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Métodos de alfabetização.

LITERACY METHODS: HISTORICAL CONTEXT AND CURRENT CHALLENGES

Abstract: Learning to read and write from a literacy perspective, using literacy methods brings significant impacts on the students' learning process. To be successful, the educator must know the methodologies that best suit their students. The objective of this article is to address and analyze the types of literacy methods, demonstrating their historical aspects, conceptualization, implications and relationships from the perspective of literacy and literacy. It is therefore proposed to present and analyze the types of methods from a

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia das Faculdades Aphoniano. E-mail: lorendaysa@gmail.com

² Professora do Curso de Pedagogia das Faculdades Aphoniano. E-mail: vivianepmelo@hotmail.com

literacy and literacy perspective. Emphasizing the importance of literacy with the use of methods. In this way, educators have the role of understanding how this process occurs and how to do it. Therefore, teachers must prepare to encourage their students to take advantage of the use of reading and writing in a social context that makes sense and is part of the student's life, in accordance with CNE Resolution No. 04/2010 and the National Base Common Curricular-BNCC. For the study, a bibliographical research was carried out with the main theorists: SOARES (2012); MORTATTI (2019); CARVALHO (2013); FRADE (2005); FERREIRO (1985); PIAGET (1923); RIZZO (1986); SOUSA (2016); TEBEROSKY (1985). Therefore, the methods and practices of literacy with a literacy perspective can be considered extremely important for understanding a better teaching practice for the educator. Since it is a problem not only nowadays, but also reported in different ways since past times that make the teaching-learning process difficult.

Keywords: Literacy. Literacy. Literacy methods.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo investigar sobre os métodos de alfabetização no processo educativo, buscando compreender os processos de alfabetismo e letramento no contexto escolar. Assim, esta pesquisa apresentará apontamentos sobre os tipos de métodos, os aspectos históricos dos métodos supracitados, a conceitualização, as implicações das escolhas dos caminhos na perspectiva de alfabetizar e letrar.

A escolha desta temática se justifica devido ao acompanhamento de monitoria, regência e semi regência em sala de aulas de escolas públicas no campo de estágio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, que se fez notório o fato de muitos alunos não conseguirem ser alfabetizados e letrados dentro da idade correta e terem dificuldades de apreenderem somente por um tipo de método de alfabetização, supondo que todos aprendem da mesma forma e do mesmo jeito.

Para Soares (2012), a alfabetização é entendida como aquisição do sistema convencional de escrita distingue-se de letramento entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da grafia em práticas sociais, portanto, é preciso que ocorra a aquisição da base alfabética, numa perspectiva de proveito social de letramento.

Para fundamentar este estudo, foi realizado um levantamento bibliográfico, que teve como aportes teóricos, os seguintes autores: SOARES (2012); MORTATTI (2019); CARVALHO (2013), FRADE (2005), FERREIRO (1985), PIAGET (1923), dentre outros que se fizeram necessário ao longo dessa pesquisa.

Na primeira parte deste artigo, há a exposição do contexto histórico dos métodos da alfabetização no Brasil, especialmente desde o final do século XIX,

que teve como disputa os dois tipos de métodos vigentes, isto é, os Sintéticos e Analíticos, chamados de os “velhos” e os “novos” métodos, as espécies desses e suas implicações no processo de ensino aprendizagem dos educandos.

Outro aspecto abordado neste artigo foi o conceito da alfabetização como letramento social, analisando na legislação vigente que amparam o ciclo do alfabetismo dentro da idade correta dos estudantes, como a Resolução CNE nº 04/2010 que instituiu as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica e a perspectiva de alfabetização e letramento presente na Base Nacional Comum Curricular/2017. Portanto, este artigo visa investigar a compreensão dos métodos e o seu uso, suas consequências e perspectiva no processo de alfabetizar e letrar.

2. CONTEXTO HISTÓRICO DOS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

No que se refere ao contexto histórico dos métodos de alfabetização dados no final do século XIX, Mortatti (2019) destaca que com o advento da Proclamação da República, a escola ganhou maior notoriedade como instituição para o preparo de novas gerações para atender as ideias do Estado Republicano, com a necessidade de responder a nova ordem política e social do Brasil. Assim, alfabetizar as pessoas iletradas, saberem ler e escrever, passou a ser um instrumento de saber, de modernização e desenvolvimento social no Brasil.

O acesso à leitura e escrita que antes eram para uma minoria privilegiada, pessoas de posses e altas posições sociais, as chamadas Aulas Régias³ passam a ser disseminadas para toda a população. A Educação passa a ser obrigatória gratuita e laica com o ensino sistemático, organizado e intencional para a aprendizagem de profissionais especializados. (MORTTATTI, 2019).

Com isso, o processo de escolarização na fase inicial das crianças na leitura e escrita ganha uma nova forma de se apresentar a cultura letrada para estas, com novo modo de pensar, agir e sentir. Todavia, as evidências apresentam a associação da escola e a alfabetização que vem sido perguntada sobre os insucessos e as dificuldades do não aprendizado. Essa evidência ora é justificada em decorrência dos métodos de ensino, ou da prática do professor, da compreensão do aluno, do sistema escolar ou dos problemas sociais. Sendo historicamente, estes questionamentos não serem somente da nossa época.

³ As aulas régias eram aulas avulsas que não estavam interligadas entre si, de forma que uma não dependia da outra. Elas vieram como um novo sistema de ensino que substituiu o ensino jesuítico. As mesmas eram coordenadas por um Diretor Geral de Estudos, mas a nomeação dos professores ficava a cargo do rei.

Segundo Mortatti (2019) passados mais de cem anos desde a implantação do modelo republicano nas escolas públicas, observamos que o que chamamos de fracasso escolar tem sido levantado em pauta como problema e a busca pela solução, por meio de estratégias que mobilizam intelectuais, professores, educadores, legisladores de ensino e administradores públicos.

Destarte, desde o final do século XIX, observam-se os repetidos esforços de mudanças, do modelo tradicional considerado o fator do fracasso de ensino da escrita e leitura que por muito tempo foi motivo de disputas entre os métodos considerados antigos e os revolucionários.

(...) A partir das duas últimas décadas do século XX, a questão dos métodos passou a ser considerada tradicional, os antigos e persistentes problemas da alfabetização vêm sendo pensados, no âmbito das políticas públicas e correspondentes práticas pedagógicas, a partir de outros pontos de vista, com destaque para a compreensão do processo de aprendizagem da criança alfabetizando de acordo com a psicogênese da língua escrita. (MORTATTI, 2019, p. 30 e 31.)

Neste sentido, a autora aponta que nas últimas duas décadas do século passado, a discussão dos métodos tornou-se considerado tradicional e os problemas antigos da compreensão do processo de alfabetização que persistem até atualmente, são pensados em diferentes opiniões. Os quais continuam sendo discutidos em todas as esferas das políticas públicas e práticas pedagógicas.

Para Soares (2021), com alternância dos métodos tradicionais e os inovadores, a questão do método não era relevante, acreditava-se que aprender a ler e a escrever, dependia de entender os nomes das letras do alfabeto, combinando com as consoantes e vogais, formando sílabas, para depois chegar a palavras e a frases.

Conforme Mortatti (2000), o resultado da “querela dos métodos”, a alternância ou simultaneidade dos métodos, trouxe um novo sentido atribuído à alfabetização. A disputa entre defensores do então “novo”, método analítico e dos “antigos” os sintéticos.

Os primeiros métodos utilizados no processo de escrita e leitura foram os métodos sintéticos “antigos”. Muitos deles pertencem até os dias de hoje. Esses métodos se baseiam na aprendizagem da língua escrita a qual deve partir de partes menores da língua, dos fonemas, das sílabas até unidades maiores, as palavras, frases e texto. Dependendo do método, essas unidades de análise podem ser escolhidas entre letras, fonemas ou sílabas, que se juntam para formar um todo. A aprendizagem pelos métodos sintéticos leva à decodificação ou decifração. (FRADE, 2005, p. 23).

No processo de escrita e leitura, os métodos que foram os primeiros a serem utilizados foram os sintéticos, considerados antigos, muitos desses são empregados atualmente. Eles se caracterizam por ensinar a partir de partes menores da língua, dos fonemas (sons), das sílabas (união de consoante e vogal), até divisões maiores, palavras, frases e textos. Essa aprendizagem leva a codificar e decodificar palavras ou textos.

Segundo a autora, no início do século XX, dentre os métodos sintéticos, o mais antigo que foi usado em massa, foi o método alfabético. Esse método consistia em apresentar às partes mínimas da escrita, primeiro as letras do alfabeto, que ao se juntarem as outras, formavam as sílabas que dariam início a palavra. Os educandos, deveriam primeiramente decorar o alfabeto, letra por letra, para juntar as sílabas ou as partes da palavra, para somente depois virem a formar um termo.

Mais tarde, criou-se o procedimento de soletração, que gerou exaustivos exercícios de “cantilenas” (cantorias com os nomes das letras e suas combinações) e também o treino com possíveis combinações de letras em silabários. Essas atividades eram sem sentido, porque se demorava a chegar ao significado. Imaginem uma pessoa decorando e cantando combinações (be-a-ba, be-e-be, etc.) e soletrando para tentar decifrar a palavra bola: “be-o bo, ele-a-la= bola”. (FRADE, 2005 p. 23).

Portanto, entre as classes dos métodos sintéticos, o método alfabético, adotou o processo de soletração, através de cantorias de nomes e letras, e de exaustivos treinos, o aluno decorava as combinações silábicas, que não apresentavam sentido e nem significado para o mesmo. Ia-se soletrando até decifrar o sentido da palavra.

Conforme Frade (2005) a partir do século XIX, quando a escola começa a ensinar de forma simultânea, todas as séries e classes estudavam o mesmo conteúdo, no mesmo lugar e, ao mesmo tempo, teve-se a necessidade de produzir e disponibilizar material didático, para “padronizar” os processos de ensino. Os materiais que coincidiram com o uso do método alfabético, foram as “Cartas de ABC” e “os silabários”, que consiste em material impresso específico para o ensino inicial da leitura e da escrita: o pequeno livro. O livreto apresenta o alfabeto, sílabas, palavras e frases (máximas morais) em oito Cartas que, progressiva e paulatinamente, inseriam o aprendiz iniciante na arte da leitura e da escrita, observando a gradação das letras às palavras.

De acordo com este autor, outro método sintético é o fônico, que parte do princípio de ensinar as relações entre sons e letras, para que se relacione a palavra falada com a escrita. Com isso, a unidade menor a ser observada é o som.

No método fônico começa-se ensinando a forma e o som das vogais. Depois se ensinam as consoantes, estabelecendo entre consoantes e vogais relações cada vez mais complexas. Cada letra é aprendida como um som que, junto a outro som, pode formar sílabas e palavras. Para o ensino dos sons, há uma sequência que deve ser respeitada, indo-se de relações diretas entre fonemas e grafemas para relações mais complexas. Na organização do ensino, a aprendizagem da relação fonema/grafema é o principal objetivo. (BRASLAVSKY apud CARVALHO, p. 25, 2013)

Desse modo, o autor, elucida as características do método fônico, que se inicia ensinando a forma e o som das vogais, em seguida consoante, estabelecendo uma relação entre elas das mais simples até as mais complexas. Cada letra se aprendeu um som, que com outro som formam sílabas e palavras. Nessa sequência, ensina-se a aprendizagem da relação do fonema (som) e o grafema (escrita). Sendo este o objetivo principal.

Assim, outro método sintético, é o silábico, que vai de partes menores para se chegar ao todo. Nesse a principal parte a ser observada pelos alunos é a sílaba. Eram nas cartilhas (revistas que se centravam em leitura de vogais e seus encontros vocálicos) que os alunos partiam “do mais fácil para o mais difícil”, ou seja, no desenvolvimento do método, inicia-se pelas sílabas mais “simples” para as “complexas.” Ao se juntar as sílabas, formam-se palavras, frases e textos pequenos para gradativamente irem formando também maiores. (FRADE, 2005).

De acordo com Mortatti (2019) a partir de 1980, implantou a reforma de instrução pública⁴ no estado de São Paulo que pretendia servir de modelo para os demais estados do Brasil. Essa reorganização iniciou com a criação da Escola Modelo-Anexa; em 1896. A base da reforma didática estava nos novos métodos de ensino, em especial no então considerado novo e revolucionário método analítico para o ensinamento da leitura e escrita.

Diferentemente dos métodos de marcha sintética até então utilizados, o método analítico, sob forte influência da pedagogia norte-americana, baseava-se em princípios didáticos derivados de uma nova concepção de caráter bipsicofisiológicos – da criança, cuja forma de apreensão do mundo era entendida como sincrética. A despeito das disputas sobre diferentes formas de processuação desse método, o ponto em comum entre seus defensores consistia na neces-

⁴ Instrução Pública no Brasil é uma obra de caráter político sobre educação pública brasileira. Ela contém dados sobre leis e fatos do período imperial, outros relativos às questões educacionais e foi publicada a fim de divulgar o Brasil para o resto do mundo. (ALMEIDA, Jose Ricardo Pires de. Instrução Pública Brasil (1500-1889) / José Ricardo Pires de Almeida; trad. Antônio Chizzotti; Ed. crítica Maria do Carmo Guedes. 2. ed. ver. São Paulo: EDUC, 2000)

cidade de se adaptar o ensino da leitura a essa nova concepção de criança. (MORTATTI, 2019, p. 35).

Dessa forma, a autora ilustra que os métodos analíticos, considerados novos diferente dos sintéticos, tiveram forte influência da pedagogia norte-americana, que se embasavam em princípios didáticos que tinham como concepção compreender todo o caráter biológico, físico, psicológico e social da criança. Os defensores desse método tinham como paridade a necessidade de adaptar a forma do ensino da leitura e escrita com essa nova visão de criança.

Segundo Mortatti (2019) com o método analítico, o ensino a da leitura e escrita deveria ser iniciado pelo todo; a palavra; ou sentença, ou o texto, para depois proceder a análise de suas partes menores. Dentro dos métodos analíticos, considerados revolucionários, o método da palavração ou sentencição; apresentava-se uma palavra que tenha significado para o aluno para depois ela ser decomposta em sílabas.

Comênio é apontado como o introdutor do método da palavração. Nesse método, as palavras são apresentadas em agrupamentos e os alunos aprendem a reconhecê-las pela visualização e pela configuração gráfica. Os defensores dessa memorização pelo perfil gráfico acreditavam ser essa estratégia cognitiva algo “natural” no ser humano. Em suas aplicações, as figuras podem acompanhar as palavras, no início do processo, e a repetição garante a memorização. Ao mesmo tempo, em que são incentivadas estratégias de leitura inteligente, a atenção do aluno pode ser dirigida a componente da palavra escrita ou falada, como letras, sílabas e sons. Essas duas estratégias reunidas garantiriam o enfrentamento de textos novos. (RIZZO, 1986 apud FRADE, 2005 p. 33).

Consoante à autora, Comênio é citado como do método da palavração, nesse também de marcha analítica, os alunos aprendem a reconhecer as palavras que são apresentadas em agrupamento, por meio da memorização, descrita pelos defensores de “estratégia cognitiva natural do ser humano.” No início do processo, as imagens podem acompanhar as palavras, faz-se a repetição da leitura o que garante a memorização. Simultaneamente que são desenvolvidas essas estratégias a atenção do aluno poder ser gerida aos componentes da palavra escrita ou falada.

Para Frade (2005), um segundo método analítico é da sentencição, neste a unidade é a sentença, que depois de ser reconhecida e compreendida pelo aluno, será decomposta em palavras, para finalmente, chegar às sílabas. A estratégia de comparar palavras e isolar elementos conhecidos, para ler e escrever vocábulos novos. (RIZZO, 1986).

Conforme Frade (2005), o último e mais tardio método analítico, no contexto histórico a surgir, é o global de contos. Neste, a unidade tomada como ponto de partida é o texto. Essa marcha analítica, parte do reconhecimento global de um texto que é memorizado, para identificação de frases que sejam compreendidas em sentidos e dentro do contexto do aluno para pôr fim a sílabas.

No Brasil, os métodos globais que foram descritos até o momento apoiaram-se em materiais impressos para serem usados como livros didáticos e não deixam de apresentar uma progressão em termos de sua apresentação e análise. Os textos não apresentavam problemas de simplificação na escolha das palavras, mas os autores procuravam contemplar os principais casos de regularidade e irregularidade do sistema ortográfico do Português. No entanto, mesmo defendendo a concepção de linguagem como um fenômeno global, os textos dos livros ainda não manifestam a mesma linguagem presente em textos autênticos, como o das histórias infantis. (FRADE, 2005 p. 36).

Os métodos globais no Brasil concordaram em materiais impressos, como livros didáticos. Destarte, mesmos os textos dos livros defenderem a concepção de linguagem como evento global, estes esses ainda não se apresentam de forma autêntica, como as histórias infantis.

Conforme Soares (2021), indiferentemente da orientação adotada, quanto aos métodos sintéticos ou analíticos, é importante a aprendizagem do sistema ortográfico da escrita. Embora se possa identificar nos métodos analíticos, a intenção de se partir do significado e compreensão, seja no nível do texto ou da palavra, ou da sentença.

(...) o domínio do sistema de escrita é considerado condição e pré-requisito para que a criança desenvolva habilidades de uso da leitura e da escrita, lendo e produzindo textos reais, isto é, primeiro, é preciso aprender a ler e a escrever, verbos nesta etapa considerados intransitivos, para só depois de vencida essa etapa tornar esses verbos transitivos, atribuir-lhes complementos: ler textos, livros, escrever histórias cartas (...). (SOARES, 2021 p. 19)

Desse modo então, a criança precisa compreender e ter a competência do sistema de escrita, para ser desenvolvidas habilidades do uso da leitura e grafia. Para produção de textos, aprender a ler e a escrever palavras, frases e texto simples sem necessidade de complementos para depois produzir escritos mais complexos.

Portanto, na exposição sobre a trajetória dos métodos de alfabetização no Brasil, conforme o estudo realizado percebe-se que houve uma alternância de usos dos sintéticos e analíticos, e também a caracterização de cada método dos quais predominaram principalmente o primeiro supracitado nos materiais produzidos no país.

3. COMPREENDENDO A ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E A RELAÇÃO COM OS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO

Segundo Soares (2012), a alfabetização designa o processo de aquisição da língua escrita, significa a aquisição do alfabeto, ou seja, ensinar o código das linguagens escritas, ensinar as habilidades de ler e escrever ao educando. Sendo assim, esta é o processo de aquisição do código alfabético e das competências de leitura e escrita.

A alfabetização é a aquisição da linguagem oral ou escrita através do conhecimento e reconhecimento do código escrito, o alfabeto. Quando um sujeito em idade escolar consegue codificar (transferir a oralidade para a escrita – ato de escrever) e decodificar (ler o que está escrito), ele está alfabetizado. Para Soares (2011, p. 16) “a alfabetização seria um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler) [...]”. (SOUSA, 2016 p. 26).

Desse modo, a alfabetização é compreendida por adquirir a habilidade de codificar a língua oral em escrita (escrever) e decodificar a linguagem escrita em oral (ler). Neste sentido, quando o educando consegue representar fonemas (sons) em grafemas (escrita), este está alfabetizado.

[...] aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social. (BRASIL, 2017, p. 61).

Isto é, a aquisição do sistema da escrita proporciona aos educandos, diversas possibilidades na construção do seu conhecimento e uma preparação para a sua autonomia e destaque na sociedade.

Consoante Soares (2012), as fases que passa a criança em seu processo de desenvolvimento da faceta linguística da alfabetização—a compreensão e aquisição do sistema alfabético da escrita ocorrem em diferentes estágios/níveis de ampliação dessas:

Nível 1 - diferenciação entre as duas modalidades básicas de representação gráfica: o desenho e a escrita; uso de grafismos que imitam as formas básicas de escrita: linhas onduladas – *garatujas*, se o modelo é a escrita cursiva, linhas curvas e retas, ou combinação entre elas, se o modelo é a escrita de imprensa-; reconhecimento de duas características básicas do sistema de escrita: arbitrariedade e linearidade.

Nível 2 - uso de letras sem correspondência com seus valores sonoros e sem correspondência com as propriedades sonoras da palavra (número de sílabas), em geral respeitando as hipóteses da quantidade mínima (não menos que três letras) e da variedade (letras não repetidas), nível a que se tem atribuído a designação de *pré-silábico*.

Nível 3 - uso de uma letra para cada sílaba da palavra, inicialmente letras reunidas de forma aleatória, sem correspondência com as propriedades sonoras das sílabas, em seguidas letras com valor sonoro representando um dos fonemas da sílaba: *nível silábico*.

Nível 4 - passagem da hipótese silábica para a alfabética, quando a sílaba começa a ser analisada em suas unidades menores (fonemas) e combinam-se, na escrita de uma palavra, letras representando uma sílaba e letras já representando os fonemas da sílaba: *nível silábico-alfabético*.

Nível 5 - *escrita alfabética* que, segundo Ferreiro e Teberosky (1986: 213; ênfase acrescentada), é o final do processo de compreensão do sistema de escrita: (...) Ao chegar a este nível, a criança já franqueou a “barreira do código”; compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba, e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever.

(FERREIRO e TEBEROSKY, apud SOARES, 2021, p. 65 e 66).

Desta forma, ao tratar de cada um desses aspectos, as autoras se orientam por uma perspectiva de evolução, ao identificar níveis de desenvolvimento em diferentes dimensões em cada um deles da relação da criança com a leitura ao se alfabetizar convencionalmente.

Conforme Soares (2012), a respeito do conceito de alfabetização, esta não é somente uma habilidade, mas um conjunto de habilidades que se caracteriza como um fenômeno de natureza complexa e em complexidade de facetas. Este processo de alfabetização exige uma articulação e integração das diferentes facetas.

Essas facetas referem-se, fundamentalmente, as perspectivas psicológica, psicolinguísticas, sociolinguísticas e propriamente linguística do processo. A perspectiva psicológica é a que tem predominado nos estudos e pesquisas sobre a alfabetização. Sob essa perspectiva, estudam-se os processos psicológicos considerados necessários como pré-requisitos para a alfabetização, e os processos psicológicos por meio dos quais o indivíduo aprende a ler e a escrever. (SOARES, 2012, p. 18).

No que diz respeito, a autora afirma que o processo de alfabetização e letramento é composto por múltiplas facetas sendo estas: a psicológica, a psicolinguística, a sociolinguística e a linguística. A faceta linguística engloba o processo de alfabetização, enquanto a psicológica, psicolinguística e a sociolinguística englobam o letramento.

Neste sentido, a autora aponta que a faceta psicológica, foi tradicionalmente dominada pelo enfoque na relação entre inteligência-QI (Quociente de Inteligência) e a alfabetização, e também na ligação entre os aspectos fisiológicos, neurológicos e nas perspectivas psicológicas da alfabetização, no que se diz respeito às percepções visuais, espaciais, psicomotora, entre outros.

Essa visão da alfabetização, que dominou, durante muito tempo, os estudos e as pesquisas na área, explica o papel desempenhado pela “ideologia do dom” na justificativa do fracasso em alfabetização (sucesso/fracasso na aprendizagem da leitura e da escrita dependentes de QI e de aptidões específicas), a atribuição da responsabilidade por esse fracasso às chamadas “disfunções psiconeurológicas” da aprendizagem da leitura e da escrita (afasia, dislexia, disgrafia, disortografia, disfunção cerebral mínima e etc.), e a consequente utilização de testes psicológicos e testes “de prontidão” como medidas das condições intelectuais, fisiológicas e neurológicas da criança para a alfabetização. (SOARES, 2012 p. 18 e 19).

Desse modo, a autora diz que para se justificar o insucesso e sucesso da aprendizagem da leitura e escrita, pesquisadores durante muito tempo apontavam a “ideologia do dom” e o nível de QI do educando, era-se a forma de responsabilizar o seu não ou desenvolvimento para a alfabetização, ou seja, o fracasso no aprendizado era de responsabilidade do discente.

A autora afirma que com estudos na década de 1980, o foco da análise psicológica da alfabetização, voltou-se para abordagens cognitivas, ao considerar o quadro da Psicologia Genética de Jean Piaget.⁵ Contudo, apesar de Piaget não ter realizado pesquisas sobre a aprendizagem de leitura e escrita, vários pesquisadores têm estudado a alfabetização sob a luz da sua teoria dos processos de aquisição de conhecimento.⁶

Conforme a autora, dentre esses autores Emília Ferreiro (1985), realizou várias reflexões sobre os estágios de conceitualização da escrita⁷ e o desenvolvi-

⁵ O trabalho do epistemólogo suíço Jean Piaget é, uma das principais contribuições ao entendimento de como o ser humano se desenvolve. A Epistemologia Genética proposta é essencialmente baseada na inteligência e na construção do conhecimento e visa responder à questão não só de como os indivíduos, sozinhos ou em conjunto, constroem conhecimentos, mas também por quais processos e por que etapas eles conseguem fazer isso.

⁶ A aquisição de conhecimentos segundo Piaget acontece por meio da relação sujeito/objeto. Esta relação é dialética e se dá por processos de assimilação, acomodação e equilíbrio, num desenvolvimento sintético mútuo e progressivo. O dinamismo da equilíbrio acontece por meio de sucessivas situações de equilíbrio - desequilíbrio - reequilíbrio que visam, por assim dizer, “dominar” o objeto do conhecimento que vai se constituindo nesse processo.

⁷ Uma revolução conceitual que tem como objeto de estudo sobre como se aprende o processo da escrita, seu processo de desenvolvimento, aprendizagem da escrita e sua contribuição significativa para os estudos referentes à alfabetização.

mento da “lecto-escrita”⁸ na criança. Neste sentido, o fracasso ou sucesso do educando a compreensão da alfabetização relaciona-se com estágio do entendimento de natureza simbólica da criança.

De acordo com Soares (2012) essa perspectiva aproximou-se dos estudos da faceta psicolinguísticas. Esses estudos são voltados para a reflexão dos problemas de maturidade linguística da criança para a aprendizagem da leitura e escrita.

[...] As relações entre linguagem e memória, a interação da quantidade de informação que é apreendida pelo sistema visual, quando a criança lê etc. São, porém, ainda pouco numerosos, no Brasil, os estudos e as pesquisas sobre a alfabetização em enfoque psicolinguístico. (SOARES, 2012, p. 19).

Isto é, há uma relação entre a memória e a linguagem, a quantidade de estímulos recebidos é compreendida pela visão, no ato da leitura, porém, esses estudos e pesquisas no Brasil são pouco difundidos.

Conforme a autora, a faceta sociolinguística da alfabetização, também ainda é pouco desenvolvida no Brasil. Nessa perspectiva, a alfabetização é vista como um processo precisamente relacionado com os usos sociais da língua.

Uma questão fundamental que se coloca, nessa perspectiva, é o problema das diferenças dialetais. Quando chega à escola para ser alfabetizada, a criança já domina um determinado dialeto da língua oral; esse dialeto pode estar mais próximo ou mais distante da língua escrita convencional, que se baseia numa norma padrão que, na verdade, não é usada, na língua oral, por falante nenhum, mesmo em situações mais formais. Há, entre os dialetos orais e a língua escrita, diferenças relativas à correspondência entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico, e também diferenças de léxico, morfologia e sintaxe. Essas diferenças são maiores ou menores, segundo as maiores, ou menores, segundo a maior ou menor proximidade entre o dialeto particular falado pela criança e a língua escrita. (SOARES, 2012, p. 20).

Neste sentido, essas diferenças podem ser maiores ou menores, segundo a maior ou menor proximidade do dialeto falado pela criança e a língua escrita. Essas diferenças sobre o processo de alfabetização são significativas. Por exemplo, o processo de alfabetização não ocorre da mesma forma de outra determinada região, pois, sucede uma distância entre cada dialeto falado e a língua escrita. Outro exemplo são as classes mais favorecidas que tem mais oportunidade de ter contato com material escrito de forma culta da língua portuguesa. Evidenciando uma diferença do processo de alfabetização das crianças de camadas populares e das mais favorecidas.

⁸ Habilidade para poder ler e escrever.

Consoante à autora, o processo de alfabetização é também de natureza linguística, pois:

Do ponto de vista propriamente linguístico, o processo de alfabetização é, fundamentalmente, um processo de transferência da sequência temporal da fala para a sequência espaço-direcional da escrita, e de transferência da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita (cf. Silva, 191). É, sobretudo, essa segunda transferência que constitui, em essência, a aprendizagem da leitura e da escrita: um processo de estabelecimento de relações entre sons e símbolos gráficos, ou entre fonemas e grafemas. [...] o processo de alfabetização significa do ponto de vista linguístico, um progressivo domínio de regularidades e irregularidades [...]. (SOARES, 2012, p. 21)

Desse modo, a dimensão linguística é um processo fundamentalmente centrado na língua, na modalidade escrita, esse meio predomina o procedimento dessa linguagem, que se volta para a representação gráfica, ao transformar o som no escrever e ler, assim:

Esse processo de representação da cadeia sonora da fala na forma gráfica da escrita constitui uma tecnologia que envolve a aprendizagem do sistema alfabético – ortográfico e das convenções que governam o uso desse sistema (SOARES, 2016 p. 37).

Portanto, conforme a autora compreende-se que a alfabetização é um processo de natureza complexa. Envolve-se as múltiplas facetas, de forma articulada e integrada. No entanto, a alfabetização não deve estar apenas voltada para o âmbito dessas ciências, é necessário considerar os aspectos sociais e políticos que adequa a aprendizagem na escola da leitura e da escrita, sob uma perspectiva de letramento.

Consoante Carvalho (2013), Magda Soares traçou a história da palavra *letramento*, que se origina do inglês e significa *literacy*, a qual foi introduzida na nossa língua em meados da década de 1980. Dessa forma, a autora definiu letramento:

[...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. (SOARES, 1998, p. 18 apud CARVALHO 2013 p. 65).

Nesse sentido, a autora considera que o letramento é uma nova perspectiva sobre função social da escrita, que traz consequências políticas, econômicas, culturais para o indivíduo e grupos que fazem a apropriação dessa caligrafia,

fazendo com que essa se torne parte da sua vida como meio de comunicação e expressão, assim:

[...] o aprender a ler e a escrever – alfabetizar-se, deixar de ser analfabeto, torna-se alfabetizado, adquirir a tecnologia do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e escrita – tem consequências sobre o indivíduo, a altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos; do ponto de vista social, a introdução da escrita em um grupo até então ágrafo tem sobre esse grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, linguística. (SOARES, 2012, p. 18).

A autora aponta que o Letramento é o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever; o estado ou a condição que adquire um grupo social, ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. Ou seja, não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também colocar em prática, fazer o uso das exigências da leitura e escrita na sociedade.

Para a autora, o ser humano está se tornando cada vez mais grafocêntrico, isto é, uma sociedade centrada na escrita, exigindo das pessoas que sabem ler e escrever práticas sociais que modifiquem seu estado ou condição de estar no mundo, inclusive os aspectos linguísticos.

Segundo Soares (2012), no Brasil os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem e frequentemente se confundem. Estes processos embora sejam interligados são distintos um do outro. Dessa forma, alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, precisam ocorrer de maneira simultaneamente e interligadas.

De posse do conhecimento da leitura e da escrita, um sujeito pode-se considerar apto ou competente para se comunicar com o mundo, ser interlocutor e receptor de informações e comunicações. Segundo Cavazotti (2004), até certo período escolar do ensino tradicional os métodos de ensino e o material utilizado (a cartilha) deram conta das condições históricas próprias do aprendizado naquele período. Hoje, com a globalização, as tecnologias e a rapidez das informações, o mundo exige das pessoas e da escola novos métodos, recursos e patamares de leitura e escrita, por isso que surge o letramento. (CAVAZOTTI apud SOUSA, 2016, p. 38).

De acordo com o autor, com a apropriação das competências da leitura e escrita pelo sujeito para agir no mundo, em um âmbito social da aquisição do ler e escrever em sua função social. Antes materializado através de cartilhas (tradicionais/sintéticos) e agora com os novos métodos/ analíticos, a alfabetização precisa

ser ensinada em consonância com o mundo globalizado frente as suas novas tecnologias, formando um cidadão consciente, crítico, alfabetizado e letrado.

Diante deste processo, de alfabetizar e letrar a criança no Brasil, a legislação vigente previa que o ciclo de alfabetização ocorresse do primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental, conforme as Diretrizes Curriculares da Educação Básica da Resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE nº 04/2010, expresso no artigo.

Art. 24. Os objetivos da formação básica das crianças, definidos para a Educação Infantil, prolongam-se durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no primeiro, e completam-se nos anos finais, ampliando e intensificando, gradativamente, o processo educativo, mediante:

I - desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - foco central na alfabetização, ao longo dos 3 (três) primeiros anos;

III - compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes, da cultura e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

IV - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

V - fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de respeito recíproco em que se assenta a vida social. (BRASIL, CNE - RESOLUÇÃO 04/2010).

Desse modo, no que diz respeito ao ciclo de alfabetização, a Resolução CNE nº 04/2010, alega que se deve ocorrer durante os três primeiros anos do ensino fundamental, o ciclo de alfabetização não deve ser passível de interrupção das crianças voltadas para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas da leitura, escrita e do cálculo.

Contudo, em 2017 com a instituição da Base Nacional Comum Curricular - BNCC o ciclo de alfabetização passou a ser até o segundo ano do Ensino Fundamental, o que foi instituído em Goiás em 2018 com a aprovação do Documento Curricular de Goiás (DC-GO) e os Programas de Alfabetização como política do estado, Programa AlfaMais Goiás que em suas diretrizes preveem que a essa ocorra ao finalizar o segundo ano do Ensino fundamental.

Assim, diante destas determinações o processo de alfabetização deve ocorrer conforme a Base Nacional Comum Curricular - BNCC/2017:

Art. 11. A BNCC dos anos iniciais do Ensino Fundamental aponta para a necessária articulação com as experiências vividas na Educação Infantil, prevendo progressiva sistematização dessas experiências quanto ao desenvol-

vimento de novas formas de relação com o mundo, novas formas de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos. Art. 12. Para atender o disposto no inciso I do artigo 32 da LDB, no primeiro e no segundo ano do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, de modo que se garanta aos estudantes a apropriação do sistema de escrita alfabética, a compreensão leitora e a escrita de textos com complexidade adequada à faixa etária dos estudantes, e o desenvolvimento da capacidade de ler e escrever números, compreender suas funções, bem como o significado e uso das quatro operações matemáticas. (BRASIL, 2017, RESOLUÇÃO CNE Nº 2/2017).

Portanto, conforme o exposto, a alfabetização deve ocorrer ao longo dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, com isso as escolas precisam promover a aquisição da base alfabética até o segundo ano desse, o que implica não somente alfabetizar o educando para codificar ou decodificar, mas compreender o que foi lido, dominar e entender o sistema de escrita, saber ler e escrever, reconhecer globalmente as palavras, em todos os seus componentes curriculares; ser alfabetizada em todas as áreas do conhecimento, sob uma perspectiva de letramento em um processo simultâneo e interdependente às práticas sociais da leitura e grafia. Ser capaz de se apropriar do funcionamento dessas e do uso da língua em práticas de linguagem⁹ que podem ser vivenciadas dentro e fora do contexto escolar.

Assim, Soares (2016) em entrevista ao Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária-CADERNOS CENPEC, e a REVISTA EDUCAÇÃO (2016), afirma que o professor deve ter vários métodos de alfabetização, sendo os analíticos os mais viáveis, de modo que podem contribuir para uma melhora aquisição do processo de alfabetizar e letrar, com o uso de diversos gêneros textuais, em relação com o contexto e a realidade do educando, tendo também a necessidade de uma alternância dos sintéticos (que parte de fragmentos menores da língua para se chegarem as maiores) e dos analíticos (que parte da unidade maior para se chegar ao menor). Portanto, ambos devem-se partir do contexto do uso da leitura e escrita como prática e função social.

(...) É preciso conhecer o processo de conceitualização da escrita pela criança na perspectiva psicogenética, as operações cognitivas que estão envolvidas na compreensão do sistema de escrita, é preciso conhecer a fonologia da lín-

⁹ As práticas de linguagem contemporâneas envolvem não somente novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir.

gua e saber relacioná-la como sistema alfabético e com a evolução da criança, o desenvolvimento da criança. E ainda é preciso relacionar tudo isso com o conhecimento das letras, que tem sido um conhecimento em geral mal trabalhado, pois se ensinam as letras como figuras, o que as letras não são, elas são uma representação abstrata e arbitrária de sons – fonemas – que também são abstratos, o que exige um trabalho específico com o conhecimento do alfabeto. Parece óbvio que um único método não pode atender a toda essa necessária articulação de diferentes processos. Por isso a minha proposta no livro é que não se busque um método de alfabetização, mas que se busque uma alfabetização com método: alfabetizar compreendendo as várias facetas do processo. (CADERNOS CENPEC, 2016, p. 155 e 156).

Logo, deve se conhecer o processo de escrita da criança, em uma perspectiva de que se compreenda o estudo da mente e do desenvolvimento da mesma, em todas as suas múltiplas facetas; linguística, psicológica, psicolinguística, a sociolinguística e a articulação entre elas. Compreender ainda a busca de ensinamento com método e a relação dos métodos de alfabetização em uma perspectiva de letramento.

(...) Pode haver vários métodos que funcionem ao mesmo tempo. Isso me incomodou o tempo todo porque foi no correr do livro que fui vendo o que diria a respeito da questão dos métodos, proposta no título. A ideia primeira era de que não se deve procurar um método, mas vários métodos. Aí comecei a pensar, e esse último capítulo [Métodos de alfabetização: uma resposta à questão] me deu muito trabalho. Desde o início pensei que a conclusão a que eu ia chegar para resolvê-la não era chegar dizendo “é só colocar isso no plural”. Você tem uma forma de orientar a criança para levá-la a relacionar o oral com o escrito; outra forma quando pretende desenvolver o conceito de palavra etc. Cada forma de um jeito. É preciso ter vários métodos para alfabetizar. De forma um pouco mais genérica, cada faceta é um método diferente. (REVISTA EDUCAÇÃO, 2016)

Portanto, a autora aponta em seu livro *Alfabetização—A Questão dos Métodos* (2016), que é indispensável uma alfabetização sem se dispor-se do método, que é essencial que o professor conheça todos, faça valer-se desses procedimentos de ensinamento sob uma perspectiva de alfabetizar e letrar, em todos os contextos sociais.

Neste sentido, pode-se constatar a importância de os professores conhecerem cada tipo de método, sua utilização e a necessidade de alfabetizar, ou seja, ter o domínio da base alfabética e ter a leitura e escrita como função social, devendo alfabetizar e letrar a criança simultaneamente.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme exposto ao longo desta pesquisa, os estudos sobre os métodos de alfabetização, seu percurso histórico, conceitos, implicações e a importância dessas práticas sociais, este vem demonstrar que ao longo dos anos houve uma alternância entre os considerados “antigos” sintéticos e os conhecidos “novos” ou “revolucionários” analíticos.

Esta alternância teve como pressuposto a questão do uso dos métodos e sua relação com os insucessos e as dificuldades da não alfabetização. Essa evidência ora é justificada em decorrência dos procedimentos de ensino, ou da prática do professor, da compreensão do aluno, do sistema escolar ou dos problemas sociais.

Desta forma, os primeiros métodos a serem utilizados no processo de leitura e escrita foram os sintéticos, que partem da unidade menor da língua (sílabas) para se chegar a maior (palavra). Essa aprendizagem leva a codificar e decodificar palavras ou textos. Dentre esses métodos, destacam-se os alfabéticos, fônico e silábico.

Com forte influência da Pedagogia norte-americana, os métodos analíticos ganharam destaque por terem princípios didáticos que tinham como concepção compreender todo o caráter biológico, físico, psicológico e social da criança. Ou seja, considera todas as necessidades do educando. Dentre esses, destacaram-se o da palavração, sentencição e globais.

O método da palavração consistia em apresentar uma palavra que tivesse significado para o aluno, para depois decompor em sílabas. O da Sentencição, parte da unidade sentença que depois é reconhecida e compreendida pelo aluno, e em seguida decomposta em palavras, para pôr fim chegar às sílabas.

No contexto histórico o último e mais tardio método é o global, que parte do texto, de diversos gêneros textuais, em seguida pelo reconhecimento do mesmo pelo aluno, posteriormente a cognição de frases para no final chegar às sílabas.

Portanto, independentemente dos métodos usados, dever haver a aprendizagem do sistema de escrita. Todavia, os analíticos apresentam maior contextualização, significância da realidade do aluno a partir da compreensão do texto, palavra e frase.

É importante também se alfabetizar letrando; a alfabetização é o processo de aquisição do sistema alfabético para decodificar e codificar palavras, sentenças e textos. Letramento é fazer a utilização social da leitura e escrita, ter habilidades e comportamentos de uso competente dessas em práticas sociais. Estes processos são distintos, mas também interdependentes. É indispensável que a alfabetização e o

letramento ocorram dentro do ciclo correto. Logo, é importante que o educador tenha total conhecimento dos métodos de alfabetização e os apliquem em uma perspectiva de letramento.

Este artigo teve por objetivo demonstrar o contexto histórico dos métodos de alfabetização, suas implicações, conceitos e sensibilizar os educadores para o estudo dos desses e fazer seu uso, em uma perspectiva de alfabetização e letramento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017. p. 61.

_____. *Resolução nº 02 de 22 de dezembro de 2017. Conselho Nacional de Educação*. p. 8.

_____. *Resolução nº 04 de 13 de julho de 2010. Conselho Nacional de Educação*. p. 9

CARVALHO, Marlene. *Alfabetizar e Letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*. 10. ed. Petrópolis, RJ; Vozes 2013. p. 25 e 65..

CENPEC, *Cadernos*. 2016, p. 155 e 156 – Entrevista. Disponível em: <<https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/355/367>>. Acesso em: 18 de out. de 2022.

EDUCAÇÃO. **Revista. Entrevista**. Disponível em:<<https://revistaeducacao.com.br/2016/10/18/e-preciso-ter-varios-metodos-para-alfabetizar-afirma-especialista/#:~:text=Voc%C3%AA%20tem%20uma%20forma%20de,faceta%20%C3%A9%20um%20m%C3%A9todo%20diferente>>. Acesso em: 17 de out. de 2022.

FRADE, Isabel Cristina A. da Silva. *Métodos e Didáticas de Alfabetização: História. Características e Modos de Fazer de professores*. Belo Horizonte; Ceale/FaE/UFMG, 2005. p. 23 a 36.

MORTATTI, M. R. *Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa [online]*. São Paulo: Editora UNESP, 2019. p. 30 e 31.

_____. *A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate*. 2000, Revista ACOALFAPlp: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa, São Paulo, ano 3, n. 5, 2008. Disponível em: <<http://www.acoalfaplp.net>>. Acesso em: 18 de out. de 2022.

SOARES, Magda. *Letramento. Um Tema em Três Gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

_____. *Alfabetização e Letramento*. 6. ed., 3º reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012. p. 19 a 66.

_____. *Alfabetização: A Questão dos Métodos/ Magda Soares*. 1. ed., 5º reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021. p. 37.

SOUSA, H. G. *Fundamentos Metodológicos e Prática de Alfabetização*. 1. ed. Sobral: LMR Distribuidora, 2016. p. 26 e 38.

LIDERANÇA NAS ORGANIZAÇÕES: NOVOS DESAFIOS, HOJE

Michelly Aparecida da Silva Frasão¹

Paulo Roberto Scatola²

Roseli Vieira Pires³

Resumo: As organizações são constantemente impactadas pelas mudanças do ambiente em que estão inseridas, o que torna o desenvolvimento da liderança uma prioridade para muitas empresas. Líderes eficazes são capazes de criar uma cultura organizacional positiva, fomentar a inovação e garantir a satisfação e o engajamento dos colaboradores, aspectos diretamente relacionados ao desempenho e sucesso organizacional. Este estudo, realizado por meio de pesquisa bibliográfica, tem como objetivo demonstrar a importância do desenvolvimento da liderança na atualidade, especialmente na era digital. A pesquisa apresenta uma visão ampla sobre o tema, abordando a evolução das teorias da liderança e os desafios enfrentados pelos líderes contemporâneos. Destaca-se também a relevância de desenvolver competências técnicas e comportamentais, para atender às demandas do mercado atual. Conclui-se que o investimento no desenvolvimento da liderança é crucial para que as empresas se mantenham competitivas e capazes de enfrentar os desafios do futuro, além de promover o desempenho de profissionais que buscam destacar-se em suas carreiras. Assim, espera-se que este estudo contribua para a compreensão da importância do desenvolvimento da liderança no ambiente empresarial atual e para a adoção de práticas que visem aprimorar as habilidades de liderança dos profissionais.

Palavras-chave: Liderança. Evolução das teorias de liderança. Desafios do líder contemporâneo.

¹ Graduada em Administração, Pós-graduada em Gestão de Pessoas e Estratégias Financeiras, da Faculdade Aphoniano. E-mail: michellyfrazao@hotmail.com

² Mestre em Gestão de Empresa, Universidade Autónoma de Asunción, UAA, Paraguai (2003); Especialização em Administração de Empresas. Centro de Ensino Superior de Jataí, CESJ (1994); Graduação em Direito pelo Centro de Ensino Superior de Jataí, CESJ (1993); Graduação em Bacharel em Administração pela Fundação Faculdade de Ciências Contábeis e de Administração, FACICON (1982); Graduação em Teologia e Filosofia pelo Instituto Filosófico Teológico Franciscano IFTF (1977). Professor Faculdades Alfredo Nasser, UNIFAN. Professor do Instituto Aphoniano de Ensino Superior IAESup. E-mail: pauloscatola@ig.com.br

³ Pós-doutora em Educação (PUC-GO). Mestre em Educação (PUC-GO). Especialista em Docência da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Pedagoga (UEG). Docente da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Docente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Gestão, Educação e Tecnologia da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Coordenadora do GEFOP (Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade)

LEADERSHIP IN ORGANIZATIONS: NEW CHALLENGES TODAY

Abstract: Organizations are constantly impacted by changes in the environment in which they operate, which makes leadership development a priority for many companies. Effective leaders can create a positive organizational culture, fostering innovation, and ensuring the satisfaction and engagement of employees, all of which are directly related to organizational performance and success. This study, conducted through bibliographic research, aims to demonstrate the importance of leadership development in today's world, especially in the digital era. The research presents a broad view of the topic, addressing the evolution of leadership theories and the challenges faced by contemporary leaders. The relevance of developing technical and behavioral competencies to meet the demands of the current market is also highlighted. It is concluded that investment in leadership development is crucial for companies to remain competitive and capable of facing future challenges, as well as promoting the performance of professionals seeking to stand out in their careers. Thus, it is hoped that this study will contribute to understanding the importance of leadership development in today's business environment and to the adoption of practices aimed at improving the leadership skills of professionals.

Keywords: Leadership. Evolution of leadership theories. Challenges of the contemporary leader.

INTRODUÇÃO

A liderança tem evoluído ao longo da história, desde as sociedades primitivas até a era digital atual. Antigamente, liderança era vista como uma questão de nascimento ou linhagem, em que o líder era determinado pelo seu status social ou familiar. Na Idade Média, uma liderança estava ligada à religião e a figura do rei era vista como um mediador de Deus na Terra.

Com o tempo, a liderança passou a ser baseada em competências e características pessoais, como carisma, inteligência emocional, habilidades de comunicação e capacidade de tomada de decisão.

Atualmente, a ela é cada vez mais influenciada pela tecnologia e pelas mudanças no ambiente de trabalho, líderes de sucesso precisam ser capazes de navegar em um mundo complexo, incerto e em constante mudança, enquanto mantêm a visão estratégica e as habilidades de gestão.

Diante desse cenário, é essencial que as organizações invistam em programas de desenvolvimento de liderança e ofereçam oportunidades para que seus funcionários adquiram as habilidades necessárias para se tornarem líderes eficazes.

Nesse sentido, este estudo busca responder a seguinte pergunta: Qual a importância do desenvolvimento do líder na atualidade?

Desse modo, o objetivo geral desta pesquisa bibliográfica é apresentar a relevância do desenvolvimento de líderes na atualidade, com ênfase na era digital, considerando os principais desafios enfrentados por eles. Especificamente, busca-se explorar e definir o conceito de liderança, apresentando de forma objetiva algumas das principais teorias que sobreviveram ao longo do tempo, desde as abordagens tradicionais até as mais recentes, expondo os desafios da liderança atual e competências essenciais a serem desenvolvidas.

1. REVISÃO DA LITERATURA

1.1 Conceitos de liderança

Nas últimas décadas, o foco e os atributos específicos à liderança passaram por várias transformações, isto corrobora o quanto o tema é complexo e esclarece que se renova, conforme o ser humano evolui. (BOTELHO; KROM, 2010).

Para os autores Boyatzis e Mucke (2006, p.34):

Os homens e mulheres que chamados de líderes ressonantes estão surgindo, mapeando caminhos por meio de territórios desconhecidos e inspirando pessoas em suas organizações, instituições e comunidades. Estão encontrando novas oportunidades dentro dos desafios de hoje, criando esperança dentro do medo e do desespero. Esses líderes fazem as pessoas irem adiante – de maneira poderosa, pacífica e com propósito. E o fazem ao mesmo tempo em que administram os sacrifícios inevitáveis inerentes à função. Dão o máximo de si a serviço da causa, mas também se preocupam consigo, comprometendo-se com a renovação a fim de assegurar poder e sustentar a ressonância com o passar do tempo.

Devido à sua evolução contínua, a liderança é um conceito difícil de ser definido por uma única descrição (DAY; HARRISON, 2007). O líder transforma-se de acordo com a abordagem adotada, em função do enfoque da linha de estudo dos pesquisadores, e pelas perspectivas individuais e seus aspectos de interesse (NORTHOUSE, 2015).

Assim liderança pode ser descrita como a habilidade de orientar e inspirar um grupo em direção à conquista de metas e objetivos específicos, por meio da influência (ROBBINS, 2014). No entanto, é importante ressaltar que a liderança é uma habilidade complexa que envolve uma série de fatores, como habilidades sociais, empatia, pensamento estratégico e capacidade de colaboração.

Robbins (2014) ressalta que as organizações precisam de uma liderança íntegra, para garantir a máxima eficaz, de modo que, os líderes necessitem criar visões

do futuro que sirvam de inspiração para seus liderados, com intuito de desenvolver habilidades para gerenciar atividades cotidianas e criar estruturas eficazes.

Para Ivan e Terra (2017), os líderes são considerados o diferencial competitivo das organizações, não somente conduzindo processos, mas também dirigindo as pessoas com apreço. Líderes são capazes de identificar as oportunidades e as mudanças, ponderando o ambiente interno e externo no que se refere ao mercado, visando alinhar as estratégias organizacionais e os resultados, e mantendo as pessoas e os processos alinhados aos objetivos.

A liderança, que antes mandava, hoje delega, respeitando as particularidades e valores individuais e estabelecendo desafios compatíveis com a realidade da organização. (FERREIRA, 2001).

Nesse sentido, a atual liderança tem papel crucial na promoção de princípios éticos e na criação de um ambiente de trabalho inclusivo e diverso. Um líder eficaz deve ser capaz de inspirar confiança e respeito em sua equipe, ao mesmo tempo em que promove a colaboração e a inovação.

1.2 Evolução das teorias de liderança

A evolução histórica das teorias de liderança é caracterizada por uma mudança de foco do líder para o ambiente e a situação em que ocorre a liderança (YUKL, 2013). Desde a Grécia Antiga, passando pela Revolução Industrial até os dias atuais, a teoria da liderança tem evoluído e se adaptado às mudanças na sociedade e nas organizações.

A primeira teoria de liderança foi a dos traços, que defendia que os líderes possuíam características inatas que os tornavam capazes de liderar. Essa foi seguida pela teoria comportamental, que se concentrava no comportamento dos líderes e nas ações que eles tomavam para liderar (YUKL, 2013).

Com o tempo, surgiram novas teorias de liderança, como a contingencial, que argumenta que não existe uma única forma de liderar, mas sim que as técnicas de liderança devem ser adaptadas às circunstâncias e aos desafios enfrentados pela organização. Além, das mencionadas, outra abordagem que tem ganhado destaque é a liderança servidora, na qual enfatiza que o líder deve colocar as necessidades dos membros da equipe em primeiro lugar, em vez de priorizar seu próprio poder ou prestígio.

Atualmente, os estudos mais recentes de liderança enfatizam a importância da inteligência emocional, da ética e da colaboração na liderança efetiva. A evolução contínua das teorias de liderança reflete a constante busca por compreender como os líderes podem influenciar positivamente as organizações e as pessoas que lideram.

1.2.1 Teoria dos Traços de Liderança

De acordo com Bergamini (2009), esta teoria sugere que certas características pessoais, como inteligência, carisma e habilidades interpessoais são inatas em líderes eficazes, isso permite supor que os líderes já nascem como tal, não havendo a probabilidade de criá-los posteriormente por meio do uso de técnicas de desenvolvimento pessoal.

De acordo com essa teoria, esses traços são encontrados em líderes bem-sucedidos em todas as áreas, independentemente de sua formação ou experiência. Bergamini (2006) relata que a teoria dos traços pessoais compreende três dimensões: traços físicos, habilidades específicas e características de personalidade.

Os traços físicos compreendem o peso, o físico, a aparência e a idade. As habilidades específicas envolvem a inteligência, a fluência verbal, a escolaridade e o conhecimento. Já as características da personalidade compreendem a moderação, a introversão, a extroversão, a dominância, o ajustamento pessoal, a autoconfiança, a sensibilidade interpessoal e o controle emocional.

Estudos comprovaram que tais características podem ser identificadas em líderes e não-líderes, diante desse exposto, surge uma nova abordagem, mas não significa desconsiderar a teoria, visto que aspectos como personalidade, são relevantes para um líder, no entanto não garante êxito nos resultados. (ADRIANO; GODOI, 2014).

Embora essa teoria tenha sido criticada por não levar em consideração outros fatores importantes, como habilidades interpessoais e de gestão, ela ainda é amplamente estudada e discutida como um importante modelo de liderança.

1.2.2 Teoria Comportamental de Liderança

A teoria comportamental de liderança é uma abordagem que se concentra no comportamento observável dos líderes em vez de suas características pessoais. Essa teoria sugere que as ações de um líder são mais importantes do que seus traços naturais para determinar sua eficácia como líder.

Champoux (2011) retrata a importância das ações e comportamento dos líderes na eficácia da liderança. Ela argumenta que liderança pode ser ensinada e aprendida, e que os líderes eficazes são aqueles que conseguem adaptar seu estilo de liderança às necessidades e características da sua equipe. Portanto, o foco dessa teoria é no comportamento do líder frente a seus liderados e em como ele age nas equipes de trabalho eficazes e ineficazes, com a finalidade de identificar padrões de comportamentos específicos que refletem tal estilo.

A teoria dos estilos de liderança foi explorada por Kurt Lewin, um psicólogo norte-americano, que fez uma contribuição significativa para o desenvolvimento desse campo de estudo. Em 1939, ele conduziu uma pesquisa realizada por Ralph White e Ronald Lippitt, na Universidade de Iowa, Estados Unidos. A pesquisa envolvia três grupos, submetidos a estilos diferentes de liderança: autocrático, liberal e democrático (LODI, 2003). Estilos que podem ser melhores compreendidos na figura, a seguir:

Figura 1. Estilos de liderança definidos por Kurt Lewin

AUTOCRÁTICA	DEMOCRÁTICA	LIBERAL (LAISSEZ-FAIRE)
<ul style="list-style-type: none">• O líder fixa as diretrizes, sem qualquer participação do grupo.	<ul style="list-style-type: none">• As diretrizes são debatidas e decididas pelo grupo, estimulado e assistido pelo líder.	<ul style="list-style-type: none">• Há liberdade total para as decisões grupais ou individuais, e mínima participação do líder.
<ul style="list-style-type: none">• O líder determina as providências para a execução das tarefas, cada uma por vez, na medida em que se tornam necessárias e de modo imprevisível para o grupo.	<ul style="list-style-type: none">• O grupo esboça as providências para atingir o alvo e pede aconselhamento do líder, que sugere alternativas para o grupo escolher. As tarefas ganham novas perspectivas com os debates.	<ul style="list-style-type: none">• A participação do líder é limitada, apresentando apenas materiais variados ao grupo, esclarecendo que poderia fornecer informações desde que as pedissem.
<ul style="list-style-type: none">• O líder determina a tarefa que cada um deve executar e o seu companheiro de trabalho.	<ul style="list-style-type: none">• A divisão das tarefas fica a critério do grupo e cada membro tem liberdade de escolher seus companheiros de trabalho.	<ul style="list-style-type: none">• A divisão das tarefas e escolha dos colegas fica totalmente a cargo do grupo.
<ul style="list-style-type: none">• O líder é dominador e é "pessoal" nos elogios e nas críticas ao trabalho de cada membro.	<ul style="list-style-type: none">• O líder procura ser um membro normal do grupo, em espírito. O líder é "objetivo" e limita-se aos "fatos" nas críticas e nos elogios.	<ul style="list-style-type: none">• O líder não avalia o grupo nem controla os acontecimentos. Apenas comenta as atividades quando perguntado.

Fonte: CHIAVENATO (2003, p. 155).

Segundo Barros Neto (2006), esses três estilos de liderança têm as seguintes características:

a) Estilo autocrático: o líder decide e impõe suas decisões, com pouca ou nenhuma participação dos outros membros do grupo.

b) Estilo liberal: o grupo é que toma as decisões e as implementa com participação mínima do líder, que praticamente abdica de sua prerrogativa.

c) Estilo democrático: as decisões são tomadas por consenso grupal, depois de um amplo processo de análise e debate conduzido e assistido pelo líder.

Em suma, a evolução dos estilos de liderança demonstra como os líderes têm se adaptado e mudado suas abordagens ao longo do tempo, buscando encontrar a melhor maneira de gerir equipes e atender às demandas do mercado. Por essa razão, essa teoria é considerada um marco na história do estudo da liderança e tem sido influente no desenvolvimento de muitas outras teorias.

1.2.3 Teoria da Contingência de Liderança; situacional

Essa teoria, considera que a liderança é contingente à situação em que ocorre, ou seja, o estilo de liderança eficaz pode variar de acordo com a situação, sugerindo que os líderes precisam ser flexíveis e adaptáveis para serem eficazes.

Para Stoner e Freeman (1999, p. 350):

As abordagens de características e a comportamental mostraram que a liderança eficaz dependia de muitas variáveis, como a cultura organizacional e a natureza das tarefas. Nenhum traço era comum a todos os líderes eficazes; nenhum estilo era eficaz em todas as situações. A abordagem contingencial é a visão de que a técnica de administração que melhor contribui para o alcance dos objetivos organizacionais pode variar em diferentes tipos de situações ou circunstâncias.

O princípio fundamental da teoria discute que a eficácia do líder está na habilidade de responder ou adequar-se à determinada situação (PEREIRA, 2015). Para pesquisadores da contingência, a liderança deixa de ser um traço inato e passa ser uma característica a ser desenvolvida (FACCIOLI, 2018).

O período contingencial propôs que as organizações poderiam contar com bons líderes, desde que oferecessem treinamento apropriado e promovessem um ambiente cômodo onde pudessem agir com eficácia. Diante disso, começou a surgir um vasto número de programas de treinamento e desenvolvimento em liderança (BERGAMI, 1994).

A ascensão no pensamento sobre o tema pondera que a liderança é um fenômeno que não se dá somente no indivíduo, ou na situação, mas que, na realidade, refere-se a um processo de interação social com recíproca influência entre líderes e liderados (GODOI, 2014).

De acordo com Nascimento (2016), a liderança situacional menciona que a maneira correta de liderar está associada ao momento, competência e disposição

dos liderados, envolvendo: líder, liderado e situação. Ela precisa ser executada pelo líder, admitida pelos liderados e acontecer em dado momento, não obrigatoriamente constantemente.

1.2.4 Teoria da Liderança Servidora

A abordagem dessa teoria aplicada ao ambiente organizacional surgiu na década de 1970, proposta por Robert Greenleaf, com o lançamento de seu livro, “Liderança Servidora”. Para Marinho (2005, p. 7), “a liderança servidora é uma nova proposta, que se apoia nos valores intrínsecos da dignidade humana [...]”. Líder servo é aquele que está mais empenhado em proporcionar o bem-estar da equipe do que em conquistar seu próprio sucesso ou progresso pessoal”. Segundo esse autor, um líder servidor deve ter as seguintes atitudes básicas:

a) Ouvir sem julgar: significa dizer que quando um membro da equipe traz uma preocupação o líder precisa ouvir para entender tanto os fatos quanto os sentimentos, às vezes não expressos. Antes de dar conselhos e soluções, ou fazer julgamentos a respeito das causas do problema, é preciso ouvir com atenção as preocupações dos companheiros de equipe.

b) Ser autêntico: o líder precisa admitir seus erros abertamente, uma vez que os liderados conhecem perfeitamente todos os pontos fracos de seu líder. Quando um determinado projeto fracassou ou não deu certo, é importante que o líder reconheça sua parcela de responsabilidade e dividir a carga do fracasso com toda a equipe.

c) Construir comunidade: o líder precisa demonstrar apreciação por aqueles com quem trabalha e criar, entre os membros da equipe, um clima familiar, em que se partilham preocupações e alegrias, intercalando as demandas do trabalho com momentos de comemoração e lazer. É importante agradecer aos membros da equipe por tarefas rotineiras que muitas vezes passam despercebidas e ser solidário com as necessidades e preocupações pessoais de cada membro da equipe.

d) Partilhar o poder: Além de delegar funções, é importante que o líder compartilhe com a equipe o poder de tomar iniciativas e decisões, mesmo que isso envolva um certo grau de risco e a possibilidade de cometer erros e equívocos. As decisões do líder precisam ser respaldadas pela visão e experiência de sua equipe, tanto quanto as decisões de cada membro da equipe.

e) Desenvolver as pessoas: o líder deve ter como prioridades o seu próprio desenvolvimento e o desenvolvimento máximo da sua equipe. É importante reconhecer que cada indivíduo possui um valor intrínseco e um grande potencial a ser desenvolvido, incluindo tanto o crescimento profissional quanto o pessoal. O líder

precisa estar comprometido com isso, criando um ambiente permanente de expansão e proporcionando oportunidades de desenvolvimento profissional e pessoal por meio da participação de todos em eventos e atividades que desafiem o potencial de cada um.

Já o conceito de Hunter, ressalta que:

Ser servidor significa identificar e atender as necessidades legítimas dos demais. Não se trata de ser um escravo e fazer tudo o que os outros quiserem, mas de fazer aquilo de que as pessoas realmente precisam. É ter respeito e apreço pelas pessoas, prestar atenção ao que dizem, mostrar que podem contar com você. Resumidamente, é abraçar os outros quando necessitam de um abraço e repreendê-los quando precisarem disso (HUNTER, 2006, p. 08).

À vista disso, a Liderança Servidora evidencia a missão de servir as pessoas como um propósito supremo e a estratégia eficiente para desenvolver o capital humano nas organizações (DUTRA, 2002).

2. ATUAL ABORDAGEM SOBRE LIDERANÇA

A liderança é um conceito dinâmico e em constante progresso que tem acompanhado as mudanças sociais, tecnológicas e empresariais ao longo dos séculos. Com o passar do tempo, a abordagem da liderança tem se transformado, formando uma linha do tempo com os principais modelos de liderança, a esse respeito Fur-bino (2022), cita:

- **Liderança 1.0:** surgiu após a revolução industrial, no século XVIII, quando o foco das empresas estava na potencialização dos meios de produção. Nesse contexto, a liderança era hierárquica e baseada em autoridade.

- **Liderança 2.0:** ocorreu com a preocupação das empresas em relação ao desempenho e capacidade dos profissionais. A liderança, nesse contexto, passou a ser mais voltada para a gestão de pessoas, incentivando a criatividade e o desenvolvimento de competências.

- **Liderança 3.0:** surgiu na década de 1990, com a era da informação, quando difundiu-se a liderança voltada para negócios mais tecnológicos. Nesse modelo, os líderes passaram a se concentrar em habilidades de gestão de dados e em estratégias de transformação digital para atender às necessidades das empresas nesse novo ambiente.

- **Liderança 4.0:** surgiu recentemente em resposta aos avanços tecnológicos e à transformação digital nas organizações.

A liderança 4.0 foi mencionada pela primeira vez por Klaus Schwab, fundador do Fórum Econômico Mundial, devido ao avanço da tecnologia e da Indústria 4.0. Esse novo modelo de liderança busca adequar-se às mudanças trazidas pela era digital e tem como objetivo liderar equipes em um ambiente de constante transformação e inovação.

O avanço tecnológico, considerando o desenvolvimento da inteligência artificial IA, da internet das coisas (IoT), da realidade aumentada (RA), da realidade virtual (RV), cibersegurança e da quinta geração de internet (5G), torna-se cada vez mais presente em nossas tarefas e atividades cotidianas, tanto que nem o percebemos mais, como alerta Santaella (2019, p. 13):

Da mesma maneira que a eletricidade metamorfoseou a mecanização, a especialização, a causalidade linear, a racionalização da era que precedeu, hoje, a IA está mudando os quadros de referência de todas as atividades humanas e a própria noção de humano. Tanto quanto a eletricidade, a IA está se espalhando por todas as atividades da vida humana, da indústria e os negócios, até a criação artística. Ela está tomando conta de tudo até se tornar imperceptível, onipresente e invisível.

A economia global e as sociedades, estão se transformando. A Revolução 4.0 traz, outro ponto de vista do que compreendermos ser certo. O modo de produção e comunicação serão irreconhecíveis em pouco tempo. Isto demanda, em todas as esferas, novos líderes que sejam competentes para agir com disponibilidade para administrar as complexidades dessa transformação (SCHWAB; DAVIS, 2018).

Hoje, já se fala do líder 5.0, que deve ser um facilitador de mudanças, motivando e envolvendo as pessoas em processos de transformação e inovação, com propósitos e valores autênticos, e que esteja verdadeiramente empenhado no desenvolvimento dos liderados. Além de, adotar a humildade como princípio de ação, pedindo ajuda quando necessário e assumindo a responsabilidade por erros da equipe (BERG, 2019).

Assim sendo, os líderes 1.0, 2.0, 3.0, 4.0 e 5.0 representam diferentes evoluções na maneira como a liderança é compreendida e transmitida, cada um com suas particularidades e ênfases. No entanto, é importante ressaltar que a liderança é altamente situacional, o que significa que a abordagem mais eficaz pode variar de acordo com o contexto no qual está sendo exercida. Portanto, ao analisar as abordagens clássicas da liderança até os dias de hoje, pode-se inferir que elas não são excludentes, mas, complementares.

Atualmente, espera-se que os líderes tenham uma visão global que inclua a sustentabilidade e a responsabilidade social em suas práticas. Os líderes preci-

sam liderar equipes em redes globais e serem flexíveis para se adaptarem a diferentes culturas. Eles devem ter uma visão ampla, buscando a integração social e ambiental em suas ações e decisões, com uma perspectiva de longo prazo. Isso significa pensar nas gerações futuras e na construção de um futuro mais justo e sustentável.

3. DESAFIOS DO LÍDER CONTEMPORÂNEO

Os líderes atuais enfrentam uma série de desafios que vão além do gerenciamento de equipes e processos empresariais. A liderança moderna exige uma abordagem mais humana e colaborativa, que valorize a diversidade, a inclusão e a empatia. Ademais, os líderes precisam se adaptar a um cenário empresarial cada vez mais complexo, que exige flexibilidade, inovação e habilidade de lidar com a concentração.

De acordo com o site VocêRH (2022), que apresenta as nove competências do líder humano, destaca-se que um dos principais desafios da liderança contemporânea é ser um líder humanizado. Nesse contexto, os colaboradores das organizações esperam determinados comportamentos de seus líderes, mencionados no site tais como:

- Disponibilizar flexibilidade de horário e de local de trabalho.
- Escutar a equipe e compreender que cada um tem características e necessidades distintas.
- Importar-se com as dificuldades que cada um enfrenta nestes tempos difíceis.
- Entender que as pessoas estão exaustas, após um período de pandemia e que não querem chegar ao burnout.
- Aceitar que todos sejam quem são no trabalho e não os julgar por isso.

Embora implementar uma gestão humanizada possa gerar um impasse para líderes tradicionais, que muitas vezes se sentem inseguros diante dessa mudança de mentalidade, é fundamental que o líder adote uma postura empática, colaborativa e preocupada com o bem-estar dos funcionários, equilibrando suas necessidades com as metas da empresa. Portanto, é preciso superar a resistência inicial e buscar formas de incorporar a gestão humanizada ao ambiente de trabalho, reconhecendo que essa abordagem pode trazer benefícios, tanto para os funcionários quanto para a organização como um todo. Afinal, quando os funcionários se sentem valorizados e respeitados, tendem a se engajar mais e a produzir resultados mais satisfatórios. Em última análise, ao adotar esse estilo de gestão, o líder

demonstra sua capacidade de adaptar-se às demandas do mundo empresarial contemporâneo e de liderar com sucesso em um ambiente cada vez mais dinâmico e desafiador.

Outros obstáculos impostos ao líder contemporâneo, é estar preparado para enfrentar os desafios da era digital e ser capaz de aproveitar as oportunidades que a tecnologia oferece. Segundo Tulgan (2009, p.14), “hoje é muito mais complicado gerenciar pessoas. O mundo se encontra totalmente interconectado, a competição é acirrada, o conhecimento é fundamental e tudo está globalizado”.

Isso significa que o líder deve ter uma compreensão profunda das ferramentas e processos digitais, além de estar disposto a experimentar novas abordagens e soluções tecnológicas.

A transformação digital é uma nova realidade que demanda atenção, planejamento e visão estratégica do líder, como aponta Rogers (2017). Nesse contexto, o fator humano se torna uma força catalisadora da evolução e revolução dos negócios, conforme destacam Aguiar *et al.* (2019). Diante desse cenário, o líder assume um novo papel, já que os desafios que surgem exigem diferentes competências em cada nível organizacional, conforme enfatizado por Bennis (2013). Por isso, o líder precisa estar atento às mudanças e buscar aprimorar constantemente suas habilidades, a fim de liderar com efetividade em um ambiente de constantes transformações digitais.

É importante destacar que o desafio de desenvolver competências de liderança não é algo novo, pois tanto as organizações que buscam capacitar seus colaboradores quanto os indivíduos que desejam se destacar no mundo atual têm enfrentado esse desafio frequentemente. No entanto, é um investimento que requer uma análise constante sobre as abordagens e métodos a serem adotados para maximizar as competências dos líderes (FREITAS JR; KLEIN; FAGUNDES, 2015).

As pesquisas sobre liderança estão em constante evolução, com novas abordagens surgindo e outras sendo aprimoradas e adaptadas para enfrentar os desafios da atualidade. Assim, é essencial que o líder contemporâneo esteja sempre atento às tendências do mercado e às mudanças no comportamento do consumidor, adaptando-se continuamente às demandas do momento para garantir a competitividade da organização.

3.1 Líder atual: competências

A liderança é uma habilidade fundamental para o sucesso das empresas e organizações em um mercado cada vez mais competitivo e dinâmico. O líder atual assume um papel ainda mais relevante, direcionando equipes e garantindo a

entrega de resultados de qualidade. Por esta razão, as competências do líder contemporâneo são cada vez mais estudadas e consideradas essenciais para o sucesso de uma organização.

Para liderar equipes de forma eficaz, em um ambiente de negócios complexo e em constante evolução, o líder contemporâneo deve desenvolver habilidades comportamentais, promover uma cultura de inovação, buscar o domínio tecnológico e, acima de tudo, ter uma abordagem humana e preocupada com a sustentabilidade.

Drucker (1993) já descrevia, em seu livro sobre a sociedade pós-capitalista, que a evolução tecnológica resultaria na modificação da sociedade global de conhecimento, de modo a contribuir para a aceleração da competitividade entre as organizações, sob um novo conceito de investir na atualização do conhecimento, desenvolvimento e do comportamento dos seus colaboradores.

Com base na visão de Drucker, é necessário que as organizações contem com líderes capacitados a desenvolver competências essenciais para a criação de estratégias digitais que as mantenham competitivas no mercado. Com o avanço da tecnologia, as habilidades de liderança tornam-se cada vez mais cruciais para garantir a estabilidade e o sucesso futuro das empresas.

O atual líder precisa promover conexões a sua volta, utilizando-se de ferramentas tecnológicas e sociais para alcançar uma comunicação mais efetiva com seus colaboradores. A habilidade de comunicar-se adequadamente auxilia-o a lidar com situações de conflito e divergência, além de permitir uma compreensão mútua entre os colaboradores e o alcance dos objetivos propostos. Desse modo, é importante que o líder esteja sempre buscando aprimorar essa qualidade, em específico, para que a comunicação na organização seja clara e aberta entre todos (GONÇALVES 2008).

A inteligência emocional tem se mostrado uma competência cada vez mais valorizada no ambiente corporativo. Goleman (2015) menciona que pessoas que dominam suas emoções são capazes de acompanhar a transformação tecnológica e suas respectivas mudanças. A habilidade e a capacidade do líder de gerir as suas emoções, no ambiente profissional permite que ele tome decisões de forma inteligente e racional, evitando que seus sentimentos atrapalhem seu julgamento.

Antigamente, o líder tinha a cultura de centralizar as decisões importantes e os grandes projetos. Entretanto, atualmente, é fundamental que ele empodere uma equipe para que possa tomar decisões autônomas, assumir riscos e resolver problemas com agilidade e foco na produtividade. Além de apoiar a equipe, ele deve estar sempre acessível, compartilhando o poder e a responsabilidade com os liderados (FURBINO, 2019).

A gestão descentralizada é uma forma eficaz para o líder desenvolver uma cultura de inovação, permitindo que os membros da equipe tenham mais autonomia e participação nas decisões.

Além das habilidades humanas, o líder precisa dominar as ferramentas digitais disponíveis, tanto dentro como fora das organizações. Para isso, é fundamental encontrar um equilíbrio entre a dimensão humana/afetiva e a dimensão organizacional/racional, criando caminhos em rede que mantenham a equipe motivada mesmo diante da interação com a inteligência artificial. É importante lembrar que a resistência à mudança é comum, como aponta Miller (2012), mas não deve impedir a adaptação às novas demandas tecnológicas.

Rodrigues e Froehlich (2017) afirmam que o líder precisa estar em constante desenvolvimento, aprimorando suas habilidades e ações, especialmente em relação à sustentabilidade, buscando maneiras de influenciar seus colaboradores para serem eficazes. As ações de liderança sustentável têm o poder de reduzir os custos e passivos ambientais da empresa, evitando externalidades negativas com o meio ambiente e a sociedade. A liderança sustentável deve ser aquela que se preocupa com o impacto de suas ações no meio ambiente e na sociedade, buscando promover um equilíbrio entre o desenvolvimento econômico, social e ambiental (BERGAMASCHI, 2010).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A liderança é um tema recorrente no campo da administração e, ao longo dos anos, diferentes abordagens e estilos de liderança foram desenvolvidas e aprimoradas. Inicialmente, as teorias de liderança eram centradas nas características pessoais do líder, buscando identificar traços de personalidade que os líderes bem-sucedidos possuíam em comum. Essa abordagem ficou conhecida como Teoria dos Traços.

Posteriormente, as teorias de liderança passaram a enfatizar a importância do comportamento do líder, ao invés de suas características pessoais. A abordagem conhecida como Teoria dos Comportamentos de Liderança sugeriu que o sucesso de um líder estava mais relacionado à forma como ele se comportava em determinadas situações do que a suas características inatas.

Mais recentemente, as teorias de liderança passaram a incorporar a importância do contexto em que a liderança ocorre, levando em consideração aspectos culturais, sociais e organizacionais. A teoria da liderança situacional, por exemplo, destaca a importância de se adaptar o estilo de liderança de acordo com a situação em questão, enquanto a liderança servidora enfatiza a importância de o líder estar comprometido com o bem-estar de seus liderados.

Já a liderança na era digital tem se mostrado um desafio para as organizações, que precisam se adaptar às mudanças e aproveitar as oportunidades trazidas pela tecnologia. Nesse contexto, a liderança 4.0 surge como uma abordagem colaborativa e orientada para resultados, em que a tecnologia é vista como uma ferramenta estratégica para apoiar o crescimento e a inovação das organizações. Os líderes 4.0 e 5.0 representam diferentes evoluções na liderança, com ênfases específicas em tecnologias disruptivas e desenvolvimento humano sustentável e socialmente responsável, respectivamente. É importante que os líderes estejam preparados para enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades da era digital, mantendo-se atualizados e adaptados às demandas da atualidade.

A evolução das teorias de liderança mostra que não existe uma abordagem única que seja a mais adequada em todas as situações. Ao invés disso, é importante que os líderes estejam cientes das diferentes teorias e enfoque existentes, para que possam adotar o estilo de liderança mais adequado às necessidades da sua equipe e do contexto em que estão inseridos. Vale postular, que os estudos sobre liderança continuam avançando e evoluindo, buscando entender melhor como os líderes podem maximizar o desempenho da equipe e promover o sucesso organizacional.

Em síntese, estudos sobre liderança são indispensáveis tanto para as organizações quanto para os profissionais que desejam desenvolver suas habilidades. Ademais, ao destacar a importância do desenvolvimento do líder, a pesquisa demonstrou que o aprimoramento de líderes é fundamental para que as empresas se mantenham competitivas e capazes de enfrentar os desafios do futuro, além de promover o desempenho de profissionais que buscam destacar-se em suas carreiras, especialmente em um cenário de constantes mudanças tecnológicas e culturais. A formação de líderes capazes de adaptar-se e liderar suas equipes em ambientes complexos é imprescindível. Assim, espera-se que este estudo contribua para a compreensão do desenvolvimento da liderança no ambiente empresarial atual e na adoção de práticas que melhorem as habilidades de liderança dos profissionais, com intuito de atingir resultados efetivos e garantir a sustentabilidade das organizações a longo prazo.

REFERÊNCIAS

ADRIANO, B. M.; GODOI, C. K. *Análise crítico-comparativa das abordagens de liderança: proposta de um quadro sintético-comparativo*. XXXVIII Encontro ANPAD. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/diversos/down_zips/73/2014_EnANPAD_GPR2280.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2023

AGUIAR, F. F.; RAUPP, D. S.; MACEDO, M. *A transformação digital no setor de recursos humanos: um estudo de caso sobre o uso da tecnologia no processo de recrutamento e seleção*. In: Congresso Internacional de Conhecimento e Inovação - Ciki, 2019.

BARROS NETO, João Pinheiro de. *Teorias da Administração: Manual prático para estudantes & gerentes profissionais*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2006.

BENNIS, W. *Liderança em um mundo digital: adotando a transparência e a capacidade adaptativa*. MIS Quarterly, v. 37, n. 2, p. 635-636, 2013.

BERG, Ernesto. *Conheça o líder nível 5, o gestor do século XXI, 2019*. Disponível em: <<https://administradores.com.br/artigos/conheca-o-lider-nivel-5-o-gestor-do-seculo-xxi>>. Acesso em: 21 abr. 2023.

BERGAMASCHI, C. fazer. C. P. *O desenvolvimento sustentável e a empresa moderna: o caso da Bunge Brasil*. 2010. 156f. Dissertação (Mestrado profissional em Economia) Universidade Federal Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2010.

BERGAMINI, C.W. *Liderança: administração do sentido*, São Paulo: Atlas, 1994. Disponível em: <<https://www.fgv.br/rae/artigos/revista-rae-vol-34-num-3-ano-1994-nid-44307/>>. Acesso em: 9 abr. 2023.

BERGAMINI, Cecília Whitaker. *Liderança: administração do sentido*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009. _____. *O Líder Eficaz*. São Paulo: Atlas, 2006.

BOTELHO, J. C.; KROM V. *Os estilos de liderança nas organizações*. XIV Encontro Latino-Americano de Iniciação Científica. Vale do Paraíba, 2010. Disponível em: <http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2010/anais/arquivos/0003_0494_01.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2023.

BOYATZIS, Richard; MCKEE, Anne. *O poder da liderança emocional: liderança vibrante com empatia, esperança e compaixão*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.

CHAMPOUX, J. E. *Comportamento organizacional: integrando indivíduos, grupos e organização*. 4. ed. New York: Routledge, p. 528, 2011.

CHIAVENATO, Idalberto. *Introdução à Teoria Geral da Administração*. 7. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

DAY, D. V.; HARRISON, M. M. *Uma abordagem multinível e baseada em identidade para a liderança desenvolvimento*. Revisão da Gestão de Recursos Humanos, v. 17, p. 360-373, 2007.

DRUCKER, Peter. *Sociedade Pós-Capitalista*. Oxford: Butterworth-Heinemann, 1993.

DUTRA, Joel Souza. *Gestão de pessoas*. São Paulo: Atlas, 2002.

FACCIOLI, C. *Teorias de liderança*, 2018. Disponível em: <<https://administradores.com.br/artigos/teorias-de-lideranca>>. Acesso em: 10 mar, 2023.

FERREIRA, J. M. Carvalho; NEVES, José; CAETANO, Antônio. *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: Escolar Editora, 2001.

FREITAS JR, José Carlos da Silva; KLEIN, Amarolinda Zanela; FAGUNDES, Patrícia Martins. *Uma proposta de instrumento quanti-qualitativo para autoavaliação de competências de liderança*. Revista de Administração, v. 13, n. 3, p. 1-27, 2015.

FURBINO, Isabella. *Liderança 4.0: o Que é e Como Desenvolver?* Disponível em: <<https://tangerino.com.br/blog/lideranca-4-0/>>. Acesso em: 13 abr, 2023.

GODOI, M. A.; CRUZ, S. A. *Liderança e o novo paradigma do poder*. E- Locução. Revista Científica da FAEX. Minas Gerais, 5. ed, ano 3, 2014. Disponível em: <<http://periodicos.faex.edu.br/index.php/e-Locucacao/article/view/69/52>>. Acesso em: 9 abr. 2023.

GOLEMAN, Daniel. *Inteligência emocional na formação do líder de sucesso*. 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

GONÇALVES, Josué. *37 Qualidades do Líder que Ninguém Esquece*. São Paulo: Mensagem Para Todos, 2008.

SANTAELLA, Lucia. A onipresença invisível da inteligência artificial. In: SANTAELLA, Lucia (org.). *Inteligência artificial & redes sociais*. São Paulo: EDUC, 2019. p. 11-26.

HUNTER, James C. *O monge e o executivo: uma história sobre a essência da liderança*. Rio de Janeiro: Sextante, 2006.

IVAN, Michele Vilela; TERRA, Leonardo Augusto Amaral. *A influência da liderança na dinâmica organizacional*. Caderno Profissional de Administração da UNIMEP, v. 7, n. 1, p. 137-159, 2017.

LODI, João Bosco. *História da Administração*. Pioneira Thomson Learning, 2003.

MARINHO, Robson M. *Liderança em Teoria e Prática*. In: *Liderança: uma questão de competência*. São Paulo: Saraiva, 2005.

MILLER, David. *Gestão de mudança com sucesso: uma abordagem organizacional focada em pessoas*. São Paulo: Integrare, 2012.

NASCIMENTO, E. M. G. *Erros na equipe sobre a ótica da Liderança Situacional*. Pensando RH, 04 abr 2016. Disponível em: <<https://pensadorh.wordpress.com/2016/04/04/erros-na-equipe-sob-a-otica-da-lideranca-situacional/>>. Acesso em: 10, abr 2023.

NORTHOUSE, P. G. *Liderança: Teoria e prática*. 5. ed. Thousand Oaks: Sálvia Publicações Inc., 2010.

PEREIRA, J. *Um estudo sobre as teorias tradicionais de liderança: contribuições da teoria crítica*. XXXIX Encontro da ANPAD, Minas Gerais, 2015. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/diversos/down_zips/73/2014_EnANPAD_GPR2280.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2023.

ROBBINS, S. *Comportamento organizacional*. 14. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2014.

RODRIGUES, R.; C.; FROEHLICH, C. *Liderança sustentável solucionar uma perspectiva de docentes e discentes de um curso de gerenciamento de recursos humanos*. Revista de Gestão do Unilasalle, n. 2, p. 3-5, 2017.

ROGERS, D. L. *Transformação digital: repensando seu negócio para a era digital*. São Paulo: Autêntica Business, 2017.

SCHWAB, Klaus; DAVIS, Nicholas A. *Aplicando a quarta revolução industrial*. São Paulo: Edipro, 2018.

STONER, James Arthur Finch; FREEMAN, R. Edward. *Administração*. 8. ed. Rio de Janeiro: Prentice Hall, 1999.

TULGAN, B. *Não tenha medo de ser chefe*. 1. ed. Campinas: Sextante, 2009.

VOCÊRH. *As 9 competências do líder humano*. 2022. Disponível em: <<https://vocerh.abril.com.br/lideranca/as-9-competencias-do-lider-humano/>>. Acesso em: 16 abr. 2023.

YUKL, Gary. *Liderança nas Organizações*. 8. ed. Boston: Pearson, 2013.

REVISÃO SISTEMÁTICA DA GESTÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Pedro Vinícius Barreto Souza¹

Resumo: O presente artigo tem como objetivo realizar uma revisão sistemática sobre os estudos com foco no papel da gestão escolar na perspectiva da educação inclusiva e como o grupo gestor tem se envolvido, se comprometido e se responsabilizado pela implementação de uma educação inclusiva, de fato. Foi realizado uma busca nas bases de dados *SciELO (Scientific Electronic Library Online)*, *DOAJ (Directory of Open Access Journals – Not for CDI Discovery Latindex)*, *ROAD: (Directory of Open Access Scholarly Resources)*, *Oasisbr – Portal brasileiro de publicações científicas em acesso aberto*, *Latindex*, *Alma/SFX Local Collection* e *Google Acadêmico*; utilizando os termos chaves “gestão escolar; inclusão escolar; educação inclusiva; educação especial”. O banco final da busca filtrado pelos últimos 05 (cinco) anos, com critério de inclusão e exclusão, totalizou 10 (dez) artigos publicados desde 2018 a 2022, como resultado, tem-se o levantamento dos artigos do estado da arte do assunto. Para o desenvolvimento, os métodos e as técnicas utilizadas foram, de fonte primária a pesquisa documental e de fonte secundária por meio da pesquisa bibliográfica para abordagem e discussão dos dados coletados. O anseio desta revisão sistemática é analisar o olhar dos gestores para a implementação da educação inclusiva. Portanto, ao final deste trabalho tem-se a possibilidade de revelar a clareza e o discernimento das concepções intrínsecas ao ato de gerir praticado pelo grupo gestor, bem como identificar os limites e o papel do grupo gestor na implementação de um processo educativo que desenvolve práticas inclusivas, que envolve todas as pessoas, independentemente das suas especificidades, driblando assim, as conjecturas contraproducentes.

Palavras-chave: Gestão escolar. Inclusão escolar. Educação inclusiva. Educação especial.

SYSTEMATIC REVIEW OF SCHOOL MANAGEMENT FROM THE PERSPECTIVE OF INCLUSIVE EDUCATION

Abstract: This article aims to carry out a systematic review of studies focusing on the role of school management in the perspective of inclusive education and how the management group has been involved, committed and responsible for the implementation of inclusive education, in fact. A search was carried out in the databases *SciELO (Scientific Electronic Library Online)*, *DOAJ (Directory of Open Access Journals – Not for CDI Discovery Latindex)*, *ROAD: (Directory of Open Access Scholarly Resources)*, *Oasisbr – Brazilian Portal of*

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Gestão, Educação e Tecnologias (PPGET) pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). E-mail: pedroviniciusbarreto@hotmail.com

Scientific Publications in open access, Latindex, Alma/SFX Local Collection and Google Scholar; using the key terms “school management; school inclusion; inclusive education; special education”. The final search database, filtered by the last 05 (five) years, totaled 10 articles, published since 2018 the 2022, as a result, there is a survey of state-of-the-art articles on the subject. For the development, the methods and techniques used were documental research from a primary source and a secondary source through bibliographic research to approach and discuss the collected data. The aim of this systematic review is to analyze the view of managers towards the implementation of inclusive education. Therefore, at the end of this work, there is the possibility of revealing the clarity and discernment of the concepts intrinsic to the act of managing practiced by the management group, as well as identifying the limits and the role of the management group in the implementation of an educational process that develops practices inclusive, which involves all people, regardless of their specificities, thus circumventing counterproductive conjectures.

Keywords: School management. School inclusion. Inclusive education. Special education.

INTRODUÇÃO

Mais comum do que deveriam por hora ser, as práticas excludentes, mediante as quais pessoas com deficiência são excluídas e segregadas desde suas próprias famílias até instituições especializadas, estão presentes sim em nossos dias. E entende-se que isso torna-se mais intenso quando a escola não cumpre com seu papel democrático de garantir acesso e permanência para todos os estudantes, indistintamente, com qualidade.

O artigo proposto tem como objeto de estudo a gestão escolar na perspectiva da educação inclusiva. O objetivo central é realizar uma revisão sistemática sobre os estudos com foco no papel da gestão escolar na perspectiva da educação inclusiva e como o grupo gestor tem se envolvido, se comprometido e se responsabilizado pela implementação de uma educação inclusiva.

Diante da compreensão de que a gestão escolar tem a tarefa de promover um completo desenvolvimento educacional e que os responsáveis por essa área devem observar as necessidades de cada setor de forma a estabelecer entre eles uma relação harmônica e sincronizada de todas as atividades, buscou-se em Moacir Gadotti (1996) e (2018), Saviani (2018), Libâneo (2017), Luck (2011) e (2014) e Paro (2015), entre outros o entendimento da importância da gestão escolar democrática, bem como do projeto político-pedagógico a fim de que a escola se torne um organismo mais social e acolhedor.

Mendes (1995), (2006) e (2017), Camargo (2019), Miranda (2003) e (2008), Sasaki (2010), Mazzota (1996) e (1982), Marckesi (2010) e Mantoan

(2003) e (2015) Jannuzzi (2004) e (2006), Bueno (1993), Moscovici (1995), conduz-nos a compreender que a alguns anos a educação vem tentando se organizar para incluir no interior da escola regular, os estudantes com necessidades especiais, permitindo-nos entender que todo ser humano com necessidades especiais, é também um ser humano com necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, preparar-se enquanto escola para receber esses estudantes e incluí-los de forma que estes tenham as mesmas condições efetivas de aprendizagem e desenvolvimento de suas potencialidades, tem se configurado como um grande desafio, não apenas da escola enquanto instituição pública de oferta de ensino, mas também dos educadores que trabalham diretamente e intensivamente com esses alunos.

Assim sendo, entende-se que pensar a educação inclusiva é bem mais do que simplesmente garantir um aparato de leis. É preciso perpassar o âmbito jurídico e criar condições reais que possibilite de fato a entrada, a permanência, a transformação e o sucesso dos estudantes com deficiência em seu processo de escolarização. Só assim, a inclusão escolar será realmente efetivada nas nossas escolas.

Após a significação e utilização da gestão escolar em vários aspectos e áreas na introdução, foi aclarado e desenvolvido os aspectos metodológicos para a concretização desta revisão sistemática. Logo em seguida, foi exibida a apresentação, análise e discussão dos dados da busca sistemática, com a observação dos periódicos mais expostos, ano de publicação, autores, abordagem de pesquisa e temas conexos com a gestão escolar e educação inclusiva. Por fim, foram debatidos os dados com o realce da homogeneidade dos demais artigos ao correlacionar com a gestão e inclusão com os mais variados temas e situações existentes e aclarado as considerações finais.

1. MÉTODO

De acordo com o “Dicionário básico de filosofia” de Japiassú e Marcondes (2001, p. 130), metodologia é a “[...] ciência ou estudo dos métodos. Investigação sobre os métodos empregados nas diferentes ciências, seus fundamentos e validade, e sua relação com as teorias científicas”.

Entendendo metodologia como o estudo dos métodos, é imprescindível também compreender a partir de Japiassú e Marcondes (2001) que método é o conjunto de procedimentos racionais, baseados em regras que visam atingir um objetivo determinado.

O método empregado para esse trabalho consiste na revisão sistemática de Kitchenham (2004). A revisão sistemática de literatura é uma metodologia de ponderação confiável, pois emprega procedimento rigoroso, a partir da elaboração de protocolo, com possibilidade de auditoria por demais acadêmicos e pesquisadores. Esse é um método apropriado e aceitável de glosar e aferir todo material disponível ressaltante para uma questão de pesquisa, um assunto importante ou um fenômeno observado de interesse.

Com o protocolo da revisão sistemática de literatura, constituiu-se o objetivo geral, e demais proclames iniciáticos apresentados na introdução desse artigo. A estratégia de investigação e dos critérios foram de inclusão e exclusão e o incremento do processo de seleção de artigos, e a escolha preliminar dos trabalhos.

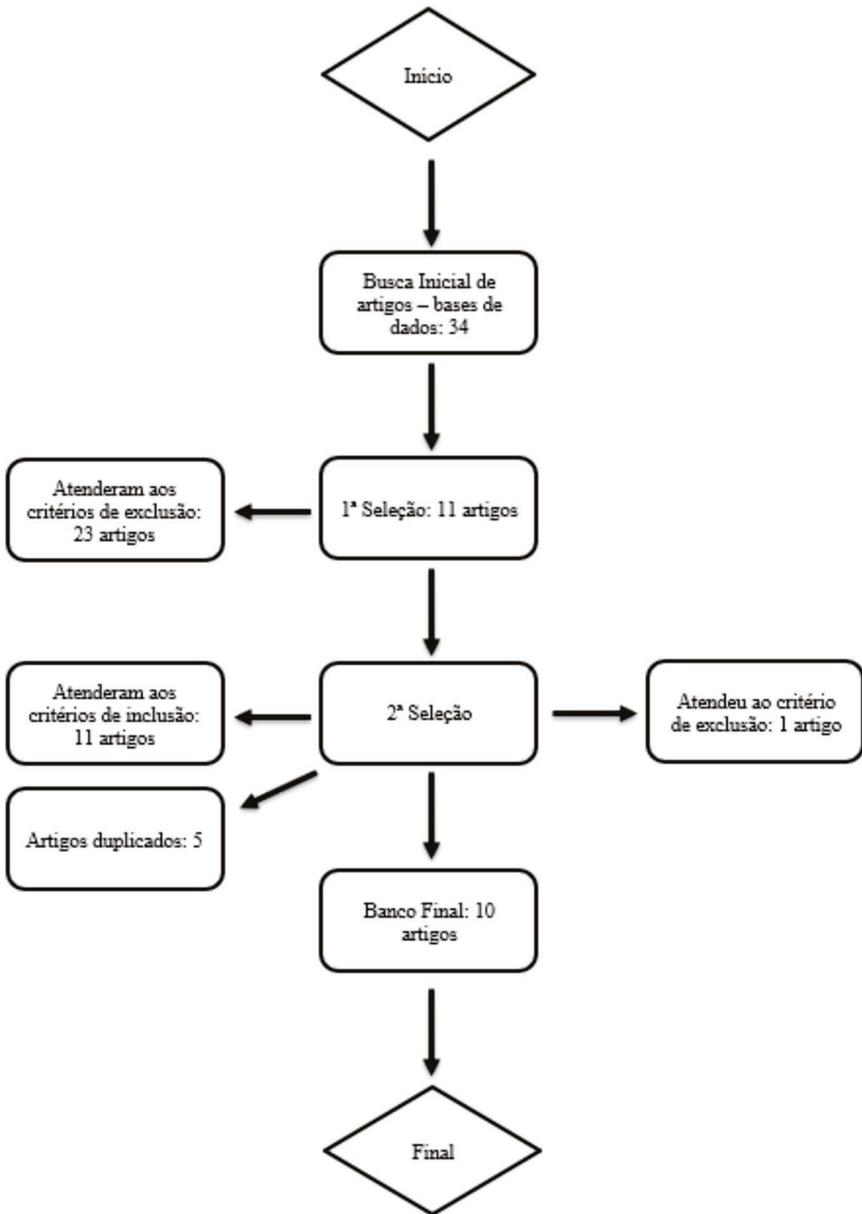
Foi realizado uma busca nas bases de dados *SciELO (Scientific Eletronic Library Online)*, *DOAJ (Directory of Open Access Journals – Not for CDI Discovery Latindex)*, *ROAD: (Directory of Open Access Scholarly Resources)*, *Oasisbr – Portal brasileiro de publicações científicas em acesso aberto*, *Latindex*, *Alma/SFX Local Collection e Google Acadêmico*; utilizando os termos chaves “gestão escolar; inclusão escolar; educação inclusiva; educação especial”; como resultado, tem-se o levantamento dos artigos do estado da arte do assunto. Para o desenvolvimento, os métodos e as técnicas utilizadas foram, de fonte primária a pesquisa documental e de fonte secundária por meio da pesquisa bibliográfica para abordagem e discussão dos dados coletados.

Inicialmente, não foi delimitado no ato da pesquisa o período de publicação do material pesquisado. De igual forma, o idioma do trabalho pesquisado não foi empregado quanto ao critério de busca. Afim de não subtrair, excluir trabalhos e assuntos relevantes.

No critério de inclusão as buscas iniciais nas bases de dados supramencionadas, contou com um quantitativo de 34 (trinta e quatro) artigos encontrados e incluídos na temática em apreço: gestão escolar na perspectiva da educação inclusiva (Tabela 1).

O protocolo de busca foi realizado em 2 duas etapas/seleções (Figura 1). Salienta-se que após pesquisa realizada, foi feito o 1º filtro temporal realizado para as investigações dos artigos dos últimos 05 (cinco) anos, assim sendo, entre 2018 a 2022, ficando exclusivos 23 artigos. Deste modo, totalizou 11 (onze) artigos encontrados, perfazendo assim, a linha do tempo dos últimos cinco anos, identificados como o estado da arte da ciência e/ou estudo.

Figura 1. Processo do protocolo empregado para a seleção dos trabalhos/artigos



Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Foram empregadas múltiplas bases de dados (conforme anunciado), todavia, explicito 03 (três) bases de dados como filtro relevante e significativo para a revisão sistemática de literatura: *SciELO*, *DOAJ* e *Google Acadêmico*. Justifica-se o emprego dessas três bases de dados por estar entre as mais procuradas de forma qualitativamente e quantitativamente nas buscas de trabalhos para as pesquisas. Concomitantemente, deliberou-se as buscas com a fixação das imediatas palavras chave: “gestão escolar; inclusão escolar; educação inclusiva e educação especial”. Para feedback de uma busca mais coesa e eficaz, equivaleu-se da utilização dos operadores booleanos (“or” e “and”) nas pesquisas realizadas. Como respostas recebidas para 2ª seleção, foram localizados 11 (onze) artigos com a exclusão de 1 (um) artigo que não estava apropriado/disponível para ser baixado (conforme Figura 1 e Tabela 1) e perfazendo os artigos duplicados na quantidade de 5 (cinco), conforme explicitado na Figura 1.

Tabela 1. Resultados das pesquisas e artigos disponíveis para serem baixados

<i>Banco de Dados</i>	Buscas Iniciais	Resultados últimos 5 anos	Disponíveis para serem baixados
<i>SciElo</i>	10	2	5
<i>DOAJ</i>	13	6	2
<i>Google Acadêmico</i>	11	3	3
	Total: 34	Total: 11	Total: 10

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

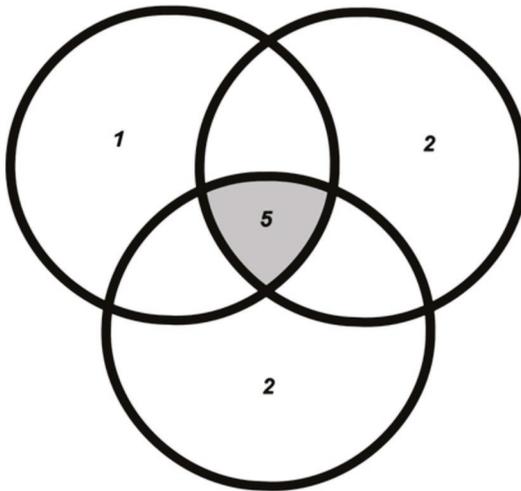
Foram realizados os *downloads* dos artigos disponíveis para serem baixados nos baseamentos de dados, totalizando 10 (dez) trabalhos (5 artigos na *SciElo*, 2 artigos no *DOAJ* e 3 artigos no *Google Acadêmico*). Foram ponderados os resumos dos trabalhos encontrados, como forma imediata da categorização dos critérios estabelecidos: publicação duplicada, ano de publicação, autores, abordagem de pesquisa e aparição da presença do tema retomado na pesquisa (nuvem de palavras).

Com o termo da leitura dos resumos dos artigos, alcançou-se o mapeamento dos trabalhos mais harmônicos para o tema ensejado: gestão escolar na perspectiva da educação inclusiva. Salienta-se a subjetividade e a conformidade para a triagem dos artigos. Portanto, para esse artigo em apreço apenas foi efetivado a apresentação, a análise e discussões de dados.

1.1 Apresentação, análise e discussões de dados

A primeira instância a ser ponderada é que determinados artigos estavam duplicados nas bases de dados: *SciElo*, *DOAJ* e *Google Acadêmico*, os artigos encontravam-se indexados simultaneamente nos portais de pesquisas. Foi realizado um levantamento dos trabalhos duplicados com a aparição de 05 artigos presentes nas três bases de dados, 01 artigo na *SciElo*, 02 artigos no *DOAJ* e 02 artigos no *Google Acadêmico*, conforme ilustra a Figura 2 descrita nomeadamente e numericamente abaixo.

Figura 2. Artigos indexados simultaneamente nos portais de pesquisas



Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

O primário atributo analisado foram os periódicos por ano dos artigos. Os anos observados, conforme já elucidado, foram de 2018 a 2022. Essencialmente, as publicações por ano se conservaram instáveis no decorrer do período. Deste modo, em 2018 foram retomados 5 (cinco) artigos, enquanto que em 2022 com 1 (um) artigo.

Registra-se uma queda no período registrado no ano de 2021 com a quantidade de 2 (dois) artigos publicados e outra no ano de 2022 com apenas 1 (um) artigo publicado. Aprecia-se que durante as buscas filtradas pelos anos retrodescritos, basicamente decaiu com constância os artigos publicados, conforme Figura 3.

A temática conferida por essa revisão sistemática de literatura, com objeto da gestão escolar na perspectiva da educação inclusiva, abarca a acuidade de contemplar a luta contra o modo de ver, viver, oferecer e garantir uma educação inclusiva que está em constante transformação, sobretudo nos últimos 20 anos, não tendo muitos de nós educadores, acompanhado e entendido sua trajetória. O resultado disso, são práticas escolares desprovida de fundamentação teórica. Em alguns casos até há a consciência/conhecimento do conceito novo e romântico do que é a educação inclusiva ideal, contudo, falta a sensibilidade para internalizá-lo e o exercício profissional de parar para pensar em como materializar no dia a dia esse conceito (MANTOAN, 2015).

Concomitante às lutas travadas no âmbito da educação inclusiva, entendemos e defendemos a importância da gestão democrática para dentro da unidade escolar, sobretudo pela autonomia que esse processo garante à escola. A gestão escolar democrática e participativa proporciona à escola se tornar efetivamente mais ativa e ter suas práticas desenvolvidas para atender a necessidade da comunidade (SAVIANI, 2018).

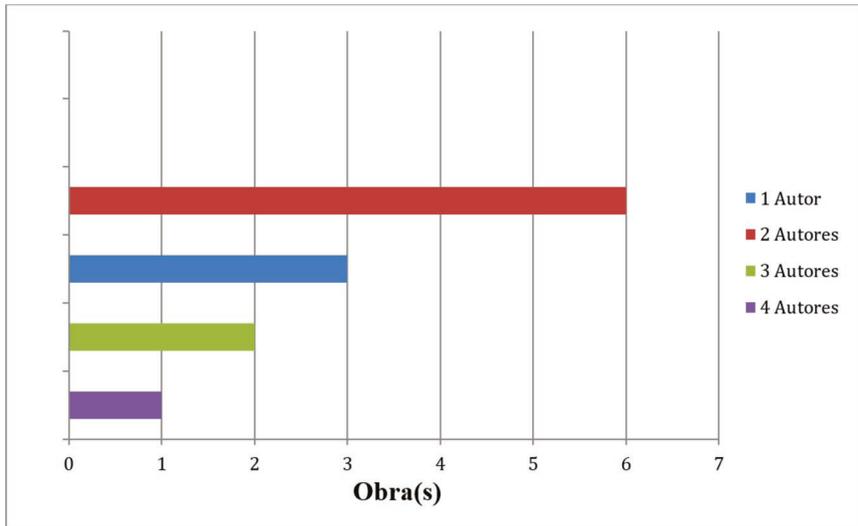
Figura 3. Temporalidade/ano dos artigos averiguados



Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

O conexo conjunto a seguir é sobre a quantidade corroborada de autores por obra. Maioritariamente, os artigos foram circunspetos por dois autores (6 artigos). Posteriormente, decorreram paulatinamente de forma decrescente sendo: um autor (3 artigos), três autores (2 artigos) e quatro autores (1 artigo). Esse ponto é considerável como marco de arranque sobre a apreciação de instituições e as plausíveis redes colaborativas de relação entre os autores (Figura 4).

Figura 4. Número/contagem de autores por artigo



Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

De igual modo, faz-se necessário vislumbrar que a quantidade de artigos e escritores que escreveram sobre a temática: gestão escolar na perspectiva da educação inclusiva, está de forma cônica. Segundo Mantoan (2003) aduz que a gestão, voltada para a educação inclusiva, é o ímpar privilégio de conviver com as diferenças, ou seja, é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. Tal ação, fomentada e nutrida pela gestão escolar.

E nesse sentido, pactuado com Marchesi (2010) de o problema não está em analisar em que condições os estudantes com necessidades educacionais especiais podem ser escolarizados na escola regular, mas sim, no compromisso da comunidade escolar, e nesse trabalho em particular do grupo gestor, de garantir uma educação de qualidade para todos eles e realizar as transformações necessárias para se conseguir isso.

Com analogia a abordagem da pesquisa, as respostas assinalam que a mais usada para a temática em questão é a abordagem qualitativa, perfazendo um total de 06 (seis) artigos, acompanhado pela abordagem quantitativa com 3 (três) artigos e com abordagem mista (quali e quanti) com apenas 1 artigo (Figura 5).

Assim sendo, foi plausível a gênese da nuvem de palavras, em que o calibre da evidencia da palavra está conexo ao número de vezes em que o tema foi pontuado nas buscas.

Desta forma, os temas mais expressivos em escala decrescente perfaz: gestão escolar com 04 artigos, gestão inclusiva com 3 artigos, educação especial com 1 artigo, educação inclusiva com 1 artigo e gestão democrática com 1 artigo.

O tema dos artigos faz-se emergente a cada dia. Diante da compreensão de que a gestão escolar tem a tarefa de promover um completo desenvolvimento educacional e que os responsáveis por essa área devem observar as necessidades de cada setor de forma a estabelecer entre eles uma relação harmônica e sincronizada de todas as atividades escolares.

A educação inclusiva, consolida-se numa conjuntura que acolhe e perfilha a multidiversidade dentro da escola, proporcionando seus direitos de acesso e avaliando a constância de todos à educação escolar. A priori deste argumento, originou-se das inquietações e análises sobre a condição atual, com vistas a emergente conjuntura da educação especial. Assim sendo, a busca de informações e conhecimentos de estudos que procuram constituir uma conexão entre o papel do grupo gestor de instituição escolar frente a educação inclusiva. Neste contexto, a identificação dos embates que cercam a gestão e sua atitude durante do processo de viabilização da educação inclusiva nas escolas regulares pautadas pelas práticas conscientes administrativas e pedagógicas.

Sabemos que uma gestão escolar democrática e colaborativa, exerce grande estímulo para o inclusão de todos no contexto escolar, gerando assim, um processo de ensino-aprendizado mais equiparado e uniforme. Do mesmo modo, os objetivos escolar, os alvos, os anseios, os acompanhamentos, as avaliações, as ações e as execuções são inerentes a todos que compõem o quadro colaborativo da instituição de ensino.

Essa ótica participativa e democrática, faz uso de um movimento gerando o engajamento de todos na atmosfera escolar, proporcionando um clima organizacional saudável, envolvendo os critérios das tomadas de decisões e sugerindo novas nuances educativas. Aspectos estes, fundamentais para a gestão escolar contemporânea e democrática.

Na perspectiva da educação inclusiva, a participação e conscientização de todos, são de grande valia para a consolidação da inclusão escolar, pois todos, tornam-se responsáveis por uma educação igualitária, atendendo assim, as diversidades e deficiências existentes, com solidariedade e valorização ao próximo.

Com a fomentação acelerada das deficiências/diversidades no âmbito escolar, assevera das unidades de ensino, feedbacks exitosos para todas as dife-

renças pertinentes ao ambiente educativo, banindo a exclusão e aquilatando a valorização.

Por arremate, ordenou-se as considerações finais desta revisão sistemática de literatura, fazendo notório as expostas conclusões da pesquisa.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho abordou os resultados de uma RSL - Revisão Sistemática de Literatura, constatando nos últimos anos a escrita sobre a temática: gestão escolar na perspectiva da educação inclusiva. Alcançou-se o objetivo/desígnio do artigo com a averiguação e comprovação de que há uma tenacidade da investigação sobre o tema em apreço. Mediante isto, altivou-se pesquisa do material de estado da arte sobre o assunto elencado nos últimos cinco anos.

A apreciação do material estudado, enfatiza registros profícuos e existentes de pesquisas nos últimos anos. Todavia, ainda insípidos. Outrossim, as pesquisas poderiam ser em escalas mais expressivas e com periódicos de publicações ainda maximizados. É observável a ligação e o aproveitamento entre a gestão escolar com os múltiplos assuntos administrativos e com vários objetos de investigações simultaneamente, assim, foram igualmente notados, percebe-se que ainda a gestão escolar na perspectiva da educação inclusiva é temática que vem ganhando espaço paulatinamente.

Ratifica-se a seriedade do uso da revisão sistemática como elo de replicação em outros trabalhos/pesquisas, demarcando-se a trajetória cursada, para o cultivo de materiais exitosos. Assim, é elementar a edificação bem traçada da constituição de protocolo austero de pesquisa, que ora fora corroborado no artigo.

Desse modo, o tributo do artigo é alertar que ainda temos horizontes e matices para desenvolvimentos sobre o tema: gestão escolar na perspectiva da educação inclusiva. Aprecia-se o objeto de pesquisa abordado, de maneira a salutar.

Sobre o grifo da gestão e inclusão, salienta-se a importância da união de múltiplos elementos vivenciados no cotidiano da unidade escolar, com critérios que reverenciem as diferenças, as práticas empreendedoras, a procura de novos métodos de ensino-aprendizagem, e constante presença em formação continuada. É primordial que todos os colaboradores da escola, devem saber da sua importância e real contribuição para o papel de formação do estudante, inclusive os deficientes.

Todos os profissionais da educação, precisam se enxergar que são sujeitos de uma biografia, e que, devem engenhar uma nova biografia no cenário educativo. Que aquilate e aprecie o estudante com ser humano, que sagre suas dessemelhan-

ças e dificuldades, sobretudo, especialmente, que confie no ser humano como um estudante íntegro de potenciais.

Desta maneira, consistirá na possibilidade do desenvolvimento de atitude formativa e construtiva do ser humano, constituído de traços pedagógicos educativos delineados e com planos genuínos que contemplem às legítimas indigências dos estudantes, procurando o maior número de alunos, para que todos sobressaltem os problemas e cheguem ao sucesso.

Portanto, servindo de entusiasmo na otimização da performance das instituições de ensino e no progresso das condições ofertadas à sociedade, ao habituar-se com a tônica de estudos sobre gestão escolar na perspectiva da educação inclusiva, faz-se de inteira importância para que esta RSL – Revisão Sistemática de Literatura, seja fonte geradora de conhecimento e aprendizagem para todo ser humano que está delineando pesquisas e/ou investigações nesta área.

REFERÊNCIAS

BUENO, J. G. S. *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC, 1993.

CAMARGO, Eder Pires de. *Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces*. *Ciênc. Educ.*, Bauru, v. 23, nº 1, jan./mar. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132017000100001. Acesso em: 06 jun. 2022.

GADOTTI, M. *Pensamento pedagógico brasileiro*. 6.ed. São Paulo: Ática, 1996.

GADOTTI, M. *Perspectivas atuais da educação*. *Perspec.*, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 3-143, abr./jun. 2018.

JANNUZZI, Gilberta. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do Século XXI*. 2. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2006.

JANUZZI, G. S. de M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: SP: Autores Associados, 2004. – (coleção educação contemporânea).

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. 3. ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

KITCHENHAM, B. *Procedures for performing systematic reviews*. Joint Technical Report. Keele, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola – teoria e prática*. 6. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2017.

LÜCK, Heloísa. *A gestão participativa na escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LÜCK, Heloísa. *Liderança em gestão escolar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

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

MANTOAN, M. T. E. *Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: o que dizem os professores, dirigentes e pais*. Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, v. 2, n. 1, p. 23-42, jan/jun., 2015.

MARCHESI, A. *A prática das escolas inclusivas*. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 31-52.

MARCHESI, A. *Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas*. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 15-30.

MAZZOTTA, M. J. S. *Fundamentos da educação especial*. Livraria Pioneira Editora, 1982.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, E. G. A. *Deficiência Mental: A construção científica de um conceito e a realidade*. Tese de Doutorado - USP: São Paulo, 1995.

MENDES, E. G. A. *A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil*. Revista Brasileira de Educação. v. 1. n. 33. Universidade Federal de São Carlos: set/dez, 2006.

MENDES, E. G. A. *A Política de Educação Inclusiva e o Futuro das Instituições Especializadas no Brasil*. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 27, n. 22, mar. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3167>. Acesso em: 06 jun. 2022.

MIRANDA, A. A. B. *Educação Especial no Brasil: desenvolvimento histórico*. Cadernos de História da Educação, n. 7 - jan./dez. 2008, p. 29-46.

MIRANDA, A. A. B. *História, Deficiência e Educação Especial*. Reflexões desenvolvidas na tese de doutorado: A Prática Pedagógica do Professor de Alunos com Deficiência Men-

tal, Unimep, 2003. Disponível em: <http://atividadeparaeducacaoespecial.com/wpcontent/uploads/2014/09/INCLUS%C3%83O-DEFICENCIA-E-EDUCA%C3%87%C3%83O-ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2022.

MOSCOVICI, Fernando. *Desenvolvimento Interpessoal*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1995.

PARO, Vitor Henrique. *Diretor escolar: educador ou gerente?* São Paulo: Cortez, 2015.

SASSAKI, Romeu Kazumi: *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: Wva, 2010.

SAVIANI, D. *Escola e democracia. Edição comemorativa*. Campinas: Autores Associados, 2018.

A GAMIFICAÇÃO COMO PROJETO INCORPORADO EM SALA DE AULA: O CAMPEONATO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Rayane Cardoso dos Santos¹

Letícia Gonzaga Chacon²

Clodoaldo Valverde³

Resumo: A gamificação se desenvolveu em diversas áreas, começando pelo marketing e se expandindo para o espaço educacional, permitindo aos professores melhores adaptações de jogos on-line em jogos lúdicos no contexto específico de cada conteúdo ou matéria. Este trabalho aborda em primeira instância, a definição de gamificação, sua história, cada aspecto de suas divisões. Em seguida, com base na mecânica, dinâmica e componentes da gamificação, serão elaborados projetos que podem ser utilizados em sala de aula e que tem como objetivo motivar os alunos e promover a melhor retenção de conhecimento. O trabalho pretende construir uma proposta de um campeonato de língua portuguesa que poderá ser desenvolvido no final do ano nas escolas, visando a utilização de todos os jogos produzidos no decorrer do ano letivo.

Palavras-chave: Gamificação. Educação. Campeonato de Língua Portuguesa.

GAMIFICATION AS A PROJECT INCORPORATED IN THE CLASSROOM: THE PORTUGUESE LANGUAGE CHAMPIONSHIP

Abstract: Gamification has been developed in several areas, for each marketing line and expanding the educational space, allowing the best game projects in playful content in the specific context or subject. This work addresses, in the first instance, the definition of gamification, its history, each aspect of its divisions. In, with the mechanics, dynamics and components of gamification, it was elaborated at the end of the room that can be used in

¹ Graduada em Letras/Português e Inglês pela Universidade Paulista. Natural de Nerópolis, Brasil. E-mail: rayanecardosopoe@gmail.com

² Professora de Literatura na Universidade Paulista – Campus Flamboyant. Graduada em Letras/Português e Mestra em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás. Natural de Goiânia, Brasil. E-mail: leticiagonzagachacon@gmail.com

³ Pós-Doutor pela Universidade de Brasília (UnB). Doutor pela UFG. Mestre pela UFG. Graduado em Direito e Engenharia Mecânica pela Universidade Paulista (UNIP). Graduado em Física Licenciatura e bacharelado pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Graduado em Pedagogia pela Faculdade de Educação Paulista (FAEP). Professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Universidade Estadual de Goiás. Professor da Universidade Paulista (UNIP). valverde@ueg.br

class that aims to motivate students and promote the best proposal of knowledge, and a Portuguese language championship was proposed that can be developed at the end of the year in schools themselves of all games, using the course of the academic year.

Keywords: Gamification. Education. Portuguese Language Championship.

INTRODUÇÃO

Esse trabalho visa estabelecer a caracterização de gamificação em aplicação de algumas áreas do cotidiano, especificado no espaço da educação, envolvendo a escrita literária e a produção cultural em sala de aula. Englobando metodologias que beneficiam alunos de faixas etárias e níveis de escolaridade diferentes, por conseguinte, proporcionando mediante o uso de jogos, a competitividade, gerando criatividade, ação, motivação, desenvolvimento do pensamento lógico, estímulo das capacidades de comunicação e expressão, aumento de foco e concentração, de modo que corrobore com o progresso da aprendizagem.

A motivação base para a realização deste estudo foi a reflexão de que na sociedade contemporânea há um crescente avanço tecnológico, possibilitando o uso a favor do ensino. Incluindo esse avanço nas escolas é possível que a realidade do mundo digital favoreça o aprendizado e é interessante introduzir as temáticas a serem trabalhadas em classe com adaptações de jogos, uma vez que envolve e sustenta os alunos com a perspectiva de aprender com a interação e faz com que eles se instiguem a atingir o objetivo de adquirir conhecimento de forma audaciosa.

O objetivo geral do trabalho em destaque é desenvolver atividades lúdicas que contam com os elementos necessários da gamificação para que possam ser aplicadas em sala de aula, possibilitando a aprendizagem por meio de competições saudáveis, despertando e conquistando a atenção e interatividade dos alunos no conteúdo a ser estudado.

O objetivo específico é desempenhar trabalhos adaptados em jogos para que possam ser utilizados envolvendo a habilidade de leitura e escrita em diversos tipos de textos literários, gerando interação e competição, de forma que os alunos possam se auto desafiar e superar expectativas de aprendizagens.

O conceito e definição de gamificação será explorada no decorrer do trabalho com foco em seus seus componentes necessários. Também será apresentada uma metodologia do ensino de Língua Portuguesa que tenha como foco o uso da tecnologia e a transposição do mundo virtual para a realidade, por meio da ludicidade de jogos que facilitem e tirem os professores e alunos da zona de conforto, fazendo com que os conteúdos propostos sejam ministrados e retidos com uma maior proporção de interesse, diversão e competição.

1. A LUDICIDADE EM SALA DE AULA: A NECESSIDADE DE DINÂMICAS NO PROCESSO DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Para Libâneo (2008, p.45) “as instituições escolares vêm sendo pressionadas a repensar seu papel diante das transformações que caracterizam o acelerado processo de integração e reestruturação capitalista mundial”. Assim, pode-se considerar que devido ao crescente avanço tecnológico e científico, há a necessidade de mudanças em diversos ambientes, principalmente no contexto escolar visto que, essas transformações influenciam o sistema de ensino atualmente. Os avanços tecnológicos tem grande relevância no ensino uma vez que, de acordo com

Unip Online (*comunicação pessoal*) “a partir dos anos de 1980, ocorre o fenômeno chamado nativos digitais. Um nativo digital é aquele que cresceu com as tecnologias digitais presentes em sua vida”. Devido a isso, a introdução de metodologias que condiz com a vivência pessoal dos alunos é essencial, para Coelho (2012, p.90):

Essa geração nasceu, cresceu e se desenvolveu em um período de grandes transformações tecnológicas e, por suas correlações com esse meio digital, adquiriram competências e habilidades que lhes permitem desenvolverem diferentes atividades a partir desses novos meios de comunicação tecnológica

Os integrantes desta geração, que testemunharam seu crescimento e desenvolvimento em um período marcado por transformações tecnológicas intensas, adquiriram competências e habilidades através de suas interações no ambiente digital. Isso lhes confere a capacidade de realizar uma variedade de atividades por meio dessas novas formas de comunicação tecnológica.

Em virtude das contínuas mudanças que caracterizam o mundo contemporâneo, especialmente relacionadas à era tecnológica em curso, emerge a necessidade imperiosa de adaptar os métodos de ensino e elaborar abordagens pedagógicas condizentes com a realidade dos alunos. Surge, assim, a demanda premente por novas metodologias no ensino da Língua Portuguesa, as quais não somente facilitam o trabalho dos educadores, mas também instigam o interesse dos estudantes. É interessante conectar o desenvolvimento tecnológico principalmente de jogos e trazer a ludicidade para a sala de aula pois, assim, o professor trabalha com dois grandes pontos de atração, utilizando-os de forma favorável aos conteúdos que devem ser ministrados.

No ensino de Língua Portuguesa a ludicidade pode ser fundamental para a complementação das aulas, principalmente por ser uma matéria vista pelos alunos

como tediosa devido aos textos extensivos e atividades repetitivas. A ludicidade pode ser inserida por meio da gamificação, mesclando os componentes de jogos virtuais com o conteúdo proposto, utilizando assim, técnicas que levam a competência saudável, estimulando, desse modo, o aprendizado e a diversão simultaneamente. Os jogos podem ser diversificados, desde que haja um objetivo, para Grassi (2008, p.69) “o termo jogo compreende uma atividade de ordem física ou mental, que mobiliza ações pensamentos e sentimentos, no alcance de um objetivo, com regras previamente determinadas, e pode ter finalidade pedagógica”.

2. EM TORNO DOS CONCEITOS DE GAMIFICAÇÃO

Segundo Vianna, *et al.* (2013, p.13) “A gamificação (do original em inglês gamification) corresponde ao uso de mecanismos de jogos orientados ao objetivo de resolver problemas práticos ou de despertar engajamento entre um público específico”. Em princípio, para Zichermann e Cunningham (2011) e Vianna *et al.* (2013) a gamificação se exhibe como uma sistemática para resolução de problemas, para o aumento da motivação e para o engajamento de determinados públicos.

As técnicas da gamificação têm sido aproveitadas em vários espaços, como em treinamentos corporativos, treinamento de foco em vendas, envolvimento social, na área da educação e assim por diante. Para Vianna, *et al.* (2013, p.13) a gamificação fornece possibilidades às formas tradicionais trabalhadas em determinados campos, como por exemplo, empresas ou instituições destinadas a estudos, entre outros, sobretudo no que se refere a encorajar pessoas a adotarem determinados comportamentos.

Considerando a natureza inovadora da gamificação, e também que as inovações tecnológicas destinadas às áreas educacionais proporcionam o engajamento de estudantes, suprimindo a necessidade de transformar atividades que normalmente seriam maçantes e frequentes, em exercícios que estimulam o discente a obter um desenvolvimento intelectual, produção criativa e impulso para participar de tarefas propostas, este trabalho tem como proposta a reflexão em torno da gamificação como método do ensino de Língua Portuguesa.

Diante disso, é necessário, em um primeiro momento, a compreensão geral do papel que os jogos desempenham no processo de ensino aprendizagem. Para Domínguez *et al.* (2013), eles são capazes de promover contextos lúdicos e ficcionais na forma de narrativas, imagens e sons, favorecendo o processo de geração e relação com o conhecimento. Os jogos permitem a vivência de experiências diversas sejam eles online ou não, quando trabalhados com propósito de agregar conhecimento é possível manuseá-lo de maneira lúdica, trazendo assim profusas

possibilidades de desafios quanto ao ensinar e obter aproveitamento de conhecimento de modo eficaz.

2.1 Origem e elementos da gamificação

A gamificação teve início em 1912 segundo Alves (2015), quando a marca americana Cracker Jack colocou brindes especiais nas suas embalagens. De acordo com Kodaira e Tanaka (2017) a técnica de gamificação começou há muito tempo com esquemas de marketing, onde ao comprar você acumula pontos para trocar por recompensas. Conforme os autores supramencionados, a primeira evidência tem relação com brindes usados para gerar interesse e atrair pessoas, sendo assim um dos elementos da gamificação.

Para Navarro (2013, p.8), “a aplicação de elementos, mecanismos, dinâmicas e técnicas de jogos no contexto fora do jogo, é compreendida como gamificação, que é a tradução do termo gamification criado pelo programador britânico Nick Pelling, em 2003”, a ideia de Pelling era que os elementos, estratégias, obstáculos e finalidades do âmbito dos games poderiam ser desenvolvidas no mundo real propondo às pessoas a resolução de contratempos.

Conforme Alves (2015), foi apenas em 2010 que a gamificação ganhou popularidade. Para Kodaira e Tanaka (2017) essa popularidade se deu por conta da também dos smartphones pelo fato de simples deslocamento e suas facilidades para o compartilhamento de informações. A gamificação pode ser simplificada como a aplicação de elementos de jogos em contextos não associados com jogos (Deterding *et al.*, 2011). Uma perspectiva de classificação os elementos envolvem três divisões, rotuladas por Werbach e Hunter (2015, p. 16) em dinâmica, mecânica e componentes.

Dinâmica são os elementos que oferecem motivações através de recursos como narrativa ou a interação social. Mecânicas são os elementos que impulsionam o envolvimento jogador, e incluem aspectos como a possibilidade, voltas ou recompensas. E componentes são os exemplos específicos dos recursos de nível superior: elementos como pontos, ou bens virtuais, ou missões.

A citação aborda as várias camadas que constituem a experiência do jogo: dinâmicas, que estimulam através de narrativas e interações sociais; mecânicas, que promovem o envolvimento com elementos como possibilidades, reviravoltas e recompensas; e componentes, que exemplificam esses recursos de nível superior, como pontos, itens virtuais ou missões. Os elementos da gamificação são empregados em contextos lúdicos para proporcionar aos indivíduos sensa-

ções semelhantes às encontradas em jogos online. Essa abordagem teve origem como uma estratégia adotada por empresas, visando motivar tanto clientes quanto funcionários. Atualmente, conforme Fardo (2013, p.3) observa, a gamificação também se encontra na educação formal, um terreno propício para sua aplicação, visto que os alunos já possuem aprendizados oriundos das interações com os jogos. Essas aprendizagens prévias facilitam a integração da gamificação no ambiente escolar.

Para Fardo (2013, p. 2) “Quanto à escolha dos elementos, e de como aplicá-los em um contexto específico, isso depende da finalidade do projeto em questão.” De acordo com Menezes e Bortoli (2018, p.285) “as categorias são divididas com base em níveis de abstração”, para cada ambiente e condição disponível há uma forma de introduzir elementos particulares da gamificação, levando em conta o objetivo final a ser alcançado.

A respeito da conexão entre a mecânica e a dinâmica, Siqueira (2018, p.39) diz: “A mecânica de regras e recompensas que compõem os jogos resultam em diversão e desafios, e os resultados obtidos através dos jogos desafiadores e divertidos são as emoções que se denomina dinâmica”. Os componentes da mecânica e dinâmica estão sempre ligados, independente da mecânica escolhida, ela deve se relacionar com algumas emoções no decorrer do processo, é necessário que um jogo obtenha ambos elementos para formar a atividade lúdica em gamificação.

3. O USO DA GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO: DESAFIOS E PROPOSTAS

De acordo com Pereira (2013, p. 22) “o jogo é uma forma inteligente de criar nos alunos uma autodisciplina e sentido de cumprimento das regras propostas”, além da motivação e disciplina há inclusive a construção do respeito, não só de regras, mas entre os alunos em si e com o professor. O alcance de objetivos é certo quando os jogos são introduzidos de forma educativa, seja uma realização pequena ou não, ao final existirá um acúmulo de aprendizagem, que poderá ser usada mais tarde enquanto formação estudantil. Os jogos são portas para um ensino eficaz, indubitavelmente uma forma de atração entre as crianças e jovens, e que enquanto está em andamento promove estímulos motivacionais e assim que concluídos com êxito, uma sensação de realização, mesmo que a conclusão não seja como esperada, há a possibilidade de tentar novamente ou em alguns casos a obtenção de diversão e conhecimento, mesmo que pouco, ainda sim significante.

Os jogos quando não bem preparados para a inclusão em sala, segundo Cruz (2012 p.21) “em vez de motivar, se não forem devidamente preparados, os jogos podem ser foco de distração dos alunos”. Assim, todo conteúdo deve ser analisado e organizado de forma competente para que os alunos consigam reter conhecimento e a utilização de jogos nesse processo deve ter o mesmo empenho, para que ao invés de complementar ele possa causar desconcentração entre os estudantes.

A gamificação pode ser usada em diversas áreas, desde empresas até escolas, o processo de gamificar um ambiente pode ser usado com finalidade de atrair indivíduos para determinada atividade ou somente para levar diversão, ou em alguns casos pode ocasionar ambas reações. Conforme Paula (2016 p.44) “a gamificação encontra, na educação, uma área muito propensa e com muitas possibilidades de utilização”, é possível observar que em sala de aula há inúmeras probabilidades de trabalhar os conteúdos programáticos, que são estipulados aos professores.

3.1 A gamificação no ensino de língua portuguesa e o papel do professor no processo de ensino aprendido

De acordo com Souza (2020, p.14), é na escola onde se sistematiza os conhecimentos, “aprimora-se as habilidades, desenvolve-se competências. Assim, quando se fala em prazer e até diversão, não parece algo relacionado ao ato de estudar, que requer esforço e dedicação”, a escola é o local de desenvolvimento intelectual, e também amadurecimento, por isso, normalmente é desprovido de prazer, devido ao preconceito com o termo “diversão”, que acaba por torná-lo algo de pouca convicção.

Na língua portuguesa em algumas escolas tanto públicas como particulares, as aulas são baseadas em textos, que tem como função ensinar a interpretar ou reconhecer um gênero textual, e isso leva a um quadro cheio e alunos copistas. São poucas ou quase nenhuma dinâmica na aula de Língua Portuguesa, justamente por ser considerada uma disciplina extensa e na maioria das vezes para os alunos, uma disciplina difícil.

Uma forma de incluir a língua portuguesa nas escolas de forma que ganhe mérito entre os alunos e seja algo proveniente de interesse, seria aplicando as inúmeras possibilidades de conteúdos com métodos gamificados, pois a proposta da gamificação, de causar atração e entusiasmo por meios de jogos em contexto de não jogos, será uma mudança que pode trazer benefícios aos discentes. Essa atualidade em que vivemos é composta por jovens que se interagem e respondem melhor a jogos, devido a sua vivência diária com a tecnologia, e quando se usa

essa realidade como vantagem para execução de qualquer conteúdo programático, automaticamente estamos gamificando o ambiente escolar.

Qualquer área da língua portuguesa como, por exemplo, gramática, redação e literatura (não somente em interpretação de texto) pode ser transformada com objetivos de induzir os alunos a querer aprender, e segundo Kapp (2012) os métodos tradicionais vêm perdendo a força, e alguns alunos chegam à sala de aula com vivência de jogos, portanto, os profissionais da aprendizagem devem se concentrar em fornecer uma solução envolvente, que no caso, seria a utilização da gamificação.

3.2 Aplicação da proposta de gamificação no decorrer do período letivo

Os elementos, as mecânicas e dinâmicas dos jogos quando usados fora do contexto de jogo, com intuito de causar interesse visando a interação e motivação nos indivíduos, chamamos de gamificação. A proposta que se segue é transformar atividades padrões que são disponibilizadas em sala de aula, em estruturas atraentes, interessantes e divertidas com o uso da gamificação.

Os jogos que serão sugeridos a seguir poderão ser realizados em escolas públicas ou particulares, no ensino fundamental ou médio, pois eles não exigem dificuldades ou gastos extremos. É indicado que o professor estabeleça grupos de 4 alunos, para facilitar a interação e motivação, ou o docente pode distribuir os estudantes de forma que ninguém fique de fora. A única regra que aqui está definida é que os grupos devem entregar ou apresentar os jogos no

período estipulado pelo professor, caso não aconteça terão somente mais uma chance de fazer o que foi proposto, caso contrário não receberão a recompensa necessária para o objetivo final. Faz-se necessário saber que tanto a formação dos grupos, quanto as regras apresentadas devem ser modificadas somente pelo docente, afim de estabelecer harmonia entre integrantes dos grupos, o professor tem como função no decorrer dos jogos orientar e ajudar os alunos a evoluírem.

O quadro a seguir tem o propósito de sugerir uma nova forma de aplicação de conteúdos diversos da língua portuguesa, durante o período letivo, visando a competição saudável, o aprimoramento de habilidades, como a leitura e escrita. É importante ressaltar que o quadro abaixo dispõe ao docente o livre arbítrio de remover ou incluir atividades que se adaptem ao conteúdo programático estabelecido pela escola, a intenção deste quadro é mostrar como seria trabalhado durante o mês de janeiro até dezembro (sem a inclusão do mês de férias, julho) jogos que se originam de conteúdo baseados na língua portuguesa.

Quadro 1. Sugestões de atividades para o período de ano letivo

Mês	Nº	Propostas	Benefícios	Mecânica sistema de recompensas
Jan.	1	Interpretação textual	Consciência crítica	Pontuação +30
	2	Poema	Perspectiva de mundo	Pontuação +20
Fev.	3	Soneto	Desenvolvimento da escrita	Pontuação +20
	4	Contos	Discurso objetivo	Pontuação +30
Mar.	5	Crônica	Consciência crítica	Pontuação +20
	6	Paródia	Desenvolve a criatividade	Pontuação +30
Abr.	7	Resumo	Extração de ideias	Pontuação +20
	8	Resenha	Conhecimento prévio	Pontuação +30
Mai.	9	Fichamento	Fixação de conteúdo	Pontuação +40
	10	Charges críticas	Habilidade de interpretação	Pontuação +10
Jun.	11	Tirinhas	Produção textual	Pontuação +40
	12	HQs	Desenvolve a criatividade	Pontuação +30
Ago.	13	Lendas	Interesse cultural	Pontuação +40
	14	Parlendas	Formas de expressão	Pontuação +10
Set.	15	Ditados populares	Estímulo de imaginação	Pontuação +10
	16	Provérbios	Entrega de ensinamentos	Pontuação +10
Out.	17	Trava-línguas	Dicção, escrita e leitura	Pontuação +10
	18	Rimas	Habilidades linguísticas	Pontuação +20
Nov.	19	Classes gramaticais	Competência linguística	Pontuação +40
	20	Figuras de linguagem	Desenvolve a compreensão	Pontuação +10
Dez.	21	Termos das orações	Sentido de orações	Pontuação +10
	22	Seminário	Desenvolve a oralidade	Pontuação +20

Fonte: Elaboração própria.

O quadro supracitado contém onze meses do ano, com a sugestão de duas atividades ao mês que podem ser realizadas quando o professor adequar necessário, na coluna seguinte obtêm-se atividades que foram divididas em 7 categorias dentro da língua portuguesa, são elas: a categoria 1, interpretação de texto (proposta nº1); categoria 2, literatura (propostas nº2 até nº9); categoria 3, gêneros textuais que envolve críticas sociais (propostas nº10 até nº12); categoria 4, produções

culturais (propostas nº13 até nº18); categoria 5, gramática com foco na morfologia (proposta nº19 e nº 20); categoria 6, gramática com foco na sintaxe (proposta nº21) e por último, a categoria 7 seminário (proposta nº22).

Na coluna seguinte, é exposto os benefícios de cada jogo a ser proposto em sala, e na última coluna têm-se o sistema de recompensas da mecânica onde foi escolhida a pontuação que ao final resulta no total de 500 pontos. A dinâmica que pode ser usada de acordo com as atividades propostas é a dinâmica de relacionamento que promove a interação (seja entre os integrantes do grupo, seja entre grupos) e a dinâmica de narrativa, que irá promover lógica dos jogos aos alunos, e experiências individuais.

É importante que as dinâmicas aconteçam durante o ano, mas a forma em que elas serão trabalhadas depende do professor. Cada proposta mostrada no quadro 5 pode ser pedida como atividade a ser entregue em algum dia estipulado pelo professor, podem ser apresentadas em uma roda de conversa como forma de interação ou podem ser pequenas dinâmicas em sala.

3.3 O campeonato de língua portuguesa

O projeto aqui apresentado conta com as dinâmicas que serão desenvolvidas no decorrer do ano letivo. É necessário pontuar que os grupos depois de formados devem escolher um nome para identificação, podendo utilizar cores, animais ou nomes livres. As propostas desenvolvidas no quadro 1 totalizam no sistema de recompensa 500 pontos, conforme os grupos concluem as atividades o professor atribui a pontuação adquirida, observe no quadro abaixo um exemplo de como atribuir as pontuações.

Quadro 2. Exemplo de como atribuir as pontuações

Pontuações	Atividade concluídas	Atividades incompletas	Atividades não realizadas
40	40	20	0
30	30	15	
20	20	10	
10	10	5	

Fonte: Elaboração própria.

No quadro supramencionado, a primeira coluna indica as possíveis pontuações de diversas atividades que foram citadas no quadro 1, logo, na coluna seguinte observa-se que para as atividades concluídas, os grupos adquirem o valor total da recompensa, para as atividades incompletas eles recebem metade do valor total das tarefas, e no caso da não realização, a pontuação será zero.

No decorrer dos jogos os professores devem deixar visível para os grupos informações de como eles estão em relação aos outros, utilizando-se de alguns componentes da mecânica, como por exemplo, o feedback que utiliza a dinâmica da progressão proporcionando o crescimento dos grupos. Essas informações podem ser expostas em sala de aula por meio de materiais que sejam de fácil acesso e tenham uma boa exposição. Será sugerido como material de feedback um quadro que contém as pontuações dos grupos, como no exemplo do quadro 3 a seguir:

Quadro 3. Exemplo do quadro de feedback exposto em sala

Grupos	Pontuação							Total
Azul	40	10	30	20	0	30	40	170
Verde	20	20	15	20	10	30	20	135

Fonte: Elaboração própria.

O quadro de feedback mencionado mostra na primeira coluna as identificações dos grupos, sendo nomeados com a utilização de cores em ordem alfabética, nas colunas seguintes observa-se algumas pontuações adquiridas dos dois grupos. Com a utilização do quadro de feedback a cada mês de atividades entregue os alunos podem conferir suas pontuações e podem se sentir estimulados a melhorar o quadro, o total é o que será utilizado no objetivo final.

A classificação de ganhadores será feita no final do ano letivo, cada sala obterá por meio das pontuações os primeiros e segundos lugares. Em caso de empate o professor irá desempatar com o grupo de alunos que mais obtiver integrantes com caderno completo, participação em aulas ou em último caso melhores notas nas últimas avaliações. A escola pode disponibilizar como componente da mecânica, a recompensa para os ganhadores das salas de aula, sendo ela, medalha de ouro para os primeiros lugares e medalhas de prata para os segundos lugares. Definido os dois grupos ganhadores de todas as turmas, agora eles irão competir com os outros ganhadores das outras salas, utilizando-se de um quando com a montagem das eliminatórias.

Ao final do campeonato a escola pode estar oferecendo prêmios significativos para os alunos como por exemplo, para o primeiro lugar um troféu e uma viagem, para o segundo lugar um troféu e um prêmio em dinheiro e para o terceiro lugar um troféu e brindes. Ele deve proporcionar diversão ao mesmo tempo que entrega os conteúdos, o professor pode adaptar tanto as atividades propostas durante o ano quanto as atividades do objetivo final.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização da gamificação na educação é um caminho que une a essência lúdica do aprendizado à adaptação necessária para o mundo contemporâneo. Orso (1999 p.7) destaca a importância do jogo como parte do desenvolvimento humano, ressaltando que aprender a ganhar e perder é essencial para enfrentar os desafios da vida de maneira saudável. Nesse sentido, os jogos se revelam como ferramentas pedagógicas poderosas, permitindo que os alunos adquiram novas habilidades de forma envolvente. Quando estrategicamente incorporados aos conteúdos tradicionais, esses jogos desvendam dificuldades antes imperceptíveis nos discentes.

Diante da constante evolução do cenário educacional, os métodos tradicionais podem perder sua eficácia, levando os docentes a buscar alternativas mais engajadoras. Nesse contexto, a gamificação surge como um meio de redefinir a maneira como o conhecimento é transmitido. Os nativos digitais, imersos na cultura tecnológica, demandam abordagens interativas que cultivem autonomia, criatividade e compartilhamento de saberes. A gamificação oferece um suporte versátil, repleto de possibilidades, para alinhar esses objetivos. Através de mecânicas como feedback, tão intrínseco aos jogos, os alunos nativos digitais se sentem familiarizados e estimulados, uma vez que estão habituados a ambientes onde placares e pontuações refletem progresso.

Dessa forma, é imperativo que o sistema educacional evolua e se adapte à realidade dos estudantes, integrando suas experiências pessoais e tecnológicas ao processo de aprendizagem. A gamificação surge como uma inovação transformadora, capaz de alinhar o ensino com a vivência dos alunos, proporcionando uma abordagem empírica e culturalmente relevante. Ao inserir elementos de jogos na sala de aula, o objetivo é duplo: cativar e motivar os alunos, bem como aprimorar suas habilidades e conhecimentos. Portanto, a adoção de métodos gamificados representa uma evolução essencial no sistema educacional, forjando uma conexão autêntica entre o ensino e o universo digital no qual a nova geração está imersa.

REFERÊNCIAS

ALVES, FLORA. *Gamification: Como criar experiências de aprendizagem engajadoras*. DVS Editora, v. 3, f. 100, 2015. 200 p.15

COELHO, PATRÍCIA. *Os nativos digitais e as novas competências tecnológicas*. Pesquisa de pós-doutorado. PUCSP, 2012. Vol. 5 n° 2.

CRUZ, JOANA LIA ALVES DA (2012). *A aplicação do jogo didático nas aulas de História e Geografia. Dissertação de Mestrado em Ensino de História e Geografia*. Faculdade de Letras do Porto.

DETERDING, S.; DIXON, D.; KHALED, R.; NACKE, L. *Gamification: Toward a definition*. In: Proceedings of the 2011 Conference on Human Factors in Computing Systems, Association for Computing Machinery, 2011.

DOMÍNGUEZ, ADRIÁN; NAVARRETE, JOSEBA SAENZ DE; MARCOS, LUIS DE; SANZ, LUIS FERNÁNDEZ; PAGÉS, CARMEN; HERRÁIZ, JOSÉ JAVIER MARTÍNEZ, *Gamificando experiências de aprendizagem: implicações práticas e resultados*. Virginia, v. 63, p. 380-392, 2013.

FARDO, MARCELO LUIS; *A GAMIFICAÇÃO APLICADA EM AMBIENTES DE APRENDIZAGEM*. Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade de Caxias do Sul. UFRGS, 2013.

GRASSI, T. M. *Oficinas psicopedagógicas*. 2. ed. rev. e atual. Curitiba: IBPEX, 2008.

KAPP, KARL M. *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*. San Francisco, CA. Pfeiffer, 2012.

KODAIRA, CAMILA NAOMI; TANAKA, FÁBIO HENRIQUE. *Gamificação*. Disponível em: https://www.ime.usp.br/~diogojp/computacaomovel2017/seminar/fabio_tanaka_gamificacao.pdf. Acesso em: 25 ago. 2022.

LIBÂNEO, JOSÉ C. *Organização e gestão da escola: teoria e Prática*. São Paulo: Editora Heccus, 2014.

MENEZES, CLÁUDIA CARDINALE NUNES; BORTOLI, ROBÉRLIUS. *Gamificação: surgimento e consolidação*. UFS, São Bernardo do Campo, v. 40, n. 1, p. 267-297, 2018.

NAVARRO, GABRIELLE. *Gamificação: a transformação do conceito do termo jogo no contexto da pós-modernidade. Trabalho de conclusão do Curso de Especialização (lato sensu) em Mídia, Informação e Cultura*. CELACC/ECA - USP. São Paulo, 2013.

ORSO, DARCI. *Brincando, Brincando Se Aprende*. Novo Hamburgo: Feevale, 1999.

PEREIRA, A. L. *A utilização do jogo como recurso de motivação e aprendizagem*. Disponível em:<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/71590/2/28409.pdf>.

SOUZA, FABIANA. *A gamificação como recurso didático para aprendizagem de língua portuguesa no ensino médio*. Dissertação de pós-graduação. UFCG, Campina Grande, 2020.

VIANNA, YSMAR; VIANNA, MAURÍCIO; MEDINA, BRUNO; TANAKA, SAMARA. *Gamification, Inc. Como reinventar empresas a partir de jogos*. Rio de Janeiro, 2013.

ZICHERMANN, GABE; CUNNINGHAM, CHRISTOPHER. *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*. Sebastopol, CA: O'Reilly Media, Inc. 2011.

WERBACH, KEVIN; HUNTER, DAN. *The Gamification Toolkit: Dynamics, Mechanics, and Components for the Win*. Wharton Digital Press, 2015.

