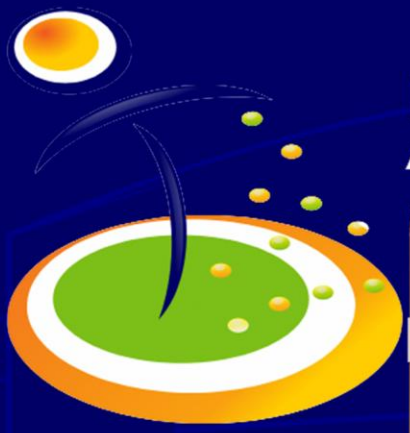
FAP FACULDADE DO BAIXO PARNAÍBA

FACULDADE DO BAIXO PARNAÍBA - FAP

FUNDADA EM 2005

20 anos transformando sonhos em realidade!



Revista Academic Research FAP

Revista Semestral - Volume 11, Nº19, jan/jul de 2025

CRESU

Centro Regional de Ensino Superior

COMISSÃO EDITORIAL
Ivandro de Souza Coelho
Raimunda Nonata Fortes Braga
COMITÊ DE REDAÇÃO
Ivandro de Souza Coelho
Raimunda Nonata Fortes Braga
SECRETÁRIA
Janaína Mascarenhas de Oliveira
CONSELHO EDITORIAL
Profª. Ma. Grazieli Brito da Silva - FAP
Mestra em Educação – UNISC/RS
Prof. Dr. Ivandro de Souza Coelho - FAP
Doutor em Educação – UFF/RJ
Prof. Dr. Cláudio Gonçalves da Silva - UFMA
Doutor em Agronomia/Entomologia Agrícola – UFLA/MG
Profª. Ma. Luciana Railza Cunha Alves - FAP
Doutora em Antropologia Social – UFPA/ PA
Profª. Ma. Edilana Wasney Vieira - FAP
Mestra em Geografia, Natureza e Dinâmica do Espaço – UEMA/ MA
Profª. Ma. Fabiana Campos Silva - FAP
Mestra em Educação – UNISC/RS
Profª. Ma. Raimunda Nonata Fortes Braga - FAP
Mestra em Desenvolvimento Humano – UNITAU/ SP
PROGRAMAÇÃO VISUAL / DIAGRAMAÇÃO / CAPA
Raimunda Nonata Fortes Braga
Fabiana Campos Silva
NORMALIZAÇÃO
Rayssa Cristhália Viana da Silva

FAP Academic Research / Faculdade do Baixo Parnaíba. v. 11, n. 19, (jan./jul. 2025) – Chapadinha- MA, 2025.

v. 11, n. 19, (jan./jul. 2025)
Semestral

ISSN 2446-8312

1. Educação Superior – Periódicos. I. Faculdade do Baixo Parnaíba. II. Título.

CDU 378(051)

Elaborada pela Bibliotecária Rayssa Cristhália Viana da Silva – CRB-13/904

A FAP *Academic Research* é um periódico editado e organizado pela Faculdade do Baixo Parnaíba (FAP), instituição de educação superior localizada no município de Chapadinha, na região conhecida como Baixo Parnaíba e Alto Munim, no estado do Maranhão, Brasil. Além de cumprir o objetivo de divulgar trabalhos de alta qualidade e rigor acadêmico produzidos pelo corpo docente e discente da FAP, o Periódico tem a missão de fazer avançar a oferta de educação superior de qualidade e verdadeiramente emancipadora no interior do Maranhão.

Localizada no meio do semiárido maranhense, Chapadinha está situada numa das regiões mais pobres do estado do Maranhão, por sua vez, um dos estados com os mais baixos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) do país. Nesse contexto, os desafios envolvidos na oferta de educação superior de qualidade, sobretudo para uma instituição privada, não são poucos. Desde a frágil educação básica oferecida pelas escolas públicas locais, até as dificuldades econômicas de uma população de gente muito trabalhadora, mas muito explorada e aviltada de direitos fundamentais, acumulam-se as dificuldades apresentadas ao processo educacional na região.

Em tal cenário, a FAP acredita que somente uma educação que emancipe de maneira duradoura e sustentável pode dar sentido à continuação desse projeto, caso em que a pesquisa científica, contextualizada e consciente de sua qualidade política inerente, tem um papel fundamental a desempenhar. Mais do que profissionais tecnicamente qualificados para o mercado de trabalho, a FAP busca formar cidadãos críticos e capazes de transformar a sua realidade e a daqueles a sua volta. É justamente esse processo de emancipação que pode ser favorecido pelas habilidades de pesquisadores cuja função básica é tirar paradigmas do pano de fundo social, questioná-los e, se necessário, desconstruí-los.

Contamos, portanto, com a colaboração de toda a comunidade acadêmica da FAP para enriquecer cada vez mais a produção científica séria e crítica desta IES. Da mesma forma, convidamos professores, estudantes e pesquisadores, desde a iniciação científica até o pós-doutoramento, a contribuírem com o periódico com seus trabalhos e pesquisas, a fim de fortalecer a missão de Davi contra Golias, que é esta de viabilizar a pesquisa e a emancipação pela educação no interior do Maranhão.

Os trabalhos devem ser enviados em arquivo eletrônico em Word para <nupex@fapeduca.com.br>, incluindo:

- O corpo do artigo, com 7.000 a 10.000 palavras. As notas de rodapé devem ser, preferencialmente, curtas e objetivas, ao passo que as referências bibliográficas devem estar conforme o padrão ABNT;
- Breve biografia da autora ou do autor, com, no máximo, 50 palavras;
- Um resumo do artigo, respeitando o máximo de 150 palavras, incluindo palavras-chave que facilitem a catalogação bibliográfica.

Embora priorizemos trabalhos inéditos, subsidiariamente poderemos aceitar trabalhos já publicados, desde que sejam considerados de indiscutível relevância para a temática da Revista. Por sermos uma Faculdade que oferece majoritariamente cursos das Ciências Sociais e Humanas, nosso foco são artigos com temáticas relativas à Gestão da Educação, Políticas Sociais, Metodologias da Educação, Direitos Humanos e Saúde. Porém, em função de nossa

missão interdisciplinar, estimulamos o envio de trabalhos relacionados a outros temas que possam, de alguma forma, ser correlatos.

Desde já, agradecemos a parceria.

Equipe editorial.

EDITORIAL.....**6**

A IMPORTÂNCIA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS E CONTEXTUALIZADAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: experiências e reflexões em Chapadinha – MA.....**7**
Jefferson Ferreira de Santana

LEI MENINO BERNARDO: A (in)eficácia da Lei 13.010/2014 no combate à violência educativa nos lares brasileiros.....**28**
Lucyane de Rezende Pedrosa Leão

Weslley Aguiar Chaves

O MUNDO LIMPO COMEÇA NA INFÂNCIA: Coleta seletiva na pré-escola.....**52**

Grazielly Carvalho Valadares

Júlia de Oliveira Coelho

Luciana Costa Leite Rebelo

"QUEM CUIDA DE QUEM CUIDA": possibilidades e desafios da atuação do assistente social com mulheres sobrecarregadas.....**64**
Mayra Carvalho de Lima

Vanessa Veras Miranda

Vilandia Soares da Silva

SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): uma análise da perspectiva dos professores na Rede Municipal de Chapadinha-MA.....**87**
Ângela Oliveira Gonçalves

Catarina Lima de Matos

Kalynne Carvalho de Araujo Vieira

Camila Oliveira Neves

EDITORIAL

É com satisfação que a Faculdade do Baixo Parnaíba (FAP) apresenta mais um número da Revista FAP ACADEMIC RESEARCH. Esta edição reúne trabalhos de professores e alunos que olham para a realidade de Chapadinha e do Maranhão e a transformam em objeto de pesquisa. Os artigos percorrem a educação, os direitos da infância, a sustentabilidade, o cuidado social e a inclusão, e têm em comum o compromisso com uma sociedade mais justa e humana.

O primeiro artigo discute a importância de práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas no Ensino Fundamental. Com base em experiências em escolas de Chapadinha – MA, o autor mostra que o ensino ganha sentido quando parte da realidade dos alunos, valoriza seus saberes e os coloca como protagonistas da própria aprendizagem.

Em seguida, a revista traz uma análise da Lei nº 13.010/2014, conhecida como Lei Menino Bernardo. Os autores investigam se a legislação tem sido eficaz no enfrentamento da violência educativa nos lares brasileiros. O estudo mostra que a lei, sozinha, não muda práticas culturalmente enraizadas: é preciso informação, políticas públicas e uma rede de proteção que funcione de fato.

A educação ambiental na primeira infância é o foco do terceiro artigo, que relata uma experiência de coleta seletiva na pré-escola. O trabalho mostra que as crianças, quando envolvidas em ações concretas, aprendem a cuidar do ambiente e levam esses hábitos para casa, alcançando também suas famílias.

O quarto artigo parte de uma pergunta necessária: quem cuida de quem cuida? A pesquisa examina a atuação do assistente social junto a mulheres sobrecarregadas pelas múltiplas jornadas de trabalho e de cuidado. As autoras discutem os limites e as possibilidades dessa intervenção e defendem que o cuidado seja reconhecido como responsabilidade coletiva, não apenas feminina.

Fechando a edição, um estudo sobre as Salas de Recursos Multifuncionais no Atendimento Educacional Especializado (AEE) apresenta a visão dos professores da Rede Municipal de Chapadinha – MA. A pesquisa aponta conquistas e dificuldades da educação inclusiva no município, como a formação docente e as condições de trabalho. Esses dados são importantes para qualificar o atendimento aos alunos com deficiência.

Juntos, esses trabalhos reafirmam a vocação da FAP de produzir conhecimento a partir do território e em diálogo com ele. Pesquisar a própria realidade é também uma forma de transformá-la. Agradecemos aos autores pela confiança em nossa revista, aos avaliadores pela leitura criteriosa e a todos que trabalharam na organização desta edição. Desejamos a todos uma boa leitura.

A IMPORTÂNCIA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS E CONTEXTUALIZADAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: experiências e reflexões em Chapadinha – MA

THE IMPORTANCE OF INNOVATIVE AND CONTEXTUALIZED PEDAGOGICAL PRACTICES IN ELEMENTARY EDUCATION: experiences and reflections in Chapadinha – MA

Jefferson Ferreira de Santana[1]

RESUMO: Tendo em vista que a etapa inicial do ensino fundamental é extremamente importante para o desenvolvimento educacional e integral dos alunos, pesquisa-se sobre a importância da contextualização e da interatividade no ensino fundamental, com o objetivo de compreender como práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas podem melhorar a qualidade do ensino e promover o protagonismo estudantil. Realizou-se, então, uma pesquisa de caráter descritivo e qualitativo, baseada em uma revisão bibliográfica e em dados coletados durante um estágio supervisionado em uma escola pública no município de Chapadinha – MA. Diante disso, verifica-se que a contextualização dos conteúdos facilita a aprendizagem significativa, a interatividade nas aulas aumenta o envolvimento dos alunos, e práticas pedagógicas inovadoras promovem a autonomia e o pensamento crítico dos estudantes, o que impõe a constatação de que uma abordagem educativa que valorize o contexto e a participação ativa dos alunos é essencial para o desenvolvimento integral no ensino fundamental.

Palavras-chave: Contextualização. Protagonismo estudantil. Estágio supervisionado. Anos iniciais.

ABSTRACT: Considering the critical importance of the initial stage of elementary education for the educational and holistic development of students, this study explores the significance of contextualization and interactivity in elementary education. The aim is to understand how innovative and contextualized pedagogical practices can enhance teaching quality and promote student agency. A descriptive and qualitative research approach is adopted, involving a literature review and data collected during a supervised internship at a public school in Chapadinha – MA. The findings indicate that contextualizing content facilitates meaningful learning, interactive lessons increase student engagement, and innovative pedagogical practices

[1] Especialista em Currículo e Prática Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (UFPI) e Graduado em Pedagogia pela Faculdade do Baixo Parnaíba (FAP). E-mail: jeffersonviera96@gmail.com.

foster student autonomy and critical thinking. Therefore, an educational approach that values context and active student participation is deemed essential for holistic development in elementary education.

Keywords: Contextualization. Student agency. Supervised internship. Early years.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo insere-se no campo da Educação e focaliza a importância da adoção de práticas pedagógicas inovadoras no ambiente escolar, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental. Essa etapa é particularmente significativa, pois estabelece os fundamentos que orientarão o percurso formativo dos discentes ao longo da educação básica, o que justifica a necessidade de conceber o ensino com base na contextualização e na significação dos conhecimentos dos educandos, bem como de promover uma escuta ativa e reflexiva que estimule o seu protagonismo.

O objetivo geral deste estudo é compreender a relevância da adoção de práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas nos anos iniciais do ensino fundamental. Para isso, utilizaram-se como base os registros das observações e das práticas desenvolvidas durante o estágio supervisionado nessa etapa de ensino, em uma escola pública localizada no município de Chapadinha – MA.

A justificativa desta pesquisa decorre da necessidade de compreender o panorama da educação básica no município de Chapadinha, com foco especial nos anos iniciais do ensino fundamental. Nesse sentido, o estágio supervisionado constitui uma ferramenta importante para apreender as nuances do processo de ensino e aprendizagem, possibilitando uma avaliação contextualizada da realidade da educação básica no referido município. A análise dessas nuances, orientada por uma perspectiva crítica e reflexiva, visa subsidiar a formulação de estratégias e intervenções que favoreçam a melhoria contínua da qualidade do ensino oferecido, bem como a promoção de uma educação mais inclusiva e centrada no desenvolvimento integral do educando.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e de campo, de caráter descritivo quanto aos objetivos e de abordagem qualitativa, cujos procedimentos são detalhados na seção 3.

Para a pesquisa de campo, foram utilizados os registros das observações e das práticas de docência compartilhada realizadas durante o estágio supervisionado em uma turma

dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública de Chapadinha – MA. Além desta introdução, o artigo está organizado em quatro seções: a segunda discute os anos iniciais do ensino fundamental, os métodos de ensino e os fundamentos da contextualização e da interdisciplinaridade; a terceira descreve o percurso metodológico; a quarta apresenta e discute os resultados do estágio; e a quinta apresenta a conclusão do estudo.

2 ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: formando as bases da educação

O ensino fundamental é uma etapa da educação básica com duração de nove anos, destinada a estudantes com idades entre 6 e 14 anos. Essa etapa é composta pelos anos iniciais, que atendem os estudantes do 1º ao 5º ano, e pelos anos finais, que atendem os estudantes do 6º ao 9º ano. Trata-se de uma etapa fundamental para a formação básica dos indivíduos, pois visa proporcionar o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais ao longo da vida e da educação básica.

A definição do ensino fundamental está embasada em princípios legais e pedagógicos. No Brasil, ele é garantido como direito constitucional a todas as crianças e adolescentes, sendo obrigatório e gratuito nas escolas públicas. O ensino fundamental é regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e orientado por documentos curriculares como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).

A LDB (Brasil, 1996), em seu artigo 32, estabelece que o ensino fundamental obrigatório, com duração de nove anos e iniciado aos seis anos de idade, tem por objetivo a formação básica do cidadão, mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, com vistas à aquisição de conhecimentos e habilidades e à formação de atitudes e valores; e o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca. Percebe-se, assim, que a legislação atribui a essa etapa uma finalidade que ultrapassa a instrução em conteúdos escolares, abrangendo a formação ética, social e cidadã dos estudantes. Em consonância com essa perspectiva, a BNCC (Brasil, 2018) assim caracteriza o ensino fundamental e, em particular, os anos iniciais:

> O Ensino Fundamental, com nove anos de duração, é a etapa mais longa da Educação Básica, atendendo estudantes entre 6 e 14 anos. [...] A BNCC do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos. (Brasil, 2018, p. 57).

Ao valorizar o lúdico, a BNCC reconhece que o jogo, a brincadeira e as atividades recreativas são fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças, uma vez que essas situações proporcionam um ambiente propício à exploração, à descoberta, à interação social e à construção de conhecimentos de forma prazerosa e significativa. Além disso, a articulação entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental é importante para garantir uma transição suave e contínua, que leve em consideração as necessidades e características dos alunos nessa fase, bem como a progressiva sistematização das experiências vivenciadas na educação infantil, para que os alunos construam sua base elementar de conhecimentos, habilidades e valores e se preparem para os desafios posteriores.

Os anos iniciais do ensino fundamental, por corresponderem ao início dessa etapa da educação básica, constituem um período importante para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional do educando. Conforme a BNCC:

> [...] nesse período da vida, as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo. Como destacam as DCN, a maior desenvoltura e a maior autonomia nos movimentos e deslocamentos ampliam suas interações com o espaço; a relação com múltiplas linguagens, incluindo os usos sociais da escrita e da matemática, permite a participação no mundo letrado e a construção de novas aprendizagens, na escola e para além dela; a afirmação de sua identidade em relação ao coletivo no qual se inserem resulta em formas mais ativas de se relacionarem com esse coletivo e com as normas que regem as relações entre as pessoas dentro e fora da escola, pelo reconhecimento de suas potencialidades e pelo acolhimento e pela valorização das diferenças. (Brasil, 2018, p. 58).

Nesse contexto, é essencial que o professor reconheça e valorize as mudanças que ocorrem no processo de desenvolvimento das crianças durante a infância, compreendendo que cada criança possui potencialidades e características únicas e que essas diferenças devem ser acolhidas e valorizadas. Também é necessário promover a relação das crianças com múltiplas linguagens, incluindo a escrita, a matemática e outras formas de expressão. Por isso, o professor deve proporcionar experiências significativas de aprendizagem, nas quais as crianças possam utilizar essas linguagens de forma socialmente relevante, seja por meio de jogos, de projetos ou de situações do cotidiano.

Além disso, o professor deve incentivar a construção da identidade das crianças em relação ao coletivo social, por meio de um ambiente inclusivo, no qual as diferenças sejam

valorizadas e respeitadas, e as crianças se sintam parte de um grupo que reconhece suas potencialidades. Cabe-lhe, ainda, promover atividades colaborativas que estimulem a cooperação e a construção conjunta de conhecimentos, bem como trabalhar de forma consistente as normas e os valores que regem as relações entre as pessoas dentro e fora da escola.

Nessa perspectiva, é fundamental que os professores tenham uma formação integral e multidisciplinar e que estejam capacitados para atender às necessidades dos alunos, respeitando suas individualidades e estimulando seu potencial. Segundo Zabala (1998, p. 63):

> [...] a aprendizagem é uma construção pessoal que cada menino e cada menina realizam graças à ajuda que recebem de outras pessoas. Esta construção, através da qual podem atribuir significado a um determinado objeto de ensino, implica a contribuição por parte da pessoa que aprende, de seu interesse e disponibilidade, de seus conhecimentos prévios e de sua experiência. Em tudo isto desempenha um papel essencial a pessoa especializada, que ajuda a detectar um conflito inicial entre o que já se conhece e o que se deve saber, que contribui para que o aluno se sinta capaz e com vontade de resolvê-lo, que propõe o novo conteúdo como um desafio interessante, cuja resolução terá alguma utilidade, que intervém de forma adequada nos progressos e nas dificuldades que o aluno manifesta, apoiando-o e prevendo, ao mesmo tempo, a atuação autônoma do aluno.

Com base nessa concepção, o professor dos anos iniciais do ensino fundamental deve atuar como a pessoa especializada a que se refere o autor, isto é, como facilitador e mediador do processo de aprendizagem, construindo um ambiente propício para que os alunos atribuam significado aos conteúdos por meio de experiências contextualizadas. Para tanto, é preciso reconhecer a importância dos conhecimentos prévios e das experiências individuais dos alunos, valorizando-os e incorporando-os à prática pedagógica, de modo a estabelecer conexões entre o conteúdo escolar e a realidade dos estudantes.

Portanto, a abordagem pedagógica do professor deve ser sensível às mudanças e às necessidades dos alunos, valorizando suas potencialidades, promovendo a autonomia, explorando múltiplas linguagens e incentivando a construção da identidade em relação ao coletivo social. Isso requer um ambiente acolhedor, inclusivo e colaborativo, no qual as diferenças sejam valorizadas e as crianças tenham oportunidades significativas de aprendizagem.

2.1 Métodos de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: valorizando o mundo da vida cotidiana e a participação dos sujeitos na educação

No contexto educacional contemporâneo, a discussão sobre métodos de ensino vai muito além da dicotomia entre métodos novos e tradicionais, como destaca Saviani (2008). Para o autor, uma pedagogia articulada com os interesses populares reconhece a importância da

escola e não é indiferente ao que ocorre em seu interior; ao contrário, empenha-se para que a escola funcione bem e, por isso, valoriza métodos de ensino eficazes.

Nesse contexto, é fundamental considerar que os métodos de ensino eficazes não são aqueles que seguem uma abordagem estritamente tradicional ou estritamente nova, mas aqueles que se adaptam às necessidades e características dos alunos, bem como aos objetivos da educação. Tais métodos devem estimular a atividade e a iniciativa dos alunos, promovendo a autonomia e o pensamento crítico, sem, no entanto, negligenciar o papel do professor como mediador do processo de aprendizagem.

A abordagem tradicional da educação, centrada na transmissão hierárquica e unilateral do conhecimento pelo professor, mostra-se insuficiente diante da necessidade de educar os indivíduos para uma práxis política, que envolve não apenas o acúmulo de conhecimento, mas também o desenvolvimento de fundamentos normativos, comportamento ético e habilidades técnicas para a participação democrática na sociedade (Torres, 2006).

Segundo Torres (2006), os alunos não podem ser vistos como "tábuas rasas" a serem preenchidas com conhecimento, mas, ao mesmo tempo, também não estão plenamente preparados para o exercício completo de seus direitos e obrigações democráticas. Isso significa que a abordagem educacional não deve limitar-se à mera transmissão de informações, mas estender-se à promoção das capacidades cívicas, éticas e técnicas necessárias para que os alunos possam envolver-se ativamente na vida política e social de uma democracia.

Nesse entendimento, os métodos de ensino eficazes devem levar em consideração a realidade da vida cotidiana dos alunos, reconhecendo que eles trazem consigo interpretações pré-científicas e expectativas relacionadas ao processo de aprendizagem. A partir de Berger e Luckmann (2011), pode-se afirmar que a análise do mundo da vida cotidiana é essencial para compreender como os métodos de ensino se relacionam com as percepções e as crenças dos alunos sobre o processo educacional.

O mundo da vida cotidiana não é apenas uma realidade objetiva; é também uma construção subjetiva dos indivíduos, moldada pela interação social e pelas interpretações pré-científicas que lhe são atribuídas. Nesse contexto, os métodos de ensino são percebidos e avaliados pelos alunos a partir de suas experiências cotidianas e das expectativas que desenvolvem com base nesses contextos.

O ensino, à luz das reflexões de Berger e Luckmann (2011), deve ser uma prática que vai além da simples transmissão de conhecimento e que reconhece a centralidade do mundo da vida cotidiana dos alunos na construção de sentido. Essa abordagem implica uma série de considerações críticas para o desenvolvimento de um ensino eficaz e significativo.

Primeiramente, o ensino deve considerar que o mundo da vida cotidiana é o ponto de partida dos alunos, no qual suas experiências, valores e interpretações pré-científicas estão enraizados. Assim, não pode ignorar esses aspectos, mas deve incorporá-los de forma construtiva, e os métodos de ensino devem ser sensíveis à realidade cotidiana dos alunos, reconhecendo suas vivências como parte integrante do processo educacional.

Além disso, o ensino deve promover a reflexão crítica sobre o senso comum. Isso significa que os métodos de ensino não devem simplesmente reforçar as interpretações pré-científicas dos alunos, mas incentivá-los a questionar, analisar e avaliar essas interpretações à luz do conhecimento científico. Em outras palavras, os alunos devem ser desafiados a ir além do senso comum, aprofundando sua compreensão das questões e dos problemas que enfrentam em suas vidas cotidianas.

Por fim, o ensino deve habilitar os alunos a se tornarem pensadores críticos e autônomos. Eles devem ser incentivados a questionar, investigar, buscar evidências e formular suas próprias conclusões, pois a educação não deve ser um processo passivo de recepção de informações, mas um processo ativo de construção do conhecimento.

2.2 **Contextualização, Interdisciplinaridade e Aprendizagem Significativa:** fundamentos para práticas pedagógicas inovadoras

As reflexões anteriores conduzem a uma questão central para este estudo: o que torna uma prática pedagógica inovadora e contextualizada nos anos iniciais do ensino fundamental? Neste trabalho, a inovação não é compreendida como a simples introdução de recursos tecnológicos ou de atividades diferentes da rotina, mas como a reorganização intencional do trabalho pedagógico, de modo que o aluno participe ativamente da construção do conhecimento. Nessa acepção, uma prática é inovadora quando rompe com a centralidade da exposição oral e da memorização e cria condições para que os estudantes investiguem, dialoguem, formulem hipóteses e apliquem o que aprendem a situações concretas. A contextualização, por sua vez, refere-se ao esforço de relacionar os conteúdos escolares às experiências, aos saberes e à realidade social e cultural dos alunos, sem que isso implique restringir o ensino àquilo que eles já conhecem.

Um dos fundamentos teóricos que sustentam essa perspectiva é a teoria da aprendizagem significativa, formulada por David Ausubel. Segundo Moreira e Masini (2001), para Ausubel a aprendizagem é significativa quando uma nova informação se relaciona, de maneira não arbitrária e substantiva, com aspectos relevantes já existentes na estrutura cognitiva

do aprendiz, denominados subsunçores. Quando essa relação não ocorre, a aprendizagem tende a ser mecânica: o conteúdo é memorizado de forma isolada, com pouca retenção e baixa possibilidade de transferência para novas situações. Os autores destacam, ainda, duas condições para que a aprendizagem significativa aconteça: que o material de ensino seja potencialmente significativo e que o aluno manifeste disposição para relacionar o novo conhecimento ao que já sabe. Ambas as condições dizem respeito diretamente ao trabalho docente, pois dependem tanto da seleção e da organização dos conteúdos quanto da criação de um clima que desperte o interesse dos estudantes.

Sob essa ótica, a contextualização não é um recurso acessório, mas uma estratégia que favorece a ancoragem dos novos conteúdos nos conhecimentos prévios dos alunos. Quando o professor parte de situações do cotidiano como uma compra em uma loja, a divisão de um alimento ou um problema ambiental da comunidade, oferece ao estudante pontos de apoio a partir dos quais conceitos mais abstratos podem ser construídos. Essa compreensão aproxima-se da concepção de Zabala (1998), para quem a aprendizagem implica a atribuição de significado ao objeto de ensino com base no interesse, nos conhecimentos prévios e na experiência de quem aprende.

A perspectiva histórico-cultural também contribui para essa discussão. Vigotski (2007) compreende o desenvolvimento humano como um processo mediado social e culturalmente e propõe o conceito de zona de desenvolvimento proximal, que corresponde à distância entre aquilo que a criança consegue realizar de forma independente e aquilo que consegue realizar com a ajuda de um adulto ou de colegas mais experientes. Para o autor, o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, atuando justamente sobre as funções que ainda estão em processo de amadurecimento. Essa concepção reforça o papel do professor como mediador e confere importância às atividades colaborativas, nas quais a interação entre pares se torna fonte de aprendizagem.

No mesmo sentido, Freire (1996) sustenta que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, sobretudo àqueles construídos na prática comunitária, e que é necessário discutir com os alunos a razão de ser desses saberes em sua relação com os conteúdos escolares. Para o autor, ensinar não se reduz a transferir conhecimento; consiste em criar as possibilidades para que ele seja produzido ou construído pelo educando. Essa compreensão dialógica da educação ajuda a fundamentar a escuta ativa e reflexiva defendida neste estudo, na medida em que situa o aluno como sujeito do processo educativo, e não como mero receptor de informações.

A interdisciplinaridade, por fim, complementa a contextualização. Os fenômenos da realidade não se apresentam fragmentados em disciplinas, e a compreensão de uma situação concreta como o descarte de lixo em uma praia ou o trabalho infantil exige a articulação de conhecimentos de diferentes componentes curriculares. A própria BNCC (Brasil, 2018) orienta que os currículos incorporem temas contemporâneos que afetam a vida humana, preferencialmente de forma transversal e integradora. Nos anos iniciais, essa integração é favorecida pelo fato de, em geral, um mesmo professor ser responsável por vários componentes curriculares, o que possibilita planejar atividades que articulem, por exemplo, leitura, ciências e educação ambiental, ou matemática e educação financeira.

Desse modo, práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas podem ser entendidas como aquelas que partem dos conhecimentos prévios e da realidade dos alunos, organizam situações de aprendizagem desafiadoras e colaborativas, articulam diferentes áreas do conhecimento e contam com a mediação intencional do professor. São esses elementos que orientaram a análise das experiências vivenciadas no estágio supervisionado, apresentada na seção 4.

3 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica e de campo, de caráter descritivo quanto aos objetivos e de abordagem qualitativa quanto à análise dos dados. A pesquisa bibliográfica foi dedicada, inicialmente, à discussão sobre os anos iniciais do ensino fundamental, destacando a importância da adoção de práticas pedagógicas inovadoras e interdisciplinares nessa etapa de ensino, bem como os métodos de ensino eficazes que se adaptam às necessidades e características dos alunos e promovem a autonomia e o pensamento crítico, reconhecendo-se, ao mesmo tempo, o papel do professor como mediador.

Conforme elucida Severino (2017), a pesquisa bibliográfica consiste na exploração de registros disponíveis, oriundos de investigações anteriores, presentes em documentos impressos como artigos, livros e teses, e fundamenta-se em dados ou categorias teóricas previamente elaborados e sistematicamente documentados por outros pesquisadores. As fontes textuais tornam-se, assim, os temas a serem investigados, permitindo ao pesquisador construir seu trabalho com base nas contribuições dos autores que realizaram estudos analíticos nesses registros. Trata-se de uma estratégia profícua para fortalecer a pesquisa de campo, ao proporcionar uma base teórica e um conhecimento prévio sobre o tema em questão.

A pesquisa de campo foi conduzida por meio da coleta de dados provenientes das observações e das práticas desenvolvidas durante o estágio supervisionado, realizado nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola pública do município de Chapadinha – MA. Durante o estágio, foram registrados diversos aspectos das práticas pedagógicas e das interações no ambiente escolar, posteriormente analisados de forma qualitativa, o que contribuiu para a compreensão das dinâmicas educacionais e das práticas pedagógicas implementadas.

De acordo com Lakatos e Marconi (2017), a pesquisa de campo é utilizada com o propósito de obter informações e conhecimentos sobre um problema, visando encontrar respostas, comprovar hipóteses ou descobrir novos fenômenos e as relações entre eles. Envolve a observação de fatos e fenômenos em seu ambiente natural, a coleta de dados pertinentes a eles e o registro das variáveis consideradas relevantes para a análise. Trata-se, portanto, de um procedimento essencial para a obtenção de dados diretamente da realidade em que o fenômeno ocorre, o que facilita a análise e a compreensão das particularidades do objeto de estudo.

O estágio supervisionado é compreendido, neste estudo, não apenas como um momento de aplicação prática de conhecimentos teóricos, mas como um espaço de pesquisa e de reflexão sobre a docência. Pimenta e Lima (2004) defendem que o estágio seja concebido como atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, superando tanto a dicotomia entre teoria e prática quanto a ideia de estágio como mera imitação de modelos. Nessa perspectiva, o estagiário assume uma postura investigativa diante da escola, observando, registrando e problematizando as situações vivenciadas para, a partir delas, construir conhecimento sobre o trabalho docente.

O estágio foi realizado no período de abril a junho de 2023, em uma turma de 5º ano composta por 31 alunos, com média de idade de 10 anos, totalizando 3 aulas observadas e 16 aulas desenvolvidas em regime de docência compartilhada, nos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Física e Ensino Religioso. Durante o período de observação, os registros foram realizados por meio de diário de campo, utilizado como documento norteador para o planejamento da docência compartilhada. Nesse instrumento, foram registradas as rotinas e práticas desenvolvidas no contexto escolar, bem como os processos de ensino e aprendizagem da turma, contemplando as metodologias empregadas pelos professores, a participação e o nível de envolvimento dos alunos, os recursos didáticos utilizados e as principais dificuldades identificadas no decorrer das aulas.

Entre as metodologias identificadas, destacaram-se aulas expositivas e dialogadas, atividades de leitura, pesquisa, resolução de exercícios, apresentações e avaliações. Os

principais recursos utilizados foram o livro didático, quadro branco e atividades impressas. Quanto à participação dos alunos, observou-se maior envolvimento em atividades interativas e contextualizadas; entretanto, durante as observações, notou-se uma significativa falta de comprometimento com a realização das tarefas de casa, sendo frequente a necessidade de retomá-las ou concluí-las em sala de aula. Também foram identificadas dificuldades relacionadas à concentração, à leitura e interpretação textual e ao domínio das operações matemáticas básicas. As atividades desenvolvidas durante a docência compartilhada também foram registradas no diário de campo. Ao final, todas as etapas do estágio foram sistematizadas em relatório final, entregue e apresentado na disciplina de Estágio. A realização do estágio foi autorizada mediante convênio firmado entre a Instituição Formadora e a Instituição Concedente, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Chapadinha – MA, e os participantes não são identificados, de modo a preservar o seu anonimato.

Para a análise, os registros foram lidos integralmente e organizados em três eixos temáticos, definidos a partir do referencial teórico: (a) participação e engajamento dos alunos; (b) contextualização e interdisciplinaridade das práticas; e (c) mediação docente e escuta ativa. Os episódios agrupados em cada eixo foram, então, interpretados à luz dos autores discutidos na seção 2, buscando-se identificar convergências e tensões entre o que propõe a literatura e o que se observou na escola.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção, apresenta-se uma análise de caráter qualitativo dos registros das observações e das práticas pedagógicas desenvolvidas durante o estágio supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental, em uma escola pública do município de Chapadinha – MA. O estágio foi realizado em uma turma de 5º ano, composta por alunos com média de idade de 10 anos. A discussão está organizada em dois momentos: inicialmente, apresentam-se as constatações do período de observação; em seguida, analisam-se as práticas desenvolvidas em docência compartilhada.

Durante as observações, notou-se uma significativa falta de comprometimento dos alunos com a realização das tarefas de casa, tanto nas aulas de Ciências quanto nas de Língua Portuguesa e Matemática. Essa falta de engajamento levou os professores a adaptarem suas aulas para revisar atividades não concluídas, o que limitou o avanço no conteúdo programático e reduziu o tempo disponível para novas aprendizagens.

Essa constatação merece ser analisada com cautela. A não realização das tarefas de casa não pode ser atribuída exclusivamente à falta de interesse dos alunos, pois pode estar relacionada a fatores como as condições de estudo no ambiente doméstico, a possibilidade de acompanhamento pelas famílias e o próprio sentido que as atividades têm para as crianças. À luz da teoria da aprendizagem significativa (Moreira; Masini, 2001), tarefas que se limitam à repetição de exercícios, sem relação com os conhecimentos prévios e com a realidade dos estudantes, tendem a ser percebidas como obrigações desprovidas de significado, o que reduz a disposição para realizá-las. Zabala (1998) também lembra que a atribuição de sentido à aprendizagem depende do interesse e da disponibilidade de quem aprende, os quais não são dados de antemão, mas precisam ser mobilizados pelo professor. Assim, mais do que ampliar a cobrança, o dado sugere a necessidade de repensar a natureza das tarefas propostas, tornando-as mais contextualizadas e articuladas ao que foi vivenciado em sala de aula.

Em contraste, as aulas de Ensino Religioso, que empregaram uma abordagem mais interativa e dialogada, mostraram-se mais eficazes para motivar os alunos. Com o uso de histórias e de discussões sobre valores humanos, como amizade e honestidade, foi possível constatar que esses métodos captam o interesse dos alunos e promovem sua participação ativa. Esse aspecto corrobora a importância de práticas pedagógicas que valorizem a interação e o diálogo, facilitando a troca de ideias e o envolvimento dos estudantes.

As aulas de Matemática apresentaram desafios consideráveis, com os alunos demonstrando dispersão e baixa participação. A revisão das operações matemáticas básicas revelou que muitos alunos não dominavam habilidades fundamentais, o que comprometeu a aprendizagem de novos conteúdos. Esse aspecto reafirma a necessidade de estratégias pedagógicas mais atrativas e acessíveis, bem como de intervenções específicas para desenvolver competências básicas.

Na perspectiva histórico-cultural, essa situação evidencia a importância de identificar com precisão o nível de desenvolvimento real dos alunos antes de propor novos conteúdos. Quando a distância entre o que a criança já domina e o que lhe é exigido é excessiva, a tarefa deixa de situar-se na zona de desenvolvimento proximal (Vigotski, 2007) e torna-se inacessível, mesmo com a ajuda do professor, o que tende a gerar desinteresse e dispersão. Em uma turma de 5º ano, a presença de lacunas em operações básicas indica, ainda, que as dificuldades foram acumuladas ao longo dos anos anteriores, o que reforça o argumento de que os anos iniciais exigem acompanhamento contínuo das aprendizagens e intervenções diferenciadas, capazes de atender a alunos em diferentes níveis dentro de uma mesma turma.

Diante dessas constatações, fica evidente que o papel do educador é primordial na construção de um ambiente de aprendizagem que promova a autonomia e o pensamento crítico dos alunos. Nesse ambiente, a escuta ativa e reflexiva é essencial para compreender as necessidades e os interesses dos estudantes, permitindo a elaboração de um currículo que seja não apenas instrutivo, mas também inspirador e estimulante para cada aluno. De acordo com Moran (2013, p. 5):

> Não basta dar aula expositiva para conhecer. O conhecimento se dá cada vez mais pela relação prática e teoria, pesquisa e análise, pelo equilíbrio entre o individual e o grupal. O conhecimento acontece quando faz sentido, quando é experimentado, quando pode ser aplicado de alguma forma ou em algum momento. O conhecimento, numa sociedade conectada e multimídia, edifica-se melhor no equilíbrio entre atividades individuais e grupais, com muita interação e práticas significativas, refletidas e aplicadas. O conhecimento constrói-se de constantes desafios, de atividades significativas, que excitem a curiosidade, a imaginação e a criatividade.

Essa concepção do autor sintetiza o que se constatou na observação: o conhecimento precisa ser dinâmico e contextualizado, oferecendo aos alunos a oportunidade de explorar, questionar e aplicar o que aprendem em suas próprias vidas. O contraste entre as aulas de Ensino Religioso, nas quais o diálogo e as histórias mobilizaram a participação da turma, e as aulas de Matemática, marcadas pela dispersão, ilustra a afirmação de Moran (2013) de que o conhecimento acontece quando faz sentido para quem aprende. Nas situações em que os conteúdos foram apresentados de forma desvinculada da experiência dos alunos, ou em que as tarefas se limitaram à repetição, observou-se menor engajamento; nas situações em que houve interação e relação com o cotidiano, a participação foi mais frequente e espontânea.

Em consonância com a perspectiva de Moran (2013), é fundamental reconhecer que o ensino não pode limitar-se a aulas expositivas: é necessário que seja concebido a partir da articulação entre teoria e prática, pesquisa e análise, para que o conhecimento seja efetivamente internalizado e significativo. Os alunos devem ser incentivados a questionar, investigar, buscar evidências e formular suas próprias conclusões, e a educação deve ser vista como um processo dinâmico e participativo, no qual o estudante é agente ativo na construção do conhecimento.

A prática da docência compartilhada durante o estágio supervisionado configurou-se como uma experiência necessária e rica para o desenvolvimento de uma pedagogia transformadora, na qual o papel do pedagogo como facilitador e mediador do processo de aprendizagem foi continuamente reafirmado. A interação diária com os alunos não apenas concretizou o conhecimento teórico adquirido durante a formação acadêmica, como também permitiu a aplicação prática de metodologias inovadoras e contextualmente relevantes.

Um dos principais resultados observados foi a criação de um ambiente de aprendizagem no qual os alunos puderam atribuir significado aos conteúdos estudados por meio de experiências contextualizadas. A abordagem utilizada nas aulas de Ciências, por exemplo, em que os órgãos do corpo humano foram apresentados com o apoio de recursos visuais, não apenas facilitou a compreensão dos conceitos, mas também envolveu os alunos em um processo ativo de aprendizagem, no qual foram incentivados a fazer perguntas e a compartilhar seus conhecimentos prévios, estabelecendo-se assim uma ponte entre a teoria e a prática.

Essa premissa metodológica relaciona-se com a concepção de Machado e Cunha (2019, p. 17) a respeito do ensino de Ciências:

> [...] a melhor estratégia para aprender Ciências é fazer ciência seguindo os passos dos cientistas, elencando problemas para encontrar soluções, por meio de práticas pedagógicas baseadas em experimentos que permitam a investigação, a construção e a reconstrução de saberes. O ensino deve estar dirigido para facilitar essas descobertas. O papel do professor é criar situações compatíveis com o nível de desenvolvimento cognitivo do estudante, e este, exerce um papel ativo e constrói seu conhecimento, sob a orientação constante do professor [...].

Nesse sentido, o ensino deve ter como base a contextualização e a interdisciplinaridade, oferecendo aos alunos a oportunidade de atribuir significado ao conteúdo trabalhado a partir de seus conhecimentos. Também é necessário criar situações-problema sobre os conteúdos trabalhados que se coadunem com o ritmo de aprendizagem de cada aluno. Dessa maneira, as práticas desenvolvidas no estágio supervisionado apropriaram-se dessa premissa, buscando constantemente despertar o interesse dos alunos e incentivar sua participação ativa.

Convém reconhecer, contudo, que o uso de recursos visuais representa um primeiro passo em direção à proposta defendida por Machado e Cunha (2019), que valorizam a investigação e a experimentação. O avanço dessa prática, em futuras intervenções, poderia envolver a proposição de pequenas investigações pelos próprios alunos, como a observação da respiração e dos batimentos cardíacos antes e depois de uma atividade física, articulando Ciências e Educação Física e aproximando ainda mais os estudantes do modo de produção do conhecimento científico.

A metodologia adotada nas aulas de Matemática, que envolveu a explicação detalhada e prática de frações em uma aula específica, demonstrou a importância de uma abordagem cuidadosa e progressiva para promover a compreensão e a confiança dos alunos. O uso de exemplos concretos, como pizzas e chocolates, ajudou a desmistificar o conceito de frações e permitiu que os alunos se tornassem participantes ativos em seu processo de aprendizagem, o que facilitou o entendimento do conteúdo e favoreceu sua autonomia, ao capacitá-los a resolver problemas de forma independente.

Esse resultado contrasta com o que se observou no período anterior à docência compartilhada, quando a revisão das operações básicas foi marcada pela dispersão. A diferença reside, em grande medida, no ponto de partida da aula: ao recorrer a objetos e situações familiares às crianças, a explicação ofereceu referências concretas às quais o conceito de fração pôde ser ancorado, o que remete às condições da aprendizagem significativa discutidas por Moreira e Masini (2001). Ressalta-se, porém, que o uso de materiais concretos não dispensa a sistematização: a passagem das situações do cotidiano para a representação numérica das frações depende da mediação do professor, responsável por conduzir os alunos da experiência à formalização do conceito.

Nesse contexto, Moran (2013) destaca:

> O conhecimento não se impõe, constrói-se. O grande desafio da educação é ajudar a desenvolver durante anos, no aluno, a curiosidade, a motivação, o gosto por aprender. O gosto vem do desejo de conhecer e da facilidade em fazê-lo. A facilidade depende do domínio técnico da leitura, da escrita, da capacidade de análise, comparação, síntese, organização de ideias e sua aplicação. Não há gosto sem a facilidade que vem com a prática e o domínio. Não há motivação se esse gosto não foi desenvolvido constantemente, se não foi criado num clima de estímulo, de liberdade, de orientação positiva. Numa escola autoritária, pode haver domínio técnico, mas é muito difícil despertar a curiosidade, o gosto por aprender. O conhecimento constrói-se num clima de estímulo, de colaboração, até de uma sadia competição. O professor não pode "conhecer" pelo aluno; pode informá-lo, ajudá-lo, aprender com ele, mas quem desenvolve níveis mais superficiais ou profundos de conhecimento é cada pessoa. O aluno aprende, o professor também, juntos. (Moran, 2013, p. 5).

A prática de docência compartilhada e a introdução de atividades colaborativas mostraram-se eficazes para criar um ambiente no qual a curiosidade e o gosto por aprender foram continuamente estimulados. Além disso, reforçaram a concepção de que o conhecimento deve ser contextualizado e compartilhado de maneira intencional, por meio de objetivos educacionais condizentes com a realidade dos alunos. Seguindo a perspectiva de Moran (2013), nota-se que o professor não pode limitar-se a transmitir conteúdos; deve ser o mediador capaz de conhecer o perfil e o nível de aprendizagem de cada educando, criando um espaço escolar estimulante e aberto às diferentes opiniões dos sujeitos envolvidos.

A importância de reconhecer e valorizar as experiências e os conhecimentos prévios dos alunos também foi um aspecto central nas práticas desenvolvidas, como nas atividades de Língua Portuguesa, nas quais a troca de ideias e a expressão de opiniões foram estimuladas por meio de debates sobre textos literários. Criou-se, assim, um espaço em que os alunos se sentiram respeitados e ouvidos, sem que o trabalho se restringisse a atividades de memorização e repetição, como as do livro didático, bastante utilizadas pelos professores da turma. A abordagem dialógica, na qual a escuta ativa e reflexiva foi priorizada, permitiu que os alunos

se vissem como protagonistas de sua aprendizagem, reforçando a relevância de suas experiências pessoais no contexto educativo.

Essa experiência dialoga com a defesa de Freire (1996) de que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e disponibilidade para o diálogo. Nessa perspectiva, as interpretações que as crianças fazem dos textos deixam de ser tomadas como respostas certas ou erradas a serem corrigidas e passam a constituir pontos de partida para a discussão coletiva e para a construção compartilhada de sentidos.

Como afirma Marsiglia (2023, p. 121), "o que se faz premente é uma educação escolar de qualidade desde a educação infantil, rica em possibilidades e intervenções que proporcionem aos indivíduos a apropriação da cultura em suas formas mais desenvolvidas". A prática pedagógica observada demonstrou que tais intervenções são fundamentais para a apropriação significativa do conhecimento e evidenciou que práticas contextualizadas e metodologicamente diversificadas precisam ser trabalhadas desde a educação infantil, possibilitando a interdisciplinaridade e o compartilhamento das experiências e dos conhecimentos prévios dos alunos.

Uma das atividades mais relevantes ocorreu na aula de Educação Física, na qual foram apresentadas brincadeiras populares do Brasil e do mundo, com foco nas culturas indígenas e africanas. Foram introduzidas brincadeiras como "tobdaé", "cabo de guerra" e "morto-vivo", com a contextualização de suas origens culturais, o que permitiu aos alunos compreender a importância das contribuições dessas comunidades para os jogos e brincadeiras e promoveu valores como cooperação e trabalho em equipe. A vivência prática das brincadeiras enriqueceu a experiência educacional, permitindo uma interação dinâmica entre os alunos e uma compreensão mais profunda dos contextos culturais.

Essa atividade assume relevância adicional por dialogar com a obrigatoriedade do estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena na educação básica, prevista no artigo 26-A da LDB (Brasil, 1996). Ao abordar esses conteúdos por meio do brincar, a prática aproximou-se da valorização do lúdico defendida pela BNCC para os anos iniciais (Brasil, 2018) e demonstrou que temas relacionados à diversidade cultural podem ser trabalhados de forma interdisciplinar, articulando Educação Física, História e Geografia.

No componente curricular de Língua Portuguesa, uma atividade de leitura individual do texto "Por que não devemos jogar lixo na praia?" teve notável importância. Essa atividade interdisciplinar permitiu avaliar a fluência dos alunos na leitura e proporcionou uma oportunidade para discutir temas ambientais relevantes, conectando o conteúdo escolar a questões do cotidiano. Por meio dela, identificou-se a necessidade de suporte adicional na

leitura, o que evidenciou a importância de materiais didáticos complementares para aprimorar as habilidades de leitura e interpretação de textos.

Moran (2013) argumenta que o educador deve apresentar-se de forma autêntica e otimista, incentivando as melhores qualidades de cada pessoa. Ao promover atividades de leitura compartilhada, experimentação prática, discussões e reflexões, os educadores demonstraram uma postura aberta e atenta ao desenvolvimento dos alunos, incentivando-os a participar ativamente do processo de aprendizagem e a expressar suas opiniões de maneira segura e confiante.

A valorização da escuta ativa e reflexiva também se evidenciou nas atividades de cidadania e nos debates sobre temas sociais, como a conscientização sobre o trabalho infantil, desenvolvidos no componente curricular de História. Moran (2013) sugere que a autoestima e a autoconfiança são bases fundamentais para a interação positiva entre alunos e professores. Por isso, é necessário criar espaços para que os alunos compartilhem suas percepções e reflexões, nos quais seja possível promover o desenvolvimento pessoal de cada educando e, ao mesmo tempo, fortalecer a relação de parceria e respeito mútuo, essencial para um ambiente educacional saudável, produtivo e estimulante.

Também vale ressaltar o trabalho desenvolvido nas aulas de Matemática e Educação Financeira, que contextualizou conceitos abstratos por meio de situações reais do cotidiano, o que exemplifica a importância de integrar as dimensões sociais e culturais ao processo de aprendizagem. Cortelini e Rosa (2022) destacam que esse processo dinâmico, de movimento diante do conhecimento, constitui a identidade do sujeito, compreendido em suas dimensões social e cultural. Ao relacionar o sistema de numeração decimal e os conceitos de lucro e prejuízo a situações práticas, como a compra de itens em uma loja, os alunos puderam perceber a relevância e a aplicabilidade do conhecimento, o que motivou sua participação e facilitou a assimilação e a internalização dos conceitos.

As atividades de conscientização sobre o trabalho infantil, realizadas em consonância com o projeto do Ministério Público do Trabalho, demonstraram como a mediação pedagógica pode promover o desenvolvimento ético dos alunos. Cortelini e Rosa (2022, p. 42) afirmam que “as interações com o mundo, a partir da mediação entre mediador e mediado, possibilitam o desenvolvimento da capacidade de fazer com que os sujeitos se envolvam em uma relação ética”. Ao discutir temas sociais relevantes e incentivar os alunos a refletir e a expressar suas opiniões, foi possível promover não apenas a compreensão cognitiva do problema, mas também valores éticos e sociais essenciais à formação integral dos estudantes.

Analisados em conjunto, os registros permitem identificar três aspectos recorrentes, correspondentes aos eixos de análise definidos na metodologia. O primeiro refere-se à participação e ao engajamento dos alunos: as situações de maior envolvimento da turma coincidiram com atividades dialogadas, lúdicas ou colaborativas, enquanto as de menor envolvimento estiveram associadas à exposição oral, à repetição de exercícios e às tarefas de casa descontextualizadas. O segundo diz respeito à contextualização e à interdisciplinaridade: as atividades que partiram de situações familiares aos alunos: frações com alimentos, compras em uma loja, lixo na praia, brincadeiras de diferentes culturas; que favoreceram a atribuição de significado aos conteúdos e permitiram articular diferentes componentes curriculares. O terceiro relaciona-se à mediação docente: nas situações analisadas, a contextualização mostrou-se mais produtiva quando acompanhada de intervenção intencional do professor; capaz de problematizar o senso comum, sistematizar os conceitos e acolher as manifestações dos alunos.

Cabe registrar, também, os limites desta análise. Os dados referem-se a uma única turma e a um período delimitado de estágio, e as práticas foram desenvolvidas e analisadas pelo próprio estagiário, o que exige cautela na generalização dos resultados. Esses limites não invalidam as constatações, mas indicam a pertinência de estudos futuros que acompanhem por mais tempo os efeitos de práticas contextualizadas sobre a aprendizagem dos estudantes dos anos iniciais.

Em síntese, as atividades desenvolvidas durante o estágio supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental demonstram a importância de um ensino que integra aspectos cognitivos, afetivos e motivacionais. Essas práticas enriqueceram o processo de ensino-aprendizagem, promoveram o desenvolvimento integral dos alunos e reafirmaram a importância de uma educação que considera as dimensões sociais e culturais do ser humano. Além disso, evidenciaram a importância de um ensino contextualizado e significativo, que valoriza o protagonismo dos educandos e promove uma interação reflexiva e colaborativa, preparando-os para enfrentar os desafios futuros de maneira crítica.

5 CONCLUSÃO

O presente trabalho evidenciou a pertinência da incorporação de práticas pedagógicas inovadoras e interdisciplinares nos anos iniciais do ensino fundamental, a partir das observações e das práticas pedagógicas realizadas durante o estágio supervisionado em uma escola pública do município de Chapadinha – MA. A análise dos resultados revelou que

abordagens pedagógicas que enfatizam a interação dialógica e a contextualização são essenciais para motivar os discentes e fomentar uma participação ativa e significativa.

Os dados obtidos evidenciaram que métodos pedagógicos interativos, como os empregados nas aulas de Ensino Religioso, que integraram histórias e discussões sobre valores humanos, são eficazes para despertar o interesse dos alunos e facilitar a troca de ideias. Em contrapartida, as dificuldades observadas nas aulas de Matemática apontaram a necessidade de estratégias didáticas mais envolventes e acessíveis, enquanto a utilização de recursos visuais e de exemplos concretos, nas aulas de Ciências e de Matemática, mostrou que abordagens práticas e contextualizadas potencializam a compreensão dos conceitos e estimulam a curiosidade e a participação dos estudantes.

A prática de docência compartilhada revelou-se fundamental para a construção de uma pedagogia transformadora, na qual a interação constante com os alunos permitiu a aplicação de metodologias inovadoras e a criação de um ambiente de aprendizagem que propicia a atribuição de significado aos conteúdos estudados. A interdisciplinaridade presente nas atividades de Educação Física e de Língua Portuguesa reafirmou a importância de valorizar as experiências e os conhecimentos prévios dos alunos, estabelecendo uma ligação entre o conteúdo escolar e a realidade cotidiana dos educandos.

A escuta ativa e reflexiva por parte do educador emergiu como elemento essencial para a compreensão das necessidades e interesses dos discentes, permitindo a elaboração de um currículo que seja ao mesmo tempo instrutivo e inspirador. As metodologias adotadas durante o estágio supervisionado, que privilegiaram a participação ativa dos alunos e a contextualização dos conteúdos, demonstraram-se eficazes na promoção da autonomia e do pensamento crítico.

Infere-se, portanto, que práticas pedagógicas inovadoras e interdisciplinares são fundamentais para o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem e contribuem para a formulação de estratégias voltadas à melhoria contínua da qualidade do ensino. A educação deve ser concebida como um processo dinâmico e participativo, no qual o discente é agente ativo na construção do conhecimento e se torna capaz de enfrentar os desafios futuros de maneira crítica e reflexiva. Dessa forma, a pedagogia transformadora emerge como uma práxis necessária para o desenvolvimento integral dos educandos, promovendo uma educação mais inclusiva e atenta às múltiplas dimensões do ser humano.

Como desdobramento, recomenda-se que as escolas da rede municipal invistam em momentos de formação continuada e de planejamento coletivo voltados à elaboração de sequências didáticas contextualizadas e interdisciplinares, e que os cursos de formação de professores fortaleçam o estágio supervisionado como espaço de pesquisa sobre a própria

prática. Sugere-se, ainda, a realização de estudos com um número maior de turmas e por períodos mais longos, que permitam acompanhar os efeitos dessas práticas sobre a aprendizagem dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade:** tratado de sociologia do conhecimento. 33. ed. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 16 maio 2024.

CORTELINI, Valdete Gusberti; ROSA, Geraldo Antonio da. **Educação permanente e continuada na formação docente da educação básica:** desatando os "nós" da mediação da aprendizagem. 1. ed. Caxias do Sul, RS: Educs, 2022. *E-book*. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br. Acesso em: 21 maio 2024.

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

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

MACHADO, Cláudia Pinto; CUNHA, Gladis Franck da (org.). **Caminhos sustentáveis e a educação científica no ensino fundamental**. 1. ed. Caxias do Sul, RS: Educs, 2019. *E-book*. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br. Acesso em: 20 maio 2024.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2023. *E-book*. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br. Acesso em: 16 maio 2024.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos:** novos desafios e como chegar lá. 1. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013. *E-book*. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br. Acesso em: 16 maio 2024.

MOREIRA, Marco Antonio; MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Centauro, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

TORRES, Carlos Alberto. Os mundos distorcidos de Ivan Illich e Paulo Freire. In: TEODORO, Antônio; TORRES, Carlos Alberto (org.). **Educação crítica e utopia:** perspectivas para o século XXI. São Paulo: Cortez, 2006.

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

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LEI MENINO BERNARDO: A (in)eficácia da Lei 13.010/2014 no combate à violência educativa nos lares brasileiros

MENINO BERNARDO LAW: The (in)effectiveness of Law 13.010/2014 in combating educational violence in Brazilian homes

Lucyane de Rezende Pedrosa Leão[1]

Orientador: Me. Weslley Aguiar Chaves[2]

RESUMO: A Lei Menino Bernardo (Lei 13.010/2014), sancionada em 26 de junho de 2014, alterou o Estatuto da Criança e do Adolescente com o propósito de garantir o direito de crianças e de adolescentes a uma educação livre de castigos físicos ou tratamentos cruéis e degradantes, alertando o Estado a se posicionar sobre o uso de punições físicas. Diante desse cenário, surge então o seguinte problema de pesquisa: Qual a eficácia trazida pela evolução da Lei n° 13.010/2014 (Lei Menino Bernardo) no que se refere ao enfrentamento da violência educativa? Nesse contexto, como objetivo geral, tem-se: Analisar quais as inovações trazidas pela Lei n° 13.010/2014 no âmbito dos lares brasileiros. Como objetivos específicos, tem-se: Descrever o contexto histórico do surgimento de castigos físicos contra crianças e adolescentes; Identificar os instrumentos singulares retratados na Lei Menino Bernardo; Discorrer sobre a atuação estatal para o combate da violência doméstica infantil com base na Lei Menino Bernardo em âmbito nacional; e Propor um desenvolvimento mais assertivo da atuação estatal em relação ao enfrentamento da violência educativa. A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica e de campo com natureza quanti-qualitativa, os dados analisados foram fornecidos também pelo Conselho Tutelar de Chapadinha – MA. A pesquisa justifica-se pela escassez de estudos jurídicos sobre o tema e pela persistência cultural dos castigos físicos. Concluiu-se com o trabalho que o Estado é omisso à responsabilização de agressores, necessitando de aparato mais rigoroso, a exemplo da Lei 14.344/2022 (Lei Henry Borel).

Palavras-chave: Castigo físico. Conselho Tutelar. Estatuto da Criança e do Adolescente. Proteção integral.

ABSTRACT: The Menino Bernardo Law (Law 13.010/2014), enacted on June 26, 2014, amended the Child and Adolescent Statute with the purpose of guaranteeing the right of children and adolescents to an education free from physical punishment or cruel and degrading

[1] Graduada em Direito pela Faculdade do Baixo Parnaíba. E-mail: lucyanederezende@gmail.com
[2] Mestre em Direito pela Universidade Ceuma. E-mail: weslley_aguiarslz@hotmail.com

treatment, through the state's position on the use of physical punishment. Given this scenario, the following research problem arises: How effective has the evolution of Law No. 13.010/2014 (Menino Bernardo Law) been in confronting educational violence? In this context, the general objective is: To analyze the innovations brought by Law No. 13.010/2014 within Brazilian homes. The specific objectives are: To describe the historical context of the emergence of physical punishment against children and adolescents; To identify the unique instruments portrayed in the Menino Bernardo Law; Discuss the state's actions to combat domestic violence against children based on the Menino Bernardo Law at a national level; and Propose a more assertive development of state actions in relation to confronting educational violence. The methodology adopted was bibliographic and field research with a quantitative and qualitative nature; the data analyzed were also provided by the Chapadinha - MA Guardianship Council. The research is justified by the scarcity of legal studies on the topic and by the cultural persistence of physical punishment. The work concluded that the State is negligent in holding aggressors accountable, requiring a more rigorous apparatus, such as Law 14.344/2022 (Henry Borel Law).

Keywords: Physical punishment. Guardianship Council. Child and Adolescent Statute. Comprehensive protection.

1 INTRODUÇÃO

A Doutrina da Proteção Integral, estabelecida pela Constituição Federal de 1988 e consolidada pelo ECA em 1990, preza pela solidariedade entre família, sociedade e Estado para garantir os direitos fundamentais de crianças e adolescentes, sem o uso de tortura ou punições cruéis. Contudo, a "violência educativa" com castigos físicos tornou-se comum.

A mobilização social levou ao PL 7.672/2010, a "Lei da Palmada", que visava proibir tal prática. O trágico caso do menino Bernardo Boldrini em 2014, vítima de agressões familiares, intensificou a discussão sobre o tema. Em resposta, foi aprovada a Lei 13.010/2014, a Lei Menino Bernardo, buscando coibir castigos físicos e humilhações, apesar de sua subjetividade ter gerado 54% de reprovação entre profissionais do Direito.

Por meio da omissão estatal ocorrida no caso de Bernardo, pois a criança buscou a ajuda do Conselho dias antes do crime, concluiu-se que a punição física não seria uma melhor forma de educação. Sob tal prospectiva, surgiu o seguinte problema de pesquisa: Qual a eficácia trazida pela evolução da Lei n° 13.010/2014 (Lei Menino Bernardo) no que se refere ao

enfrentamento da violência educativa?

Como objetivo geral, tem-se: Analisar quais as inovações trazidas pela Lei n° 13.010/2014 (Lei Menino Bernardo) no âmbito dos lares brasileiros. Como objetivos específicos, tem-se: Descrever o contexto histórico do surgimento de castigos físicos contra crianças e adolescentes; Identificar os instrumentos singulares retratados na Lei Menino Bernardo; Discorrer sobre a atuação estatal para o combate da violência doméstica infantil com base na Lei Menino Bernardo, em âmbito nacional; e Propor um desenvolvimento mais assertivo da atuação estatal em relação ao enfrentamento da violência educativa.

A pesquisa justifica-se pelas searas acadêmica e científica, pois a maior parte de trabalhos nesta temática estão voltados ao serviço social e à Psicologia, quase não havendo um debate acadêmico acerca da efetividade da lei no ordenamento, dentro da área do Direito.

Pauta-se ainda na seara jurídica, pois como já mencionado, 54% das pessoas foram contra o sancionamento da lei, sendo estes profissionais do Direito. Cita-se ainda a seara social, uma vez que, é trazido o pensamento de que só é possível educar uma criança por meio de punição física e humilhações.

Porém, destaca-se que durante as investigações do crime estudado, descobriu-se que o Bernardo Boldrini procurou o Fórum de sua cidade para relatar as agressões. Ressalta-se que o presente estudo constitui a linha de pesquisa LP1D da Faculdade do Baixo Parnaíba-FAP, sendo: “A Constituição, a ordem democrática e a defesa dos Direitos Humanos”.

Como referencial teórico, foram utilizadas as seguintes obras bibliográficas: (Maciel, 2019), (Baluta, 2019), (Pontes, 2020), (Sferra e Redivo, 2023), (Silva et al., 2023), (Pacheco, 2020), (Melgaço, 2021), (Wosniak, 2023), (Oliveira, 2018), (Santos, 2021), (Trindade e Hohendorf, 2023), (Fonseca, 2009), (Riba e Zioni, 2022) e (Silva, 2023).

2 CONTEXTO HISTÓRICO: OS PRIMEIROS PASSOS DO DIREITO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

A evolução dos direitos da criança e do adolescente mostra um progresso significativo no reconhecimento deles como sujeitos de direito. Na antiguidade, a educação era controlada pelo Estado e a figura paterna, com punições severas, como exemplificado no Código de Hamurábi. Na Idade Média, a alta mortalidade infantil levou à desvalorização da infância, enquanto o Código de Menores de 1927 no Brasil introduziu a ideia de sanção-educação e a responsabilidade do Estado na assistência, como explica Veronese (1997, p. 10 apud Oliveira, 2018, p. 7).

A Constituição Federal de 1988 e o ECA de 1990 estabeleceram direitos fundamentais para crianças e adolescentes, reconhecendo-os como sujeitos em desenvolvimento. As famílias, antes consideradas incapazes, levavam ao afastamento e institucionalização de crianças e adolescentes em risco. Atualmente, o dever do cuidado familiar visa formar "bons cidadãos", fortalecendo um núcleo familiar amoroso, como explica Baluta (2019).

A Constituição Federal de 1988, com o artigo 227, estabeleceu a responsabilidade do Estado em assegurar, com prioridade absoluta, direitos como vida, saúde, educação e convivência familiar, além de protegê-los de negligência e violência (Brasil, 1988). Isso impulsionou a Doutrina da Proteção Integral e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990.

O ECA é fundamentado em três princípios: o da Prioridade Absoluta, que determina que o Estado deve priorizar políticas públicas para o desenvolvimento integral; o do Melhor Interesse, que respeita os direitos fundamentais das crianças; e o da Municipalização, que envolve a criação de políticas locais por meio do Conselho Tutelar e agências sociais. Esses princípios garantem um marco legal robusto para a proteção dos direitos da infância e adolescência no Brasil, alinhado com a Declaração Universal dos Direitos da Criança. Assim, o ECA representa uma conquista na desobjetificação da infância e uma promoção do cuidado familiar (Maciel, 2019).

2.1 Da Lei Menino Bernardo X Lei da Palmada

A prática de castigos físicos na educação é comum, mas seus efeitos colaterais são pouco conhecidos pelos pais. O crime de Bernardo, em 2014, impulsionou discussões sobre a "violência educativa" e a efetividade da Lei Menino Bernardo. Em 2010, o PL 7.672/2010, relatado por Maria do Rosário, propôs o fim de abusos físicos contra crianças e adolescentes, mas houve debate sobre a terminologia "castigo físico" versus "agressão corporal", conforme Santos (2021). O parecer pela aprovação definiu castigo físico como ação disciplinar com força física que resulte em sofrimento ou lesão, segundo Santos (2021).

O assassinato de Bernardo, planejado pelo pai e executado por terceiros, evidenciou a falha da assistência social em protegê-lo, apesar de ele ter relatado maus-tratos. Esse crime levou à sanção da Lei Menino Bernardo, definida por Trindade e Hohendorf (2023) como uma lei com sanções administrativas para quem maltrata crianças e adolescentes, além de delinear políticas públicas de coibição à violência (Trindade; Hohendorf, 2023).

Contudo, a lei foi criticada por não proibir explicitamente a palmada e por sua subjetividade jurídica, com 54% dos entrevistados votando contra o PL, segundo Santos (2021). A lei alterou o Estatuto da Criança e do Adolescente, definindo em seu artigo 18-A o direito à educação sem castigo físico ou tratamento cruel/degradante.

Castigo físico é conceituado como ação com força física que cause sofrimento ou lesão (Brasil, 2014, art. 18-A, I), e tratamento cruel ou degradante como conduta que humilhe, ameace gravemente ou ridicularize (Brasil, 2014, art. 18-A, II).

A Lei Menino Bernardo também incluiu no ECA o art. 18-B, conferindo ao Conselho Tutelar a aplicação de medidas como advertências e programas de orientação familiar aos pais que usarem castigo físico ou tratamento cruel/degradante. Profissionais da saúde, educação e assistência social devem comunicar casos de violência ao Conselho Tutelar ou autoridades competentes, conforme a lei (Brasil, 2014).

O artigo 70-A estabelece a colaboração entre os entes federativos para criar políticas públicas de combate ao castigo físico e tratamento cruel de crianças e adolescentes. Este artigo propõe uma rede de proteção integral, com campanhas educativas, formação de profissionais e políticas de prevenção à violência pré-natal.

A lei foca em aspectos administrativos, sem prever crimes ou sanções penais diretas. No entanto, o castigo físico ou tratamento cruel pode ser configurado como crime pelo Código Penal ou pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. A lei não menciona expressamente a perda ou suspensão do poder familiar, mas o Código Civil (art. 1.638) prevê essa possibilidade em caso de "castigar imoderadamente o filho".

Dados do UNICEF (2024) indicam que quase 400 milhões de crianças menores de cinco anos, em todo o mundo, sofrem regularmente agressão psicológica ou castigo físico em casa, das quais cerca de 330 milhões são punidas por meios físicos, o que reforça a necessidade de políticas públicas para combater a "violência educativa".

Silva (2023) destaca o papel dos Conselhos Tutelares em receber denúncias de educação abusiva, exigindo atuação coerente com a lei e discussões de especialistas. Um lar saudável promove o autoconhecimento e o bom convívio, enquanto lares conturbados podem gerar adultos desequilibrados e violentos.

Pontes (2020) afirma que a Lei Menino Bernardo pode promover a mudança cultural contra castigos físicos, mas é essencial priorizar políticas públicas e programas para a primeira infância, com efetivação estatal.

3 TRATO POLÍTICO CRIMINAL: CASO BERNARDO UGLIONE BOLDRIN

3.1. Do Crime

3.1.1 Do Desaparecimento e Morte de Bernardo

Bernardo nasceu em Santa Maria, Rio Grande do Sul, em 6 de setembro de 2002, filho de Leandro Boldrini e Odilaine Uglione. Em 2010, sua mãe cometeu suicídio, deixando uma carta de despedida. Após isso, Bernardo foi morar com o pai, a madrasta Graciele Ugulini e uma meia-irmã. A convivência com a madrasta era ruim e ele vivia em condições precárias, segundo relatos da avó. (Souza, 2019)

Em 4 de março de 2014, Bernardo desapareceu em Três Passos, sendo visto pela última vez às 18 horas, supostamente indo dormir na casa de um amigo. No dia 6 de abril, o pai procurou o filho na casa do amigo, mas foi informado que ele não havia chegado. Somente no dia 13 de abril o pai pediu ajuda para encontrá-lo em uma emissora de rádio.

Bernardo foi levado pela madrasta a Frederico Westphalen para ver uma benzedeira. A amiga do casal, Edelvânia, deu uma superdosagem de Midazolam ao menino, causando seu envenenamento. O irmão de Edelvânia, Evandro, cavou uma cova rasa para esconder o corpo. Bernardo foi encontrado morto em 14 de abril, dez dias após seu desaparecimento. O pai fez um falso registro policial sobre o desaparecimento e os motivos do crime envolviam a herança deixada pela mãe e a visão do menino como um estorvo familiar. (Souza, 2019).

3.1.2 Da Denúncia e do Inquérito Policial

Durante o inquérito policial, duas delegadas foram ouvidas como testemunhas. A primeira relatou o envolvimento do pai e da madrasta através de depoimentos que indicavam ameaças e um plano para sumir com Bernardo. Um laudo pericial encontrou Midazolam no estômago da criança; a delegada confirmou que Edelvânia comprou o remédio com receita assinada por Leandro e que houve superdosagem fatal. (Souza, 2019).

Outra delegada destacou vídeos gravados por Leandro como álibis; um deles mostrava Graciele ameaçando Bernardo. Vizinhos relataram que ele era uma criança calma e carinhosa. Durante as investigações, descobriu-se que Bernardo havia procurado o Fórum para relatar maus-tratos e abandono paterno e pediu para ser retirado da família. (Souza, 2019).

A família foi contatada, mas devido à influência do pai como cirurgião renomado na cidade, alegaram não querer problemas com ele. O juiz deu uma segunda chance ao pai e filho para se reaproximarem, marcando audiência para 13 de maio de 2014, próximo ao desaparecimento de Bernardo. Além disso, no dia do desaparecimento, a madrasta foi multada na mesma cidade onde o corpo foi encontrado; o policial que autuou a multa constatou que Bernardo ainda estava no banco traseiro do carro.

Segundo a denúncia feita pela Promotoria de Três Passos do MPRS:

> O crime foi cometido por motivo torpe, eis que o acusado LEANDRO BOLDRINI, assim como sua companheira, a denunciada GRACIELE UGULINI, não queriam partilhar com a vítima, o menino BERNARDO UGLIONE BOLDRINI, os bens deixados pela mãe da criança e, tampouco, "correr o risco" de que o ofendido, sob a guarda de terceiro ou mais velho, viesse a dispor, de algum modo, sobre tais bens. Ainda, o crime foi cometido por motivo torpe porque a denunciada EDELVÂNIA WIRGANOVICZ, por sua vez, aderiu à conduta criminosa proposta pelos dois primeiros acusados mediante paga ou recompensa expressa em dinheiro, tendo recebido, de GRACIELE UGULINI, a quantia de R$6.000,00 (seis mil Reais), em moeda corrente, além da promessa de auxílio financeiro para a aquisição de um imóvel (Rio Grande do Sul, 2014, p. 2).

Dessa forma, o pai Leandro Boldrini, a madrasta Graciele Ugulini e a amiga Edelvânia Wirganovicz foram acusados por motivos torpe e fútil, emprego de veneno e recurso que dificultou a defesa da vítima, bem como por ocultação de cadáver. Ademais, o irmão de Edelvânia, Evandro Wirganovicz foi preso por enterrar em cova rasa, com objetivo de o corpo ser ocultado.

A promotora do caso Dinarmácia Maciel de Oliveira, em entrevista em 2014, afirmou que havia provas suficientes que demonstravam Leandro Boldrini como mentor intelectual do crime, havia um domínio de fato sobre a decisão da morte do próprio filho.

i. Da Condenação dos Réus

A prisão preventiva de Leandro, Graciele e Edelvânia foi decretada em maio de 2014. A investigação apontou para um crime planejado e executado minuciosamente. Provas como imagens de câmeras, transações financeiras e conversas indicaram a participação de Graciele e Edelvânia, com a madrasta admitindo ter administrado um medicamento, embora negasse a intenção de matar. Edelvânia, por sua vez, imputou a Graciele o planejamento e a execução, conforme a Sentença (Rio Grande do Sul, 2019).

Leandro demonstrou comportamento suspeito e pouca preocupação com o desaparecimento do filho, além de ter receitado o medicamento usado na vítima. O juiz considerou que esses fatos, juntamente com depoimentos de testemunhas sobre sua frieza e um

diálogo que o ligava ao crime, justificaram a manutenção da prisão preventiva, com base no artigo 311 do Código de Processo Penal, para garantir a ordem pública.

> Também merece registro o diálogo mantido entre familiares da representada Graciele, interceptado com autorização judicial, onde eles afirmam que Leandro tem ligação com o homicídio. Mesmo assim os interlocutores mencionam que a madrasta encaminhou uma carta inocentando Leandro, para que em liberdade ele possa garantir o "sustento de tudo" (Rio Grande do Sul, 2019).

Em um segundo plano, foi utilizado o artigo 312 do CPP para a observação de requisitos necessários como a garantia da ordem pública, ou seja, a liberdade dos réus comprometeria a tranquilidade social, pois tamanha periculosidade manteria o receio de uma reiteração delitiva. O próprio magistrado em sentença menciona:

> Segundo os autos indicam, o fato teria sido cometido por aqueles que tinham o dever legal de garantir a segurança da vítima. Os representados Leandro e Graciele, pai e madrasta da vítima, antes de qualquer outra pessoa, órgão ou instituição, tinham o dever legal de zelar pelo bem-estar e segurança de Bernardo (Rio Grande do Sul, 2019).

A defesa de Leandro impetrou habeas corpus no TJRS, alegando ausência de requisitos legais para a prisão e a inocência de Leandro com base no depoimento de Graciele. Também pediu a transferência da competência para Frederico Westphalen. O Desembargador Nereu José Giacomolli negou o pedido, confirmando a competência de Três Passos e a necessidade da custódia.

Em agosto de 2015, Graciele e Edelvânia apresentaram Embargos de Declaração. A defesa de Graciele alegou ambiguidade na decisão judicial sobre os memoriais do Ministério Público, mas o juiz esclareceu a questão. A defesa também levantou a preocupação com a exposição da imprensa nas audiências, mas não houve prova de que testemunhas tenham sido influenciadas. A defesa de Edelvânia apontou omissão e obscuridade sobre a restituição de um veículo, mas o magistrado determinou seu uso como compensação para a irmã da vítima.

Todos foram pronunciados e o procedimento do Júri foi considerado o mais adequado. Em seu interrogatório, Leandro Boldrini declarou: "Porque eu não mandei matar meu filho." Ele ainda declarou que era ausente devido ao trabalho de médico, realizando muitos plantões, mas em nenhum momento, se declarou culpado das acusações, sempre repetindo que foi Graciele e Edelvânia.

Graciele, madrasta de Bernardo, relatou que cobrava muito do menino, o que gerava brigas verbais, mas não físicas. No dia do assassinato, ela deu a ele um remédio para enjoo e, após ser multada pela PRF, medicou-o com Ritalina para acalmá-lo, mas isso não funcionou. A ré apresentou que havia indicado o local para a cova. Em suas palavras ela disse em meio a

lágrimas: “Trabalhei na lavoura até os meus 17 anos. Eu tenho força para fazer essa cova. Meu irmão é inocente” e ainda que “Adoro criança. Jamais faria mal a uma criança”

Ao se encontrar com Edelvânia, descobriu que Bernardo estava sem pulso e pediu ajuda para enterrá-lo. Edelvânia afirmou ter sido coagida a confessar e indicou o local da cova. Após cinco dias de julgamento em março de 2019, os quatro réus foram condenados: Graciele a 34 anos e sete meses, Leandro a 33 anos e oito meses, Edelvânia a 22 anos e 10 meses, e seu irmão a nove anos e seis meses.

O julgamento de Leandro foi anulado devido à conduta do promotor. Em março de 2023, ele foi condenado a 31 anos e oito meses, com absolvição da ocultação de cadáver. O TJRS manteve a validade do júri em fevereiro de 2024, rejeitando os pedidos de anulação da defesa.

No entanto, é crucial estruturar políticas públicas que mudem a cultura da "educação pela violência". O Plano Nacional Decenal dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes, com vigência de 2011 a 2020 (Brasil, 2011), estabelece metas para erradicar a violência.

O Estado, por vezes, foca apenas na esfera criminal, sem responsabilizar órgãos pela criação de políticas públicas eficazes. Um exemplo é o julgamento da Apelação Crime nº 0428059-35.2014.8.21.7000, onde o Desembargador Relator Jayme Weingartner Neto, ao tratar da dosimetria da pena por vias de fato, defendeu que:

> A defesa requer o reconhecimento da atenuante do artigo 65, inciso III, alínea “a” (cometido o crime por motivo de relevante valor social ou moral). Refereque agrediu o filho apenas na intenção de corrigir o comportamento e incentivá-lo ao estudo. Porém, inviável reconhecer relevante valor social ou moral na agressão ao filho que se deu com extrema brutalidade, mediante o uso de um pedaço de pau, atingindo-lhe os braços e as costas. Reação decorrente, conforme relatado pelas vítimas, apenas porque teria ficado descontente pelo fato de que o filho estava na rua (Rio Grande do Sul, 2015).
> Ademais, o castigo físico “de per si” é juridicamente reprovado, mesmo com“animus corrigendi”, nos termos do artigo 18-A da Lei nº 8.069/90, incluído pela Lei nº 13.010/2014 (Rio Grande do Sul, 2015).

O Estado não se responsabiliza pela falta de políticas públicas concretas contra a violência intrafamiliar, focando apenas na punição criminal. As campanhas estatais são pontuais e a atuação em atendimento à família é limitada, sem serviços estruturados para relações não violentas.

A falta de programas de apoio e tratamento para famílias e agressores torna a lei ineficaz, um ideal utópico que facilita a punição física em lares brasileiros. O caso de Bernardo Boldrini exemplifica a negligência estatal, onde a criança foi vítima de agressão, abandono e morte cruel, sem o devido amparo, sem quaisquer estratégias precisas para o enfrentamento da

violência intrafamiliar como previsão de ações, não havendo a responsabilização criminal de quem está cometendo tal ação contra o próprio filho.

As campanhas estatais contra a violência familiar são pontuais e insuficientes, com políticas de atendimento limitadas à sensibilização, sem serviços estruturados para o apoio familiar integral e a construção de relações não violentas, como apontam Custódio e Cassionato (2021). Há um despreparo geral, pois o cumprimento efetivo da lei requer o fortalecimento dos Conselhos Tutelares.

A Lei Menino Bernardo reforçou a proteção integral à criança e ao adolescente, estabelecendo no artigo 18 que "É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor" (Brasil, 2014). No entanto, a lei apenas reiterou medidas já existentes no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e na Constituição Federal (art. 227), sem prover protocolos, estratégias de financiamento ou responsabilização efetiva para agressores e para a omissão estatal, tornando suas inovações limitadas e ineficazes na prática.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

A autora Fonseca (2009) define metodologia como o meio para delimitar áreas de apreensão do objeto da pesquisa, focando nos aspectos relevantes e facilitando o aprofundamento científico. A pesquisa permite uma conotação crítica, ultrapassando o formalismo para compreender o papel do direito na sociedade contemporânea, exigindo uma metodologia adequada. É essencial que o pesquisador tenha uma base prévia para elaborar um projeto coerente, pois o método é o caminho trilhado na pesquisa, e o conjunto desses caminhos é a metodologia.

O trabalho adota abordagem quanti-qualitativa. Segundo Mezzaroba e Monteiro (2019, p. 110), a pesquisa qualitativa não se limita a mensurar dados: busca identificar sua natureza e compreender as informações de forma global e contextual. É descritiva e pode incorporar dados quantitativos, embora privilegie a análise rigorosa das interpretações. Neste estudo, a dimensão quantitativa corresponde aos dados estatísticos nacionais e aos registros do Conselho Tutelar de Chapadinha-MA; a dimensão qualitativa, às entrevistas com os conselheiros tutelares.

Além disso, foi utilizada a pesquisa bibliográfica, que Mezzaroba e Monteiro (2019, p. 112) definem como modalidade teórica que trabalha com um arsenal bibliográfico de qualidade para abordar os problemas. A investigação foi feita por revisão bibliográfica com

artigos, teses, dissertações e materiais online que fundamentam a resposta ao problema estudado.

A pesquisa foi classificada como quanti-qualitativa, utilizando dados quantificáveis sobre a eficácia da Lei Menino Bernardo e informações do Conselho Tutelar de Chapadinha-MA em 2024. Para compreender a realidade local, foi necessária a inclusão de uma instituição acolhedora e a realização de uma pesquisa de campo, que incluiu entrevistas semiestruturadas com Conselheiros Tutelares. Mezzaroba e Monteiro (2019) apontam que a pesquisa prática deve ter experimentalidade, o que enriqueceu a investigação ao entender as políticas públicas em relação à Lei 13.010/2014.

O universo da pesquisa incluiu o Conselho Tutelar, sendo a amostra composta por três profissionais que trouxeram suas experiências e destacaram a defesa dos direitos da criança e do adolescente. A coleta de dados foi feita por meio de cinco perguntas direcionadas aos Conselheiros, identificados como informantes A, B e C. Os relatos desses conselheiros revelaram a gravidade da violência física enfrentada pelas crianças em Chapadinha-MA, reforçando a necessidade de uma abordagem mais eficaz para coibir os castigos físicos e garantir a proteção integral prevista na legislação.

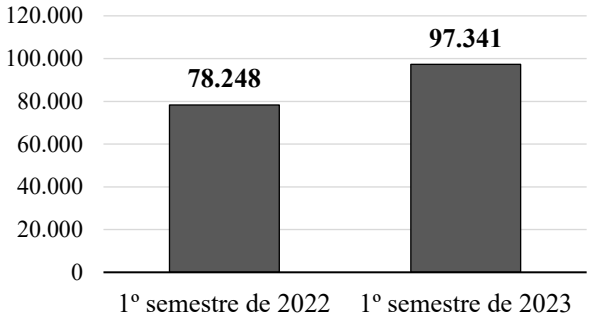
A coleta de dados foi realizada através de entrevista semiestruturada com as seguintes perguntas realizadas: 1) Qual a situação da cidade de Chapadinha-MA em relação à Lei Menino Bernardo? 2) A Lei possui alguma eficácia no nosso Município? 3) Quais alternativas e métodos você acredita que seriam as melhores de serem utilizados em relação aos castigos físicos? 4) Como dá-se na prática, as denúncias de maus tratos realizados ao Conselho? 5) Poderia dar exemplos de situações vividas na carreira que mais lhe tocou de alguma forma?

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

5.1 Lei Menino Bernardo: Cenário Nacional

O Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania registrou um aumento de 24% na violência contra crianças e adolescentes no Brasil entre o primeiro semestre de 2022 e 2023. Deste total, 3% a 5% são crianças com deficiência, e 54% com deficiência intelectual, segundo reportagens do G1 (2023) e da GloboNews (2023). O Gráfico 1 ilustra esse crescimento preocupante.

Gráfico 1 – Denúncias de violência contra crianças e adolescentes no Brasil (2022-2023)

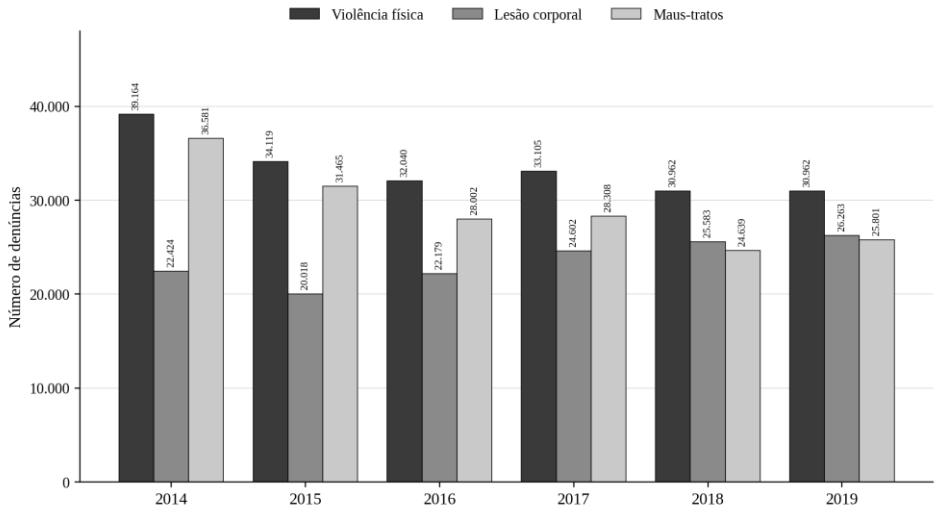


Fonte: Adaptado de G1 (2023)

No primeiro semestre de 2022, foram registradas 78.248 denúncias de violência contra crianças e adolescentes; no mesmo período de 2023, esse número saltou para 97.341, um aumento de aproximadamente 24%. A reportagem “Quase 200 crianças e adolescentes são agredidos por dia no Brasil” (Laboissière, 2024) aponta que em 2023 ocorreram 196 casos diários de violência física, sendo 80% dessas agressões dentro de casa, contra crianças de até 14 anos.

Custódio e Cassionato (2021) destacam a persistência da violência intrafamiliar, apesar da fragilidade de dados devido à subnotificação. Em sua pesquisa, focada no período de 2014 a 2019, os autores analisaram dados coletados pelo Disque 100, serviço vinculado ao Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Este período abrange a aprovação da Lei Menino Bernardo, que visou fortalecer o enfrentamento à violência.

Gráfico 2 – Denúncias de violência contra crianças e adolescentes ao Disque 100 (2014-2019)



Fonte: Elaborado com base em Custódio e Cassionato (2021, p. 327)

Custódio e Cassionato (2021, p. 327) demonstram que, entre 2014 e 2017, os casos notificados de violência física contra crianças e adolescentes aumentaram de 44.234 para

59.293, um salto considerável em apenas três anos de vigência da Lei Menino Bernardo. Apesar do avanço normativo, os castigos moderados não são levados em consideração, e a Lei não apresenta sua devida eficácia. Já o autor Pacheco (2020) complementa, indicando a falta de um padrão de atendimento nas políticas públicas para lidar com a violência intrafamiliar, ocorrendo um mero preenchimento de fichas e encaminhamento ao Conselho, enfraquecendo o enfrentamento da violência em seus lares.

A Lei Menino Bernardo foi um avanço importante na proibição de castigos físicos, mas os números de denúncias e casos de violência contra crianças e adolescentes continuam assustadores. A sociedade ainda tem a crença de que a educação só funciona com violência física, o que dificulta a identificação e o combate à chamada "violência educativa" e aos castigos mais moderados.

Nesse contexto, Riba e Zioni (2022), em seu artigo “O corpo da criança como receptáculo da violência física: análise dos dados epidemiológicos do Viva/Sinan”, apresentam dados de 2009 a 2019 sobre a violência física nas regiões brasileiras, conforme a tabela 1, reforçando a gravidade do problema.

Tabela 1 - Variáveis referentes aos autores da violência física contra criança e adolescente

Variável	Categoria	N	%
Autor da violência	Mãe	47.216	39,84
	Pai	48.736	41,13
	Padrasto	19.347	16,33
	Madrasta	3.200	2,7
Região	Norte	7.475	6,31
	Nordeste	14.260	12,03
	Sudeste	56.660	47,81
	Sul	29.821	25,17
	Centro-Oeste	10.050	8,48
	Ignorado	233	0,2
Total		118.499	100

Fonte: Adaptado de Riba e Zioni (2022)

Segundo Riba e Zioni (2022, p. 196):

> A maior parte da violência física foi cometida pelo pai (41,13%) seguido da mãe (39,84%). Padrasto e madrasta foram os agressores com menor frequências (16,33% e 2,7% respectivamente). No que tange à região, o Sudeste e o Sul registraram os maiores percentuais de violência, 47,31% [sic] e 25,17% respectivamente.

É perceptível que os próprios pais são os principais agressores, reproduzindo a ideia de educação por punição física, o que representa mais de 40% da responsabilidade na violência física. O caso de Bernardo, morto em 2014 pelo pai e madrasta, mesmo com seus pedidos de socorro, ilustra essa triste realidade. As autoras também apresentam dados sobre a idade das

vítimas, que revelam números assustadores de crianças muito pequenas e sem defesa sendo as mais atingidas.

Tabela 2 - Taxa de violência física doméstica contra crianças e adolescentes (por 100 mil habitantes) nas regiões do Brasil, 2009-2019

Regiões	0 a 4 anos	5 a 9 anos	10 a 14 anos	15 a 19 anos
Norte				
Feminino	123	137	204	108
Masculino	106	91	64	37
Nordeste				
Feminino	110	62	85	69
Masculino	118	59	57	54
Sudeste				
Feminino	250	215	320	291
Masculino	252	223	201	126
Sul				
Feminino	457	368	447	291
Masculino	488	421	308	174
Centro-Oeste				
Feminino	289	201	238	174
Masculino	305	212	156	102

Fonte: Adaptado de Riba e Zioni (2022)

As autoras explicam que na Região Norte, em todas as faixas etárias, as crianças e adolescentes do sexo feminino sofrem mais violência física doméstica em relação àquelas do sexo masculino. O percentual é da faixa etária de 10 a 14 anos, com mais de 76% da violência perpetrada contra meninas. Todavia, ao considerar o sexo masculino, a faixa etária foi de zero a quatro anos (Riba; Zioni, 2022). Eles estão muito mais propícios à violência doméstica por serem bem menores, não possuindo qualquer meio de defesa, levando a considerar a falta de proteção jurídica que a Lei 13.010/2014 (Lei Menino Bernardo) traz.

5.2 Lei Menino Bernardo: O Cenário Local – Chapadinha-MA

O Conselho Tutelar de Chapadinha, Maranhão, é um órgão autônomo e permanente, não jurisdicional, encarregado de zelar pelos direitos de crianças e adolescentes, conforme o art. 131 do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990), sendo suas características principais a permanência, a independência de decisões e a natureza não jurisdicional.

O artigo 18-B do Estatuto traz em seu parágrafo único que as medidas previstas serão aplicadas pelo Conselho Tutelar sem qualquer prejuízo de outras providências legais, estando as seguintes medidas que deverão ser aplicadas conforme a gravidade do caso:

> I - Encaminhamento a programa oficial ou comunitário de proteção à família; II - encaminhamento a tratamento psicológico ou psiquiátrico; III - encaminhamento a cursos ou programas de orientação; IV - obrigação de encaminhar a criança a tratamento especializado; V - advertência (Brasil, 1990, art. 18-B).

Contudo, tais atribuições merecem atenção segundo entrevista realizada no dia 16 de outubro de 2024, com três conselheiros tutelares para dar embasamento suficiente para a presente pesquisa, sendo eles identificados como informantes A, B e C.

Como primeiro questionamento, foi-se perguntado "Qual a situação da cidade de Chapadinha- MA em relação à Lei Menino Bernardo?" Segundo o informante A, em suas palavras:

> São muitas violações. Denúncias constantes. É uma lei que possui uma eficácia ao trazer uma gama de atribuições que antes não possuíamos, um embasamento legal que deixasse que procurássemos outros órgãos diretamente como o Ministério Público, Defensoria Pública, pois antes havia uma enorme burocracia (Informante A, 2024).

Como segundo questionamento, foi- se perguntado: "A Lei possui alguma eficácia em nosso Município?" O informante B tece uma grande crítica, mencionando: "O Estado, o sistema é muito devagar. Na teoria é uma lei muito bonita, mas na prática é muito devagar". Já informante C disse:

> Vivemos isso constantemente. São muitas crianças agredidas fisicamente, são estupradas quase que diariamente a Lei trouxe algumas atribuições, mas ainda sim a nossa situação é muito difícil. Porém, instituições como CRAS e guarda municipal nos ajudam constantemente nas visitas que realizamos (Informante C, 2024).

A informante ainda completa com: "A denúncia é na hora. A sociedade é constante". Ao ser perguntada sobre "Quais as alternativas e métodos que você acredita que seriam as melhores de ser utilizados em relação aos castigos físicos?", a informante C, em suas palavras diz que:

> Com violência nunca educamos ninguém. Hoje uma criança de oito anos de idade já consegue denunciar. Quando vamos a algum evento organizado por escolas, falar sobre a educação que deve ser construída com amor e carinho, mães e pais já permanecem com raiva, dizendo que nós, do Conselho Tutelar, retiramos sua autoridade. Eles dizem: Depois desse ECA e o do Conselho nós já não podemos educar nossos filhos'. Porém, essa não é nossa função, nós apenas não queremos mais um Bernardo na vida (Informante C, 2024).

A informante A afirma que a violência é cíclica, pois pais que foram agredidos na infância tendem a repetir esses atos com seus filhos, algo enraizado no cotidiano. Ela acredita que um tapa não ensina respeito, mas sim a repetição das mesmas ações.

A informante C observa que as crianças hoje denunciam mais, pois são capazes de fazê-lo. No entanto, Riba e Zioni (2022) apontam que crianças pequenas, mais vulneráveis e manipuláveis, sofrem violências diárias sem que os pais sejam devidamente responsabilizados.

Um Conselheiro relata que muitos pais acreditam erroneamente que o Conselho Tutelar retira o poder familiar. Pacheco (2020) esclarece que o Conselho atua analisando o cumprimento das políticas públicas e garantias de direitos infanto-juvenis, especialmente em casos de violência intrafamiliar, como negligência ou violência física.

Como penúltima pergunta foi-se questionado “Como dá-se na prática, as denúncias de maus tratos realizadas ao Conselho?”, o informante A respondeu:

> A melhor porta que prioriza maus tratos é o Conselho. Se naquela época o menino Bernardo tivesse procurado o Conselho Tutelar ao invés do fórum, a tragédia teria sido evitada. Um juiz está apenas em seu gabinete. O conselho ouve, está aberto à sociedade como um todo. Quando recebemos uma denúncia, primeiro fazemos uma convocatória para realizar o encaminhamento. Vamos até o local. Caso seja muito grave, não conversamos com o agressor, ele é logo levado para a Delegacia. Quem realmente será ouvida é a criança, fazendo todos os procedimentos necessários, como encaminhamento psicológico, por exemplo (Informante A, 2024).

O Conselho Tutelar, apesar de ter funções como advertência e encaminhamento psicológico/psiquiátrico, busca amparo policial em casos graves, encaminhando agressores à delegacia para responsabilização. É fundamental refletir sobre a importância do Conselho Tutelar, que deveria ter sido acionado meses antes do crime contra Bernardo em 2014.

Silva (2023) aponta que a violência contra crianças e adolescentes causa danos irreparáveis, tanto em grandes centros quanto em cidades pequenas, onde o Conselho Tutelar é a porta de entrada para denúncias.

Silva (2023) também destaca que a origem da violência (poder público, sociedade, famílias, etc.) não é o ponto principal, mas sim a necessidade de encontrar saídas adequadas, como investir em educação. A ideia de que "violência educa" é ultrapassada, pois crianças e adolescentes precisam de suporte seguro para se desenvolverem biopsicossocialmente e se tornarem adultos saudáveis. Como último questionamento, foi pedido aos informantes um exemplo, vivido na carreira, que os tivesse tocado de alguma forma. A informante C começa a dizer:

> Há coisas nesta nossa vida que a gente tem passado, tem visto, tem testemunhado. Eu sempre digo que ‘taca’ não educa, porque eu tenho vários exemplos [...]. A criança apanhava tanto, desde pequeninho. Tornou-se adolescente apanhando e ele já chegou à fase da adolescência com aquela sensação de rebeldia. [...] Ele disse: ‘É muito difícil com a família que eu tenho. Eu não tenho apoio, não tenho paz [...]’ (Informante C, 2024).

Para a informante, a entrada para qualquer tipo violência que possa ocorrer contra crianças e adolescentes é a negligência. E ela nasce no seio da família. Os conselheiros veem muitos casos de crianças que não vão para a escola, que ficam sujas até meia noite nas perigosas ruas da cidade, sendo deixadas de porta em porta para ser cuidada por alguma família qualquer. E quem sofre as consequências são elas. Ela ainda cita o artigo quarto do Estatuto dizendo que:

> É um dever de todos zelar pela criança e pelo adolescente. O cuidado vai desde à família até o Presidente da República. Se é um dever de todos porque não cuidamos para que tenhamos um adolescente melhor? Para termos um cidadão de capacidade? Se não fizermos nada, não chegaremos a lugar nenhum! (Informante C, 2024).

Já para o informante B, ele diz que diversos casos chocam muito em seu trabalho como Conselheiro. Em um exemplo, ele fala:

> Um caso que me chamou muita atenção foi quando formos chamados para atender um comunicado. E ao chegar na residência, encontramos a criança toda cheia de 'marcas de taca'. A mãe colocava um som alto quando batia. E a criança estava lá no fundo do quintal trancada em um banheiro. Aquela cena me chamou muita atenção, porque nós pais antes de sermos conselheiros, a linha de frente dos direitos da criança e do adolescente (Informante B, 2024).

O que mais chama a atenção são os relatos dos conselheiros, pois a violência contra crianças e adolescentes ocorre no lar, ambiente que deveria ser de acolhimento. Silva et al. (2023) afirmam que as violências contra crianças acontecem mais frequentemente em residências, praticadas principalmente por pais e cuidadores. A mãe, que deveria zelar pela educação e respeito, é muitas vezes a fonte de desespero e dor para o filho.

Wosniak (2023) aponta a residência como principal local de agressão no Brasil, reforçando a necessidade de ações preventivas para evitar novas tragédias e questionar o uso da violência física na educação. O art. 70-A da Lei 13.010/2014 (Brasil, 2014) enfatiza a capacitação de profissionais de saúde, escolas e assistência social para prevenir a violência, medida essencial para identificar e encaminhar casos de violência doméstica.

Relatórios do Conselho Tutelar de Chapadinha de 2024 mostram a incidência de violência física, psicológica e negligência, temas ligados à Lei Menino Bernardo, encontrando-se abaixo.

Tabela 3 - Denúncias de Violência Física e Negligência em Chapadinha –MA (1° Trimestre-2024)

1° TRIMESTRE – 2024	JANEIRO	FEVEREIRO	MARÇO	TOTAL
Violência Física/Psicológica	08	03	01	12
Negligência	13	02	08	23
TOTAL GERAL				35

Fonte: Elaborado pelo Conselho Tutelar de Chapadinha – MA, 2024

Tabela 4 - Denúncias de Violência Física e Negligência em Chapadinha –MA (2° Trimestre-2024)

2° TRIMESTRE – 2024	ABRIL	MAIO	JUNHO	TOTAL
Violência Física/Psicológica	03	02	01	06
Negligência	08	01	05	14
TOTAL GERAL				20

Fonte: Elaborado pelo Conselho Tutelar de Chapadinha – MA, 2024

Tabela 5 - Denúncias de Violência Física e Negligência em Chapadinha –MA (3° Trimestre-2024)

3° TRIMESTRE – 2024	JULHO	AGOSTO	SETEMBRO	TOTAL
Violência Física/Psicológica	09	05	03	17
Negligência	19	08	11	38
TOTAL GERAL				55

Fonte: Elaborado pelo Conselho Tutelar de Chapadinha – MA, 2024

Tabela 6 - Atendimentos e Visitas (1° Trimestre-2024)

1° TRIMESTRE – 2024	JANEIRO	FEVEREIRO	MARÇO	TOTAL
Atendimentos Realizados	116	28	60	204
Visitas Domiciliares	47	38	32	117
Notificações	34	15	17	66
Informações	20	10	22	52
TOTAL GERAL				439

Fonte: Elaborado pelo Conselho Tutelar de Chapadinha – MA, 2024

Tabela 7 - Atendimentos e Visitas (2° Trimestre-2024)

2° TRIMESTRE – 2024	ABRIL	MAIO	JUNHO	TOTAL
Atendimentos Realizados	17	27	30	74
Visitas Domiciliares	20	46	55	121
Notificações	17	27	15	59
Informações	25	18	20	63
TOTAL GERAL				317

Fonte: Elaborado pelo Conselho Tutelar de Chapadinha – MA, 2024

Tabela 8 - Atendimentos e Visitas (3° Trimestre-2024)

3° TRIMESTRE – 2024	JULHO	AGOSTO	SETEMBRO	TOTAL
Atendimentos Realizados	130	80	75	285
Visitas Domiciliares	112	66	64	242
Notificações	47	37	30	114

Informações	25	40	45	110
TOTAL GERAL				751

Fonte: Elaborado pelo Conselho Tutelar de Chapadinha – MA, 2024

O estudo aponta a falta de comunicação entre o Conselho Tutelar de Chapadinha e a Guarda Municipal/PM, o que prejudica a agilidade no combate à violência contra crianças. Ao observar as tabelas, conclui-se que a Lei 13.010/2014, Lei Menino Bernardo, é considerada ineficaz, necessitando de uma atuação estatal mais robusta e especificação direta em seus artigos, indo além de campanhas e políticas públicas. Há um questionamento sobre a subjetividade da lei e se foi uma "jogada política".

O autor Cavalheiro (2020) explica que as práticas educativas parentais estão ligadas às crenças e experiências passadas, criando um ciclo vicioso de violência. A Lei 13.010/2014 falha em quebrar esse ciclo, devido à ineficácia das políticas públicas e à falta de investimento do Poder Público, especialmente em Chapadinha. A solução proposta inclui capacitação e um aparato legal mais rigoroso para coibir a violência educativa e prevenir novos casos como o de Bernardo Boldrini.

6 DA NECESSIDADE DE COERÇÃO ESTATAL

A Lei 13.010/2014, conhecida como Lei Menino Bernardo, busca proteger crianças e adolescentes da violência, proibindo castigos físicos, tratamentos cruéis e degradantes, conforme seu Art. 18-A. No entanto, o texto aponta uma insuficiência na efetividade das medidas pedagógicas e protetivas, mesmo com as funções atribuídas ao Conselho Tutelar no Art. 18-B, como encaminhamento a programas de proteção familiar e tratamento psicológico.

A lei é considerada escassa por não prever capacitação profissional aprimorada para psicólogos, professores e conselheiros tutelares, nem a criação de uma rede integrada de assistência social, psicologia e jurídica. Além disso, carece de criminalização específica, mecanismos de monitoramento de denúncias de abuso e negligência, e aumento de penas para crimes contra crianças e adolescentes. A cobrança judicial da implementação de políticas sociais é vista como essencial para garantir os direitos sociais e o Estado Democrático de Direito, refletindo a prioridade absoluta da infância e juventude, combatendo a "Corrupção de Prioridades" (Maciel, 2019, p. 75).

O caso de Bernardo Boldrini, que sofreu maus-tratos e buscou ajuda no Fórum, evidencia a falha do Estado em protegê-lo, mesmo com a existência da Lei Menino Bernardo.

Sua morte, motivada por ganância, demonstra a omissão estatal em cumprir os direitos infantojuvenis, tratando-os como objetos. A rapidez na sanção da lei, em homenagem a Bernardo, é questionada, pois a atuação estatal não mudou significativamente, e os castigos físicos já eram punidos, mas de forma programática e pedagógica, sem forte interferência estatal nos assuntos familiares.

Dessa forma, a necessidade de um aparato legal mais rigoroso, com responsabilização dos agressores físicos, tornou-se evidente. A Lei Henry Borel (Lei 14.344/2022) surge como um aprimoramento, fortalecendo a intervenção do Sistema de Garantia dos Direitos para mapear, prevenir e cessar a violência doméstica infantil. Ela promove atendimento e parentalidade positiva, além de detalhar providências policiais imediatas, como encaminhamento ao SUS, IML, Conselho Tutelar e Ministério Público, facilitando medidas protetivas e o afastamento imediato do agressor do lar (Brasil, 2022; Sferra; Redivo, 2023).

A Lei Henry Borel é mais rigorosa em casos de abuso físico e psicológico, aumentando a responsabilização e a atuação do Estado, complementando e fortalecendo a proteção da Lei Menino Bernardo (Brasil, 2014; 2022). Contudo, a sociedade ainda lida com a crença na violência educativa. A pesquisa aponta a evolução das medidas pedagógicas e protetivas, buscando definir limites claros para lesão ou agressão física (Art. 18 do ECA, com a Lei 13.010/2014).

Essa alteração trouxe o início de uma eficácia, visando minimizar casos como o de Bernardo. A Lei Henry Borel não tipifica o castigo físico em si, mas institui medidas protetivas de urgência, tipifica como crime o descumprimento dessas medidas (art. 25) e a omissão em comunicar à autoridade pública a violência praticada contra criança ou adolescente (art. 26), além de alterar o Código Penal e a Lei 8.072/1990 para qualificar o homicídio contra menor de 14 anos e incluí-lo entre os crimes hediondos (Brasil, 2022). A Lei Menino Bernardo, por sua vez, limitou-se a medidas de caráter administrativo e pedagógico, mostrando-se insuficiente em responsabilização pela falta de políticas públicas e de denúncias.

A Lei 13.010/2014 teve sua atualização jurídica pela Lei Henry Borel (Lei 14.344/2022), uma lei mais rigorosa com sanções penais, não apenas administrativas (Brasil, 2022). A ideia de crianças como objetos ainda é difundida, e a vulnerabilidade social generaliza a violência educacional. Treinamento e capacitação para profissionais, campanhas de conscientização e a criação de espaços seguros para denúncias são essenciais.

O fortalecimento das redes de proteção, com colaboração entre os serviços, apoio psicossocial e incentivo à mediação, é fundamental. A Doutrina da Proteção Integral deve ser

garantida por Estado, família e sociedade, atuando em conjunto com leis mais rigorosas e punições severas aos agressores, para que não haja mais "meninos Bernardos".

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa analisa a eficácia da Lei 13.010/2014, conhecida como Lei Menino Bernardo, no combate à violência educativa contra crianças e adolescentes no Brasil, motivada pelo homicídio de Bernardo Boldrini. O estudo aborda a evolução histórica da violência física como método educacional, destacando a transição para a Doutrina da Proteção Integral com a Constituição de 1988 e o ECA de 1990.

O artigo detalha o caso Bernardo Boldrini e a sanção da lei em seu nome, bem como a metodologia utilizada, que incluiu pesquisa bibliográfica e entrevistas com Conselheiros Tutelares em Chapadinha-MA. Os resultados apontam para um aumento das denúncias e notificações de castigos físicos e de violência como forma de educação, evidenciando a ineficácia da Lei Menino Bernardo devido à falta de atuação estatal em políticas públicas e responsabilização dos agressores, além da subnotificação de denúncias pela sociedade.

Conclui-se que, apesar das inovações da lei, como a conceituação de castigos físicos e os mecanismos de proteção, a Lei Menino Bernardo ainda é ineficaz em sua totalidade, necessitando de maior coerção estatal, investimentos em políticas públicas e a responsabilização criminal dos agressores, como a prevista na Lei Henry Borel (Lei 14.344/2022). A pesquisa enfatiza a importância da solidariedade entre Estado, família e sociedade, e a necessidade de divulgar os canais de denúncia, como o Conselho Tutelar, para garantir a segurança e os direitos de crianças e adolescentes.

REFERÊNCIAS

BALUTA, Maria Cristina. **Os hábitos dos castigos físicos e a disciplina positiva na perspectiva de capacitores nível-educador: construção social do direito da criança a uma educação não punitiva – período 2003-2018**. 2019. Tese (Doutorado em Ciências Sociais Aplicadas) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 15 ago. 2019. Biblioteca depositária: Biblioteca Central Prof. Faris Michaele.

BRASIL. **Código Civil**. Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, 11 jan. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10406.htm. Acesso em: 8 out. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 set. 2026.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941**. Código de Processo Penal. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del3689.htm. Acesso em: 8 out. 2024.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990)**. Dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 8 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.010, de 26 de junho de 2014**. (Lei Menino Bernardo). Altera o Estatuto da Criança e do Adolescente para estabelecer o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13010.htm. Acesso em: 8 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.344, de 24 de maio de 2022**. (Lei Henry Borel). Dispõe sobre a criação de mecanismos para prevenir e combater a violência doméstica e familiar contra crianças e adolescentes. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/lei/l14344.htm. Acesso em: 15 out. 2024.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Plano Nacional Decenal dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes**. Brasília: SDH/Conanda, 2011. Vigência: 2011-2020.

CAVALHEIRO, Emerson de Moura**. Práticas educativas parentais: limites entre educação e violência**. 2020. 156 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais) – Universidade de Taubaté, 2020.

CUSTÓDIO, André Viana; CASSIONATO, Andréa Silva Albas. A proteção de crianças e adolescentes contra castigos físicos aplicados por pais ou responsáveis. **Libertas**, Juiz de Fora, v. 21, n. 1, p. 323-346, jan./jun. 2021. DOI: 10.34019/1980-8518.2021.v21.31780.

FONSECA, Maria Guadalupe Piragibe da. **Iniciação à pesquisa no direito**: pelos caminhos do conhecimento e da invenção. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

G1. **Denúncias de violência contra crianças e adolescentes sobem 24% no Brasil**. Brasília, 26 jun. 2023. Disponível em: https://g1.globo.com/politica/noticia/2023/06/26/denuncias-de-violencia-contra-criancas-e-adolescentes-sobem-24percent-no-brasil.ghtml. Acesso em: 28 set. 2026.

GLOBONEWS. **Denúncias de violência contra crianças sobem 24% no Brasil**. Conexão GloboNews. Rio de Janeiro: GloboNews, 2023. 1 vídeo. Disponível em: https://g1.globo.com/globonews/conexao-globonews/video/denuncias-de-violencia-contra-criancas-sobre-24-no-brasil-11730739.ghtml. Acesso em: 28 set. 2026.

LABOISSIÈRE, Paula. **Quase 200 crianças e adolescentes são agredidos por dia no Brasil**. Publicado em: 24 out. 2024. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2024-10/quase-200-criancas-e-adolescentes-sao-agredidos-por-dia-no-brasil. Acesso em: 29 nov. 2024.

MACIEL, Kátia Regina Ferreira Lobo Andrade (coord.). Curso de direito da criança e do adolescente: aspectos teóricos e práticos. 12. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2019.

MELGAÇO, Aglaé Martins. **Violência como determinante social da saúde de crianças e adolescentes: um enfoque às políticas públicas**. 2021. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Setor de Ciências Sociais Aplicadas, 2021.

MEZZAROBA, Orides; MONTEIRO, Cláudia Servilha. **Manual de metodologia da pesquisa no direito**. 8. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2019.

OLIVEIRA, Talissa Côrrea de. Evolução histórica dos direitos da criança e do adolescente com ênfase no ordenamento jurídico brasileiro**. Revista Interdisciplinar do Direito**, Faculdade de Direito de Valença, 2018.

PACHECO, Rodrigo da Paixão. **A violação de direitos das crianças e dos adolescentes: uma análise da violência intrafamiliar na Região Leste de Goiânia/Goiás**. 2020. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Serviço Social, Goiânia, 2020. Inclui referências, f. 72-78.

PONTES, Luciana Barbalho. **Programa ACT: avaliação de uma intervenção com profissionais para prevenção universal da violência contra crianças**. 2020. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1 out. 2020. Em fase de homologação.

RIBA, Aline Conegundes; ZIONI, Fabíola. **O corpo da criança como receptáculo da violência física: análise dos dados epidemiológicos do Viva/Sinan**. *Saúde em Debate*, Rio de Janeiro, v. 46, n. Especial 5, p. 193-207, dez. 2022. DOI: 10.1590/0103-11042022E516.

RIO GRANDE DO SUL. Ministério Público. Promotoria de Justiça de Três Passos. **Denúncia criminal**: caso Bernardo Uglione Boldrini. Três Passos, 2014.

RIO GRANDE DO SUL. Tribunal de Justiça. **Apelação Crime nº 0428059-35.2014.8.21.7000** (Acórdão nº 2015-200281). Relator: Des. Jayme Weingartner Neto. Porto Alegre, 11 mar. 2015.

RIO GRANDE DO SUL. Poder Judiciário. Comarca de Três Passos. **Processo nº 21400007048**. Sentença. Três Passos, 15 mar. 2019.

SANTOS, Rayani Mariano dos. O debate sobre a 'Lei da Palmada' na Câmara dos Deputados. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 36, p. [12], 2021.

SFERRA, Danielly Tavares Bueno; REDIVO, Heloisa. Lei Henry Borel: mudanças, efetividade e aplicabilidade da legislação. **Ciências Sociais Aplicadas em Revista**, Marechal Cândido Rondon, v. 25, n. 45, p. 261-287, 2023. DOI: 10.48075/csar.v25i45.31602. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/csaemrevista/article/view/31602. Acesso em: 30 out. 2024.

SILVA, Aramis Miguel Brito da. **Violência contra crianças e adolescentes: realidade de abrigados no serviço de acolhimento institucional no Brasil**. 2023. Dissertação

(Mestrado em Teologia) – Faculdades EST, Programa de Pós-Graduação, São Leopoldo, 2023.

SILVA, Vitória Evelen Oliveira et al. **Diferenças entre violência contra crianças e adolescentes no Maranhão, Brasil, 2009-2019**. *Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil*, v. 23, 2023. Artigo original.

SOUZA, Janine Moreira de. **Caso Bernardo: condenados os 4 réus**. Publicado em: 15 mar. 2019. Disponível em: https://www.tjrs.jus.br/novo/noticia/caso-bernardo-condenados-os-4-reus/. Acesso em: 11 out. 2024.

TRINDADE, Adalberto de Araújo; HOHENDORF, Jean Von. Efetivação da Lei Menino Bernardo pelas redes de proteção e de atendimento a crianças e adolescentes. **Cad. Saúde Pública**, 2023. Universidade Federal de Pelotas, Brasil. Faculdade Meridional (IMED), Passo Fundo, Brasil

UNICEF. **Quase 400 milhões de crianças em todo o mundo sofrem violência em casa como parte da criação, aponta UNICEF**. Brasília, 11 jun. 2024. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/quase-400-milhoes-de-criancas-em-todo-o-mundo-sofrem-violencia-em-casa. Acesso em: 28 set. 2026.

WOSNIAK, Vanessa Padilha. **Violência contra crianças e adolescentes no Brasil: uma análise das taxas de notificação e características demográficas no estado do Paraná**. 2023. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor Litoral, Martinhos/PR, 2023.

O MUNDO LIMPO COMEÇA NA INFÂNCIA: Coleta seletiva na pré-escola

A CLEAN WORLD BEGINS IN CHILDHOOD: Selective waste collection in preschool

Grazielly Carvalho Valadares[1]
Júlia de Oliveira Coelho[2]
Orientadora: Prof.ª Luciana Costa Leite Rebelo[3]

RESUMO: O presente artigo apresenta os resultados de uma atividade pedagógica voltada à formação de professores, na disciplina Projeto Interdisciplinar IV – Prática Pedagógica na Formação Continuada, que teve como foco a educação ambiental, com ênfase na coleta seletiva, realizada com crianças de quatro anos na turma Infantil I B da Pré-escola Jardim Cirandinha, em Chapadinha–MA. O projeto teve como objetivo sensibilizar os alunos sobre a importância da coleta seletiva de resíduos sólidos por meio de atividades lúdicas e interativas. A pesquisa possui abordagem qualitativa, com caráter descritivo e exploratório, e foi desenvolvida em três etapas: observação diagnóstica, planejamento das atividades e aplicação do projeto. As ações incluíram rodas de conversa, músicas educativas e jogos de separação de resíduos com materiais recicláveis, proporcionando às crianças oportunidades significativas de aprendizado. Os resultados indicaram que, mesmo em idade pré-escolar, os alunos foram capazes de compreender e aplicar conceitos relacionados à separação do lixo e ao cuidado com o meio ambiente, demonstrando atitudes de responsabilidade e consciência ecológica. A prática também contribuiu para o desenvolvimento da oralidade, do trabalho coletivo e da autonomia infantil. Conclui-se que projetos pedagógicos com enfoque ambiental, quando integrados ao cotidiano escolar com metodologias ativas, são eficazes na formação de hábitos sustentáveis desde a infância.

Palavras-chave: Educação ambiental; Educação infantil; Coleta seletiva; Metodologias lúdicas.

ABSTRACT: Continuing Education, focusing on environmental education through selective waste collection in preschool. The project was carried out with four-year-old children from class

[1] Acadêmica do Curso de Pedagogia da Faculdade do Baixo Parnaíba. E-mail: graziellycarvalho78@gmail.com
[2] Acadêmica do Curso de Pedagogia da Faculdade do Baixo Parnaíba. E-mail: joli59515@gmail.com
[3] Pedagoga pela Universidade Estadual do Maranhão. Administradora pela Faculdade Pitágoras. Especialista em Docência do Ensino Superior pelo Grupo Andrade Martins e em Gestão Pública pela Universidade Estadual do Maranhão. Mestranda em Educação pela Universidad Europea del Atlántico - UEA. E-mail: lucianaclr22@hotmail.com

Infantil I B at Jardim Cirandinha Preschool, in Chapadinha, Maranhão, Brazil. The main objective was to raise children's awareness about the importance of selective solid waste collection through playful and interactive activities. This qualitative research, with a descriptive and exploratory nature, was developed in three stages: diagnostic observation, activity planning, and project implementation. The activities included discussion circles, educational songs, and sorting games using recyclable materials, providing meaningful learning opportunities for the children. The results showed that, even at preschool age, students were able to understand and apply concepts related to waste separation and environmental care, demonstrating responsibility and ecological awareness. The practice also contributed to the development of oral expression, collaborative work, and children's autonomy. It is concluded that pedagogical projects with an environmental focus, when integrated into the school routine using active methodologies, are effective in fostering sustainable habits from early childhood.

Keywords: Environmental education; Early childhood education; Selective waste collection; Playful methodologies.

1 INTRODUÇÃO

A crescente degradação ambiental e as mudanças climáticas provocadas pela ação humana têm impulsionado discussões importantes sobre o papel da educação na formação de uma consciência ambiental crítica e cidadã. Nesse contexto, a educação ambiental emerge como uma estratégia essencial para fomentar atitudes sustentáveis e comprometidas com a preservação do meio ambiente. A escola, como espaço privilegiado de socialização e construção do conhecimento, assume um papel fundamental na difusão de valores e práticas que promovam a sustentabilidade.

O debate sobre as questões ambientais perpassa diversos campos do saber, exigindo abordagens interdisciplinares e o envolvimento de múltiplos atores sociais. Na Educação Infantil, esse desafio se torna ainda mais complexo e, ao mesmo tempo, promissor. Trata-se de uma etapa da educação básica voltada ao desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, que se caracteriza por práticas pedagógicas centradas no lúdico, na interação e no afeto. Assim, inserir conteúdos relacionados ao meio ambiente desde os primeiros anos escolares pode favorecer a construção de hábitos e atitudes sustentáveis de forma natural e significativa.

Dentre as diversas questões que podem ser trabalhadas dentro da educação ambiental, destaca-se a coleta seletiva de resíduos sólidos, prática que envolve tanto dimensões

técnicas quanto éticas e sociais. Ao abordar esse tema na Educação Infantil, este trabalho se insere em uma perspectiva educativa crítica e emancipatória, conforme defendida por Paulo Freire (1996) e Carlos Frederico Loureiro (2012), que concebem a escola como um ambiente de diálogo, problematização e construção coletiva de saberes. A partir dessa visão, busca-se superar a mera transmissão de informações, incentivando a reflexão e ações conscientes em relação ao meio ambiente.

Diante disso, surge a seguinte questão norteadora: como trabalhar a temática da coleta seletiva de forma significativa com crianças da Educação Infantil, promovendo aprendizagens ecológicas e estimulando atitudes sustentáveis desde a primeira infância?

A escolha desse tema decorre de sua relevância para a sociedade contemporânea e da urgência em formar sujeitos conscientes e críticos diante dos problemas ambientais. Nesse sentido, acredita-se que as crianças, mesmo em idade pré-escolar, são capazes de compreender, em seus próprios termos, conceitos como “lixo”, “reciclagem”, “natureza” e “cuidado”. Além disso, ao desenvolver projetos pedagógicos sobre a temática, cria-se a oportunidade de envolver não apenas os alunos, mas também professores, famílias e a comunidade, promovendo uma rede de aprendizagem e conscientização coletiva.

A escolha pela abordagem qualitativa e pela metodologia de estudo de caso justifica-se pela necessidade de compreender, em profundidade, os efeitos da intervenção no contexto escolar, a partir da observação direta e da interação com os sujeitos da pesquisa: crianças, professora regente e acadêmicas. O recorte metodológico permitiu acompanhar todas as etapas do projeto, desde o diagnóstico da realidade até a aplicação das atividades, possibilitando uma análise crítica dos resultados obtidos.

2 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA

A educação ambiental tem sido cada vez mais reconhecida como um campo estratégico para a formação de cidadãos críticos, conscientes e engajados na construção de sociedades sustentáveis. No contexto da Educação Infantil, ela assume um papel ainda mais relevante, pois é nessa fase que se formam os primeiros vínculos afetivos e cognitivos com o meio em que se vive.

A educação ambiental no Brasil possui uma trajetória consolidada, marcada por importantes dispositivos legais e avanços conceituais. A Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795/1999) define a educação ambiental como o conjunto de processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos,

habilidades, atitudes e competências voltadas à conservação do meio ambiente, estabelecendo que ela deve ser desenvolvida como prática educativa integrada, contínua e permanente (Brasil, 1999). Para além de ações pontuais, a educação ambiental crítica propõe uma abordagem transformadora, capaz de provocar reflexões e mudanças estruturais no modo como a sociedade se relaciona com a natureza.

Carlos Frederico Loureiro (2012), um dos principais expoentes da educação ambiental crítica no Brasil, defende que essa prática deve ir além da dimensão comportamental e utilitarista. Para o autor, é necessário compreender os problemas ambientais em sua complexidade, considerando aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais. A educação ambiental crítica busca desconstruir a visão dominante de natureza como recurso e convida à reflexão sobre os modelos de desenvolvimento e consumo vigentes.

Ainda segundo Loureiro (2012), a educação ambiental deve ser articulada à luta por justiça social, democracia e equidade. Isso implica reconhecer que os impactos ambientais não afetam a todos de forma igual e que os grupos mais vulneráveis são frequentemente os mais prejudicados. Assim, educar para o meio ambiente envolve, necessariamente, educar para a cidadania, para a solidariedade e para a transformação social.

2.1 A ludicidade como caminho para a educação ambiental

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, estabelece os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos e propõe cinco campos de experiência, entre os quais se destacam “O eu, o outro e o nós” e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. Nesses campos, reconhece-se que a criança deve ser incentivada a desenvolver atitudes de cuidado com o meio ambiente, consigo mesma e com os outros.

Segundo a BNCC (Brasil, 2018), as experiências na primeira infância devem valorizar a escuta, a ludicidade e o protagonismo das crianças. A abordagem por campos de experiência estimula a construção de aprendizagens significativas por meio da interação com o meio físico, social e cultural. Nesse sentido, o trabalho com a coleta seletiva torna-se uma excelente oportunidade para abordar, de forma concreta e interativa, aspectos da sustentabilidade ambiental.

A criança, mesmo em tenra idade, é capaz de observar, interpretar e reagir ao seu entorno. Conforme Tiriba (2021), é no contato cotidiano com a natureza, para além das paredes da sala de referência, que a criança constrói vínculos de pertencimento e aprende a cuidar do

mundo em que vive. A escola, portanto, deve ser um espaço que favoreça a convivência com a diversidade ambiental e a adoção de atitudes sustentáveis desde os primeiros anos.

A ludicidade é elemento central na Educação Infantil e representa uma das formas mais potentes de aprendizagem na infância. Brincar é, para a criança, uma forma de linguagem, de expressão e de construção de significados. De acordo com Kishimoto (2011), o brincar é uma atividade estruturante, que contribui para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico das crianças.

Quando aliada à educação ambiental, a ludicidade torna-se uma ferramenta estratégica para abordar temas complexos de maneira acessível e prazerosa. Por meio de jogos, histórias, músicas e brincadeiras, é possível trabalhar conteúdos como reciclagem, poluição, consumo consciente, biodiversidade e preservação dos recursos naturais. Ao manipular objetos, classificar materiais e participar de dinâmicas de grupo, as crianças se envolvem emocionalmente com os conteúdos e constroem conhecimentos que fazem sentido para elas.

2.2 Processos educativos ativos e a emergência da responsabilidade ambiental

As metodologias ativas de aprendizagem têm se destacado na literatura pedagógica contemporânea como alternativas às práticas tradicionais, centradas na transmissão de conteúdo. Elas propõem a centralidade do aluno no processo educativo, valorizando sua participação ativa, investigativa e criadora. Segundo Moran (2015), o professor passa a exercer o papel de mediador, orientando a aprendizagem a partir dos interesses, das dúvidas e das experiências dos estudantes.

Na Educação Infantil, essa perspectiva se traduz na criação de ambientes educativos que favoreçam a exploração, a curiosidade, a escuta sensível e o protagonismo da criança. O uso de materiais concretos, a organização de projetos temáticos, as rodas de conversa e a investigação do cotidiano são estratégias coerentes com essa abordagem.

David Ausubel (1963), teórico da aprendizagem significativa, argumenta que os novos conhecimentos só são verdadeiramente assimilados quando se conectam a estruturas cognitivas já existentes no sujeito. Isso significa que é preciso considerar os conhecimentos prévios das crianças e propor situações que favoreçam a atribuição de sentido ao que está sendo aprendido.

Educar para o meio ambiente é, sobretudo, educar para a vida. A formação de uma consciência ambiental demanda o reconhecimento das interações entre os seres humanos e os ecossistemas, bem como a compreensão das consequências de nossas ações cotidianas. Nesse

processo, a escola deve promover uma pedagogia crítica e emancipadora, que contribua para a construção de valores éticos, solidários e ecológicos.

Freire (1996) defende que a educação deve ser um ato político, voltado à libertação dos sujeitos e à construção de uma sociedade mais justa. Para ele, não se educa "para" a cidadania, mas sim "na" e "com" a cidadania, por meio da problematização da realidade e da ação transformadora.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso de abordagem qualitativa, com finalidade descritiva e exploratória. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa preocupa-se com a compreensão de processos e significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências. Já Yin (2001) define o estudo de caso como uma estratégia metodológica apropriada quando se deseja investigar fenômenos contemporâneos inseridos em contextos reais, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.

A escolha por uma abordagem qualitativa se justifica pela natureza da investigação, centrada na observação, análise e interpretação de uma prática pedagógica real, desenvolvida em uma turma de Educação Infantil, cujo objetivo era avaliar a eficácia de atividades lúdicas no processo de sensibilização ambiental.

Quanto aos procedimentos, trata-se de uma pesquisa de campo; quanto aos objetivos, tem caráter descritivo e exploratório. A pesquisa descritiva visa observar, registrar, analisar e correlacionar fatos ou fenômenos, sem manipulá-los. Já a pesquisa exploratória busca proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito (Gil, 2019). Essa combinação metodológica foi fundamental para compreender os efeitos da intervenção pedagógica na perspectiva da prática docente e na aprendizagem infantil.

A pesquisa foi realizada com uma turma de Educação Infantil, composta por crianças de 4 anos matriculadas na sala "Infantil I B" da Pré-escola Jardim Cirandinha, localizada no município de Chapadinha – MA. A escola está situada na Rua Celina Araújo, s/n, bairro Centro, e atende crianças de 2 a 5 anos, organizadas em turmas de creche e pré-escola. A pesquisa foi desenvolvida em três etapas principais: observação diagnóstica, planejamento das atividades e aplicação do projeto. Os dados foram registrados em diário de campo.

a) Observação diagnóstica

A primeira etapa ocorreu no dia 22 de maio de 2025, quando foi realizada uma visita de observação à turma. A proposta era conhecer a rotina das crianças, identificar as práticas

pedagógicas já realizadas e levantar informações relevantes para o planejamento do projeto. Durante a observação, verificou-se que a escola estava trabalhando o tema “Maio Amarelo”, voltado à educação no trânsito, e que os alunos estavam acostumados com rodas de conversa e dinâmicas lúdicas. Essa familiaridade com metodologias ativas foi considerada no planejamento das próximas etapas.

b) Planejamento pedagógico

Com base nos dados coletados na observação, foi elaborado um plano de ação contendo os seguintes elementos:

- Tema central: Coleta seletiva de resíduos sólidos;
- Objetivo geral: Conscientizar as crianças sobre a importância da separação correta do lixo, promovendo atitudes sustentáveis no ambiente escolar e familiar;
- Metodologias utilizadas: rodas de conversa, jogos pedagógicos com materiais recicláveis, músicas temáticas e atividades interativas;
- Recursos didáticos: cartazes, caixas de papelão coloridas simulando coletores de lixo, materiais recicláveis (plástico, vidro, metal e papel) e fichas ilustradas.

As atividades foram organizadas para ocupar um turno completo, com previsão de momentos de acolhida, instrução, experimentação e encerramento.

c) Aplicação do projeto

A intervenção pedagógica foi aplicada no dia 3 de junho de 2025, no turno vespertino, conforme a seguinte programação:

1. Roda de conversa inicial sobre o que é lixo, o que é reciclagem e por que devemos cuidar da natureza;
2. Atividade com fichas ilustradas, em que as crianças associaram imagens de objetos a seus respectivos grupos de descarte;
3. Apresentação de uma música infantil sobre coleta seletiva, com gestos e participação corporal das crianças;
4. Jogo “Quem recicla, acerta!”, em que as crianças deveriam identificar o tipo de material (papel, plástico, vidro, metal, orgânico) e depositá-lo na lixeira correspondente;
5. Encerramento com reflexão coletiva sobre o que aprenderam e como podem aplicar o conhecimento em casa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A aplicação do projeto “O MUNDO LIMPO COMEÇA NA INFÂNCIA: Coleta seletiva na pré-escola” na turma Infantil I B da Pré-escola Jardim Cirandinha permitiu a

observação de impactos significativos na forma como as crianças compreendem e se relacionam com a temática ambiental. Os dados apresentados a seguir são fruto da sistematização dos registros em diário de campo, da observação direta das atividades e dos relatos espontâneos das crianças e da professora regente.

Desde o início das atividades, as crianças demonstraram grande interesse e curiosidade. Na roda de conversa inicial, ao serem questionadas sobre o que é lixo, responderam de imediato e de forma espontânea: uma delas afirmou que lixo é aquilo que se joga no chão; outra associou o lixo ao mau cheiro e ao caminhão da coleta; e uma terceira contou que sua mãe separa as garrafas plásticas em casa.

Essas respostas, registradas no diário de campo, revelam que, mesmo com pouca idade, as crianças já possuem conhecimentos prévios sobre o tema, embora em geral associem o lixo a algo sujo ou desagradável, sem refletir sobre seu destino e seus impactos ambientais.

Durante a apresentação da música educativa sobre a coleta seletiva, as crianças participaram com entusiasmo, repetindo os refrões e realizando os gestos propostos. O uso da música como recurso lúdico contribuiu para manter a atenção e facilitar a fixação dos conteúdos, em consonância com os estudos de Kishimoto (2011) sobre o papel da ludicidade na aprendizagem infantil.

Segundo Ausubel (1963), a aprendizagem significativa ocorre quando o novo conteúdo é relacionado a conhecimentos já existentes, e isso se confirmou na dinâmica do projeto. As crianças passaram a reconfigurar suas compreensões sobre o lixo, distinguindo tipos de resíduos e refletindo sobre o descarte adequado, como se observou no jogo “Quem recicla, acerta!”.

A partir da realização das atividades, foi possível identificar que a temática ambiental foi compreendida de forma integrada ao cotidiano das crianças. Ao final da intervenção, durante a conversa de encerramento, algumas falas indicaram que a proposta havia provocado reflexões e novos hábitos: uma criança disse que avisaria à mãe que o plástico deve ser guardado separadamente; outra anunciou que traria para a escola a caixa de papelão que tinha em casa; e uma terceira observou, em tom de pergunta, que não se deve jogar papel no chão da escola.

Essas declarações demonstram que houve assimilação do conteúdo e transposição para a realidade cotidiana, indo ao encontro do que defende Vygotsky (1991) sobre o papel da interação social e da mediação pedagógica no desenvolvimento da aprendizagem. Além disso, observou-se um notável desenvolvimento da oralidade. Crianças que, na observação diagnóstica, haviam se mostrado tímidas, passaram a se expressar com mais segurança. A

relação com os pares também foi fortalecida por meio do trabalho colaborativo nas brincadeiras, o que evidencia o alcance de objetivos pedagógicos para além do conteúdo ambiental.

Do ponto de vista da compreensão conceitual, as crianças foram capazes de identificar as principais cores da coleta seletiva e associar alguns materiais a seus grupos correspondentes. Durante o jogo com as fichas ilustradas, a maioria das crianças acertou a associação correta entre imagem e tipo de resíduo. No momento de reflexão coletiva, as crianças retomaram oralmente o que haviam aprendido. Isso indica que a metodologia utilizada favoreceu a memorização visual e o raciocínio lógico de forma adequada à faixa etária.

É importante destacar que, segundo Loureiro (2012), educar ambientalmente não é apenas transmitir informações, mas criar espaços para a formação de vínculos e de um sentimento de pertencimento ao planeta. Por meio das atividades lúdicas e dialógicas, as crianças passaram a enxergar a escola como um lugar de cuidado com o meio ambiente e consigo mesmas.

A experiência pedagógica relatada reforça a compreensão de que a educação ambiental pode e deve ser inserida desde os primeiros anos escolares, com metodologias que respeitem as especificidades da infância. A coleta seletiva, enquanto prática concreta, permite o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e éticas, e se apresenta como ponto de partida para uma formação cidadã voltada à sustentabilidade.

Segundo Libâneo (2018), a prática educativa deve articular conhecimentos escolares com as realidades sociais, preparando o estudante para atuar de forma crítica e reflexiva no mundo. No caso da Educação Infantil, essa articulação passa pela valorização do brincar, da escuta e da interação com o ambiente. A vivência aqui descrita responde a esse desafio ao propor uma abordagem integradora, em que o conteúdo escolar se conecta à vida cotidiana da criança.

Ainda, ao dialogar com os princípios da educação ambiental crítica, como propõe Loureiro (2012), o projeto não se limitou a transmitir comportamentos desejáveis, mas favoreceu a construção de uma postura reflexiva diante das questões ambientais. Ao reconhecerem o lixo como problema e a separação correta como solução, as crianças passaram a integrar uma rede de significados que ultrapassa o espaço escolar, atingindo o lar e a comunidade.

Outro aspecto importante foi o impacto formativo sobre as acadêmicas aplicadoras, que vivenciaram um exercício concreto de planejamento, mediação e avaliação pedagógica. Conforme aponta Libâneo (2018), a formação docente deve proporcionar experiências reais e reflexivas sobre a prática, condição fundamental para o desenvolvimento de competências

profissionais. Ao construir um projeto com base em observação diagnóstica, escolha metodológica e avaliação formativa, as acadêmicas fortaleceram sua identidade profissional e ampliaram sua compreensão sobre a complexidade da prática educativa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência pedagógica relatada neste artigo teve como objetivo principal promover a educação ambiental na Educação Infantil por meio de atividades lúdicas, com foco na coleta seletiva de resíduos sólidos. Desenvolvida com crianças de quatro anos da Pré-escola Jardim Cirandinha, em Chapadinha–MA, a proposta possibilitou o desenvolvimento de atitudes de cuidado com o meio ambiente, bem como a ampliação de competências cognitivas, sociais e emocionais por parte dos alunos.

Ao longo da intervenção, observou-se que a temática ambiental, quando abordada com intencionalidade pedagógica e metodologias ativas, mostra-se compreensível e acessível à criança pequena. O uso de jogos, músicas e materiais recicláveis despertou o interesse dos alunos e facilitou a construção de significados sobre o que é lixo, como deve ser separado e qual o impacto de nossas ações no planeta. A ludicidade, portanto, mostrou-se não apenas como um recurso didático, mas como uma linguagem natural da infância, capaz de mediar a aprendizagem de conteúdos complexos de forma prazerosa e eficaz.

O projeto desenvolvido reforçou, ainda, a importância da educação ambiental crítica desde os primeiros anos escolares. Ao envolver as crianças em práticas de reflexão e ação, rompeu-se com a lógica de que a criança é apenas um sujeito passivo ou incapaz de compreender questões ambientais. Pelo contrário, a vivência demonstrou que, quando estimuladas de forma adequada, as crianças são capazes de construir noções de responsabilidade, pertencimento e solidariedade com o meio em que vivem.

Do ponto de vista da prática docente, a experiência foi enriquecedora tanto para a professora regente da turma quanto para as acadêmicas do curso de Pedagogia envolvidas no projeto. A professora reconheceu a relevância da proposta e manifestou interesse em reproduzi-la em outros momentos do ano letivo.

A pesquisa evidenciou que o trabalho com projetos na Educação Infantil, quando bem planejado e contextualizado, favorece aprendizagens significativas e promove a integração entre teoria e prática. A abordagem adotada respeitou os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao contemplar objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos campos de experiência “O eu, o outro e o nós” e “Espaços, tempos, quantidades, relações e

transformações", estimulando a escuta, a participação, o diálogo e o pensamento crítico das crianças.

Contudo, é importante ressaltar que a educação ambiental não pode se limitar a ações pontuais ou eventos isolados no calendário escolar. É preciso inseri-la de forma transversal, contínua e reflexiva no currículo, garantindo sua presença efetiva nas práticas pedagógicas cotidianas. Para isso, é necessário investimento em formação docente, produção de materiais didáticos adequados e fortalecimento das políticas públicas educacionais voltadas à sustentabilidade.

Por fim, acredita-se que o presente trabalho contribui para o fortalecimento de uma pedagogia ambiental comprometida com a formação integral do sujeito e com a construção de um futuro mais justo, solidário e sustentável. A escola, enquanto espaço de transformação social, deve continuar a assumir sua responsabilidade na formação de sujeitos conscientes e ativos, capazes de compreender e intervir na realidade em que vivem.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David Paul. **The psychology of meaningful verbal learning**. New York: Grune & Stratton, 1963.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp**. Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. **Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências.** Brasília, DF: Presidência da República, 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 28 set. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 5 jul. 2025.

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

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Cengage Learning, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 29. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MORAN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas.** In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (org.). Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. v. 2, p. 15-33. (Coleção Mídias Contemporâneas).

TIRIBA, Léa. **Educação infantil como direito e alegria:** em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

“QUEM CUIDA DE QUEM CUIDA”: possibilidades e desafios da atuação do assistente social com mulheres sobrecarregadas

“WHO CARES FOR THE CAREGIVERS”: possibilities and challenges of social work with overburdened women

Mayra Carvalho de Lima[1]

Vanessa Veras Miranda[2]

Orientadora: Profª. Esp. Vilandia Soares da Silva[3]

RESUMO: O presente estudo traz a discussão da sobrecarga feminina ao campo do Serviço Social, buscando entender e evidenciar o papel da profissão na defesa e proteção dos direitos de mulheres que vivenciam a sobrecarga. Tem como objetivo geral compreender as possibilidades e os desafios da atuação dos assistentes sociais, enquanto profissionais viabilizadores de direitos, com mulheres sobrecarregadas; e, como objetivos específicos, entender as reflexões acerca da sobrecarga feminina, analisar a efetividade das Políticas Públicas voltadas às mulheres e identificar como os assistentes sociais atuam frente à sobrecarga da mulher no município de Chapadinha – MA. Quanto à metodologia, realizou-se uma revisão bibliográfica qualitativa, utilizando-se do Materialismo Histórico-Dialético como método de investigação e interpretação dos dados, e uma pesquisa de campo por meio de entrevistas semiestruturadas com cinco assistentes sociais do município de Chapadinha – MA. Os resultados evidenciam que, embora a sobrecarga da mulher ainda seja pouco discutida, havendo, consequentemente, uma escassez de serviços e programas específicos para intervir nessa questão, a intervenção do assistente social se concretiza de forma a proteger essas mulheres das vulnerabilidades a que estão expostas em função da multiplicidade de tarefas, sendo, portanto, primordial para reduzir a sobrecarga vivenciada pelas mulheres.

Palavras-chave: Divisão sexual do trabalho. Políticas públicas. Serviço Social. Gênero.

ABSTRACT: This study brings the discussion of female work overload to the field of Social Work, seeking to understand and highlight the role of the profession in defending and protecting the rights of women who experience work overload. The general objective is to understand the

[1]Graduada em Serviço Social pela Faculdade do Baixo Parnaíba. E-mail: mayracarvalholm@gmail.com
[2] Graduada em Serviço Social pela Faculdade do Baixo Parnaíba. E-mail: vanessaveras962@gmail.com
[3] Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade do Baixo Parnaíba. E-mail: vilandiasoares@gmail.com

possibilities and challenges of social workers' work, as rights-enabling professionals, with overburdened women. The specific objectives are to understand reflections on female work overload, analyze the effectiveness of public policies aimed at women, and identify how social workers address women's work overload in the municipality of Chapadinha, Maranhão. The methodology involved a qualitative literature review using Historical-Dialectical Materialism as a method of investigation and data interpretation. Field research was conducted through semi-structured interviews with five social workers from the municipality of Chapadinha, Maranhão. The results show that, although the burden on women is still little discussed, and consequently there is a shortage of specific services and programs to intervene in this issue, social work intervention protects these women from the vulnerabilities to which they are exposed due to the multiplicity of tasks, and is therefore essential to reduce the burden experienced by women.

Keywords: Sexual division of labor. Public policies. Social Work. Gender.

1 INTRODUÇÃO

Para introduzir a pesquisa, é importante destacar o crescente papel das mulheres na sociedade contemporânea. Em muitos contextos, especialmente dentro do âmbito familiar, as mulheres desempenham múltiplas funções, tendo que se desdobrar para além das atividades do trabalho remunerado, no cuidado da casa, dos filhos, do marido e de outros membros da família. A consequência dessa realidade é a sobrecarga física e emocional, que as leva a situações de vulnerabilidade e adoecimento.

O presente estudo tem como foco as possibilidades e os desafios da atuação do assistente social com mulheres sobrecarregadas. Considerando o Código de Ética do/a Assistente Social e as competências da profissão, esta pesquisa visa colaborar para a discussão de como o assistente social, sendo um profissional que intervém nas desigualdades e vulnerabilidades sociais, atua em defesa das mulheres submetidas a uma realidade de sobrecarga. Pensando e analisando essa realidade, surge a seguinte problemática: quais as possibilidades e os desafios enfrentados pelos assistentes sociais para intervir e reduzir a sobrecarga vivida pelas mulheres?

Nesse sentido, de acordo com a problemática estabelecida, o objetivo geral desta pesquisa é compreender as possibilidades e os desafios da atuação dos assistentes sociais, enquanto profissionais viabilizadores de direitos, com mulheres sobrecarregadas. Para o

alcance do objetivo geral, foram delineados os seguintes objetivos específicos: entender as reflexões acerca da sobrecarga feminina; analisar a efetividade das Políticas Públicas voltadas às mulheres; e identificar como os assistentes sociais atuam frente à sobrecarga da mulher no município de Chapadinha – MA.

Partiu-se das seguintes hipóteses: a sobrecarga feminina constitui uma expressão da questão social e, portanto, demanda a intervenção do assistente social; as assistentes sociais do município de Chapadinha – MA conseguem identificar a sobrecarga vivenciada pelas mulheres que chegam aos espaços sócio-ocupacionais; e a intervenção profissional é desafiadora em razão da inexistência de dispositivos e instrumentais específicos de enfrentamento à sobrecarga feminina.

Para a fundamentação deste trabalho, visando alcançar tais objetivos, destacam-se como referência bibliográfica os trabalhos de Boris (2014), Bourdieu (2012), Cunha (2014), Iamamoto (2009) e Netto (2005), além do Código de Ética do/a Assistente Social (CFESS, 2012), da Constituição Federal (Brasil, 1988) e da Lei nº 8.662/1993 (Brasil, 1993).

O interesse pela pesquisa provém da inquietação por ser uma temática pouco debatida e raramente reconhecida como um problema. A motivação é pessoal, por sermos mulheres e filhas de mulheres que desempenham múltiplas funções, e social, por buscarmos igualdade e direitos em uma sociedade que naturaliza e invisibiliza a sobrecarga da mulher. Além disso, é de fundamental importância discutir sobre este tema enquanto acadêmicas de Serviço Social, tendo em vista que os assistentes sociais atuam em defesa dos direitos das mulheres.

A metodologia utilizada para a realização deste estudo consistiu em uma revisão bibliográfica, de abordagem qualitativa, e em uma pesquisa de campo, por meio de entrevistas semiestruturadas com cinco assistentes sociais do município de Chapadinha – MA, que trabalham nos espaços sócio-ocupacionais de proteção social e garantia de direitos e que podem ser porta de entrada para mulheres que vivenciam a sobrecarga. Para a interpretação dos dados obtidos, utilizou-se o Materialismo Histórico-Dialético, por ser um método alinhado à direção teórico-metodológica hegemônica da profissão.

2 A SOBRECARGA DA MULHER NA ESTRUTURA SOCIAL

2.1 O patriarcado e a responsabilização do cuidado

A sociedade, historicamente, atribui papéis para homens e mulheres. Isso se materializa na desigualdade de gênero, que é uma constante nas dinâmicas familiares e de

trabalho nos diversos grupos sociais. Essa conjuntura decorre de um sistema que coloca o homem no centro, atribuindo-lhe superioridade, enquanto à mulher cabe um papel inferior e, consequentemente, submisso aos cuidados e à proteção masculinos. Trata-se do sistema patriarcal, que tem como objetivo centralizar a figura masculina e colocar a mulher como sexo frágil e dominado. Sobre isso, Cunha (2014) diz que:

> O patriarcado é, por conseguinte, uma especificidade das relações de gênero, estabelecendo, a partir delas, um processo de dominação-subordinação. Este só pode, então, se configurar em uma relação social. Pressupõe-se, assim, a presença de pelo menos dois sujeitos: dominador(es) e dominado(s) (Cunha, 2014, p. 154).

Com efeito, o sistema patriarcal molda, estruturalmente, as relações sociais e familiares, de modo que centraliza a figura masculina e torna a mulher subalternizada e dominada. Bourdieu (2012) argumenta que a ordem social naturaliza e legitima a dominação masculina, fazendo com que a divisão sexual seja natural e não necessite de justificativa, como se fosse intrínseca à sociedade.

A forma como esses ideais são naturalizados pelo patriarcado influencia a sociedade em diferentes momentos históricos, potencializando os impactos causados à vida da mulher, em como ela é vista e tratada no meio social, além de impactar as demandas atribuídas a ela, uma vez que, sendo colocada em uma posição de inferioridade ao homem, é dela toda a responsabilidade doméstica e de cuidado. Quanto a isso, Kuchemann e Pfeilsticker (2010, p. 3-4) dialogam sobre a construção desses papéis:

> Historicamente, as tarefas domésticas eram executadas em conjunto com outras atividades ligadas à produção. Com a industrialização, a unidade doméstica foi separada da unidade de produção e se estabeleceu uma divisão sexual do trabalho mais rígida**.** Coube às mulheres principalmente a responsabilidade sobre as tarefas reprodutivas, enquanto aos homens foram delegadas as tarefas produtivas, pelas quais passaram a receber uma remuneração. As construções culturais transformaram essa divisão sexual do trabalho em uma especialização "natural". Além disso, o papel de esposa e mãe foi mistificado: o fato de que as mulheres se dedicassem somente ao lar se transformou em um símbolo de status e gerou-se um culto à domesticidade, no qual a família e o domicílio passaram a ser considerados espaços de afeto e criação a cargo delas.

Embora muitos avanços tenham ocorrido através dos movimentos feministas e a figura feminina não seja mais atrelada apenas ao lar e à família, as consequências do sistema patriarcal e a forma como a feminilidade e a personalidade das mulheres foram construídas demonstram que a mulher é criada desde cedo para cuidar:

> Um dos grandes riscos gerados para as mulheres nas sociedades patriarcais encontra-se no fato da naturalização de seus papéis, baseados especialmente em suas condições biológicas que acabam, muitas vezes, sendo uma justificativa para o exercício de relações de poder e opressão das mulheres. [...] A tentativa de fixar identidades duradouras de mulheres e de homens sob o pretexto de diferenciações naturais possui uma intencionalidade nada ingênua, e que precisa ser desmistificada para, então, se

> ter mais elementos para o debate acerca da corporeidade e das liberdades democráticas das mulheres (Angelin, 2015, p. 185).

Seja pelos "atributos femininos", seja pela desresponsabilização legitimada dos homens, as mulheres tomam para si a responsabilização pelo cuidado e grande parte das demandas que caracterizam a manutenção das relações sociais, uma vez que as bases de sua criação estão fundamentadas em servir e prestar serviços. Embora tenham ocorrido avanços importantes à vida da mulher em decorrência das lutas feministas, percebe-se que ultrapassar as consequências estruturais permeadas pelo patriarcado exige uma luta constante contra a atribuição de papéis e os estereótipos atribuídos a homens e mulheres.

Desse modo, é imprescindível discutir que essa conjuntura gera inúmeros impactos à socialização da mulher, que precisa assumir os papéis de mãe, esposa, filha, doméstica, profissional e estudante, o que configura uma sobrecarga de funções a que ela é submetida no cotidiano por consequência dos ideais patriarcais de responsabilização do cuidado imputados à figura feminina.

2.2 As diversas manifestações da sobrecarga feminina

A designação de papéis entre homens e mulheres evidencia que a mulher é, dentro da família, entendida ainda como primeira instância de socialização e de criação de valores. Há uma transmissão da ideia de que a tarefa de cuidar compete à mulher, o que demonstra um universo de desigualdades que negligenciam a vida desses indivíduos, uma vez que, historicamente, as responsabilidades relacionadas ao lar e ao cuidado da família sempre foram atribuídas às mulheres.

Boris (2014) enfatiza como os cuidados para a manutenção da vida se estendem à mulher; segundo a autora:

> O trabalho de care envolve serviços pessoais para outrem: atividades que se voltam para as necessidades físicas, intelectuais, afetivas e para outras demandas emocionais de cônjuges, filhos e pessoas idosas, doentes ou com deficiências. Isso inclui tarefas da vida cotidiana, abarcando a manutenção da casa (cozinhar, limpar, lavar e mesmo fazer compras) e a existência pessoal (dar banho, alimentar, acompanhar, transportar) (Boris, 2014, p. 103).

Utilizando o termo em inglês "care" para se referir ao cuidado, a autora mostra como a tarefa do cuidado se faz presente na vida das mulheres. Dessa forma, percebe-se o quanto o fato de essas atividades serem imputadas às mulheres gera uma sobrecarga que pode se manifestar de diversas maneiras e em diferentes espaços, podendo ser vista através da rotina de atividades desenvolvidas dentro do lar e de todas as demandas que requerem longas e

cansativas jornadas de trabalho dedicadas ao cuidado de crianças, idosos e membros da família doentes ou com deficiência.

Segundo Hirata e Kergoat (2007), há uma divisão do trabalho histórica e socialmente construída de forma atrelada às relações sociais entre os sexos. Essa divisão se caracteriza historicamente pela atuação dos homens na esfera pública e produtiva, e das mulheres na esfera privada e reprodutiva, separação essa que conferia aos homens a ocupação de cargos hierárquicos socialmente superiores. As autoras apontam, ainda, que a inserção das mulheres no mercado de trabalho não foi acompanhada de uma adequada divisão sexual das tarefas domésticas. Embora algumas funções domésticas sejam delegadas, as mulheres continuam sendo as principais responsáveis pela manutenção das casas. Sobre isso, Perez (2001) enfatiza que:

> Responsáveis pela maioria das horas trabalhadas em todo o mundo, as mulheres, generosamente, cuidam das crianças, dos idosos, dos enfermos, desdobrando-se em múltiplos papéis. Esquecidas de si mesmas, acabam por postergar um debate que se faz urgente: a divisão desigual das responsabilidades da família, a injustiça de sozinha, ter de dar conta de um trabalho de que todos usufruem (Perez, 2001, p. 52).

Tal realidade pode ser observada quando mulheres dedicam o dobro de tempo aos afazeres domésticos em comparação aos homens, quando elas são as maiores responsáveis pelo cuidado dos filhos e parentes. Essas combinações resultam em longas horas de trabalho e pouco tempo para o autocuidado, o descanso e o lazer; como resultado dessa sobrecarga, as mulheres sofrem graves consequências para a saúde física e mental, além de impactar negativamente suas relações sociais e profissionais.

Desse modo, as múltiplas tarefas delegadas às mulheres podem levar a quadros de estresse crônico, problemas de saúde mental e física, e uma sensação geral de sobrecarga. Reconhecer e abordar essas consequências é essencial para melhorar o bem-estar das mulheres e promover um equilíbrio mais saudável entre as diferentes esferas da vida.

2.3 Os impactos da sobrecarga na vida da mulher

Em um levantamento de Estatísticas de Gênero realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020), foi constatado que em 2019 as mulheres dedicaram quase o dobro de tempo que os homens em relação aos cuidados de pessoas ou afazeres domésticos (21,4 horas semanais contra 11 horas). Esses dados demonstram que a responsabilização imputada à mulher é expressiva e que os efeitos da naturalização da divisão sexual do trabalho entre homens e mulheres são sentidos até os dias atuais e impactam

fortemente a vida e a socialização de grande parcela das mulheres, fazendo-as vivenciar uma sobrecarga excruciante em seu cotidiano.

As cobranças, combinadas a uma cansativa jornada de trabalho, são motivo de sofrimento e estresse emocional, pois ainda que a mulher tente fazer uma distribuição do seu tempo, sempre haverá cobranças por parte da família que causam sentimentos de incapacidade, de culpa e frustração. Conforme Ávila e Portes (2012, p. 815), "conciliar os três segmentos de trabalho é uma fonte de estresse, ansiedade e pressão constantes". São situações que geram sofrimento físico e mental à mulher que se vê em uma realidade diária de sobrecarga, cobrada para ser resolutiva e responsável por todos em vários âmbitos de sua vida.

Em uma reportagem publicada pelo jornal O Globo em 2019, destaca-se a carga mental sofrida pelas mulheres com excesso de responsabilidades no âmbito doméstico, enfatizando que elas "são as responsáveis por executar um trabalho mental que permite que a família basicamente exista". Esse senso de responsabilidade imputado à figura feminina traz impactos negativos à saúde mental da mulher, gerando estresse, irritação, ansiedade, fadiga, dores de cabeça, entre outros sintomas que demonstram o excesso de trabalho vivenciado por elas no cuidado dos filhos e da casa (Antunes, 2019).

São responsabilidades que se intensificam cada vez mais na rotina das mulheres, principalmente com a oportunidade de ingressarem na vida acadêmica, o que ocasiona para algumas até uma tripla jornada de trabalho no cotidiano, o que não é uma tarefa simples. "Para as mulheres que vivenciam essa realidade, a rotina diária é um corre-corre frenético para tentar dar conta de todos os segmentos de trabalho" (Ávila; Portes, 2012, p. 815).

Considera-se, assim, que os impactos da sobrecarga vivida pelas mulheres nos diversos âmbitos em que elas estão inseridas provocam consequências à vida e à socialização desses indivíduos, seja na vida doméstica ou fora dela. Por esse motivo, a temática da responsabilização da mulher pela maioria das tarefas do cotidiano, além da divisão entre a família e o trabalho remunerado, somada, muitas vezes, aos estudos, necessita ser discutida constantemente, pois impacta de forma abrangente a vida da grande maioria das mulheres.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA MULHERES

3.1 Políticas Públicas como mecanismo de justiça social

As Políticas Públicas surgem da necessidade de atender demandas de grupos ou indivíduos. Essa necessidade nasce das desigualdades vividas por grande parte da população e

das lutas daqueles que não têm seus direitos reconhecidos como cidadãos e trabalhadores, exigindo ações do Estado para que se promova justiça social e se alcance a equidade.

Diante dos conflitos gerados pelas desigualdades sociais, o Estado passa a se organizar e adotar modelos voltados ao bem-estar social, buscando atenuar os conflitos e garantir dignidade e autonomia a certos grupos. Nesse processo, emergem as políticas públicas, que, segundo Bucci (2002, p. 38), são:

> arranjos institucionais complexos, que se expressam em estratégias ou programas de ação governamental e resultam de processos juridicamente definidos para a realização de objetivos politicamente determinados, com o uso de meios à disposição do Estado.

Analisando essas características e todo o processo pelo qual as políticas passaram para se chegar ao que se tem hoje, com a Constituição Federal de 1988 e todos os meios legais que proporcionam, mesmo que não em sua totalidade, direitos, regulamentações e proteção aos indivíduos, pode-se considerar que as políticas públicas são um dos principais meios na busca pela justiça social, quando se traz a ideia de que:

> a justiça social exige de cada um aquilo que é necessário para a efetivação da dignidade da pessoa humana dos outros membros da comunidade, ao mesmo tempo em que atribui a cada um os direitos correspondentes a esta dignidade. A justiça social considera o ser humano simplesmente na sua condição de pessoa humana, nos seus direitos e deveres humanos (Barzotto, 2003, p. 5).

Ao se considerar esses conceitos, constata-se que a política pública se insere como um mecanismo de justiça social, e que já transformou a realidade de pessoas que outrora não tinham acesso ao mínimo, mas observa-se também que ainda é preciso percorrer um longo caminho para alcançar uma efetivação totalizante, principalmente quando se trata de grupos mais marginalizados e que sentem diretamente os efeitos da desigualdade. Entre esses grupos estão as mulheres e, por esse motivo, é imprescindível discutir o processo, os desafios e as limitações enfrentados na efetivação dessas políticas. Por meio disso, será possível se aproximar dos conceitos e dos anseios da justiça social.

3.2 Políticas Públicas para mulheres: um breve percurso

Para falar de Políticas Públicas para as mulheres, é importante destacar a influência das lutas feministas na conquista de direitos femininos. A pioneira delas foi a luta pelo direito ao voto, que marcou o início do acesso das mulheres aos direitos políticos no Brasil e no mundo ocidental (Costa; D'Oliveira, 2013).

Em 1932, o novo Código Eleitoral assegurou a cidadania política às mulheres brasileiras, permitindo o voto feminino — uma ferramenta importante para a democracia representativa (Brasil, 1932). Com o direito ao voto, as mulheres passaram a ter acesso a canais decisórios e a reivindicar políticas públicas específicas, como as voltadas à independência financeira e ao combate à violência (Bester, 1997).

Ademais, um marco importante para a efetivação dos direitos das mulheres no âmbito das Políticas Públicas, nos anos 1980, foi a criação do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), em 1985, que tinha como objetivo promover políticas para eliminar a discriminação contra as mulheres, além de assessorar o Executivo e propor medidas legislativas (Biroli, 2018).

O maior e mais importante marco para a garantia dos direitos das mulheres na atualidade é a Constituição Federal de 1988, que revolucionou os direitos das mulheres quando previu a igualdade de direitos e obrigações para ambos os sexos, inclusive os referentes à sociedade conjugal. O art. 5º da Carta Magna, que trata dos direitos e deveres individuais e coletivos, estabelece que:

> Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição [...] (Brasil, 1988).

Esse artigo é essencial na busca por uma sociedade mais justa e igualitária, pois assegura que homens e mulheres são iguais perante a lei, promovendo a luta contra a desigualdade de gênero e a discriminação. Além disso, protege direitos essenciais, servindo como base para legislações e políticas que visam proteger os direitos das mulheres, incluindo leis contra a violência de gênero e a promoção da igualdade no mercado de trabalho, que são cruciais para o empoderamento feminino.

Em 2003, foi criada a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, responsável por coordenar políticas governamentais voltadas à promoção da igualdade e ao combate à discriminação (Bandeira, 2004).

Atualmente, as mulheres contam com uma rede de serviços destinada a protegê-las contra violações de direitos, facilitar o acesso ao mercado de trabalho, encaminhá-las a políticas socioassistenciais e promover a igualdade salarial. Segundo o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (Brasil, 2004), no âmbito do Executivo federal, a Secretaria de Políticas para as Mulheres estruturou suas ações em três eixos principais: (a) Políticas do Trabalho e da Autonomia Econômica das Mulheres; (b) Enfrentamento à Violência contra as Mulheres; e (c)

Programas nas áreas de Saúde, Educação, Cultura, Participação Política, Igualdade de Gênero e Diversidade. Assim, compreende-se que importantes avanços foram alcançados, mas ainda persistem inúmeros desafios para garantir a plena efetivação dessas políticas.

3.3 Desafios das Políticas Públicas voltadas às mulheres

É amplamente reconhecido que as mulheres, historicamente, enfrentam desigualdades devido às estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais que perpetuam sua subordinação (Perez, 2001). Nesse contexto, desenvolver e executar políticas públicas para abordar essas questões enfrenta uma série de desafios que se intensificam com o crescimento da ideologia neoliberal. Behring (2008) explica como as políticas sociais são caracterizadas no Estado neoliberal:

> As políticas sociais entram neste cenário caracterizadas por meio de um discurso nitidamente ideológico. Elas são: paternalistas, geradoras de desequilíbrio, custo excessivo do trabalho, e devem ser acessadas via mercado. Evidentemente, nessa perspectiva deixam de ser direito social. Daí as tendências de desresponsabilização e desfinanciamento da proteção social pelo Estado (Behring, 2008, p. 64).

Dessa maneira, ao serem tratadas pelo discurso neoliberal como paternalistas e condicionadas ao mercado, as políticas sociais muitas vezes desconsideram as necessidades específicas das mulheres, que são mais vulneráveis em contextos de desigualdade. A desresponsabilização do Estado, que não é neutro, significa menos apoio a serviços essenciais, como creches e saúde, que beneficiam diretamente as mulheres. Além disso, o discurso de que o custo do trabalho é excessivo favorece a precarização dos empregos femininos, perpetuando ciclos de pobreza e limitando o acesso a direitos sociais fundamentais. Isso reforça a desigualdade de gênero e dificulta a autonomia econômica das mulheres.

Iamamoto (2015) enfatiza como o Estado, ao limitar os investimentos em políticas sociais, contribui para o enxugamento e sucateamento dos serviços públicos. Para a autora:

> O "enxugamento" e sucateamento dos serviços públicos têm redundado não apenas na perda de qualidade dos atendimentos, como têm forçado sua progressiva seletividade, o que entra em colisão com uma das principais conquistas obtidas na Carta Constitucional de 1988, relativa à universalização dos direitos sociais e dos serviços, que lhes atribuem materialidade (Iamamoto, 2015, p. 159).

Dentre os muitos desafios no que tange às políticas para mulheres, Oliveira (2013, p. 336) aponta:

> introduzir no sistema educacional brasileiro a temática da igualdade de gênero no currículo das escolas brasileiras e, dessa forma, transformá-lo; reconhecer as desigualdades entre mulheres e homens e suas implicações em elaborações e resultados de políticas; reconhecer que os papéis de gênero são variados na família, assim como na esfera pública, no mundo do trabalho e na comunidade; reconhecer que não é apenas na esfera reprodutiva feminina que se instalam as desigualdades entre os gêneros. Finalmente, resta destacar que os desafios vão muito além dos aqui mencionados, pois se trata de evidenciar a necessidade de mudanças profundas em relação à erradicação das desigualdades entre homens e mulheres, uma vez que os seus custos sociais, econômicos e políticos acabam por onerar não apenas as mulheres, mas toda a sociedade brasileira, e, sobretudo, comprometer as futuras gerações.

Com esse histórico de avanços e desafios das políticas públicas para o público feminino, é possível observar a importância da atuação dos movimentos de mulheres para a conquista e efetivação de direitos. No entanto, a luta ainda é árdua, principalmente quando o Estado assume elementos de um projeto conservador por meio de privatizações e cortes nos chamados gastos sociais com a destituição de direitos e desmonte de políticas sociais.

4 SERVIÇO SOCIAL E OS DIREITOS DAS MULHERES

4.1 O Serviço Social como profissão que viabiliza direitos

A gênese do Serviço Social está intrinsecamente ligada ao surgimento da questão social, que se intensificou com a Revolução Industrial e a urbanização no século XIX. De acordo com Iamamoto e Carvalho (2014), o Serviço Social é uma profissão que surgiu com a emergência da sociedade burguesa que trouxe como consequência o aumento das desigualdades sociais e o acirramento das expressões da questão social. Para Martinelli (2011), a origem da profissão tem como marca profunda o capitalismo e suas manifestações, como a alienação, contradição e antagonismo.

Essa visão da profissão só veio a mudar décadas depois, com o Movimento de Reconceituação, que teve como objetivo construir uma crítica às ideologias da profissão, assim como às práticas profissionais vinculadas à caridade e ao positivismo. Segundo Iamamoto (2010), o Movimento de Reconceituação é caracterizado pela contestação ao tradicionalismo profissional, através do questionamento global da profissão, dos seus fundamentos ídeo-teóricos, de suas raízes sociopolíticas, da direção social da prática profissional e de seu modo de operar. Netto (2005, p. 131) ressalta:

> Entendemos por renovação o conjunto de características novas, que no marco das constrições da autocracia burguesa, o Serviço Social articulou, à base do rearranjo de suas tradições [...], procurando investir-se como instituição de natureza profissional dotada de legitimação prática, através de respostas a demandas sociais e da sua

> sistematização, e de valorização teórica, mediante a remissão às teorias e disciplinas sociais.

É nessa perspectiva de renovação que a profissão rompe com as práticas do Serviço Social tradicional, trazendo uma nova visão no que diz respeito à atual identidade profissional. Iamamoto (2015) enfatiza que:

> Por meio de sua renovação, o Serviço Social buscava assegurar sua própria contemporaneidade, afigurando-se aquela como o caminho possível para a sua reprodução e expansão: para a sua reconciliação com o tempo presente. A profissão é aqui compreendida como um produto histórico, e, como tal, adquire sentido e inteligibilidade na história da sociedade da qual é parte e expressão. O Serviço Social afirma-se como uma especialização do trabalho coletivo, inscrito na divisão sociotécnica de trabalho, ao se constituir em expressão de necessidades históricas, derivadas da prática das classes sociais no ato de produzir seus meios de vida e de trabalho de forma socialmente determinada (Iamamoto, 2015, p. 202-203).

Diante do exposto, o Código de Ética atual expressa o Projeto Ético-Político, que conquistou hegemonia no Serviço Social brasileiro (Barroco; Terra, 2012). Assim, o Serviço Social, como uma profissão comprometida com a promoção de direitos, está intrinsecamente ligado ao seu Código de Ética, que orienta e fundamenta a prática dos assistentes sociais. O Código estabelece princípios e diretrizes que visam garantir a dignidade, a cidadania e a justiça social, reafirmando o papel dos profissionais como defensores dos direitos humanos. O Código é organizado por meio de princípios, deveres, direitos e proibições que orientam o comportamento ético-profissional, explicitando seus objetivos ético-políticos, e também parâmetros para a atuação do assistente social no cotidiano profissional (Barroco; Terra, 2012).

Nessa lógica, o assistente social, comprometido com o projeto ético-político, busca, mediante estratégias político-profissionais, criar condições para o exercício pleno dos direitos das mulheres nos espaços coletivos cotidianos e nos campos de luta. Assim, tanto o Código de Ética quanto a legislação que regula a profissão (Lei nº 8.662/1993) estabelecem princípios que possibilitam ao profissional atuar em diferentes contextos socioeconômicos em prol dos direitos dos usuários. Isso colabora para que o Serviço Social, enquanto profissão que promove a dignidade, a equidade e a justiça social, reafirme o seu compromisso com a luta por direitos e a construção de uma sociedade mais justa para todos.

4.2 A atuação do assistente social frente aos direitos das mulheres

O assistente social, enquanto profissional que intervém nas desigualdades sociais e tem como competência a viabilização de direitos, além de atuar com o objetivo de transformar

realidades, é um importante agente de mudança na vida de indivíduos que necessitam de serviços socioassistenciais.

> Os(as) assistentes sociais atuam nas manifestações mais contundentes da questão social, tal como se expressam na vida dos indivíduos sociais de distintos segmentos das classes subalternas em sua relação com o bloco do poder e nas iniciativas coletivas pela conquista, efetivação e ampliação dos direitos de cidadania e nas correspondentes políticas públicas (Iamamoto, 2009, p. 5).

O Código de Ética do/a Assistente Social estabelece, como um de seus princípios fundamentais (princípio VIII), a "opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação, exploração de classe, etnia e gênero" (CFESS, 2012, p. 24). Esse princípio, articulado à "defesa intransigente dos direitos humanos e recusa do arbítrio e do autoritarismo" (CFESS, 2012, p. 23), evidencia o importante papel da profissão na luta pelos direitos dos grupos mais vulneráveis na sociedade e no compromisso com o ideal de emancipação humana.

Com esses objetivos, os assistentes sociais surgem como um dos importantes agentes na luta e defesa dos direitos das mulheres, tendo em vista que as mulheres constituem um grupo historicamente silenciado e subalternizado e, consequentemente, enfrentam dificuldades para acessar e efetivar seus direitos. "Ainda que vários sejam os direitos alcançados, a mulher ainda é preterida nos diversos aspectos, públicos e privados, da vida em sociedade" (Almeida; Sousa, 2017, p. 157).

As políticas de direitos das mulheres impactam o Sistema Único de Assistência Social (SUAS), cuja Norma Operacional Básica (NOB-SUAS/2012) prevê, no art. 3º, inciso IV, como um de seus princípios, a "intersetorialidade: integração e articulação da rede socioassistencial com as demais políticas e órgãos setoriais" (Brasil, 2012).

Nas unidades da rede socioassistencial do SUAS, tanto na proteção social básica, como na proteção social especial de média e alta complexidade, as famílias, em sua maioria, são representadas por mulheres chefes de família (Pereira, 2023). Por esse motivo, o assistente social é fundamental na defesa dos direitos das mulheres, pois, balizado pelos seus princípios éticos profissionais, esse profissional atua junto aos meios legais, conhecendo e incorporando as leis no cotidiano, realizando uma escuta atenta às vivências femininas, articulando os serviços e o trabalho em rede para proteger a mulher, dialogando sobre as questões que contribuem para a manutenção de estereótipos femininos e masculinos, além de pensar em ações de prevenção e fortalecimento das mulheres (CFESS, 2021).

Nesse viés, o assistente social é chamado a intervir na defesa dos direitos das mulheres em uma perspectiva crítica, analisando as desigualdades de gênero inerentes à

sociedade patriarcal e os diferentes determinantes que essa conjuntura gera à realidade feminina, e também como um profissional que lida em seu cotidiano de trabalho e nos diversos espaços sócio-ocupacionais com a violação de direitos dessas mulheres. Dessa forma, a atuação do profissional de Serviço Social em defesa dos direitos femininos é imprescindível para se alcançar a emancipação humana e a equidade social.

5 METODOLOGIA DA PESQUISA

Quanto à natureza, o presente estudo caracteriza-se como pesquisa básica; quanto aos objetivos, como exploratório; quanto aos procedimentos, como pesquisa bibliográfica e de campo; e, quanto à abordagem, como qualitativo, utilizando-se o Materialismo Histórico-Dialético como método de investigação e interpretação dos dados.

Para abordar o tema com mais precisão, a população foi formada pelas assistentes sociais que trabalham nos espaços sócio-ocupacionais de prestação de serviços, programas e políticas no município de Chapadinha – MA.

Quanto à amostra, foram selecionadas cinco assistentes sociais do município de Chapadinha – MA que trabalham em espaços sócio-ocupacionais de proteção social e garantia de direitos e que podem ser porta de entrada para mulheres que vivenciam a sobrecarga, sendo 1 (uma) do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), 1 (uma) do Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), 1 (uma) da Secretaria Municipal de Assistência Social (SEMAS), 1 (uma) do Hospital Antônio Pontes de Aguiar (HAPA) e 1 (uma) da Secretaria da Mulher. O critério de seleção considerou o perfil e os serviços oferecidos por cada espaço, observando-se como o assistente social, a partir dos equipamentos disponíveis, pode atuar com mulheres sobrecarregadas.

Quanto à coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as assistentes sociais do município de Chapadinha – MA, nos espaços sócio-ocupacionais de cada profissional. O foco da entrevista foi conhecer as possibilidades de atuação do assistente social com mulheres sobrecarregadas, dialogar com as profissionais sobre os desafios enfrentados, as estratégias utilizadas e as reflexões e perspectivas sociais da profissão frente ao problema da sobrecarga.

Para a análise, as informações obtidas nas entrevistas foram organizadas em eixos temáticos (compreensão da sobrecarga, demandas atendidas, estratégias de intervenção, desafios e perspectivas) e interpretadas à luz do Materialismo Histórico-Dialético, relacionando-se as falas das profissionais às determinações históricas e estruturais da

sobrecarga feminina, como o patriarcado, a divisão sexual do trabalho e a retração das políticas sociais. Para preservar o anonimato, as entrevistadas são identificadas por nomes fictícios.

O método de pesquisa utilizado neste estudo foi de fundamental importância para alcançar os objetivos traçados e se aproximar da realidade das profissionais que lidam com mulheres sobrecarregadas, entendendo, diante dos serviços, programas e políticas disponíveis em Chapadinha, as possibilidades e os desafios da atuação das assistentes sociais frente às vulnerabilidades vivenciadas pelas mulheres que buscam serviços socioassistenciais em decorrência da sobrecarga.

6 UM PANORAMA SOBRE A ATUAÇÃO DAS ASSISTENTES SOCIAIS DO MUNICÍPIO DE CHAPADINHA COM A SOBRECARGA FEMININA

6.1 Uma visão sobre os espaços sócio-ocupacionais do assistente social

Chapadinha é um município brasileiro do estado do Maranhão. Localizado na região Leste do estado, na região do Baixo Parnaíba, a cidade tem uma população de 81.386 habitantes, segundo o Censo Demográfico de 2022, e uma área territorial de aproximadamente 3.248 km², a 245 quilômetros da capital do Maranhão, São Luís. A economia da cidade é baseada, predominantemente, no setor de comércio e serviços, sendo incipiente a indústria (basicamente concentrada na construção civil, em olarias e na metalurgia) (IBGE, 2022).

O município possui uma rede de serviços socioassistenciais ampla, a fim de garantir a proteção e auxiliar na autonomia das famílias e indivíduos que habitam a zona urbana, a zona rural e as regiões próximas. Essa rede é constituída pela Secretaria Municipal de Assistência Social (SEMAS), 1 Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), 3 Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), localizados nos bairros Campo Velho, Areal e Vila Isamara, 1 Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) e 1 Abrigo Institucional. Na saúde, o Hospital Antônio Pontes de Aguiar (HAPA), a Unidade de Pronto Atendimento (UPA) e as Unidades Básicas de Saúde da cidade contam com serviços realizados pelas assistentes sociais que trabalham nesses espaços. A rede de educação municipal também dispõe dos serviços dessas profissionais na maioria das escolas da cidade.

A fim de alcançar os objetivos traçados nesta pesquisa, de forma a analisar e mensurar a atuação dos assistentes sociais que trabalham na rede de serviços socioassistenciais

de Chapadinha – MA com as mulheres, optou-se por cinco espaços e profissionais do Serviço Social que podem contribuir de forma mais expressiva para o desenvolvimento da temática. Nesse sentido, escolheu-se uma assistente social de cada espaço sócio-ocupacional, sendo escolhido um dos três Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), que será identificado como "CRAS A", o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), a Secretaria Municipal de Assistência Social (SEMAS), a Secretaria da Mulher e o Hospital Antônio Pontes de Aguiar (HAPA). A escolha dessas profissionais para a realização da entrevista foi baseada nos serviços e programas ofertados pelos espaços nos quais elas atuam, assim como pelas demandas que elas recebem, principalmente do público feminino.

Para a identificação das assistentes sociais entrevistadas serão utilizados nomes fictícios a fim de garantir a confidencialidade das informações. A profissional do CRAS A será identificada como "Janaína Cras", a do CREAS como "Aline Creas", a da SEMAS como "Natália Semas", a da Secretaria da Mulher (SEMM) como "Ana Semm" e a do HAPA como "Marta Hapa".

6.2 Uma discussão acerca da compreensão e da atuação das assistentes sociais de Chapadinha com mulheres sobrecarregadas

Os resultados desta pesquisa revelam, através das falas das cinco entrevistadas, que a sobrecarga, em uma visão geral, é entendida como um excesso de tarefas e responsabilidades que estão além do que uma pessoa pode lidar, gerando impactos na saúde física e mental, sendo as mulheres as que mais sentem as consequências por lidarem com uma grande carga de trabalho e responsabilidades.

Na medida em que as entrevistadas trazem o conceito de sobrecarga e dos fatores que a causam, elas atrelam esse fenômeno à figura feminina, destacando seu papel de cuidado pelas tarefas e pelas pessoas ao seu redor. Elas ressaltam que a sobrecarga está diretamente ligada ao patriarcado e à desigualdade de gênero, que historicamente atribuem e naturalizam papéis para homens e mulheres.

Através do entendimento das profissionais acerca de sobrecarga, foi possível observar as demandas que as mulheres trazem para o atendimento do assistente social em seus espaços de trabalho. Normalmente, são mães solo que querem dar entrada em benefícios socioassistenciais para melhorar a questão da renda familiar. Também chegam mulheres donas de casa, que cuidam dos filhos e de outros familiares e procuram atendimento psicológico por

apresentarem quadros de estresse, irritabilidade, cansaço e, principalmente, sofrimento psíquico em decorrência da sobrecarga de responsabilidades vividas por elas.

Sobre a questão da atuação do assistente social na defesa dos direitos das mulheres sobrecarregadas e dos equipamentos de políticas públicas existentes para intervir nesses casos, foi colocado por elas que, atualmente, não existem equipamentos específicos para se trabalhar esses casos, o que se configura como um grande desafio. Entretanto, as profissionais afirmaram que o atendimento ocorre principalmente por meio do conhecimento das leis e das Políticas Públicas que já existem para atender às vulnerabilidades vivenciadas pelo público feminino.

Considerando a realidade de Chapadinha e dos espaços sócio-ocupacionais do assistente social disponíveis no município, a intervenção é feita a partir do olhar sensível, da orientação, de encaminhamentos para programas de transferência de renda e da matrícula das crianças em creches de tempo integral, pois esses serviços disponíveis significam para as mulheres um pouco mais de tempo, autonomia e liberdade para atenuar uma rotina exaustiva.

Foi constatado que ainda há um longo percurso a se percorrer para que as políticas públicas voltadas a proteger os direitos das mulheres se efetivem em sua totalidade, principalmente no que diz respeito às políticas específicas que tratem da sobrecarga da mulher, para que de fato ocorra a efetivação dos direitos sociais e, consequentemente, aconteça a justiça social (Barzotto, 2003).

Diante disso, foi relevante questionar as profissionais que lidam cotidianamente com mulheres e com as especificidades das suas demandas, quais são as necessidades de capacitação que elas identificam para melhor atender as mulheres sobrecarregadas. “Janaína Cras” ressalta que é primordial a capacitação continuada, ter oficinas e cursos preparatórios voltados para a realidade da mulher, citando a importância de momentos com as mulheres, através de grupos para se tratar de assuntos de suas vivências, esclarecendo sobre os direitos e proteção das mulheres.

Durante suas falas, as entrevistadas enfatizam como a capacitação continuada é crucial. No Serviço Social, ela é um investimento fundamental para a formação de profissionais competentes. Em um campo de constante evolução, essa prática permite que os profissionais se mantenham atualizados sobre novas abordagens, legislações e políticas públicas.

Nessa perspectiva, nota-se que as esperanças e visões para o futuro da atuação do assistente social com mulheres sobrecarregadas em Chapadinha – MA são positivas. Conforme o relato de “Aline Creas” e “Ana Semm”, existe um apoio muito bom do município. Elas relatam que há capacitações constantes, citam que no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos do CRAS há cursos técnicos e momentos que oferecem autonomia às mulheres.

Por isso, elas dialogam que há esperanças de avanços para o futuro, tendo em vista os direitos e políticas estabelecidos na Constituição, os serviços existentes e o apoio do município.

Entretanto, esse pensamento não é partilhado por todas as profissionais. "Marta Hapa" (2024), ao ponderar o seu ambiente de trabalho e os desafios enfrentados cotidianamente, destaca que no dia a dia são tantas situações e demandas que se torna difícil fazer algo para mudar a realidade dessas mulheres, pois, de acordo com a profissional, não adianta ela querer fazer alguma coisa, sendo que no espaço em que ela atua as decisões não dependem apenas dela. Considerando a fala da profissional, é pertinente destacar que é essencial superar essa visão pessimista e fatalista e se aproximar do Projeto Ético-Político da profissão. Iamamoto (2015) corrobora essa ideia e ressalta que os profissionais não podem se deixar levar pela inércia, pela falta de crença ou pela desilusão.

Cabe, assim, considerar que a maior parte das assistentes sociais entrevistadas consegue dimensionar a importância da profissão na defesa dos direitos das mulheres, principalmente em situações oriundas das desigualdades. Há, também, aquelas que tiveram dificuldade em identificar esses fatores sociais em função das demandas com que lidam em seu cotidiano de trabalho, o que foi importante para a análise dos diferentes pontos de vista.

Destaca-se, também, a atuação dessas profissionais quanto à viabilização de direitos para as mulheres, em que foram apresentadas as políticas e programas disponíveis a elas, o trabalho em rede realizado entre os espaços sócio-ocupacionais que podem atendê-las, com a realização de encaminhamentos e orientações que ofereçam o melhor serviço para atender às necessidades dessas mulheres.

Diante do exposto, constata-se que a sobrecarga vivenciada pelas mulheres não é desconhecida ou invisibilizada pelas assistentes sociais do município de Chapadinha. Observa-se que a maioria considera os determinantes sociais e históricos que influenciam a desigualdade de gênero, além de identificarem as vulnerabilidades a que as mulheres são submetidas em decorrência dessa realidade de acúmulo de funções e naturalização de papéis.

7 CONCLUSÃO

O estudo destaca que o assistente social, amparado pelo seu Código de Ética e comprometido com as competências e atribuições da profissão, tem a responsabilidade de combater as desigualdades de gênero a que as mulheres sobrecarregadas estão expostas, confirmando que essa realidade é uma expressão da questão social, sendo objeto de intervenção desse profissional.

A pesquisa ressalta que os equipamentos de políticas públicas são essenciais para que o assistente social possa desenvolver um trabalho em defesa dos direitos das mulheres, de forma a buscar meios de combater sua sobrecarga. Entretanto, evidencia-se também que há um longo caminho a se percorrer, tendo em vista o sucateamento dos serviços públicos, que gera a redução de políticas públicas para mulheres que necessitam de serviços socioassistenciais. Como também, há a dificuldade em erradicar as desigualdades existentes entre homens e mulheres, essas que impactam a defesa e proteção do público feminino.

No que diz respeito às hipóteses do referido estudo, constata-se que elas foram confirmadas diante da revisão bibliográfica e da pesquisa de campo. O estudo evidencia que a intervenção do assistente social com mulheres sobrecarregadas é necessária por ser uma expressão da questão social. Confirma-se, também, que as profissionais que atuam no município de Chapadinha – MA conseguem realizar a identificação da sobrecarga vivenciada pelas mulheres que chegam aos espaços necessitando de serviços socioassistenciais. No entanto, nota-se que no município não existem dispositivos e instrumentais específicos para tratar da sobrecarga feminina, tendo em vista que é uma problemática invisibilizada e pouco discutida como questão a ser enfrentada. O que confirma a hipótese sobre a intervenção ser desafiadora em consequência da falta de dispositivos legais de enfrentamento à problemática da sobrecarga feminina.

Contudo, foi possível observar que, embora haja uma escassez de serviços para amparar esse público, as profissionais realizam através das políticas e serviços disponíveis no município de Chapadinha – MA, atendimentos e encaminhamentos para espaços e programas que atenuem essa sobrecarga e impulsionem a emancipação feminina. Nesse contexto, destacam-se as creches de tempo integral, os programas de apoio e incentivo do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos dos CRAS, bem como o acesso ao Programa Bolsa Família e o atendimento multiprofissional realizado no CAPS para tratar do sofrimento psíquico que a sobrecarga ocasiona.

Posto isso, é relevante destacar a discussão da pesquisa acerca desse sofrimento psíquico que o acúmulo de funções causa à mulher, colocando-a em situações de vulnerabilidades que exigem um cuidado com a saúde mental. A pesquisa mostra que é necessário que os profissionais tenham um olhar mais atento sobre essa realidade, bem como identifiquem os determinantes que provocam esse cenário. Dessa forma, sugere-se um estudo mais direcionado sobre esses impactos e como a equipe multiprofissional pode atuar para reduzir a sobrecarga física e mental a que a mulher é submetida em seu cotidiano.

Sendo assim, o estudo evidencia que a temática é ainda pouco discutida no cenário atual como questão que necessita de intervenção profissional e instrumentais específicos. Por esse motivo, trazer, por meio desta pesquisa, a discussão para o profissional de Serviço Social é crucial para construir novas perspectivas para a profissão e articular novas formas de proteção e defesa dos direitos das mulheres, tendo em vista a busca desses profissionais por equidade social e emancipação humana.

A pesquisa constata que ao se tratar de "quem cuida de quem cuida", o assistente social se coloca como um agente fundamental para identificar e intervir na realidade de mulheres sobrecarregadas, utilizando-se dos dispositivos, serviços e programas disponíveis para buscar possibilidades de atenuar a sobrecarga da mulher e oferecer mais qualidade de vida a essas mulheres, viabilizando direitos e articulando políticas, como preconiza o Código de Ética da profissão.

Conclui-se, portanto, que desmistificar certos papéis de gênero impostos e mantidos pela sociedade patriarcal é um desafio, assim como apontar a sobrecarga da mulher como uma questão a ser enfrentada por profissionais viabilizadores de direitos. Por esse motivo, a discussão dessa problemática do ponto de vista do Serviço Social é primordial para construir novas medidas que atuem visando à mudança dessa conjuntura. Embora não dependa apenas do assistente social a transformação dessa realidade, ele é um profissional que, comprometido com o seu Projeto Ético-Político, tem papel fundamental na intervenção com mulheres que vivenciam vulnerabilidades diversas em decorrência da sobrecarga de tarefas. Discutir essa questão permite criar novas possibilidades para mitigá-la e, assim, se aproximar de uma equidade social tão desejada.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cristiane Roque de; SOUSA, Lorena de Barros Teixeira. Empoderamento e educação na luta pelos direitos da mulher no Brasil. **Revista Escritas**, v. 9, n. 2, p. 145-167, 2017. Disponível em: https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/escritas/article/view/4156/12632. Acesso em: 5 out. 2024.

ANGELIN, Rosângela. Direitos sexuais e direitos reprodutivos das mulheres: avanços e desafios na construção da democracia. **Coisas do Gênero**: Revista de estudos feministas de teologia e religião. São Leopoldo, v. 1, n. 2, p. 182-198, ago./dez. 2015. Disponível em: http://periodicos.est.edu.br/index.php/genero/article/view/2616/2464. Acesso em: 26 set. 2024.

ANTUNES, Leda. Por que as mães estão exaustas? Entenda o impacto da carga mental na vida das mulheres. **O Globo**, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em:

https://www.ufrb.edu.br/ccs/images/AscomCCS/EXTENSAO/2019/PALOMA/Por_que_as_maes_estao_exaustas.pdf. Acesso em: 17 set. 2024.

ÁVILA, Rebeca Contrera; PORTES, Écio Antônio. A tríplice jornada de mulheres pobres na universidade pública: trabalho doméstico, trabalho remunerado e estudos. **Revista Estudos Feministas**, v. 20, p. 809-832, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ref/a/5dt5spzRWMYjrrRVB4dcsmj/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 25 set. 2024.

BANDEIRA, Lourdes. **Fortalecimento da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres para avançar na transversalidade da perspectiva de gênero nas políticas públicas**. Brasília: SPM/CEPAL, 2004.

BARROCO, Maria Lucia; TERRA, Sylvia Helena. **O código de ética do/a assistente social comentado**. São Paulo: Cortez, 2012.

BARZOTTO, Luis Fernando. Justiça social: gênese, estrutura e aplicação de um conceito. **Revista Jurídica da Presidência**, v. 5, n. 48, 2003. Disponível em: https://revistajuridica.presidencia.gov.br/index.php/saj/article/view/747/738. Acesso em: 18 set. 2024.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BESTER, Gisela Maria. **Aspectos históricos da luta sufragista feminina no Brasil**. Revista de Ciências Humanas, Florianópolis, v. 15, n. 21, p. 11-22, 1997.

BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdades: limites da democracia no Brasil.** São Paulo: Boitempo, 2018.

BORIS, Eileen. **Produção e reprodução, casa e trabalho**. Tradução de Guilherme Gaspar de Freitas Sobrinho. Tempo Social: Revista de Sociologia da USP, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 101-121, jun. 2014.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução de Maria Helena Kühner. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012. 160 p. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/762315/mod_folder/content/0/BOURDIEU_A%20dominа%C3%A7%C3%A3o%20masculina.pdf?force. Acesso em: 12 set. 2024.

BRASIL. **Decreto n° 21.076, de 24 de fevereiro de 1932**. Código Eleitoral de 1932. Diário Oficial da União: seção 1, Rio de Janeiro, 26 fev. 1932. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21076-24-fevereiro-1932-507583-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 26 set. 2024.

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

BRASIL. **Lei n° 8.662, de 7 de junho de 1993**. Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 8 jun. 1993.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília, DF, 2004. 104 p. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/PNPM.pdf. Acesso em: 15 set. 2024.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social – NOB/SUAS**. Brasília, DF: MDS, 2012.

BUCCI, Maria Paula Dallari. **Direito administrativo e políticas públicas**. São Paulo: Saraiva, 2002.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Código de Ética do/a Assistente Social**. Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão. 10. ed. rev. e atual. Brasília, DF: CFESS, 2012.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). Assistente social, Lei Maria da Penha é instrumento para o cotidiano! Brasília, DF: CFESS, 2021. Disponível em: https://www.cfess.org.br/visualizar/noticia/cod/1831. Acesso em: 5 out. 2024.

COSTA, Marli Marlene Moraes da; D'OLIVEIRA, Mariane Camargo. O fortalecimento das políticas públicas integradoras do gênero: cidadania, poder e autonomização. In: DOMINGOS, T. O.; RIBAS, L. M.; PINTO, H. E. (org.). **Direitos sociais e políticas públicas I**. Florianópolis: FUNJAB, 2013. Disponível em: http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=b90c46963248e6d7. Acesso em: 24 set. 2024.

CUNHA, Bárbara Madruga. **Violência contra a mulher, direito e patriarcado:** perspectivas de combate à violência de gênero. XVI Jornada de Iniciação Científica de Direito da UFPR. Curitiba, 2014. Disponível em: https://direito.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2014/12/Artigo-B%C3%A1rbara-Cunha-classificado-em-7%C2%BA-lugar.pdf. Acesso em: 12 set. 2024.

HIRATA, H.; KERGOAT, D. **Novas configurações da divisão sexual do trabalho**. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 132, p. 595-609, set./dez. 2007.

IAMAMOTO, Marilda Villela. O Serviço Social na cena contemporânea. In: CFESS; ABEPSS (org.). **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília, DF: CFESS/ABEPSS, 2009. Disponível em: https://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/o-servico-social-na-cena-contemporanea-20160806040312305745O.pdf. Acesso em: 4 out. 2024.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Serviço Social em tempo de capital fetiche**: capital financeiro, trabalho e questão social. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

IAMAMOTO, Marilda Villela; CARVALHO, Raul de. **Relações sociais e serviço social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. 41. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Em média, mulheres dedicam 10,4 horas por semana a mais que os homens aos afazeres domésticos ou ao cuidado de pessoas. **Agência IBGE Notícias**, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em:

https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/27877-em-media-mulheres-dedicam-10-4-horas-por-semana-a-mais-que-os-homens-aos-afazeres-domesticos-ou-ao-cuidado-de-pessoas. Acesso em: 16 set. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades e Estados**: Chapadinha (MA). Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ma/chapadinha.html. Acesso em: 28 set. 2026.

KUCHEMANN, B.A.; PFEILSTICKER, Z.V.S. Cuidado com os idosos e as idosas: um trabalho feminino e precário. In: **SEMINÁRIO DE TRABALHO E GÊNERO**, 4., 2010, Goiânia. Anais [...]. Goiânia: UFG, 2010. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/245/o/Astrid_Zilda.pdf. Acesso em: 12 set. 2024.

MARTINELLI, Maria Lúcia. **Serviço Social**: identidade e alienação. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NETTO, José Paulo. **Ditadura e Serviço Social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós 64**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, Eleonora Menicucci de. Dez anos de políticas para mulheres: avanços e desafios. In: SADER, Emir (org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo: Boitempo, 2013.

PEREIRA, Mônica Ogliari. Os Direitos da Mulher e seus impactos no SUAS. **GESUAS**, 2023. Disponível em: https://blog.gesuas.com.br/direitos-da-mulher-e-o-suas/. Acesso em: 05 out. 2024.

PEREZ, Lícia. **Os desafios para o século XXI**. In: GALEAZZI, I. M. S. (org.). Mulher e trabalho. Publicação Especial do Convênio da Pesquisa e Desemprego na Região Metropolitana de Porto Alegre (PEDRMPA) v. 1, 2001. p. 51-53.

SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): uma análise da perspectiva dos professores na Rede Municipal de Chapadinha-MA

MULTIFUNCTIONAL RESOURCE ROOMS IN SPECIALIZED EDUCATIONAL SUPPORT (AEE): an analysis of teachers' perspectives in the municipal school system of Chapadinha-MA

Ângela Oliveira Gonçalves[1]
Catarina Lima de Matos[2]
Kalynne Carvalho de Araujo Vieira[3]
Orientadora: Profª. Me. Camila Oliveira Neves[4]

RESUMO: Este trabalho analisou os desafios e as possibilidades das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) sob a perspectiva das professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Rede Municipal de Ensino de Chapadinha-MA. As SRM desempenham papel fundamental no atendimento a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e compreender como os docentes percebem esse trabalho é essencial para aprimorar a qualidade do atendimento e promover uma educação mais inclusiva. Metodologicamente, trata-se de pesquisa bibliográfica e de campo, descritiva e de abordagem qualitativa, cujos dados foram coletados por meio de questionário com questões abertas, respondido por 12 professoras que atuam em 12 das 13 escolas-polo do AEE do município. Os resultados indicam que as salas dispõem, de modo geral, de estrutura física e recursos adequados e que as adaptações curriculares se apoiam no planejamento individualizado. Os principais desafios relatados foram a infrequência dos alunos e o pouco envolvimento das famílias, além da articulação ainda limitada com os professores do ensino regular. Evidenciou-se o comprometimento das educadoras com um atendimento de qualidade, embora parte delas ainda não possua a formação exigida para a função, como licenciatura concluída ou especialização em Educação Especial, o que pode comprometer a qualidade do atendimento.

Palavras-chave: Educação especial. Educação inclusiva. Formação docente. Prática pedagógica.

[1] Graduanda em Pedagogia pela Faculdade do Baixo Parnaíba (FAP).
[2] Graduanda em Pedagogia pela Faculdade do Baixo Parnaíba (FAP).
[3] Graduanda em Pedagogia pela Faculdade do Baixo Parnaíba (FAP).
[4] Pedagoga. Mestra em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: camilapeixes@hotmail.com.

ABSTRACT: This study analyzed the challenges and possibilities of Multifunctional Resource Rooms (SRM) from the perspective of Specialized Educational Support (AEE) teachers in the municipal school system of Chapadinha, Maranhão, Brazil. SRM play a fundamental role in serving students with disabilities, pervasive developmental disorders and high abilities/giftedness, and understanding how teachers perceive this work is essential to improve the quality of support and promote more inclusive education. Methodologically, this is a bibliographic and field study, descriptive and qualitative, with data collected through an open-ended questionnaire answered by 12 teachers working in 12 of the 13 AEE hub schools in the municipality. The results indicate that the rooms generally have adequate physical structure and resources and that curricular adaptations are based on individualized planning. The main challenges reported were students' irregular attendance and limited family involvement, as well as still limited coordination with regular classroom teachers. The teachers showed commitment to quality support, although some still lack the training required for the role, such as a completed teaching degree or a specialization in Special Education, which may compromise the quality of support.

Keywords: Special education. Inclusive education. Teacher education. Pedagogical practice.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata dos desafios e das possibilidades das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), a partir da perspectiva dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) das escolas da Rede Municipal de Chapadinha-MA. A educação inclusiva, tema de extrema relevância no cenário educacional atual, visa proporcionar igualdade de oportunidades a todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou deficiências. Nesse contexto, as SRM desempenham papel fundamental ao oferecer atendimento especializado a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. No entanto, os professores que atuam nesses espaços enfrentam desafios significativos.

As Salas de Recursos Multifuncionais podem enfrentar desafios específicos, como a falta de recursos adequados, de formação docente e de apoio institucional, e compreendê-los sob a perspectiva dos professores do AEE é fundamental para o desenvolvimento de soluções eficazes. Assim, esta pesquisa buscou identificar possibilidades e boas práticas capazes de

inspirar melhorias no atendimento oferecido aos alunos público-alvo da Educação Especial, contribuindo para uma educação mais inclusiva e de qualidade.

Partindo dessa premissa, delimitou-se o seguinte problema de pesquisa: quais são os principais desafios e possibilidades enfrentados pelos professores ao atuarem nas Salas de Recursos Multifuncionais do AEE? Para responder a essa questão, o estudo teve como objetivo geral compreender as dificuldades e as potencialidades da atuação docente no AEE, com ênfase nas especificidades do trabalho nas SRM.

Para alcançar esse objetivo, foram definidos os seguintes objetivos específicos: descrever as características das SRM nas escolas pesquisadas (estrutura física, recursos disponíveis e organização do espaço); investigar as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores do AEE nessas salas, considerando a diversidade dos alunos atendidos; identificar os principais desafios enfrentados pelos professores do AEE no desenvolvimento de suas atividades; identificar as potencialidades das SRM para o desenvolvimento dos alunos; e compreender as necessidades de formação e de materiais específicos dos professores que atuam no AEE.

A escolha do tema justifica-se pelo papel fundamental das SRM no AEE oferecido a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, uma vez que essas salas se configuram como lócus do trabalho pedagógico dos professores do AEE. Apesar dessa importância, tais profissionais enfrentam dificuldades significativas no cotidiano, o que torna relevante investigar sua atuação a partir de sua própria perspectiva.

No que tange à metodologia, este estudo tem como base a pesquisa bibliográfica e de campo, sendo descritivo quanto aos objetivos e qualitativo quanto à abordagem dos dados. A coleta de dados foi realizada por meio de questionário com perguntas abertas, respondido por 12 (doze) professoras atuantes no AEE em 12 (doze) das 13 (treze) escolas-polo da Rede Municipal de Ensino de Chapadinha-MA.

Na fundamentação teórica, abordam-se estudos como os de Alves et al. (2006), Anjos (2011), Baptista (2011), Siluk (2012), Siluk e Pavão (2015), Sousa et al. (2017) e Farias e Santos (2020), que discutem a formação de professores, as Salas de Recursos Multifuncionais e a perspectiva inclusiva do AEE, além de documentos legais e normativos que orientam a Educação Especial no Brasil e no município de Chapadinha-MA.

Assim, acredita-se que esta pesquisa apresenta uma discussão relevante para o meio acadêmico e para a sociedade como um todo, pois, ao examinar essa área, é possível compreender melhor como a educação inclusiva vem sendo implementada e quais obstáculos

são enfrentados pelos profissionais envolvidos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

As Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) são espaços físicos que oferecem recursos pedagógicos e de acessibilidade aos alunos público-alvo da Educação Especial, grupo que abrange sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O AEE realizado nessas salas objetiva a eliminação de barreiras e a garantia da plena participação do sujeito no âmbito escolar. Trata-se de espaços onde profissionais capacitados oferecem suporte individualizado, complementando o ensino regular e garantindo que esses alunos tenham as condições necessárias para desenvolver plenamente suas potencialidades. Nessa direção, o ambiente das SRM é imprescindível, pois:

> […] as salas de recursos multifuncionais dentro das escolas devem oferecer condições que levem o sujeito, a superar suas necessidades particulares/específicas e desenvolver suas habilidades, promovendo o sujeito as mais variadas situações pedagógicas, com os diversos materiais que a sala de recurso multifuncional possa oferecer, permitindo experimentações, elevando seu potencial cognitivo, sendo assim inserido culturalmente e socialmente, bem como estimular seu desenvolvimento intelectual, físico e psicológico dentro do espaço escolar, com os diversos profissionais que lá existem (Farias; Santos, 2020, p. 5).

Desse modo, a organização e o funcionamento dessas salas visam não apenas facilitar o acesso ao conhecimento, mas também assegurar a participação ativa e a aprendizagem significativa dos alunos no contexto escolar. Partindo das necessidades de seu aluno, o professor do AEE deve preparar atividades e recursos pedagógicos acessíveis, com o objetivo de facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Esses serviços têm como finalidade complementar esse processo, promovendo a inclusão educacional e social dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Na perspectiva de Siluk (2012, p. 36), o professor do AEE deve assumir uma postura distinta:

> [...] O professor do AEE, dependendo da necessidade de seu aluno, organizará atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade, a fim de facilitar o processo de construção de aprendizagem do sujeito. É importante salientar, ainda, que as atividades oferecidas pelo AEE não se configuram como reforço escolar, uma vez que se diferenciam daquelas realizadas na sala de aula do ensino comum [...]. O professor deverá, de forma criativa e inovadora, buscar atividades e recursos que estimulem o aprendizado do aluno nas áreas em que ele encontra maiores dificuldades.

O atendimento é realizado por professores especializados que, além de identificar as barreiras educacionais enfrentadas pelos alunos, desenvolvem estratégias e recursos pedagógicos adaptados, criativos e inovadores que favorecem a aprendizagem. Dessa maneira, os professores são incentivados a explorar diferentes abordagens para atender às necessidades

individuais de cada estudante, promovendo seu desenvolvimento e sua autonomia, especialmente nas áreas em que encontram maiores dificuldades.

Conforme as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, "Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial" (Brasil, 2009, art. 12).

Os recursos pedagógicos e de acessibilidade devem ser selecionados de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos. Para tanto, o professor deve elaborar e implementar o Plano de AEE, considerando a realidade de sua escola e as características dos alunos atendidos. A avaliação do trabalho do professor do AEE ocorre de maneira contínua e formativa, contemplando diversos aspectos de sua prática pedagógica.

Essa avaliação considera a capacidade do professor de planejar, adaptar e diversificar metodologias de ensino para promover a inclusão e o desenvolvimento dos alunos, em colaboração com os demais professores do ensino regular. Observam-se, também, o acompanhamento e a evolução dos alunos, o impacto das ações realizadas no processo de aprendizagem e o engajamento do professor em sua própria formação continuada.

A avaliação, portanto, é fundamental para assegurar a qualidade do atendimento especializado e o cumprimento dos objetivos educacionais inclusivos. Segundo Siluk (2012), o professor do AEE deve realizar uma avaliação pedagógica dos alunos para definir as estratégias e os recursos mais adequados a cada caso, considerando as necessidades específicas de cada estudante. Além disso, é fundamental que essa avaliação inclua não apenas aspectos relacionados à aprendizagem, mas também a história familiar e escolar do aluno.

No processo de construção de um sistema educacional inclusivo, em conformidade com os princípios estabelecidos pela Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), o Brasil passou por uma significativa reestruturação no atendimento a estudantes com deficiência. Nesse contexto, as SRM emergem como uma política fundamental no âmbito da educação inclusiva, destinada a promover o AEE para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. De acordo com Anjos (2011, p. 4-5):

> As salas de recursos multifuncionais fazem parte da ação do MEC, sendo desenvolvida com os estados e municípios, constituindo-se em um espaço para atendimento educacional especializado (AEE), tendo como objetivo oferecer suporte aos alunos com necessidades educacionais especiais, favorecendo seu acesso ao conhecimento, possibilitando o desenvolvimento de algumas competências e habilidades próprias.

Nesse sentido, é importante reconhecer que a implementação dessas salas representa um avanço significativo na construção de uma escola inclusiva, na qual todos os

alunos possam ter suas necessidades específicas atendidas de forma adequada e acessível. Esses espaços são equipados com recursos pedagógicos e tecnológicos apropriados, proporcionando um ambiente estruturado para apoiar e complementar o processo de aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial. Dessa forma, contribuem significativamente para sua inclusão no ensino regular, garantindo o acesso equitativo à educação e o desenvolvimento de suas potencialidades.

Para que as SRM cumpram seus objetivos de maneira eficaz, é fundamental a articulação entre as práticas realizadas nas salas de aula do ensino regular e as atividades desenvolvidas no AEE. Baptista (2011, p. 65) defende a "[...] sala de recursos como dispositivo pedagógico prioritário na política de Educação Especial contemporânea, considerada sua característica de não substituição do espaço da sala de aula comum para escolarização".

Portanto, as Salas de Recursos Multifuncionais têm como objetivo oferecer suporte especializado, promovendo o desenvolvimento das habilidades dos alunos público-alvo da Educação Especial e garantindo sua permanência e inclusão plena no ambiente escolar regular, ao mesmo tempo em que atendem às suas especificidades de maneira individualizada.

As SRM são classificadas em dois tipos, I e II, de acordo com a caracterização dos alunos atendidos. Conforme os documentos oficiais do MEC, as SRM do tipo I destinam-se ao AEE com foco pedagógico, complementando a escolarização de alunos com deficiência intelectual, deficiência física, neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos matriculados na rede pública de ensino; as SRM do tipo II, por sua vez, contam com os recursos da sala do tipo I, acrescidos de recursos voltados especificamente ao atendimento de alunos com deficiência visual, necessários ao seu pleno desenvolvimento educacional.

Nesse contexto, as SRM são reconhecidas como estratégias fundamentais para a promoção de um ensino inclusivo, oferecendo suporte essencial à implementação do AEE. Consideram-se, assim, como:

> [...] espaços da escola onde se realizam o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar (Alves et al., 2006, p. 13).

Portanto, as SRM assumem um papel muito importante no ambiente escolar, especialmente quando estão bem estruturadas e contam com a atuação de profissionais especializados. Por meio do AEE, oferecido no contraturno, esses espaços desempenham papel crucial na eliminação de barreiras que limitam a plena participação dos alunos público-alvo da

Educação Especial. As salas de recursos multifuncionais favorecem, assim, a promoção da autonomia e da independência desses alunos, tanto no ambiente escolar quanto no convívio social, facilitando sua inclusão e oferecendo condições adequadas para o desenvolvimento de suas potencialidades.

A SRM é um espaço da escola regular destinado ao AEE, de oferta obrigatória, que deve ser contemplado no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição. Esse atendimento consiste em um serviço pedagógico realizado em ambiente equipado com materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade, mobiliário adequado e profissionais especializados.

Sousa et al. (2017, p. 21) afirmam: "O trabalho desenvolvido na Sala de Recursos Multifuncionais – SRM's deve partir dos interesses, necessidades e dificuldades de aprendizagens específicas de cada estudante, oferecendo subsídios pedagógicos e contribuindo para aprendizagem dos conteúdos na classe". Dessa maneira, o trabalho desenvolvido nas SRM precisa estar profundamente alinhado às práticas pedagógicas inclusivas. Com base nos interesses, nas necessidades e nas dificuldades específicas de aprendizagem de cada estudante, o educador tem a oportunidade de personalizar as estratégias de ensino.

Ao oferecer subsídios pedagógicos que dialogam com as características individuais, essas salas permitem que o conteúdo seja acessível a todos, garantindo que os alunos não apenas recebam apoio, mas também avancem em seu desenvolvimento acadêmico de forma significativa. É importante ressaltar, ainda, que, conforme Sousa et al. (2017, p. 22), "o professor da sala de recursos multifuncionais tem o papel de apoiar e orientar o professor da sala regular, assegurando que sejam implementadas medidas de acessibilidade para facilitar o acesso ao conhecimento e a aprendizagem dos estudantes".

Dessa forma, percebe-se que essa parceria é essencial para garantir que os estudantes público-alvo da Educação Especial tenham acesso às ferramentas de acessibilidade necessárias, promovendo, assim, uma educação inclusiva e equitativa. As autoras enfatizam que essa orientação e esse apoio são fundamentais para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de forma eficaz para todos os alunos. No entanto, Siluk e Pavão (2015) destacam que a Sala de Recursos poderá não proporcionar condições de aprendizagem eficazes caso não haja, em seu interior, professores especializados comprometidos com a aprendizagem dos alunos, limitando-se a um mero espaço físico.

Ao discutir a implementação das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas, é necessário considerar o contexto específico de cada instituição, pois as escolas possuem histórias, práticas e relações que moldam a forma como esses espaços são integrados ao ambiente escolar. Como ressaltam Siluk e Pavão (2015, p. 20),

> [...] no que se refere aos aspectos de natureza epistemológica da educação, deve-se considerar que as salas de recursos são implementadas nas escolas de todo o país. Cada escola tem uma história em seu contexto de prática e relações. Por isso, é importante pensar sobre a sala de recursos em um lugar que tem suas próprias leis e cultura estabelecidas.

Dessa forma, a diversidade cultural e estrutural das escolas demanda que as Salas de Recursos sejam adaptadas às necessidades e às características de cada realidade, promovendo uma educação inclusiva e adequada a cada contexto. As salas de recursos multifuncionais devem, portanto, considerar a diversidade e a especificidade de cada instituição, bem como sua inserção no contexto social, cultural e histórico.

Percebe-se, assim, que é preciso adaptá-las às necessidades específicas dos estudantes e da comunidade escolar, respeitando a singularidade de cada ambiente. Ao adotar uma abordagem contextualizada e flexível, as salas se apresentam como espaços dinâmicos, que dialogam com as particularidades e as potencialidades de cada escola, o que contribui para a criação de um ambiente inclusivo e equitativo, no qual todos tenham seus direitos, diferenças e particularidades respeitados.

3 METODOLOGIA

O presente estudo tem como base a pesquisa bibliográfica e de campo, sendo descritivo quanto aos objetivos e qualitativo quanto à abordagem dos dados. Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se um questionário com perguntas abertas, aplicado às professoras das escolas-polo do AEE da Rede Municipal de Ensino de Chapadinha-MA.

Nesta pesquisa, adota-se a abordagem qualitativa, caracterizada pela profundidade na compreensão dos fenômenos estudados e pela valorização da interpretação dos dados obtidos. De acordo com Minayo (2009, p. 21), “Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes”.

Quanto aos procedimentos, esta pesquisa caracteriza-se como pesquisa de campo, que apresenta vantagens significativas em termos de profundidade e riqueza dos dados coletados. Segundo Fonseca (2002, p. 32), “a pesquisa de campo caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa (pesquisa ex-post-facto, pesquisa-ação, pesquisa participante, etc.)”. A pesquisa de campo proporciona dados relevantes

e contextualizados, permitindo uma compreensão aprofundada do contexto estudado, pois possibilita a obtenção de informações diretas e detalhadas sobre as realidades e os desafios do ambiente investigado.

O universo da pesquisa é composto pelas 13 (treze) professoras que atuam nas 13 (treze) escolas-polo do AEE da rede municipal, uma por escola, responsáveis por desenvolver as atividades específicas nas Salas de Recursos Multifuncionais, onde ocorre o atendimento especializado. Dessas, uma recusou-se a participar, de modo que a amostra foi composta por 12 (doze) professoras.

Os dados foram coletados por meio de questionário composto por 14 (quatorze) questões abertas, direcionadas a captar as percepções das professoras sobre o funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais e sobre os desafios e as dificuldades enfrentados no dia a dia. Neste artigo, são analisadas as respostas a cinco dessas questões, selecionadas por se relacionarem diretamente aos objetivos do estudo. De acordo com Severino (2007, p. 125), "[...] o questionário é um conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, para conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo".

Nesse contexto, a aplicação do questionário como instrumento de coleta de dados oferece uma base sólida para a compreensão dos fenômenos investigados e contribui para o avanço do conhecimento na área da Educação Especial. Por se tratar de estudo qualitativo com um grupo específico de docentes, os resultados não se pretendem generalizáveis, mas podem subsidiar reflexões em contextos semelhantes.

As participantes apresentam tempos variados de atuação nas Salas de Recursos Multifuncionais, de 8 meses a 7 anos. A maioria possui entre 2 e 4 anos de experiência, enquanto poucas estão há menos de 1 ano na função. Apenas uma participante se destaca, com 7 anos de atuação, o que indica uma trajetória mais consolidada na área. Essa diversidade permite reunir percepções tanto de profissionais iniciantes quanto de profissionais mais experientes.

Para garantir o sigilo e o anonimato, as professoras não terão seus nomes revelados; a menção a elas se dará pela letra P, seguida de numeração de 1 a 12 (P1 a P12). O Quadro 1 apresenta informações sobre a formação acadêmica e a especialização das professoras participantes.

Quadro 1 – Formação acadêmica e especialização das professoras participantes da pesquisa

Sujeito Participante	Formação Acadêmica	Curso de Especialização
P1	Serviço Social	Atendimento Educacional Especializado: altas habilidades ou superdotação. Deficiência física com ênfase na aplicação pedagógica de recursos e tecnologias assistivas/público-alvo da educação especial.
P2	Pedagogia	Concluindo pós-graduação de Psicopedagogia.
P3	Pedagogia (em conclusão)	Não possui.
P4	Pedagogia	Não possui.
P5	Pedagogia	Não possui.
P6	Pedagogia	Não possui.
P7	Pedagogia	Não possui.
P8	Pedagogia	Pós-graduação em Psicopedagogia Institucional e Clínica. Cinco cursos na área de Educação Especial.
P9	Pedagogia	Não possui.
P10	Pedagogia	Curso de Atendimento Educacional Especializado.
P11	Pedagogia	Especialização em AEE. Autismo e comorbidades.
P12	Pedagogia	Formação na área da Educação Especial.

Fonte: Autoras (2024).

De acordo com os dados, constata-se que a maioria das professoras (10 de 12) possui Licenciatura em Pedagogia, com exceção de P3, que ainda está concluindo a graduação em Pedagogia, e de P1, graduada em Serviço Social. Em relação à especialização na área de Educação Especial, observa-se que poucas possuem esse requisito para atuar na área, em desacordo com a Resolução CME nº 04, de 4 de dezembro de 2022, que estabelece normas para a Educação Especial e Inclusiva nas escolas da Rede Pública Municipal de Chapadinha-MA (Chapadinha, 2022). Em seu art. 20, essa resolução dispõe sobre a formação de professores para atuar no Atendimento Educacional Especializado, exigindo: "I. Licenciatura em Pedagogia, com habilitação específica na área da necessidade. II. Outras licenciaturas, com pós-graduação, mestrado ou doutorado na área da necessidade especial".

Nesse sentido, percebe-se uma contradição na contratação das profissionais, pois, apesar de possuírem licenciatura em Pedagogia, algumas não têm a qualificação necessária para atuar no Atendimento Educacional Especializado. Essa situação suscita questionamentos e pode estar relacionada, entre outros fatores, à escassez de professores com especialização em Educação Especial no município.

4 DESAFIOS E PERCEPÇÕES DOCENTES QUANTO AO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NO MUNICÍPIO DE CHAPADINHA – MA

Para a análise e a discussão dos resultados, foram examinadas as respostas aos questionários aplicados às professoras participantes. A primeira questão solicitou uma descrição da estrutura física da Sala de Recursos e dos recursos disponíveis para o atendimento aos alunos. O Quadro 2 apresenta as respostas.

Quadro 2 – Respostas à questão "Descreva a estrutura física da Sala de Recursos e os recursos disponíveis para o atendimento aos alunos"

Sujeito Participante	Respostas
P1	01 Sala de recursos, jogos pedagógicos, coleção de livros, computadores, impressora, data show, mesa redonda, cantinho da leitura, cantinho da pintura.
P2	A sala é ampla, com mesa e cadeiras para atender os alunos. Na sala tem recursos como esquema corporal, dominó. Em libras, números e quantidades, mobiliário acessível, materiais pedagógicos e didáticos e também tem um computador e impressa.
P3	É uma sala média, que possui um computador, uma impressora, uma mesa com cinco cadeiras, uma cadeira de rodas, um armário e uma variedade de recursos.
P4	A sala de recursos possui materiais didáticos, mesa redonda, tapete móvel, computador e impressora, cadeira de rodas, caso precise, ar-condicionado, blocos de montar, etc.
P5	Temos jogos didáticos, lupa eletrônica, alfabeto móvel, microscópio, jogos adaptados, computador, incluso biblioteca com livros infantis, globo terrestre, tablet, projetor, plastificadora, corpo humano.
P6	Uma sala com espaço amplo, ar-condicionado, ventilador, impressora, computador, jogos pedagógicos.
P7	Sala bem ampla, bem decorada. Trabalho com recursos elaborados para cada necessidade
P8	Espaçosa, climatizada, possui dois banheiros. Tem dois computadores, jogos pedagógicos, material para pinturas coleção de livros.
P9	A sala é pequena, possui recursos pedagógicos.
P10	Uma sala grande equipada e mobiliada com materiais pedagógicos e didáticos,
P11	Não respondeu.
P12	Não respondeu.

Fonte: Autoras (2024).

Diante das respostas obtidas, percebe-se que, de modo geral, as salas de recursos possuem estrutura adequada e, em sua maioria, atendem às necessidades educacionais dos alunos. O cenário é positivo, uma vez que as professoras citam jogos pedagógicos (P1, P5, P6 e P8), salas amplas (P2, P6, P7, P8 e P10), computadores (P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P8) e impressoras (P1, P2, P3, P4 e P6). Apenas P9 relata que a sala é pequena, embora disponha de recursos pedagógicos. P11 e P12 não responderam a essa questão.

O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, em seu art. 5º, § 3º, estabelece que "As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado" (Brasil, 2011). Portanto, as respostas das professoras evidenciam que as salas estão, em geral, em conformidade com o que preconiza a legislação, proporcionando um ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos. A segunda questão indagou como são feitas as adaptações curriculares para atender às necessidades dos alunos. O Quadro 3 apresenta as respostas.

Quadro 3 – Respostas à questão "Como são feitas as adaptações curriculares para atender às necessidades dos alunos?"

Sujeito Participante	Respostas
P1	Busca conhecimentos, fazer cursos, participar de palestra ou até mentorias na internet.
P2	No planejamento bimestral que temos são explorados os conteúdos que devem ser trabalhados com os alunos e com essa orientação, eu planejo as atividades, como serão trabalhadas de acordo com as necessidades de cada aluno.
P3	Depende da necessidade educacional do aluno. Fazemos a adaptação curricular como, por exemplo, alunos autistas têm bastante sensibilidade a cores e muitas informações, então sua atividade é elaborada de uma maneira mais simples.
P4	Consiste em um planejamento adequado aos alunos com necessidades especiais, utilização de materiais recicláveis, pedagógicos e também com auxílio da tecnologia.
P5	São feitas de forma individual por meio do programa educacional (PEI).
P6	Observo nos primeiros momentos se ele reconhece as cores, os números, alfabeto etc. p/ melhor aplicar tarefas proposta.
P7	Usando material lúdico como tampinha de garrafa PET, copo descartável
P8	Através dos planos bimestrais.
P9	De acordo com suas necessidades e peculiaridades.
P10	Através do planejamento, é efetuado o plano de aula que fazemos de acordo com a necessidades de cada aluno.
P11	Planejamento de ensino individualizado (PEI), fazer um balanço do desenvolvimento do aluno no ano anterior, adaptar atividades, conforme a necessidade de cada aluno.
P12	Entrevista com os pais, depois adaptações dos alunos na Sala de Recursos.

Fonte: Autoras (2024).

Nesse contexto, as professoras compartilham suas abordagens. P1 ressalta a importância de buscar novos conhecimentos, mencionando cursos, palestras e mentorias como exemplos. P2 e P8 relatam que as adaptações curriculares são feitas durante o planejamento bimestral, no qual são definidos os conteúdos a serem trabalhados, o que permite adaptar as atividades às necessidades específicas dos alunos.

P3 e P9 afirmam algo semelhante ao relatarem que a adaptação depende das

necessidades educacionais do aluno. P4, P5, P10 e P11 enfatizam a relevância de um planejamento adequado e individualizado (P5 e P11 mencionam o Plano de Ensino Individualizado – PEI), e P4 cita materiais pedagógicos e recicláveis como recursos necessários às práticas pedagógicas, assim como P7. P6 destaca a importância da observação inicial do aluno para melhor aplicação das atividades, e P12, a entrevista e o diálogo com os pais para compreender as necessidades dos alunos, permitindo, assim, uma melhor adaptação na Sala de Recursos.

As adaptações curriculares são essenciais para atender às necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial, configurando-se como ferramenta fundamental para a eficácia das práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor do AEE. Como estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu art. 59, "Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; [...]" (Brasil, 1996).

Nesse sentido, as professoras relatam como realizam as adaptações curriculares, recorrendo a recursos educativos, como materiais pedagógicos e recicláveis, à busca por novas técnicas e ao planejamento de ensino individualizado, o que permite que os alunos público-alvo da Educação Especial tenham acesso a um currículo adaptado, visando ao seu desenvolvimento e ao acesso ao conhecimento.

A terceira questão teve como propósito identificar os principais desafios enfrentados pelas professoras no dia a dia do AEE. O Quadro 4 reúne as respostas fornecidas pelas participantes, evidenciando as dificuldades encontradas no cotidiano escolar para garantir um atendimento de qualidade aos alunos.

Quadro 4 – Respostas à questão "Quais são os principais desafios enfrentados no dia a dia?"

Sujeito Participante	Respostas
P1	O desafio diário de cada aluno com suas limitações, medos, se desenvolvendo, buscando progredir a cada dia, sem competições com seus colegas, cada um em seu tempo.
P2	A ausência dos alunos, pois têm muitos alunos que faltam e acredito também que seja a vontade do responsável de um aluno para o atendimento, ou seja, na sua falta da conscientização do atendimento.
P3	Com os alunos têm muito a questão da rotina, quando sai da rotina, o rendimento do aluno decai muito. Outros desafios são os professores do regular que não se policiam de adaptarem atividades para os alunos com dificuldades.
P4	A rotina, pois alguns alunos não conseguem se adaptar a rotina da sala de recursos, comprometimento dos pais para manter a frequência dos alunos na

	escola, no AEE.
P5	A ausência de alguns pais no acompanhamento do estudo dos filhos.
P6	Falta de estímulo de algumas crianças porque não acredita em seu próprio potencial de desenvolvimento, pois os mesmos não recebem estímulos, às vezes da própria família.
P7	Fazer com que o aluno aprenda.
P8	As faltas dos alunos, a falta de atenção dos pais. A falta de acompanhamento dos professores do regular.
P9	Às vezes é quando a criança vem com sono, agitada, fata de medicação.
P10	Hoje eu não tenho como desafio na Educação Especial. Sempre procuro estudar cada aluno, trabalhar de acordo as necessidades.
P11	A falta de compromisso de alguns pais ou responsável em trazer o aluno para o atendimento.
P12	Para mim, os desafios são a falta de interesse dos pais para trazer as crianças para os atendimentos.

Fonte: Autoras (2024).

As respostas mostram que os principais desafios no AEE são a ausência dos alunos e a falta de envolvimento familiar, apontados como fatores que dificultam o progresso dos estudantes. P2, P4, P5, P8, P11 e P12 destacam a importância da conscientização e do compromisso dos pais para manter a frequência dos alunos e acompanhar seus estudos. Além disso, P3 e P8 mencionam a pouca participação dos professores do ensino regular na adaptação de atividades e no acompanhamento dos alunos, o que prejudica a inclusão, e P3 e P4 citam as dificuldades dos alunos com a rotina. Em contraste, P10 afirma não enfrentar desafios específicos, já que adapta o ensino conforme as necessidades de cada aluno.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), os desafios mencionados pelas professoras estão ligados à importância do envolvimento familiar e da colaboração entre professores do ensino regular e do AEE para promover um ensino inclusivo e adequado. A Política ressalta que a família deve participar ativamente do processo educativo, contribuindo para o desenvolvimento dos alunos e assegurando a regularidade e o engajamento no ensino. Destaca, também, a necessidade de uma atuação integrada entre educadores, que inclui a adaptação de atividades pelos professores do ensino regular, de modo a respeitar as especificidades de cada aluno e promover um ambiente escolar inclusivo. Os desafios relatados demonstram, portanto, a importância de fortalecer o papel da família e a colaboração entre educadores para o sucesso do AEE.

A quarta questão tratou dos principais impactos do trabalho docente no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. As respostas estão reunidas no Quadro 5.

Quadro 5 – Respostas à questão "Quais os principais impactos do seu trabalho na aprendizagem dos alunos?"

Sujeito Participante	Respostas
P1	Positivamente, pois construímos caminhos que outros julgavam não desenvolver, então sempre digo é em degrau a degrau que subimos mais um pouquinho.
P2	Evolução na aprendizagem como, por exemplo: na leitura e na matemática e também em um espaço de socialização dos alunos no dia a dia.
P3	Alcançamos resultados positivos, como desenvolvimento cognitivo, social e intelectual.
P4	Um dos principais impactos são o uso de atividades que melhoram a concentração e coordenação dos alunos na sala de aula de ensino regular.
P5	Na interação, no desenvolvimento cognitivo, alfabetização (leitura e escrita), quatro operações.
P6	Falta de compreensão dos pais quando o assunto é aprendizado do seu próprio filho. Não generalizar todos dos pais, mas infelizmente tem alguns que agem dessa forma.
P7	É poder ver o desenvolvimento. É gratificante em estar participando do desenvolvimento e aprendizado. É muito bom.
P8	O atendimento está conseguindo desenvolver a leitura e os conhecimentos matemáticos.
P9	Sempre trabalhar com amor, dedicação e paciência.
P10	Eu não tenho dificuldades de trabalhar na minha sala de recursos.
P11	Eliminação de barreiras, o desenvolvimento da aprendizagem, maior participação do aluno nas atividades escolares, autonomia na vida cotidiana.
P12	Desenvolver a interação social dos alunos. Desenvolver as habilidades necessárias. Desenvolver a inclusão na escola e na sociedade.

Fonte: Autoras (2024).

No Quadro 5, as respostas apresentam diversidade de visões sobre o impacto do trabalho docente na aprendizagem dos alunos, evidenciando tanto os avanços quanto os desafios do AEE. Algumas professoras enfatizam o progresso acadêmico dos alunos, como a alfabetização e o desenvolvimento das habilidades de leitura e matemática (P2, P5 e P8), além do desenvolvimento cognitivo, social e intelectual (P3 e P5). Outras destacam aspectos socioemocionais e de socialização, com ênfase na autonomia, na participação e na inclusão na escola e na sociedade (P11 e P12).

Por outro lado, algumas respostas se afastaram do tema central da questão, isto é, o impacto do AEE na aprendizagem dos alunos. Em vez de focarem os efeitos educacionais e inclusivos do atendimento, mencionaram aspectos pessoais ou dificuldades gerais do ambiente escolar, como a falta de compreensão dos pais (P6), a forma de trabalhar (P9) ou a ausência de dificuldades na sala de recursos (P10).

Embora esses pontos sejam válidos, eles não respondem diretamente à questão

proposta. Essa dispersão pode sugerir a necessidade de uma formação mais direcionada aos profissionais, que esclareça o papel específico do AEE. A questão sobre o impacto do trabalho na aprendizagem dos alunos relaciona-se ao papel do AEE na promoção de um ambiente educacional inclusivo e adaptado às necessidades específicas de cada aluno, conforme descrito na Lei Municipal nº 915/2001:

> O AEE é a mediação pedagógica que visa possibilitar o acesso currículo pelo atendimento às necessidades educacionais específicas dos alunos com deficiência, transtorno de espectro autista (TEA), altas habilidades e superdotação, público da educação especial, devendo a sua oferta constar do projeto pedagógico da escola. O mesmo tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminam as barreiras para plena participação dos alunos, as atividades desenvolvidas no AEE diferenciam-se daqueles realizados na sala de aula comum não sendo substituído a escolarização (Chapadinha, 2001).

Essas respostas revelam que o AEE tem papel fundamental não só na aprendizagem acadêmica, mas também na promoção da inclusão e na criação de um ambiente educacional mais equitativo, sendo necessário o engajamento de toda a comunidade escolar para alcançar resultados ainda mais positivos. Por fim, a quinta questão abordou as sugestões das professoras para melhorar o atendimento aos alunos público-alvo da Educação Especial. O Quadro 6 apresenta as respostas.

Quadro 6 – Respostas à questão "Quais sugestões você daria para melhorar o atendimento aos alunos com necessidades especiais?"

Sujeito Participante	Respostas
P1	Que não se restringisse somante aos alunos atendidos no AEE, mas que a verdadeira inclusão chegasse para educação ao todo, no regular ao EJA.
P2	Eu focaria em especialização dos professores. Acredito que um profissional preparado consegue lidar melhor com as necessidades dos alunos especiais. A formação continuada tem esse impacto na especialização.
P3	É essencial o amor, respeito, então trabalhe com amor e gere respeito com seus alunos.
P4	Promover atividades que levantem questões com a diversidade e aceitação das diferenças, que o planejamento seja flexível e adaptável para uma educação inclusiva de sucesso.
P5	(Não respondeu)
P6	Dialogo com os pais. Professor auxiliar na sala de recursos. Formação para professor do AEE. Focar em recursos para necessidade de cada criança.
P7	Incluir o aluno com os demais alunos na sala.
P8	Mais participação da escola e da família no desenvolvimento da criança.
P9	A parceria entre os professor do regular com do AEE, a família e escola e todos os profissionais da equipe multi da secretaria municipal.
P10	Bom a maneira de trabalhar é muito relativo de cada professor. É importante o processo de conhecer cada aluno, através do conhecimento é bem mais prático trabalhar. De acordo cada necessidade pois o mesmo já sabe a necessidade, a realidade de cada um.
P11	Investir na formação dos professores, incentivar a cooperação entre professores do (AEE) e professores do regular, fortalecer a parceria da escola com as famílias.

P12	Uma sede só para os atendimentos especiais.

Fonte: Autoras (2024).

Conforme exposto no Quadro 6, as professoras sugeriram diversas medidas para aprimorar o atendimento. P1 ressalta a importância de que a inclusão não se restrinja ao Atendimento Educacional Especializado, mas abranja todo o contexto educacional, do ensino regular à modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). P2 destaca a necessidade de especialização, enfatizando a eficácia do atendimento realizado por profissionais bem preparados. Essa percepção converge com Siluk e Pavão (2015), para quem a Sala de Recursos não proporciona condições de aprendizagem eficazes sem professores especializados e comprometidos com a aprendizagem dos alunos.

P3 menciona que trabalhar com amor gera um ambiente de respeito entre professores e alunos. P4 ressalta a promoção de atividades que abordem a aceitação das diferenças e a diversidade, além de um planejamento flexível que favoreça uma educação inclusiva. P5 não respondeu a essa questão. P6, P8, P9 e P11 enfatizam a importância do diálogo e da parceria com a família do aluno, e P9 e P11 mencionam, ainda, o trabalho colaborativo entre professores do AEE e do ensino regular. Nessa perspectiva, a dissertação "A articulação entre o atendimento educacional especializado e a comunidade escolar: um estudo de caso", de Araujo (2019), constatou que a interação entre o AEE, os professores e a comunidade escolar contribuiu para potencializar a aprendizagem tanto dos alunos quanto dos professores:

Percebeu-se ainda que a interação entre o AEE e os professores vem colaborando para potencializar as aprendizagens não só dos alunos, mas também dos professores que passam a enfrentar juntos os problemas, aprendendo uns com os outros, buscando aperfeiçoar suas práticas, sendo comum o compartilhamento de saberes entre eles. A escola deve continuar incentivando o trabalho colaborativo que permite apoiarem-se uns aos outros (Araujo, 2019, p. 127).

A necessidade de investir na formação docente (P2, P6 e P11) e de fortalecer a parceria entre família e escola foram preocupações comuns entre as respondentes. P10 destaca a importância de conhecer as necessidades específicas dos alunos para adaptar as atividades, promovendo um trabalho prático e eficaz. P7 defende a importância de incluir o aluno com necessidades especiais nas salas regulares, e P12 sugere a criação de um espaço exclusivo para os atendimentos especializados. Essas sugestões refletem um compromisso coletivo com a promoção de uma educação mais inclusiva e igualitária.

Em síntese, os resultados obtidos foram de grande relevância para a análise, uma vez que as contribuições das participantes possibilitaram compreender as experiências e

identificar os desafios vivenciados nas Salas de Recursos Multifuncionais do AEE. Observou-se, ainda, que as professoras estão preocupadas em solucionar problemas relacionados à melhoria do atendimento, para que o processo de aprendizagem se torne inclusivo, adaptável e eficaz para os alunos público-alvo da Educação Especial. Os achados dialogam com a literatura discutida no referencial teórico, sobretudo no que se refere à formação docente: tanto os dados desta pesquisa quanto os estudos consultados (Siluk, 2012; Siluk; Pavão, 2015) apontam a necessidade de uma formação inicial e continuada mais específica e aprofundada para os professores do AEE, em relação tanto aos conhecimentos teóricos quanto às práticas pedagógicas. Em suma, o AEE pode contribuir significativamente para a aprendizagem e o desenvolvimento desses alunos quando realizado de forma adequada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O AEE é uma estratégia fundamental para a efetivação da educação inclusiva, promovendo a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento integral dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Sob a orientação de políticas públicas voltadas à Educação Especial, o AEE configura-se como um serviço essencial, que reforça o compromisso do sistema educacional com a inclusão e o respeito às diferenças.

A formação dos professores do AEE é crucial para garantir que esses profissionais estejam preparados para atender às diversas necessidades educacionais dos alunos. Além disso, as SRM oferecem suporte com equipamentos e materiais específicos, favorecendo o desenvolvimento das habilidades e competências dos estudantes em um ambiente inclusivo. Essas iniciativas evidenciam a importância de políticas públicas e práticas educativas que valorizem a diversidade e promovam uma educação acessível a todos.

Este estudo buscou compreender os desafios e as possibilidades das Salas de Recursos Multifuncionais no Atendimento Educacional Especializado a partir da perspectiva das professoras da Rede Municipal de Chapadinha-MA. A análise das respostas aos questionários permitiu observar que as salas dispõem, de modo geral, de estrutura e recursos adequados e que as professoras demonstram compromisso e dedicação em oferecer uma educação de qualidade, buscando atender às diversas necessidades dos alunos por meio do planejamento individualizado. Os principais desafios relatados referem-se à infrequência dos alunos, ao pouco envolvimento das famílias e à articulação ainda limitada com os professores do ensino regular. Identificaram-se, ainda, fragilidades na formação das professoras, uma vez

que algumas não possuem licenciatura concluída ou especialização na área, o que pode comprometer a qualidade do atendimento especializado.

Destaca-se, também, a ampla adesão à pesquisa: das 13 professoras das escolas-polo do município, apenas uma não participou. Esse dado demonstra a disposição das profissionais em contribuir com o estudo e reflete seu interesse em aprimorar o AEE.

Ressalta-se, ainda, o papel das salas de recursos multifuncionais como expressão do compromisso das professoras com a educação inclusiva, o que reforça a importância de iniciativas que valorizem e promovam uma educação de qualidade para todos. A experiência do município de Chapadinha pode, portanto, subsidiar reflexões em outras localidades, evidenciando tanto o valor do engajamento das profissionais quanto a necessidade de investir em sua formação especializada.

Por fim, para contribuir com o aprimoramento do AEE no município, propõe-se a criação de um centro de formação continuada voltado a essa área, que possibilite a ampliação do conhecimento dos profissionais acerca da educação inclusiva e promova o desenvolvimento de práticas mais eficazes e integradas, incluindo a articulação entre professores do AEE, professores do ensino regular e famílias. Espera-se que essa iniciativa fortaleça o compromisso com uma educação que valorize a diversidade e atenda às necessidades de todos os alunos, consolidando a inclusão educacional no município.

REFERÊNCIAS

ALVES, Denise de Oliveira *et al.* **Sala de recursos multifuncionais**: espaços para atendimento educacional especializado. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: https://gedh-uerj.pro.br/documentos/sala-de-recursos-multifuncionais-espaco-para-atendimento-educacional-especializado/. Acesso em: 11 set. 2024.

ANJOS, Isa Regina Santos dos. O atendimento educacional especializado em salas de recursos. **Revista Fórum Identidades**, Itabaiana, ano 5, v. 9, n. 9, p. 1-11, jan./jun. 2011. Disponível em: https://periodicos.ufs.br/forumidentidades/article/view/2067. Acesso em: 19 ago. 2024.

ARAUJO, Rita de Cássia Abrantes dos. **A articulação entre o atendimento educacional especializado e a comunidade escolar**: um estudo de caso. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/tede/2662. Acesso em: 16 ago. 2024.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e Educação Especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 59-76, maio/ago. 2011. Edição especial.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da

educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 6 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/publicacoes/semesp/politica.pdf. Acesso em: 20 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 17, 5 out. 2009.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

CHAPADINHA. **Lei Municipal nº 915/2001**. Chapadinha, MA, 2001.

CHAPADINHA. Casa dos Conselhos. **Resolução CME nº 04, de 4 de dezembro de 2022**. Estabelece normas para a Educação Especial e Inclusiva nas escolas da Rede Pública Municipal de Chapadinha-MA. Chapadinha: Casa dos Conselhos, 2022.

FARIAS, Rozeli de; SANTOS, Maria Zildelaine de Queiroz. O atendimento educacional especializado (AEE) nas salas de recursos multifuncionais em duas salas da rede municipal do Recife na percepção das professoras ao AEE. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2020, Maceió. **Anais** [...]. Campina Grande: Realize, 2020. p. 1-12. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68933. Acesso em: 16 set. 2024.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

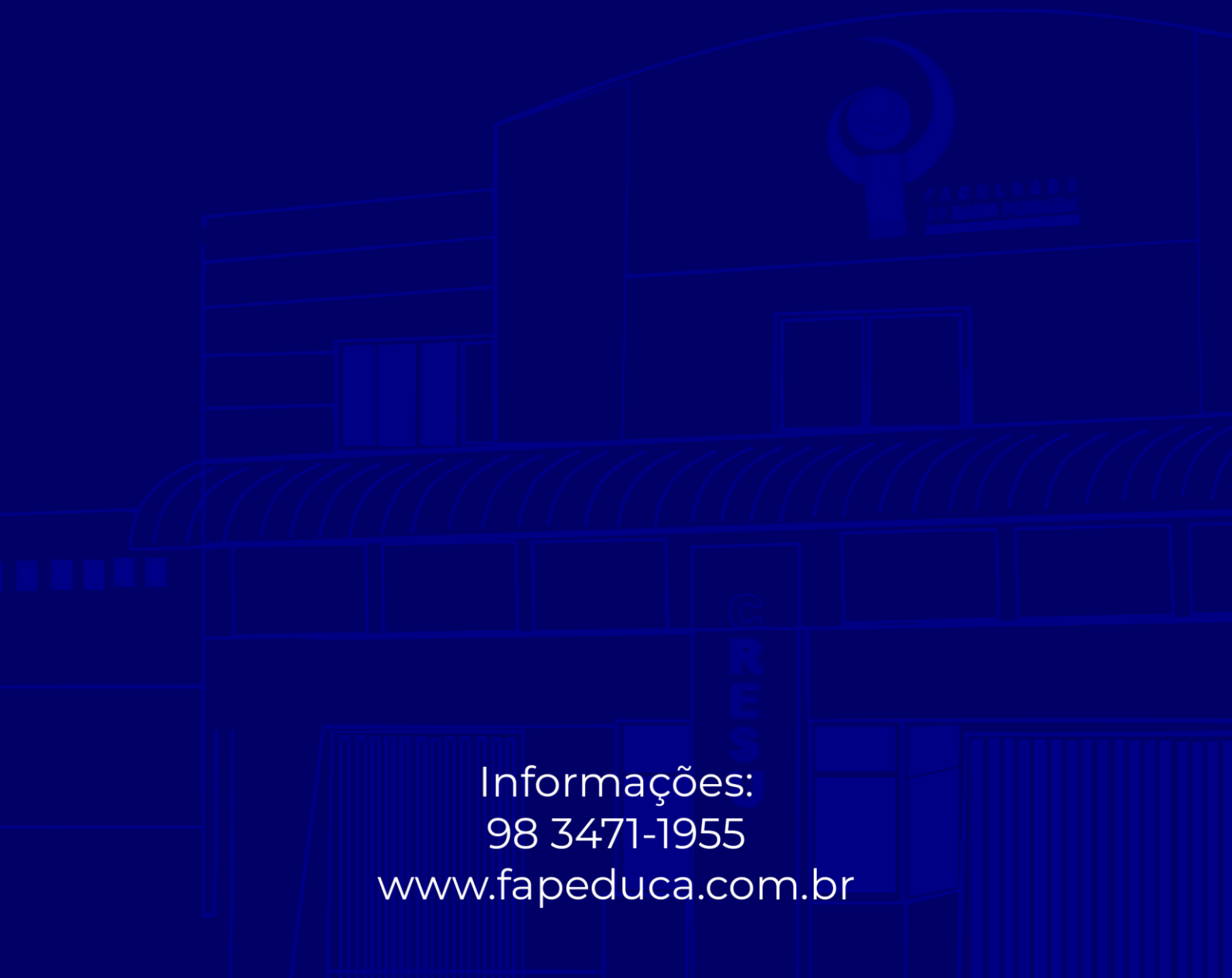
SILUK, Ana Cláudia Pavão. **Formação de professores para o atendimento educacional especializado**. 2. ed. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2012.

SILUK, Ana Cláudia Pavão; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira. **Atendimento educacional especializado multifuncional**: práticas pedagógicas na sala de recursos. Santa Maria: Pró-Reitoria de Extensão, 2015.

SOUSA, Maria das Dores Pereira de *et al.* **Diretrizes operacionais para Sala de Recursos Multifuncionais**: Atendimento Educacional Especializado – AEE. Teresina: Secretaria de Estado da Educação, 2017.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das

necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO, 1994.



Informações:
98 3471-1955
www.fapeduca.com.br