REVISTA

DIALOGANDO SABERES

REVISTA CIENTÍFICA MULTIDISCIPLINAR

Vol. 1, No. 2
(ago. 2026)

ISSN
a ser preenchido

PERIODICIDADE
Mensal

CONHECIMENTO QUE TRANSFORMA, CIÊNCIA QUE CONECTA

EXPEDIENTE

INSTITUIÇÃO RESPONSÁVEL

Academus Centro de Formação Continuada EPP

ENDEREÇO

Nome da Rua: Av. Bom Clima, nº 106
Cidade: Guarulhos
Estado: São Paulo
CEP / Código Postal: 07196-220
País: Brasil

CONTATOS INSTITUCIONAIS

E-mail: academus.biblioteca@gmail.com
Telefone: (11) 93317-5749
Telefone alternativo: (13) 98109-2946

DADOS DA PUBLICAÇÃO

Periodicidade: mensal
ISSN: a ser preenchido
Designação numérica: Vol. 1, No. 2 (ago. 2026)
Formato: publicação digital

EDITOR-CHEFE

Prof. Claudio Roberto Gomes - e-mail: profclaudiorobertogomes@gmail.com

CONSELHO EDITORIAL E PARECERISTAS

Profa. Me. Maria Luzia de Gois Silva - e-mail: academus.reitoria@gmail.com
Profa. Dra. Eva Aparecida de Gois - e-mail: academus.reitoria@gmail.com
Profa. Esp. Paola de Carvalho Gomes - e-mail: academus.reitoria@gmail.com
Prof. Dr. Fábio Cardoso dos Santos - e-mail: fabiocasantos@yahoo.com.br

ESCOPO

Educação e Humanidades; Gestão e Políticas Públicas; Direito e Sociedade; Saúde e Bem-estar; Tecnologia e Inovação; Administração e áreas afins.

S U M Á R I O

EDITORIAL 3

MELANCOLIA E ANGÚSTIA EM MEIO AO 'SOM E A FÚRIA' (1929): UM ESTUDO DA OBRA DE WILLIAM FAULKNER SOB A TEORIA PSICANALÍTICA DE SIGMUND FREUD 4
RESUMO 4
ABSTRACT 4
1 INTRODUÇÃO 4
CONSIDERAÇÕES FINAIS 9
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 10

AFETIVIDADE NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: INTERAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA NA PRIMEIRA INFÂNCIA 11
RESUMO 11
ABSTRACT 11
INTRODUÇÃO 11
CONSIDERAÇÕES FINAIS 16
REFERÊNCIAS 16

BLOCKCHAIN E A EDUCAÇÃO: POSSÍVEIS APLICAÇÕES E SOLUÇÕES NOS PROCESSOS, DOCUMENTOS E TRANSPARÊNCIA NO SETOR PÚBLICO E NA GOVERNABILIDADE 18
RESUMO 18
ABSTRACT 18
INTRODUÇÃO 18
SURGIMENTO DO BLOCKCHAIN NATIVOS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO 19
APLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO 20
CONSIDERAÇÕES FINAIS 22
REFERÊNCIAS 22

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL E A INSERÇÃO DO PSICOPEDAGOGO CLÍNICO SOB A PERSPECTIVA DA LUDOTERAPIA E DA BRINQUEDOTECA TERAPÊUTICA 24
RESUMO 24
ABSTRACT 24
INTRODUÇÃO 24
LUDICIDADE 25
A PSICOPEDAGOGIA 26
A FORMAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO E A REGULAMENTAÇÃO DA PROFISSÃO 26
ÁREAS DE ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO 27
O PSICOPEDAGOGO CLÍNICO 27
O PSICOPEDAGOGO E A FAMÍLIA 28
O PSICOPEDAGOGO FRENTE À LUDOTERAPIA 28
LUDOTERAPIA NO CONTEXTO DA BRINQUEDOTECA TERAPÊUTICA 29
CONSIDERAÇÕES FINAIS 30
REFERÊNCIAS 31

ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NA EDUCAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO EM SALA DE AULA 33
RESUMO 33
ABSTRACT 33
INTRODUÇÃO 33
MEDIAÇÃO DE CONFLITOS ESCOLARES 34
A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENFRENTAMENTO DA INDISCIPLINA 35
CONFLITOS ENTRE ESTUDANTES 35
CONFLITOS ENTRE ESTUDANTES E PROFESSORES 35
CONFLITOS ENTRE PROFESSORES E EQUIPE PEDAGÓGICA 35
MEDIAÇÃO EDUCATIVA 35
BASE LEGAL E POLÍTICAS EDUCACIONAIS 35
MEDIAÇÃO ESCOLAR E RESOLUÇÃO DE CONFLITOS 36
RESOLUÇÕES E DIRETRIZES EDUCACIONAIS 36
ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA 36
EDUCAÇÃO INFANTIL 36
ENSINO FUNDAMENTAL 37
ENSINO MÉDIO 37
ENTRE PROFESSORES E EQUIPE PEDAGÓGICA 37
CONFLITO EM SALA DE AULA 38
ETAPAS DO PROCESSO DE MEDIAÇÃO 38
CONFLITO ENTRE PROFESSORES E EQUIPE PEDAGÓGICA NO AMBIENTE ESCOLAR 39
CONSIDERAÇÕES FINAIS 39
REFERÊNCIAS 39

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO **41**

EDITORIAL

A segunda edição da Revista Dialogando Saberes reafirma sua vocação multidisciplinar e o compromisso da Faculdade Academus - FAAC com a circulação responsável do conhecimento científico. Nesta edição, diferentes campos se encontram em torno de questões humanas e institucionais: literatura e psicanálise, desenvolvimento infantil e afetividade, inovação tecnológica, ludicidade e psicopedagogia, além da mediação de conflitos no ambiente educacional.

A diversidade temática não representa dispersão, mas diálogo. Uma revista científica multidisciplinar cumpre sua função quando cria um espaço em que métodos, linguagens e objetos distintos podem conviver sob critérios comuns de rigor, transparência, ética editorial e respeito à autoria. Conhecer, nesse sentido, é também aprender a escutar perspectivas diferentes sem renunciar à responsabilidade crítica.

Os textos desta edição foram submetidos a revisão editorial de padronização, normalização de citações e referências, uniformização tipográfica e adequação estrutural, preservando-se o conteúdo e a autoria dos trabalhos. A edição também mantém campos próprios para identificadores persistentes e dados editoriais que dependem de registro institucional, sem atribuir números ainda não formalmente concedidos.

Que esta edição amplie pontes entre pesquisa, formação e prática profissional, fortalecendo uma cultura acadêmica em que o saber não seja apenas acumulado, mas compartilhado com clareza, responsabilidade e finalidade social.

Prof. Claudio Roberto Gomes
Editor-chefe

ARTIGO ORIGINAL

MELANCOLIA E ANGÚSTIA EM MEIO AO "SOM E A FÚRIA" (1929): UM ESTUDO DA OBRA DE WILLIAM FAULKNER SOB A TEORIA PSICANALÍTICA DE SIGMUND FREUD

Bertão, Bruno Ueno

Recebido: 2026 | Aceito: 2026 | Publicado: 2026
DOI: a atribuir

RESUMO

O presente trabalho apresenta um estudo interdisciplinar envolvendo a análise dos fluxos de consciência das protagonistas do romance "O Som e a Fúria" (1929) de William Faulkner e o estudo das neuroses e da melancolia pela teoria psicanalítica de Sigmund Freud. Toma-se como objetivo principal estabelecer os principais sintomas das personagens a partir da forma como suas histórias são narradas no percorrer da narrativa (Benjamin, Quentin, Jason e Dilsey). A metodologia utilizada é a de construir o eixo narrativo da obra e sobrepor junto aos conceitos utilizados por Freud para a definição de melancolia e sintomas de angústia. Por meio do trabalho, procura-se também demonstrar como a literatura pode alcançar uma profunda discussão de temas científicos, mesmo não sendo da intencionalidade do romancista.

Palavras-chave: Fluxos de consciência. Psicanálise. Literatura.

ABSTRACT

This paper presents an interdisciplinary study combining an analysis of the streams of consciousness of the protagonists in William Faulkner's novel The Sound and the Fury (1929) with Sigmund Freud's psychoanalytic theory of neuroses and melancholia. Its main objective is to identify the principal symptoms of the characters through the way their stories are narrated, focusing on Benjamin, Quentin, Jason and Dilsey. The methodology consists of reconstructing the narrative axis of the work and relating it to Freudian concepts used to define melancholia and symptoms of anguish. The study also seeks to demonstrate how literature can engage in profound discussion of scientific themes even when this was not the novelist's explicit intention.

Keywords: Stream of consciousness. Psychoanalysis. Literature.

1. INTRODUÇÃO

O escritor norte-americano William Cuthbert Faulkner nasce em 1897, algumas décadas após a derrota do Sul na Guerra da Secessão. O escritor cresce em um contexto de grandes transformações sociais envolvendo a queda das aristocracias rurais escravistas e do progressivo questionamento das relações étnico-raciais estruturadas sob a relação hierárquica de brancos sobre negros. Faulkner seria profundamente afetado pela forma como várias famílias resistiam ao próprio movimento da história de seu país. Todo este contexto de sua vivência pessoal viria a ser refletido em sua obra magna "O Som e a Fúria" publicada em 1929.

"O Som e a Fúria" é um romance que trabalha com quatro personagens oriundas de uma família rural sulista em decadência denominada Colomb. Cada personagem apresenta um tipo de narrativa própria, sob os moldes literários do "fluxo de consciência" - uma clara influência da obra de James Joyce sobre Faulkner. O "fluxo de consciência" é uma forma de narrar caracterizada pelo uso de frases e parágrafos longos para a construção de linhas de pensamento e de raciocínio que sejam análogas ao próprio exercício da "consciência". Faulkner leva este exercício aos limites da própria palavra diagramada em folha, construindo em vários momentos discursos que não apresentam uma pontuação adequada às normas formais e com uso de recursos como o itálico e a caixa alta para diferenciar momentos distintos de memória e reflexão.

O presente trabalho procura realizar um estudo das personagens de Faulkner procurando correlacionar o fluxo narrativo de suas consciências e falas com os sintomas e patologias conceituados pela teoria de Sigmund Freud. O psicanalista austríaco ficou conhecido na história do pensamento ocidental por suas contribuições na construção de conceitos que viriam mapear movimentos de afirmação e negação pulsionais a partir do mecanismo consciente/inconsciente. Para além disso, trata de comportamentos que possam refletir estados profundos de angústia ligados a traumas passados. De forma que a linguagem nunca se encontra limitada ao seu momento de enunciação. É preciso tomar a linguagem enquanto "algo" que atravessa as relações, formações e deformações passadas dos indivíduos e de suas possíveis expectativas e projeções futuras.

Não se propõe neste artigo tratar em profundidade a vida e obra de William Faulkner e tão pouco a de Sigmund Freud. Propõe-se aqui um exercício analógico entre as categorias freudianas e as narrativas e personagens desenvolvidas por Faulkner em "O Som e a Fúria". Há de se considerar que por mais que vários romancistas clássicos não tivessem um saber clínico sobre a psicologia ou a psicanálise, estes desenvolveram personagens que travam paradoxos e contradições internas, desejos e atos de violência resultantes de recalcamentos ou sublimações. Romancistas que não se limitam a Faulkner e James Joyce, como também o russo Fiódor Dostoiévski, a britânica Virginia Woolf e o alemão Thomas Mann. Categorias psicanalistas não só de Freud, mas também de Jacques Lacan e de filósofos como Deleuze e Guattari.

Para a consecução do exercício analógico, o artigo será dividido em três partes. Na primeira, será promovida uma ligeira explicação do desenvolvimento da narrativa de Faulkner e das suas quatro personagens em "O Som e a Fúria". Na segunda, serão retomados alguns conceitos da teoria psicanalítica de Sigmund Freud relacionadas às neuroses e ao funcionamento do sistema consciente-inconsciente. Por fim, a obra de Faulkner e os conceitos de Freud serão sobrepostos, dialogados, costurados em uma malha analítica. Ao fim do trabalho, espera-se demonstrar a eficácia mútua tanto dos romances quanto da psicanálise em dialogar ou retratar as angústias e as transformações dos devires humanos, mesmo com linguagens e pontos de partida muito distintos.

"O Som e a Fúria" trata sobre o tempo e de como este "devora", em sentido quase mítico, as estruturas e raízes construídas pela família sulista dos Colomb. A narrativa de cada personagem é costurada a partir da sensação de uma perda ou da falta. As tensões e as histórias da família não são facilmente demarcadas em uma primeira leitura, exigindo do leitor uma possível segunda ou terceira revisão de cada discurso enunciado. O que pode ampliar a sensação de angústia e de confusão na leitura do romance. "Seus personagens sempre estão olhando para trás, sempre tentam recuperar algum momento edênico que perderam – seja um lugar, um amor ou uma experiência que os definiu e que jamais recuperarão". Apesar da torrente de acontecimentos e rememorações, cada capítulo da obra relata um dia de cada uma das personagens.

As personagens da William Faulkner em "O Som e a Fúria" não apresentam apenas histórias distintas de vida e uma maneira distinta de se conceber o entorno. Há em cada uma, uma forma de "radicalizar" algum aspecto do comportamento humano. É preciso uma caracterização de qual a "radicalização" está em questão em cada capítulo e de que forma este atributo humano está intrincado em uma malha de relações com outros atores humanos e não-humanos para uma melhor compreensão da obra e suas correlações com a psicanálise freudiana.

Benjamin Colomb e o império dos sentidos

A narrativa de Faulkner se inicia de maneira vertiginosa para indivíduos ainda não habituados com os "fluxos de consciência" literários. O primeiro capítulo apresenta uma alta fragmentação do pensamento e das sensações do protagonista Benjamin, um homem com deficiência mental. "Nasceu bobo" de acordo com os demais protagonistas. A narrativa é entrecortada por momentos do passado de Benjamin (junto com os demais habitantes da casa), antes denominado Maury, e do seu presente (a família já em desconstrução). A falta de informações claras sobre quem são as demais personagens de seu fluxo de consciência e se os eventos se situam no presente ou no passado ampliam a sensação de mal-estar e confusão. Benjamin, apesar do retardo linguístico e de controle emocional, é altamente sensitivo em relação ao olfato e à visão. Frases se repetem sobre os odores de seu entorno e de sua fascinação pela luz do fogão. A partir da sua audição, as frases dos demais moradores da casa são replicadas de forma clara, contrastando com a ausência de qualquer enunciação audível de Benjamin. No texto o que se apresentam são as sensações do protagonista em momentos esparsos descritos em itálico. No momento a seguir, os mais jovens da família Colomb embebedam Benjamin e este passa a sentir os efeitos da bebida alcoólica em suas percepções:

Eles me seguraram. Ficou quente no meu queixo e na minha camisa. "bebe." disse Quentin. Seguraram minha cabeça. Ficou quente dentro de mim, e comecei outra vez. Eu estava chorando agora, e alguma coisa estava acontecendo dentro de mim, e eles me seguraram até que parou de acontecer. Então eu parei. Continuava rodando, e então as formas começaram. Abre a manjedoura, Versh. Eles estavam indo devagar. Espalha esses sacos vazios no chão. Eles estavam indo mais depressa, quase depressa. Agora. Pega os pés dele. Eles continuavam, deslizando, claros. Ouvi T.P. rindo. Continuei com eles, subindo a ladeira clara (FAULKNER, 2017, p. 26).

Um outro elemento narrativo presente no texto acerca de Benjamin é a tensão sexual do protagonista em relação à irmã Candance/Caddy (apelido). Candace defende o irmão frente à violência e abuso dos demais familiares, ao ponto de nos remeter a uma figura materna de cuidado. Contudo, a irmã, presente também nos demais capítulos, tem caráter mais aventureiro, romântico e impulsivo em comparação aos demais irmãos. No dia narrado por Benjamin é possível denotar pelos discursos que Candance parte de casa precocemente junto a um amante. Momentos antes de partir e depois de sua partida são eventos rememorados por Benjamin e entrecruzados de forma caótica em meio à sua narrativa. Em determinado ponto do texto, Benjamin narra:

Andei junto à cerca até o portão, onde as meninas passavam com as sacolas de livros. "Ô Benjy." disse Luster. "Volta pra cá".

Não adianta nada ficar olhando no portão, disse T.P. A d. Caddy foi embora faz muito tempo. Casou e largou você. Não adianta nada ficar agarrado nesse portão chorando. Ela não ouve você não.

O que é que ele quer, T.P. disse a mãe. Será que você não pode brincar com ele para ele ficar quieto.

Ele quer ir lá no portão pra ficar olhando, disse T.P.

Pois não pode, disse a mãe. Está chovendo. Você vai ter que ficar brincando com ele para ele ficar quieto. Benjamin.

Ele não vai parar de chorar de jeito nenhum, disse T.P. Ele acha que se for lá no portão a d. Caddy volta.

Bobagem, disse a mãe. (FAULKNER, 2017, p. 54, grifo do autor).

Outros nomes atravessam os discursos desta primeira parte: Quentin, Jason e Dilsey. Nomes que vem a ser centrais nos demais capítulos e que já apontam parte de suas características: Jason, irmão de Benjamin, uma figura de agressividade incisiva e grosseira, Dilsey, uma possível empregada negra da casa, e Quentin, ora tratado como "ele", ora tratado como "ela". O Quentin ("ele") da narrativa aparece como um irmão de Benjamin e u indivíduo mais cuidadoso na linguagem e no trato em relação aos

familiares, apesar de já transparecer certa angústia em sua fala. A Quentin ("ela") se apresenta como uma personagem irresponsável, mais jovem e de provável parentesco com Benjamin. Faulkner parece brincar com as percepções dos leitores ao trazer o mesmo nome sendo caracterizado de forma diferenciada em um capítulo já configurado para ser caótico e tumultuado sensorialmente.

Para além de ser um indivíduo mais sensitivo, ligado aos acontecimentos presentes e ter dificuldade em realizar ligações longínquas entre eventos, Benjamin nunca narra sobre a questão do racismo ou da família em decadência. Por conta deste fator que a narrativa pode se tornar cansativa. Por não elucidar questões do "contexto maior" envolvida na história dos Colomb. Os eventos da vida de Benjamin são cheiros, cortes, partidas, luzes, brincadeiras, pessoas agindo e falando.

Quentin e Jason: martirização e vendeta

Os capítulos seguintes são altamente conectados na linha de tempo da família Colomb. Neste ponto da narrativa, boa parte da trama é progressivamente desvendada. É em Quentin e Jason que as delimitações dos nomes e dos comportamentos das personagens se tornam mais evidentes, inclusive com mudanças abruptas no estilo de escrita do autor e na utilização dos recursos de edição do texto.

Se o fluxo de consciência de Benjamin estava voltado para os sentidos, o fluxo de Quentin tem caráter melancólico e depressivo. A narrativa de seus pensamentos e ações apresentam uma precisão racional maior. Contudo, a linearidade histórica aqui ainda é prejudicada pelos rompantes de sensações e memórias do protagonista do capítulo. Boa parte destas sensações que irrompem advém de desejos não correspondidos no passado. Quentin foi o irmão favorecido para o estudo fora do lar tradicional, em Harvard, por meio das vendas de parte das terras da família. Se a maior parte do romance se passa na casa dos ancestrais da família Compson, é no segundo capítulo que se narra uma jornada de um Compson que foi lançado no meio metropolitano norte-americano, observando minuciosamente as transformações da época. É notável a diferença entre as relações dos indivíduos no Sul ruralista da família Colomb e os pertencentes à urbe do Norte do mesmo país. Negros caminhando pelas ruas, crianças brincando e brigando entre si com uma incômoda autonomia, imigrantes ocupando os guetos, comerciantes lidando com o aumento da velocidade das transações e comunicações, estudantes absortos pela necessidade da profissionalização.

O dia narrado por Quentin é aquele no qual decidiu cometer suicídio. Entre as suas andanças pela cidade, Quentin vai realizando ações que virão a desencadear em seu ato final (a compra de ferro para afundar em um rio, a escolha do lugar da ponte no qual se joga). Em meio à sua paciente jornada, trava contato com crianças e outros habitantes centrais, seja discutindo com eles, seja apenas trocando frases curtas. Em cada momento, reflexões emergem dentro de si sobre o contexto social. Um exemplo claro é o momento no qual Quentin fica observando a separação entre negros e brancos dentro de um ônibus. Evento do qual retira toda uma reflexão acerca do tratamento que deveria dispor aos negros em uma região diferente da qual veio:

Veio um bonde. Tomei-o. Não vi a placa na frente. Estava cheio, a maioria era de pessoas que pareciam prósperas e liam jornais. O único lugar vazio era ao lado de um negro. Ele estava de chapéu-coco e sapatos engraxados, e tinha na mão um toco de charuto apagado. Antes eu achava que todo sulista tinha de estar sempre preocupado com os negros. Eu achava que era o que os nortistas esperavam dos sulistas. Logo quando vim para o Leste, eu sempre dizia a mim mesmo: Você tem que encará-los como pessoas de cor e não como negros, e se por acaso não tivesse acontecido de eu ter pouco contato com eles eu teria desperdiçado muito tempo e energia até me dar conta de que a melhor maneira de encarar qualquer pessoa, seja branca ou preta, é toma-la pelo que ela é, e deixa-la em paz. Foi então que me dei conta de que um negro é menos uma pessoa do que uma forma de comportamento, uma espécie de reflexo obverso dos brancos com que ele convive (FAULKNER, 2017, p. 89).

Em Benjamin, o fluxo era permeado de cores, cheiros e emoções que irrompiam sem ele mesmo se dar conta. Em Quentin, o pensamento é detalhista e as ações são ponderadas. A melancolia de Quentin é entrecruzada pelo romantismo não correspondido por Candance, sua irmã prestes a casar. Desejo sexual este que fica ambíguo nos primeiros parágrafos, mas que vai ganhando contornos mais nítidos ao se notar que os encontros de Quentin com os habitantes da cidade grande são mais formais (inclusive com o texto sendo escrito da forma "normal"), enquanto as lembranças de Candance assaltam a sua memória, sendo permeadas de momentos desconexos (com "erros" de pontuação, palavras em caixa alta e saltos repentinos de parágrafo). A coerência e a clareza se alteram negativamente, de forma a refletir um estado de alta perturbação mental ao lembrar da irmã. O exemplo a seguir retrata um dos momentos finais do capítulo, no qual Quentin se relembra do evento no qual confrontou fisicamente sua irmã a respeito de um possível amante:

Quentin por favor me solta

de repente ela desistiu seus pulsos relaxaram

eu posso dizer a ele sim eu digo e ele acredita é só eu querer eu consigo sim

Caddy

ela não havia amarrado Prince ele podia voltar para casa a qualquer momento se lhe desse na veneta

ele acredita em mim é só eu querer

você ama ele Caddy hein

eu o quê

ela olhou para mim e então seus olhos se esvaziaram de tudo

pareciam olhos de estátuas brancos cegos serenos

põe a mão na minha garganta

ela pegou minha mãe e encostou-a na sua garganta

agora diz o nome dele

Dalton Ames

senti o sangue pulsar de repente ele pulsava num ritmo forte cada vez mais rápido

diz outra vez

Dalton Ames

o sangue dela pulsava de modo ritmado batendo batendo contra a minha mão (FAULKNER, 2017, pp. 167-168).

Os últimos momentos da narrativa de Quentin, nos quais está prestes a cometer suicídio, se conectam com o início do fluxo de consciência do colérico Jason Compson. O suicídio bem-sucedido de Quentin fica apenas subentendido no capítulo anterior. No fluxo de consciência Jason, o evento se escancara nas primeiras páginas, já apontando uma nova mudança abrupta de linguagem, formatação de texto e estilo narrativo.

A personagem do capítulo seguinte apresenta também um relato perturbado, contudo, a sua forma de lidar com o contexto é distinta. Existe agressão, preconceito e dominações constantes aos seus pares familiares e de trabalho. Uma agressão racionalizada de um filho que permaneceu dentro da casa dos Compson em meio à degradação do que a família fora um dia. A figura da mãe no capítulo é central. A mãe, já adoecida, que ao rememorar continuamente o passado de sua família e de toda sua decadência pessoal - o nascimento de um filho deficiente, a partida de Candance, a morte do irmão e do marido, o suicídio de Quentin - deposita suas últimas esperanças na figura do filho. O resultado é uma atenção e um cuidado minucioso aos desejos de Jason, a impedindo de observar os abusos cometidos pelo filho. O famigerado início do capítulo está descrito a seguir, no qual Jason insulta a sobrinha para a mãe:

Uma vez vagabunda, sempre vagabunda, é o que eu digo. O que eu digo é que a senhora é feliz se a sua única preocupação é ela estar matando aula. O que eu digo é que ela devia estar lá embaixo na cozinha agora mesmo, em vez de socada no quarto dela, lambuzando a cara com maquiagem e esperando que seis negros que nem conseguem se levantar da cadeira se não devorarem uma panela cheia de pão e carne preparem o café da manhã dela (FAULKNER, 2017, p. 184).

Como visto no trecho anterior, para além da figura da mãe, aparece em evidência também a filha de Candance, denominada Quentin em homenagem ao irmão falecido, protagonista do capítulo precedente. Recurso narrativo perspicaz de Faulkner ao resolver o grande conflito em relação à duplicidade de gênero do/da Quentin presente no capítulo inicial. “A” Quentin seria a filha de Candance e se torna parte do centro narrativo neste terceiro capítulo. Candance, aparece em momentos pontuais a fim de dar parte de seus recursos a Jason para este repassar para sua filha, Quentin. Com o caminhar da narrativa, se torna evidente que Candance foi “renegada” pela família Compson ao fugir de casa, se casar, engravidar, se divorciar do marido e entregar a filha aos cuidados da avó. Sendo assim, passa a ser uma figura “foragida” e “liminóide”, conseguindo recursos por meio de seu envolvimento afetivo com outros homens. Jason, no entanto, toma secretamente o dinheiro que Candance tenta repassar para a filha, acumulando-o progressivamente em um lugar escondido.

Jason seria o representante máximo da racionalidade burguesa no romance e teria sido construído como um possível “vilão” para toda a narrativa. Grande parte de suas motivações ao agir são ligadas ao desejo de enriquecimento e na tortura psicológica dos demais participantes da história, como sua irmã Candance, o irmão Benjamin, a sobrinha Quentin e os servos negros da casa, Dilsey, Luster e T.P. A isso, notamos pela estética da escrita em sua narrativa, mais linear e sem os costumeiros assaltos de consciência observados em Benjamin e em Quentin. Contudo, permeada de pensamentos e ações que transparecem a raiva deste protagonista em relação aos demais ocupantes da casa. Em determinado momento de seu fluxo de consciência, aponta:

Começamos a comer. Eu ouvia Ben na cozinha, Luster estava dando comida a ele. É como eu digo, se é para a gente ter que alimentar mais uma boca e se ela não quer aceitar aquele dinheiro, então a gente devia manda-lo para Jackson. Lá ele vai se sentir melhor, no meio de gente igual a ele. Eu digo, Deus sabe que esta família não tem muito do que se orgulhar, mas não precisa ser muito orgulhoso para não gostar de ver um homem de trinta anos de idade brincando no quintal como um moleque, correndo de uma ponta da cerca para a outra mugindo como uma vaca cada vez que começam a jogar golfe do outro lado (FAULKNER, 2017, p. 226).

O final do dia narrado por Jason é emblemático. Quentin, após matar aula para encontrar um artista do circo que havia estacionado na cidade (ocasionando inclusive uma busca e perseguição frenética do irmão), foge com o dinheiro acumulado por Jason. O mesmo dinheiro entregue pela mãe dela à Jason e apropriado injustamente por este. Em meio aos acontecimentos, o dilema se instaura ao Jason ser impedido internamente de relatar aos demais o que havia acontecido, já que este dinheiro havia sido apropriado de forma duvidosa. O que aponta mais uma vez o nível de racionalidade pragmática do protagonista em relação às personagens anteriores.

Dilsey e a narrativa distanciada

O capítulo final da primeira edição de "O Som e a Fúria" é o maior momento de distanciamento em relação às sensações imediatas narradas por Benjamin no primeiro capítulo. Dilsey, a emprega da família Compson, não apresenta o mesmo tipo de construção narrativa dos brancos da família, Benjamin, Quentin e Jason. Apesar da similitude em relação ao detalhismo do capítulo de Quentin, o narrador aqui se encontra anônimo. Como uma câmera que vai acompanhando os passos de Dilsey em uma sequência de eventos:

A cozinha foi esquentando. Logo a pele de Dilsey ganhou um tom lustroso, brilhante, bem diferente da cor de cinza seca da sua tez e da de Luster quando, minutos antes, ela andava pela cozinha reunindo as matérias-primas do café da manhã, coordenando a refeição. Acima de uma despensa, na parede, visível apenas à noite, à luz do lampião, e mesmo assim conservando uma profundeza enigmática por só ter um ponteiro, um relógio de pêndulo tiquetaqueava, e então, com um ruído preliminar, uma espécie de pigarro, bateu cinco vezes. (FAULKNER, 2017, p. 278).

Não há uma tensão central como nos demais, tão pouco um conflito amoroso ou incestuoso em relação à personagem. Apenas o seu caminhar pela casa dos Compson, realizando ações e anunciando discursos que se assemelham a de uma matriarca. O momento de Dilsey no culto de Páscoa é elucidativo quanto ao tipo de personalidade construído por Faulkner para retratar a empregada negra de uma família oligárquica em decadência.

Em determinado momento, a narrativa se distancia da própria Dilsey, como uma câmera em uma grua que perde o foco da protagonista e "navega" pelos demais cenários do espaço cinematográfico. O romance termina como em um diário do qual capturamos apenas algumas de suas folhas intermediárias, não sabendo ao certo qual foi a destinação seguinte de cada um de seus protagonistas.

A angústia e o inconsciente na teoria psicanalítica de Sigmund Freud

Sigmund Freud trouxe grandes transformações para a história do pensamento ocidental ao construir uma teoria que viesse a tratar o ser humano em uma possível totalidade que não se circunscreve à dualidade "mente" e "matéria" enunciada pela filosofia cartesiana de René Descartes. Para a psicanálise, a "mente" consciente não é tão objetiva no seu "penso, logo existo" quanto os racionalistas imaginavam. Forças da própria mentalidade humana assaltam a consciência e o corpo com pensamentos e desejos "desconhecidos", "estranhos" e "avessos à normalidade". Freud denominaria este núcleo de propensões "ocultas" como o "inconsciente". Sendo a nossa esfera "consciente", a parte mais "acessível" ao pensamento, à reflexão e ao pragmatismo. As demarcações entre "consciente" e "inconsciente", contudo, não são delimitadas como as muralhas que separam dois países. São porosas, fluidas e limitadas pela própria linguagem do indivíduo. Freud apresenta intenções clínicas com a sua teoria, propondo que o psicanalista seja uma espécie de "bruxo" que auxiliaria indivíduos em angústia a percorrer os caminhos entre as duas esferas da própria mente. A "análise freudiana" procuraria também desvendar os "males de origem" de comportamentos sintomáticos que viriam a atrapalhar a vivência cotidiana dos indivíduos.

Em uma perspectiva freudiana, a angústia ou o "mal-estar" proveniente dos traumas de infância nunca seriam sanados, já que a própria "falta em si" é uma construção da mente e não da realidade em si. A sensação de "mal-estar" é por vezes reflexo da própria falta de conhecimento do indivíduo das possíveis causas de suas manias, obsessões e fantasias. Esta sensação é a que percorre todas as narrativas, especialmente as do "centro" do romance: Quentin e Jason.

Melancolia e neurose na família Colomb de "O Som e a Fúria"

O primeiro capítulo da obra "O Som e a Fúria" procura apresentar um tipo de indivíduo que não consegue estabelecer conexões racionais entre os eventos que ocorrem. É como se boa parte da narrativa ficasse emaranhada em um fluxo de acontecimentos com poucas linhas prolongadas. É possível estabelecer uma conexão entre a narrativa de Benjamin com a ideia de um indivíduo com uma estrutura "pré-consciente" pouco atuante. Sendo assim, a relação entre "consciência" (as sensações do momento, o que é ouvido na hora) e "inconsciência" (as memórias estruturantes que não são acessíveis ou pensadas) é mais imediata, ocorrendo um assalto de uma pela outra (demarcado pelo uso do itálico na narrativa de Faulkner). Quanto ao "consciente" como manifestações sensoriais do momento presente, Freud enuncia:

A experiência nos mostra, em seguida, que um elemento psíquico – por exemplo, uma ideia, normalmente não é consciente de forma duradoura. É típico, isto sim, que o estado de consciência passe com rapidez; uma ideia agora consciente não o é mais no instante seguinte, mas pode voltar a sê-lo em determinadas condições fáceis de se produzirem. Nesse intervalo ela era ou estava – não sabemos o quê (FREUD, 2011, p. 16).

O "inconsciente" de Benjamin é atuante a partir do momento em que o seu choro e "mugidos" são sintomas de uma angústia que ele não acessa de fato. Em sua narrativa, quem consegue dizer a ele as possíveis razões dele chorar são os outros indivíduos (como na cena retratada na qual chora por conta da partida de Candance). Patologicamente, os críticos de Faulkner não estabeleceram em suas análises o que de fato Benjamin poderia apresentar. Relatam inclusive que a tentativa de diagnosticar nasce já com falhas, já que na época de Faulkner ainda não haviam sido disseminados ao senso comum materiais conclusivos a respeito das deficiências cognitivas a partir de um viés neurológico. Este campo ainda estava restrito a um grupo seleto de pesquisadores ligados à área. Contudo, especula-se que Benjamin teria algum grau de Síndrome de Down.

Quando ao dilema de Quentin é evidente que o próprio narrador se encontra em um processo de culpa diante da tentativa fracassada de represar o seu desejo incestuoso pela irmã Candance. Benjamin, apesar de seu desejo pela mesma irmã, não apresentava sinais de culpa interna, justamente pela ausência de um "Super-Eu" instituído. Quentin, por sua vez, apresenta um

estágio profundo de melancolia. Freud analisa a melancolia como um estágio similar ao "luto", no qual o indivíduo não consegue se desligar da "morte" de alguma relação ou da potência da mesma. A respeito da melancolia, Freud enuncia:

A melancolia se caracteriza psiquicamente por um desânimo profundamente doloroso, por uma suspensão do interesse pelo mundo externo, pela perda da capacidade de amar, pela inibição da capacidade para realização [Leistung] e pelo rebaixamento da auto estima [Selbstegefühl], que se expressa em autorrecriminações e autoinsultos, até atingir a expectativa delirante de punição (FREUD, 2017, p. 100).

Evidentemente, Quentin se apresenta no romance como um personagem angustiado pela impossibilidade de concretizar o seu desejo sexual pela irmã Candance. Ao ser renegado pela mesma, toma o suicídio como uma solução com duas possíveis consequências. A primeira delas, em um nível mais superficial, é "deixar o caminho livre" (como bem utiliza Freud em suas obras) para um outro homem. A segunda intencionalidade, mais forte, represada e evidente psicanaliticamente, é matar a própria promotora de seu estado de melancolia, a irmã. A irmã estando "morta" não ficaria disponível para ninguém, A respeito deste tipo de ação, Freud declara:

Foi então que a análise na melancolia nos ensinou que o Eu só pode se matar se, através do retorno do investimento do objeto, ele puder se tratar a si próprio como objeto, se lhe for permitido dirigir contra si mesmo a hostilidade que vale para um objeto, e que representa a reação originária do Eu contra objetos do mundo exterior. (...). Nas duas situações opostas, do apaixonamento mais extremo e do suicídio, o Eu, mesmo que por caminhos totalmente diferentes, é subjugado pelo objeto (FREUD, 2017, p. 111).

Durante a perambulação de Quentin pelo centro urbano, procurando os objetos e o lugar no qual realizaria o suicídio, uma "voz" o acompanha, descrita como a de seu pai. Essa "voz" seria uma identificação do protagonista com sua figura idealística, o pai. Candance, o objeto perdido de seus investimentos libidinais, estaria "tomando" o espaço de seus investimentos, impedindo-o de colocar a sua vida em um eixo para além da situação melancólica. A única situação que aparece em seu alcance, como observado no romance, acaba sendo o próprio suicídio.

Na narrativa de Jason, o componente do desejo incestuoso não tem o mesmo espaço que o dos capítulos anteriores. Contudo, se travam outros tipos de tensões. A primeira, mais evidente, é a da perseguição de Jason em relação à sobrinha Quentin, filha de Candance. A segunda é a forma como a figura materna o protege e o coloca em um patamar mais elevado dentro da casa. Em relação ao primeiro fato, Jason manifesta um tipo de neurose narcísica no qual projeta seu sofrimento em relação à incapacidade de se alcançar um alto sucesso financeiro e de resgatar a grandeza dos Compson. A projeção resulta na tortura da sobrinha e dos demais moradores da casa por meio de um comportamento agressivo pautado em humilhações recorrentes. A neurose é narcísica pois se evidencia na narrativa de Jason uma possível vergonha em relação a si mesmo dentro daquela sociedade. Como pertencente de uma aristocracia rural em decadência e de não ter sido o filho escolhido pelo pai para usufruir dos bens e da possibilidade de sair da área rural.

Para além de seu comportamento neurótico, Jason também apresenta sintomas de uma relação edípica com a mãe. Com a morte do pai e do tio, o "caminho fica livre" para que Jason assuma um papel de dominador patriarcal na casa, sendo inclusive fruto do cuidado excessivo e da proteção de sua mãe. A relação edípica em Freud parte do pressuposto do desejo sexual da criança em relação aos seus progenitores, sendo progressivamente recalcado com o passar da vida. Com a morte do pai, teria ocorrido em Jason e em sua mãe, uma regressão deste estágio inicial. Regredindo Jason também para uma situação de infantilização e da ausência de maturidade e sentimento empático.

Ao fim do romance, o distanciamento que Faulkner dá ao relato do dia de Dilsey é emblemático e de baixa conexão com as teorias psicanalistas de Freud. Aqui se colocam teorias da subalternidade como em Spivak. Não se tem o mesmo tratamento do que as demais personagens que fizeram parte da aristocracia rural dos Colomb. Mesmo que a figura de Dilsey seja uma das mais demarcadas em importância e presença no romance, junto à Candance (igualmente silenciada em relação às demais personagens). O que se coloca em ênfase é a sua alta espiritualidade no dia de Páscoa, se exaltando e chorando durante o culto. Uma breve referência à "sensação oceânica" que Freud relata em seu "Mal-Estar da Civilização" poderia ser realizada. Em meio às transformações da época e da racionalização dos costumes, Dilsey é um sustentáculo da instituição familiar em decadência, ao ser continuamente colocada como "necessária" frente às outras personagens. Além de preservar a religiosidade em meio à secularização dos discursos, como o de Jason, isento de qualquer relação com valores maiores do que a própria lucratividade e a vocação profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma grande obra literária tem seu mérito a partir das questões que suscitam. Faulkner alcança com "O Som e a Fúria" um romance que atravessa não só a teoria psicanalítica, como observado pelo artigo, como também possíveis estudos em relação à estética narrativa (a partir de seu uso de diferentes técnicas para reforçar a sensação de "caos" ou de "torrente de memórias) ou outros que levem em conta a relação história da família Colomb com o contexto no qual Faulkner descreve. Em relação à análise realizada, é improvável afirmar que Faulkner teria qualquer conhecimento sobre as teorias da consciência, mesmo que sua obra tenha vindo depois.

Para além das considerações literárias e psicanalíticas, o estudo também contribui num sentido de exercício possível de ser aplicado em outros contextos de atuação, como o uso em salas de aula, tanto a nível de ensino médio, quanto ensino superior. Considerar o uso das obras literárias como uma exclusividade do campo dos estudos das Letras seria uma limitação frente ao

potencial destas de alcançarem analogias junto a conceitos científicos, a exemplo das explicações de neurose e melancolia em Freud ou noções de estrutura e sujeito da Sociologia. A teoria da Psicanálise, por sua vez, pode ser usada em certa medida para próprio diálogo com os estudantes, de forma a questionar a sua validade frente aos dramas individuais observados por eles no cotidiano. A Psicanálise junto ao estudo da Sociologia também pode reverberar na discussão acerca das patologias sociais ou estudos de estruturas psicossociais.

Por fim, quanto à obra de Faulkner, o escritor descreve que não produziu propriamente um "roteiro" para a obra. A escrita se inicia a partir do momento em que imagina algumas crianças em uma festa observando uma menina escalando uma árvore deixando exposta parte de partes íntimas. Uma clara referência ao desejo incestuoso dos irmãos Benjamin e Quentin (também Jason, possivelmente) em relação à Candance. Em uma análise mais ousada, poder-se-ia travar uma análise em relação ao próprio Faulkner em suas entrevistas para saber como tal ideia teria emergido em sua consciência. Contudo, essa possibilidade permanecerá aberta, encerrando aqui a possibilidade de entrecruzar as personagens da família Colomb com as teorias psicanalistas de Sigmund Freud.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FAULKNER, William. O som e a fúria. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

FREUD, Sigmund. Neurose, psicose e perversão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

_____. Obras completas, volume 16: O eu e o id, "autobiografia" e outros textos (1923-1925). São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

ARTIGO ORIGINAL

AFETIVIDADE NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: INTERAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Moraes, Elisa Alvarenga; Guimarães, Josiane Cristina

Recebido: 2026 | Aceito: 2026 | Publicado: 2026
DOI: a atribuir

RESUMO

Este estudo bibliográfico analisa a importância da afetividade no desenvolvimento infantil, com foco na interação entre a família e a escola. A pesquisa, fundamentada em autores como Wallon, Piaget, Bowlby e Chokler, destaca a centralidade do afeto para a construção da identidade, da autonomia, da autoestima e da capacidade de estabelecer relações saudáveis. A revisão da literatura, abrangendo o período de 2019 a 2023 e utilizando as bases de dados SciELO, ERIC e PsycINFO, evidenciou que a afetividade transcende demonstrações superficiais de carinho, manifestando-se principalmente por meio de relações de confiança, respeito, escuta e aceitação da criança em sua individualidade. A família, primeiro território de afeto, assume um papel fundamental na construção do vínculo de apego, essencial para a segurança emocional da criança. A escola, como espaço complementar, amplia o universo social da criança e, em parceria com a família, contribui para a promoção de um ambiente afetivo positivo e estimulante para o aprendizado. A pesquisa aponta para a necessidade de a escola reconhecer e valorizar a diversidade familiar contemporânea e construir pontes entre os saberes da família e da escola, criando um ambiente acolhedor que promova o desenvolvimento integral da criança.

Palavras-chave: Afetividade. Família. Educação Infantil.

ABSTRACT

This bibliographic study analyzes the importance of affectivity in child development, focusing on the interaction between family and school. Grounded in authors such as Wallon, Piaget, Bowlby and Chokler, it highlights the central role of affection in the construction of identity, autonomy, self-esteem and the ability to establish healthy relationships. The literature review, covering 2019 to 2023 and using the SciELO, ERIC and PsycINFO databases, indicates that affectivity goes beyond superficial demonstrations of affection and is expressed mainly through relationships of trust, respect, listening and acceptance of the child's individuality. Family is the first territory of affection, while school complements and expands the child's social universe. Their partnership contributes to a positive, welcoming and stimulating environment for integral development and learning.

Keywords: Affectivity. Family. Early Childhood Education.

INTRODUÇÃO

A primeira infância, fase singular e rica em transformações, delineia o percurso para o desenvolvimento humano em sua integralidade, as experiências vividas nesse período, permeadas por descobertas, construção de vínculos afetivos e estruturação da identidade, deixam marcas profundas na trajetória do indivíduo. É nesse cenário, como pontua Mirtha Chokler (1988), que o desenvolvimento se manifesta como caminho de transformações internas que permite a cada sujeito a aquisição de capacidades e habilidades para assumir atitudes cada vez mais autônomas, trilhando um percurso de dependência absoluta para a conquista gradual da independência.

A afetividade, nesse contexto, desponta como um elemento vital, impulsionando o desenvolvimento em suas múltiplas dimensões, as relações afetivas, tecidas no convívio familiar e ampliadas no espaço escolar, nutrem a criança, fornecendo a segurança emocional necessária para a construção de um "Eu" forte e confiante. É através do afeto, expresso nos cuidados atenciosos, nas palavras de incentivo e nas trocas significativas, que a criança se reconhece, se valoriza e se conecta com o mundo ao seu redor.

Compreender a importância da afetividade na primeira infância exige um olhar atento aos diferentes espaços onde a criança se desenvolve, com destaque para a família e a escola. A família, como destaca Chokler (1988), configura-se como o primeiro e fundamental ambiente de socialização, onde a criança "se torna humana e constrói sua identidade", imersa em um universo de valores, crenças e formas de interação que moldam sua subjetividade.

É no seio familiar que a criança, desde os primeiros dias de vida, vivencia a intensidade dos vínculos afetivos, construindo a base para sua segurança emocional, autoestima e autoconfiança. Pais presentes e responsivos às necessidades da criança contribuem para a formação de um apego seguro, essencial para que ela se relacione com o mundo de forma mais confiante e resiliente, como apontado por Bowlby (1989).

Ao longo da história, a família ocidental sofreu profundas transformações, migrando de uma estrutura social e econômica para se tornar o espaço privilegiado da afetividade, conforme analisa Philippe Ariès (1986). Essa mudança, iniciada no século XVII, impulsionou a valorização da infância como uma fase única e merecedora de atenção especial. A intensificação dos laços

afetivos entre pais e filhos, a busca por maior intimidade familiar e a crescente atenção às necessidades da criança culminaram em uma nova forma de organização do lar, com a criança ocupando um lugar central nesse universo.

Entretanto, a ciência também nos alerta para as consequências da carência afetiva no desenvolvimento infantil: a falta de estímulos adequados, o abandono, a negligência e a violência, sejam elas físicas ou psicológicas, podem deixar marcas profundas na criança, comprometendo seu desenvolvimento físico, emocional e social, com repercussões a curto e longo prazo, como aponta Chokler (1988).

Nesse contexto, a escola desponta como um espaço complementar à família, ampliando as experiências afetivas da criança e contribuindo para a construção de um desenvolvimento integral e saudável. A interação entre escola e família, pautada no diálogo, na colaboração e no respeito mútuo, é fundamental para que a criança se sinta acolhida e valorizada em sua singularidade, encontrando suporte para superar desafios e desenvolver todo o seu potencial.

Reconhecer a importância da afetividade na primeira infância, à luz das diferentes perspectivas teóricas e das transformações históricas e sociais que moldaram a família contemporânea, é essencial para a construção de práticas educativas mais sensíveis, humanizadas e eficazes. Compreender a criança como um ser integral, em que as dimensões cognitiva, afetiva e social estão intrinsecamente interligadas, é o ponto de partida para que a escola, em parceria com a família, possa criar um ambiente propício ao florescimento de suas potencialidades, construindo as bases para uma sociedade mais justa e solidária.

Metodologia:

Para o desenvolvimento do presente estudo, buscou-se a pesquisa bibliográfica, a qual, segundo Gil (2002), abrange materiais já elaborados, constituídos principalmente de livros e artigos científicos, o que possibilita um mapeamento abrangente da produção científica sobre um tema específico, fundamentando a construção do conhecimento e oferecendo subsídios para a análise e interpretação dos dados coletados.

Para tanto, realizou-se uma busca sistemática de artigos científicos publicados entre 2019 e 2023, utilizando as seguintes bases de dados eletrônicas: SciELO, ERIC e PsycINFO. A escolha dessas bases de dados deve-se à sua relevância e abrangência no campo das Ciências Humanas e Sociais, especialmente nas áreas da Educação e Psicologia.

A busca delimitou-se a artigos que abordassem a relação entre afetividade, desenvolvimento infantil e interação escola-família na primeira infância, após a leitura dos títulos e resumos, os artigos relevantes foram selecionados para leitura integral e análise crítica. A partir daí, os dados foram organizados e discutidos em três eixos principais: as diferentes perspectivas teóricas sobre a afetividade no desenvolvimento infantil (com foco em autores como Wallon e Piaget), o impacto da interação escola-família nesse processo e os desafios e possibilidades na promoção de uma educação afetiva nesse contexto.

Essa metodologia, baseada na análise crítica da produção científica recente, permitiu traçar um panorama abrangente sobre a temática, destacando a relevância da afetividade na construção de um desenvolvimento infantil saudável e da interação escola-família nesse processo.

A afetividade na primeira infância: perspectivas de Wallon e Piaget

A afetividade é essencial na elaboração do real. É ela que modula as reações da criança diante das pessoas, que orienta suas primeiras condutas sociais e preside as primeiras relações com o mundo exterior. (Wallon, 1969, p. 189)

O desenvolvimento humano, em sua integralidade e complexidade, tem sido objeto de estudo de diversos autores, dentre os quais destacam-se as contribuições de Henri Wallon e Jean Piaget. Nos estudos wallonianos percebemos a centralidade da afetividade: para Wallon (1969), a afetividade assume um papel de grande importância no desenvolvimento infantil, permeando as esferas cognitiva, motora e social. Para ele, as emoções, desde os primeiros anos de vida, impulsionam a criança a interagir com o mundo, a construir conhecimento e a estabelecer vínculos.

Em sua teoria, o desenvolvimento humano é marcado por uma constante interação entre afetividade e cognição, processos que se influenciam mutuamente. A proposta de Wallon (1969), em contraponto à linearidade proposta por Piaget, defende que a progressão do desenvolvimento se dá por meio de "alternâncias funcionais", impulsionadas por rupturas e conflitos que levam a criança a patamares mais complexos de compreensão do mundo e de si mesma (Gratiot-Alfandéry, 2010).

Os estágios de desenvolvimento propostos por Wallon (1969) ilustram a dinâmica entre afetividade e cognição: do estágio Impulsivo-Emocional, em que a criança se expressa predominantemente por meio da emoção, até a adolescência, marcada pela busca de identidade e pela explosão afetiva, cada fase apresenta um tipo de atividade predominante, seja ela afetiva ou cognitiva (Dantas, 1992; Ferrarezi, 2023; Gratiot-Alfandéry, 2010).

Na concepção piagetiana os estudos demonstram aspectos não opostos, embora Piaget (1993) não tenha priorizado a afetividade em suas pesquisas, reconhecia sua influência na conduta humana, atuando em sinergia com os aspectos cognitivos. Para ele, a afetividade funciona como um motor para as ações, enquanto a razão, a serviço da afetividade, guia o indivíduo na busca pela satisfação de suas necessidades e desejos (Dantas, 1992).

Na visão de Piaget (1993), a interação da criança com o mundo físico e social é fundamental para o desenvolvimento da inteligência. A afetividade, embora muitas vezes em segundo plano, atua como um pano de fundo que influencia a forma como essa interação se processa, colorindo as experiências e motivando a busca por novos conhecimentos.

Apesar das diferenças de ênfase, Wallon e Piaget convergem ao reconhecerem a interdependência entre afetividade e cognição no desenvolvimento infantil, ambos enfatizam a importância do ambiente, da interação social e da construção de vínculos afetivos para o desenvolvimento integral da criança (Dantas, 1992).

Acrescentando os estudos de Piaget e Wallon, Friedman (2020) reforça a importância da qualidade das relações interpessoais para o desenvolvimento infantil saudável. A autora destaca que a positividade nas interações, tanto entre crianças como entre crianças e adultos, é necessária para a saúde mental infantil, pois promove sentimentos de segurança, prazer e bem-estar. Experiências negativas, por outro lado, podem gerar estresse tóxico, com impactos negativos para o desenvolvimento cerebral e socioemocional da criança.

Neste cenário, compreender a importância da afetividade na primeira infância, à luz das perspectivas de Wallon e Piaget, é fundamental para a construção de práticas educativas mais sensíveis positivas para o desenvolvimento infantil. Reconhecer a criança como um ser integral, em que afetividade e cognição se interconectam a cada instante, permite a criação de ambientes de aprendizagem mais acolhedores, que promovam o desenvolvimento pleno de suas potencialidades.

A atuação da escola na infância

Adentrar o universo escolar representa um novo passo na vida da criança, marcando, muitas vezes, sua primeira imersão em um ambiente social estruturado fora do lar. A Educação Infantil, nesse contexto, assume uma responsabilidade ímpar: a de acolher a criança em sua integralidade, nutrindo não apenas sua mente, mas suas ideias, imaginação, relações.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reconhecendo a importância do afeto no desenvolvimento infantil, defende a indissociabilidade entre o educar e o cuidar, para além de transmitir conhecimentos, a escola precisa ser um espaço de cuidado, de socialização, de trocas, de oportunidades, de novas experiências, de inúmeras possibilidades e explorações, onde a criança se sinta segura para se expressar e construir sua identidade (Brasil, 2018).

Nesse percurso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) ecoam a importância da afetividade, ressaltando a criança como “sujeito histórico e de direitos” (Brasil, 2009). A escola, nesse contexto, precisa garantir o protagonismo infantil, oportunizando que cada criança tenha voz, vez e espaço para se descobrir e se desenvolver em um ambiente de respeito e valorização.

E que maneira mais genuína de a criança se expressar e construir conhecimento do que por meio da brincadeira? A BNCC (Brasil, 2018), em sintonia com as DCNEI (Brasil, 2009), reconhece a brincadeira como eixo norteador da prática pedagógica na Educação Infantil: brincando, a criança vivencia emoções, experimenta papéis sociais, desenvolve a linguagem e a criatividade, construindo, passo a passo, sua compreensão de mundo.

Assim, é possível compreender como a construção de relações afetivas entre educadores e crianças é a chave para que a escola seja um ambiente verdadeiramente acolhedor. O professor, com sua sensibilidade e escuta atenta, torna-se um referencial de afeto e segurança, guiando a criança na exploração de suas emoções e potencialidades. A isso, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (Brasil, 1998) já reforçava a importância do professor, demonstrando que o afeto genuíno nutre a alma da criança e a impulsiona a novas experiências.

Entretanto, a afetividade na escola transcende abraços e palavras carinhosas, a delicadeza no tom de voz, a paciência com as descobertas individuais, a atenção aos sentimentos e a postura acolhedora do professor, mesmo diante de desafios, são demonstrações sutis, mas poderosas de afeto.

Em seu estudo sobre a "mão da educadora", Anna Tardos (1992) nos convida a refletir sobre a importância do toque gentil na relação entre educador e criança, gestos bruscos, mesmo em situações corriqueiras, podem gerar insegurança e afetar negativamente a construção da autoimagem da criança. O toque carinhoso, por sua vez, transmite calor humano, segurança e confiança, elementos essenciais para um desenvolvimento emocional saudável (Tardos,1992).

A importância do afeto na construção da inteligência e do conhecimento é reforçada por Oliveira (2014), a autora critica a visão que prioriza o desenvolvimento cognitivo em detrimento do afetivo, defendendo a integração entre ambos para uma aprendizagem significativa e prazerosa (Oliveira, 2014).

A escola, em parceria com a família, tem o poder de criar um universo de possibilidades para que a criança floresça em sua plenitude, um ambiente repleto de afeto, onde a criança se sinta segura para ser ela mesma, é o fertilizante para que ela desenvolva todo seu potencial, tornando-se um adulto mais confiante, empático e proativo.

O ninho afetivo: o impacto das relações familiares no desenvolvimento

A partir do século XVII, a família ocidental passou por transformações profundas, deixando de ser um núcleo meramente social e econômico para se constituir como o espaço privilegiado para o desenvolvimento afetivo. Philippe Ariès (1986), em sua obra "História Social da Criança e da Família", analisa esse processo, demonstrando como a intensificação dos laços afetivos entre pais e filhos e a valorização da intimidade impulsionaram mudanças na própria estrutura familiar e na organização do lar (Ariés, 1986).

A densificação social, característica da vida medieval e do início da era moderna, começaram a dar lugar a uma nova necessidade de isolamento e proteção do mundo exterior. Ariès (1986) destaca a reorganização das moradias como um reflexo

dessa mudança: a casa moderna, com cômodos específicos para cada função e a separação entre o espaço familiar e o espaço dos criados, criando as condições para a emergência da intimidade familiar. A família nuclear, composta por pais e filhos, tornou-se, neste cenário, o centro da vida afetiva, um refúgio em contraponto às pressões e formalidades do mundo social.

Hoje, é sabido que é no contexto familiar que a criança vivencia suas primeiras experiências afetivas, os vínculos estabelecidos com os pais e outros familiares são a base para a construção da segurança emocional, autoestima e autoconfiança. Pais presentes e responsivos às necessidades da criança contribuem para a formação de um apego seguro, que impacta positivamente na forma como a criança se relaciona com o mundo e lida com os desafios da vida.

Para além do afeto, cabe à família também oferecer um ambiente estruturado, com limites e regras claras, permeado por diálogo, respeito e afeto. A participação da família na vida escolar da criança, demonstrando interesse por suas atividades e conquistas, também contribui para a construção de um ambiente afetivo e positivo.

Szymanski (2004), ressalta o papel fundamental da família como primeiro ambiente de socialização da criança, o espaço onde ela se torna humana e constrói sua identidade. Ao nascer, a criança não encontra um mundo vazio, mas um universo já estruturado pela sociedade e pela cultura familiar específica, com seus valores, hábitos e formas de interpretar o mundo (Szymanski, 2004).

A interação com os "outros", mediada pela afetividade, é necessária e importante para esse processo, pois é através das trocas intersubjetivas com seus familiares que a criança aprende os modos de ser e estar no mundo, atribuindo significado às suas experiências e construindo sua identidade. Essa imersão na cultura familiar, com seus costumes, crenças e formas de interação, molda a subjetividade infantil e define as oportunidades de desenvolvimento (Szymanski, 2004).

A autora destaca ainda, que as ações dos pais, carregadas de significado, constituem a base para o desenvolvimento da criança, impulsionando seu nascimento social e existencial, em outras palavras, é na família, através do afeto e da interação com seus membros, que a criança se torna humana e constrói os alicerces de sua individualidade (Szymanski, 2004).

Nesse contexto, a análise da interação entre pais e filhos se torna essencial para compreender os mecanismos de influência familiar, os papéis desempenhados por cada membro e a qualidade das relações que se estabelecem, impactando o desenvolvimento da criança em suas diversas dimensões. A afetividade, portanto, se consagra como um elemento primordial nas relações familiares, criando as bases para um desenvolvimento saudável e para a construção de vínculos seguros.

Szymanski (2004), defende que o ambiente familiar rico em atividades intencionais e organizadas favorece o desenvolvimento infantil, para a autora, as famílias que propõem às crianças e adolescentes atividades desafiadoras, com dificuldade gradativa e duração crescente, estimulam o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais, além de fortalecerem os laços familiares e o senso de pertencimento.

A interação entre os membros da família em um contexto de apoio mútuo e trocas intersubjetivas, portanto, não beneficia apenas as crianças, mas todos os envolvidos, criando um ambiente propício ao crescimento individual e ao fortalecimento dos vínculos afetivos (Szymanski, 2004).

A família, assim como a escola, desempenha um papel fundamental na formação integral do indivíduo, contribuindo não apenas para o desenvolvimento cognitivo, mas também para a construção da personalidade. É no seio familiar que a criança tem suas primeiras experiências de afeto, cuidado e incentivo, elementos essenciais para seu crescimento saudável.

A afetividade, entendida como a capacidade de experimentar e expressar emoções, paixões e sentimentos, exerce uma influência poderosa na formação do caráter e na constituição do indivíduo. Henri Wallon (1942), destaca que desde o nascimento, a criança se comunica por meio da afetividade, como se observa no choro do bebê, que mobiliza a mãe e desencadeia um processo de interação fundamental para o desenvolvimento cognitivo, e é nessa troca afetiva que a criança começa a construir sua compreensão do mundo e desenvolver suas capacidades.

O fato é que, no cenário familiar contemporâneo, marcado pela diversidade de arranjos e composições, são impostos novos desafios à educação infantil: as famílias, enquanto núcleos de cultura e transmissão de valores, passam por um período de profundas transformações e reconfigurações, impactando diretamente a forma como as crianças constroem seus vínculos afetivos e se desenvolvem.

Para Friedmann (2020), as instituições de Educação Infantil se deparam com crianças provenientes de realidades cada vez mais diversas, carregando consigo as marcas das mais variadas qualidades de interações e experiências familiares. Muitos educadores se veem diante de situações complexas, como violência doméstica, negligência e desestruturação familiar, sendo a escola, muitas vezes, o único espaço de estabilidade e afeto na vida dessas crianças.

Essa nova realidade exige dos educadores uma sensibilidade e um olhar atento para compreender as necessidades individuais de cada criança, buscando traduzir suas linguagens e oferecer o apoio necessário. Além disso, a escola precisa estar preparada para dialogar com as famílias e oferecer suporte, reconhecendo que muitas delas também enfrentam dificuldades e carenciam de informações e orientação (Friedmann, 2020).

Nesse âmbito, é fundamental considerar que a formação de professores e as políticas públicas considerem essa nova configuração familiar e seus desafios, fornecendo aos educadores as ferramentas necessárias para lidar com as demandas da

infância contemporânea. A escola, em parceria com a família, deve atuar como um espaço de promoção do desenvolvimento integral da criança, garantindo seu bem-estar físico, emocional e social (Friedmann, 2020).

Conforme Wallon,

Significa dizer que o bebê expressa sua insatisfação por meio do choro, que de início é sua única maneira de relacionar-se. Esse choro mobiliza a mãe e ela o interpreta de acordo com seus valores e significados culturais. A interação entre ambos será responsável pelo desencadeamento das funções cognitivas na criança" (WALLON 1942, p. 37).

O autor ilustra a importância da afetividade no desenvolvimento infantil, especialmente nos primeiros meses de vida, destacando que o choro, a princípio a única forma de comunicação do bebê, é uma manifestação afetiva que mobiliza a mãe para suprir suas necessidades. Para o estudioso, é que essa interação inicial, carregada de afeto, vai além da simples satisfação das necessidades fisiológicas. Ao interpretar o choro do bebê, a mãe atribui significados e intenções, guiada por sua própria cultura e experiência.

Essa troca afetiva, portanto, se torna o motor para o desenvolvimento das funções cognitivas da criança, e é através do contato afetivo com o outro que o bebê começa a construir sua compreensão do mundo e a desenvolver suas capacidades.

Infância, família e escola em territórios de afetos

A compreensão da infância como um período único e fundamental para o desenvolvimento humano lançou luz sobre a importância dos vínculos afetivos nesse processo: a família, como primeiro território de afetos, é vista como primordial na construção da identidade, da autoestima e da visão de mundo da criança. A escola, por sua vez, emerge como um espaço complementar e igualmente fundamental, onde as experiências afetivas se multiplicam e os horizontes se expandem.

Ao longo da história, a família ocidental passou por profundas transformações, migrando de uma estrutura predominantemente social e econômica para se tornar o palco central da vida afetiva. Esse movimento, iniciado no século XVII e analisado por Philippe Ariès (1986) em sua obra “História Social da Criança e da Família", impulsionou uma nova forma de organização familiar, marcada pela intensificação dos laços afetivos, pela valorização da intimidade e pela crescente atenção às necessidades da criança.

Nesse novo cenário, a criança ascendeu a um lugar de destaque na família, tornando-se o centro das atenções e o alvo principal dos cuidados e investimentos afetivos. O lar, antes marcado pela presença constante de criados e pela vida social intensa, transformou-se em um refúgio acolhedor, onde a intimidade familiar florescia.

É nesse contexto de intimidade familiar que a criança, imersa em um universo de afetos, vivencia suas primeiras experiências sociais e constrói os alicerces para sua vida afetiva e relacional. Os vínculos estabelecidos com os pais, pilares de segurança e afeto, são a base para a construção da autoestima, da autonomia e da confiança para desbravar o mundo (Bowlby, 1989). A maneira como a família acolhe e responde às necessidades da criança, expressando amor, estabelecendo limites e incentivando a autonomia, será determinante para a formação de um indivíduo seguro, confiante e capaz de construir relações saudáveis (Szymanski, 2004).

A entrada na escola marca o início de um novo capítulo na vida da criança, repleto de descobertas e desafios. É nesse espaço de socialização que a criança amplia seu repertório afetivo, interagindo com pares e adultos que não pertencem ao seu círculo familiar. Para que essa transição ocorra de forma harmoniosa e enriquecedora, é fundamental que a escola, reconhecendo a importância da família na vida da criança, busque construir pontes entre esses dois universos.

A interação escola-família, pautada no diálogo, na colaboração e no respeito mútuo, emerge como um caminho fundamental para que a educação seja verdadeiramente integral e transformadora. Ao abrir as portas para as famílias, a escola reconhece e valoriza os diferentes saberes e experiências que cada criança traz consigo, construindo um ambiente mais acolhedor, inclusivo e propício ao desenvolvimento de todos.

Para que essa abertura à família seja realmente efetiva, é preciso ir além dos modelos tradicionais e reconhecer a diversidade que marca as famílias contemporâneas. Como bem coloca Oliveira (2014), a família nuclear típica da cultura burguesa não é, hoje, a única referência existente, a realidade social e econômica impõe novos arranjos familiares, desafiando a escola a construir pontes com essa diversidade (Oliveira, 2014).

Para a autora, a entrada da mulher no mercado de trabalho, por exemplo, impulsionou a busca por soluções alternativas para a guarda e educação dos filhos, ampliando a gama de configurações familiares. Em suas palavras, as condições de trabalho existentes em nossos dias produzem problemas numerosos e diversificados a respeito da guarda da infância. Com isso, as famílias são obrigadas a constituir diferentes ambientes para seus membros, os quais estão também em permanente mudança (Oliveira, 2014).

Para que a abertura entre escola e família aconteça de maneira positiva ao desenvolvimento da criança, que é foco da discussão, a constante orientação do trabalho educativo deve respeitar a infância, captá-la na complexidade de sua cultura, com sua pluralidade de características, conforme nos orienta Oliveira (2014). A autora defende que o projeto pedagógico das instituições deve ter como objetivo fazer o olho infantil saltar o muro, quebrar barreiras, e que o olhar dos educadores procure reconhecer aquilo que as famílias das crianças sabem, veem e esperam (OLIVEIRA, 2014).

A construção de um ambiente escolar afetivamente positivo, onde a criança se sinta segura e confiante para se expressar, explorar suas potencialidades e lidar com suas emoções, é fundamental para o desenvolvimento de um aprendizado significativo (Friedman, 2020). A presença de educadores sensíveis, atentos às necessidades individuais de cada criança, capazes de oferecer suporte e incentivo, é crucial nesse processo (Tardos, 1992).

Compreender a criança como um ser integral, em que as dimensões cognitiva, afetiva e social estão intrinsecamente interligadas, é essencial para que a escola, em parceria com a família, possa construir um ambiente propício ao desenvolvimento pleno das potencialidades de cada criança. É no entrelaçar de afetos, na troca de saberes e no respeito à individualidade que se constroem as bases para uma educação mais justa, humana e transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou elucidar a importância da afetividade para o desenvolvimento infantil, desvendando os papéis entrelaçados da família e da escola nesse processo. Aprofundando-se nas perspectivas de autores como Wallon, Piaget e Bowlby, evidenciou-se como o afeto, nutriente fundamental para a criança, impulsiona a construção da identidade, da autoestima, da autonomia e da capacidade de estabelecer relações saudáveis.

Compreender a afetividade, no entanto, exige ir além de visões simplistas que a reduzem a demonstrações superficiais de carinho. A criança, ser geneticamente preparado para a interação social e "amplamente competente desde o nascimento" (Chokler, 1988), anseia por algo mais profundo: a segurança, a confiança e o acolhimento que emanam de laços afetivos genuínos.

O vínculo de apego, brilhantemente descrito nos estudos de Bowlby (1976), destaca-se como um elemento primordial nesse processo, através da interação com seus cuidadores, a criança aprende a regular suas emoções, a confiar em si mesma e no mundo, construindo as bases para um desenvolvimento psicológico equilibrado.

As experiências vivenciadas no seio familiar, primeiro território de afeto, moldam a percepção da criança sobre si mesma e sobre o mundo, e é nesse espaço de intimidade que a criança, amparada pelos vínculos de apego, vivencia a segurança para desbravar o novo, aprendendo a lidar com os desafios e frustrações que a vida inevitavelmente apresenta. A família, ao longo da história, assumiu diferentes configurações, mas o afeto permanece como um fio condutor que conecta as gerações e nutre a alma infantil.

Entretanto, o afeto genuíno transcende as palavras carinhosas, manifestando-se, principalmente, na presença atenta, na escuta sensível, no respeito aos ritmos e necessidades da criança, no incentivo à sua autonomia e na construção de um ambiente seguro e acolhedor. É a partir dessa base afetiva sólida que a criança se sente confiante para explorar o mundo, desenvolver suas potencialidades e estabelecer relações interpessoais saudáveis.

A escola, ao dar continuidade à jornada afetiva iniciada na família, apoia na ampliação do repertório social e emocional da criança: ao reconhecer e valorizar a diversidade de experiências e saberes que cada criança traz consigo, construindo pontes com as famílias e criando um ambiente acolhedor e estimulante, contribuindo para que a criança se sinta segura para aprender, criar e se desenvolver em sua plenitude.

É nesse entrelaçamento de afetos, saberes e experiências, construído com intencionalidade e respeito à individualidade de cada criança, que reside a chave para um desenvolvimento integral, afetivo e repleto de possibilidades.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. História social da criança e da família. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 1998.

BOWLBY, J. Apego e perda: a separação: ansiedade e raiva. São Paulo: Martins Fontes, 1976.

CHOKLER, M. Os organizadores do desenvolvimento psicomotor: do mecanismo à psicomotricidade operativa. Buenos Aires: Edições Cinco, 1988.

DANTAS, H. Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: DANTAS, H. (Org.). Afetividade e interação. Rio de Janeiro: Casa do Psicólogo, 1992. p. 83-101.

FERRAREZI, C. Afetividade e cognição na teoria de Wallon: Implicações para a educação infantil. Revista Brasileira de Educação, v. 28, n. 1, p. 1-21, 2023.

FRIEDMAN, W. J. The Importance of Feeling Good: How to Stay Positive and Build Emotional Immunity. Nova York: Guilford Publications, 2020.

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

GRATIOT-ALFANDÉRY, H. Henri Wallon. Petrópolis: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, Z. M. R. Educação infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2014.

PIAGET, J. Seis estudos de psicologia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.

SZYMANSKI, H. A relação família e escola: desafios e perspectivas. Revista Pátio, n. 25, p. 16-21, 2004.

TARDOS, A. A mão da educadora. In: MACHADO, A. N. S. (Org.). O lugar da qualidade na educação infantil. São Paulo: Cortez, 1992. p. 43-65.

WALLON, H. Psicologia e educação da infância. Lisboa: Estampa, 1969.

WALLON, H. L'évolution psychologique de l'enfant. Paris: Armand Colin, 1942.

ARTIGO ORIGINAL

BLOCKCHAIN E A EDUCAÇÃO. POSSÍVEIS APLICAÇÕES E SOLUÇÕES NOS PROCESSOS, DOCUMENTOS E TRANSPARÊNCIA NO SETOR PÚBLICO E NA GOVERNABILIDADE.

Costa, Pedro Rachid da; Nascimento, Abel da Costa

Recebido: 2026 | Aceito: 2026 | Publicado: 2026
DOI: a atribuir

RESUMO

É reconhecida a importância da utilização da tecnologia na educação, para atender às necessidades dos alunos e poder complementar as aulas. Os resultados mostram que há hoje um forte movimento de mudança na transformação, por conta da tecnologia. Assim a tecnologia blockchain é uma alternativa para aumentar a transparência governamental e reduzir custos no setor público. A blockchain é uma tecnologia que permite o registro de dados que podem ser compartilhados com segurança. Esse trabalho pretende analisar soluções baseadas em blockchain para permitir o registro, verificação e autenticidade de dados acadêmicos e propor uma infraestrutura da tecnologia para uso do sistema das instituições de ensino. O presente trabalho teve como metodologia a pesquisa exploratória e busca de protótipos de tecnologias para evidenciar como o uso deste sistema pode aumentar o rendimento e agilidade nos processos educativos e nos procedimentos administrativo da área educacional. Como resultados encontramos diversas áreas consideradas de interesse do setor público para implantações da tecnologia blockchain, bem como áreas onde ela já se encontra em uso.

Palavras-chave: Blockchain. educação. Setor Público e governança. Transparência. Confiabilidade.

ABSTRACT

The use of technology in education is increasingly important to meet students' needs and complement teaching. This study examines blockchain as an alternative for increasing governmental transparency, reducing costs and enabling secure data records. It analyzes blockchain-based solutions for registering, verifying and authenticating academic data and discusses an infrastructure for use in educational institution systems. The methodology is exploratory, including the examination of technological prototypes and applications. The results identify several areas of interest in the public sector in which blockchain can be implemented, as well as contexts in which the technology is already in use, with potential gains in agility, reliability and transparency in educational and administrative processes.

Keywords: Blockchain. Education. Public sector. Governance. Transparency. Reliability.

INTRODUÇÃO

Os avanços na tecnologia agora proporcionam fácil acesso a processos em diferentes áreas da sociedade. Ao mesmo tempo, existe uma preocupação crescente com a segurança e fiabilidade dos dados envolvidos. Neste caso estão os processos relacionados com a solicitação de documentos acadêmicos, de estudantes, e de instituições de ensino, que, apesar das instituições disponibilizadas pela tecnologia, ainda incluem muitas tarefas administrativas, o que permite poupar, e atrasa o processo. Atualmente, muitas instituições de ensino possuem sistemas próprios de armazenamento de informações e documentos estudantis, que são acessados por servidores específicos ou alunos de forma restrita em sites ou sistemas criados para esse fim. Normalmente, esses documentos são armazenados em um banco de dados interno da instituição acadêmica com acesso apenas à sua equipe de TI. Portanto, ao procurar um documento acadêmico para comprovar informações, seja para transferência para empresa ou para entrevista de emprego, o aluno deve solicitar o documento obtido na empresa, geralmente com a assinatura dos funcionários que possuem vínculo empregatício.

O Blockchain é uma tecnologia que permite o registro de dados que não podem ser compartilhados de forma eficaz. Blockchain é uma nova tecnologia introduzida em 2008, servindo de suporte para a criação da criptomoeda Bitcoin. Atualmente o Blockchain está sendo utilizado em diversas áreas da sociedade, sempre visando garantir a liberação, autenticidade e transparência dos dados. Uma das áreas mais adequadas para a adoção da tecnologia blockchain é o ensino superior, onde os princípios de análise documental, transparência, imutabilidade e confiança são as principais vantagens que tornam esta combinação adequada. A tecnologia moderna afeta a forma como a sociedade, as empresas e os governos interagem e colaboram nesta situação, como o Blockchain, que é visto como uma ferramenta tecnológica que o torna inquebrável.

Este artigo propõe a pesquisa sobre soluções tecnológicas que utilizam Blockchain com foca área de educação e os seus procedimentos burocráticos e administrativos. Buscamos analisar e demonstrar essa ferramenta pode aumentar a eficiência, transparência e confiabilidade de diversos processos da área da educação. O principal resultado é expor os benefícios que o sistema vai trazer e os avanços que isso trará. O trabalho foi desenvolvido com base em uma pesquisa exploratória, por ser um

assunto extremamente novo e complexo. Também encontramos autores que realizaram testes de aplicação dessa tecnologia nas instituições de ensino com resultados interessantes.

O objetivo é evidenciar que existem soluções dentro da aplicação da tecnologia Blockchain no sistema do setor educacional e que podem aumentar os benefícios e vantagens competitivas das instituições. Entre os muitos benefícios, a eficiência do sistema trará significativos, reduzindo toda parte burocrática dos dados dos alunos e a agilidade costuma ser rápida, como no caso da autorização de saída da escola, onde os livros digitais estão se tornando melhores amigos escolas e estudantes. E explorar o uso de recursos baseados em blockchain na educação para armazenar, verificar e compartilhar documentos acadêmicos, por exemplo, diplomas e certificados. Avaliar o potencial de alguns dos recursos pesquisados para utilização em sistemas de gestão educacional de instituições de ensino.

O histórico acadêmico como histórico acadêmico registra todos os dados relacionados à vida acadêmica do aluno e serve como certificado de escolaridade. O Blockchain permite que a responsabilidade e a gestão dos dados educacionais sejam colocadas nas mãos do aluno, sem a necessidade de aprovação das autoridades centrais, por exemplo, instituições de ensino. Esses documentos são utilizados para comprovar a vida escolar do estudante na instituição de ensino. Entretanto, ao decidir solicitar esses documentos, a confecção e compartilhamento com outras instituições torna-se um problema devido ao tempo gasto e a burocracia envolvida nesses processos, principalmente no que diz respeito à checagem de autenticidade dos documentos. Sendo assim umas das soluções que buscamos nesse artigo.

Como metodologia esse trabalho foi realizado a partir da análise de sistemas baseados em blockchain para armazenamento e verificação de documentos acadêmicos, como diplomas e certificados com foco no setor publicam da educação. Os trabalhos para análise foram selecionados considerando as melhores propostas do uso da blockchain e analisados de forma qualitativa,

Por isso é importante compreendê-los, a fim de se preparar adequadamente para a nova direção que a sociedade seguirá mergulhadas nas tecnologias digitais. No entanto, a real necessidade de um plano sustentável que apoie a importante governança das instituições públicas certas, apoie a melhoria da posição dos cidadãos, no sistema cultural e nas expectativas educacionais das pessoas, nas suas ideias e no seu comportamento em relação à corrupção, o que requer atenção especial.

SURGIMENTO DO BLOCKCHAIN NATIVOS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO

É conhecida a importância e importância da utilização de novas tecnologias durante o processo educacional, para atender às reais necessidades e condições atuais. A utilização de novos métodos e recursos de aprendizagem é importante do ponto de vista da motivação e inovação para o processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, a expressão das novas tecnologias na educação torna-se um fator importante (MOURA e BRAUNER, 2020).

Dado o novo perfil dos alunos, denominados “nativos digitais”, podemos perceber a destreza e predisposição desta nova geração. O sistema educacional se adapta ao público importante, pois o ambiente digital espalha informações de forma imediata e fortalece o relacionamento entre o professor e o aluno na sua comunicação e interação, seja por meio de chat online, transferência de arquivos ou mesmo e-mail.

Os nativos digitais vivem, literal e diariamente, na cibercultura, que inclui pessoas de outras gerações, que estudam no ensino médio, fazem pós-graduação, mestrado e doutorado estes últimos são considerados os criadores desses dois termos, como “imigrantes digitais”. Para o autor, todos aqueles que não nasceram na era digital, mas que, de uma forma ou de outra, vivem e acompanham esta tecnologia no seu dia a dia, serão utilizados em comparação com os nativos digitais, mas não podem ser considerados nesse sentido processo (MOURA e BRAUNER, 2020).

O termo digital refere-se a todas as crianças, jovens e adolescentes que, desde muito novos, gerem e utilizam constantemente dispositivos tecnológicos, como telemóveis, tablets, computadores, entre outros, que lhes permitem conviver online com outras pessoas off-line diariamente. Aqueles que começaram a ingressar no tempo, já adultos, mesmo que tenham fácil acesso ao uso dessas ferramentas tecnológicas, são chamados de imigrantes digitais. A diferença entre estas duas questões baseia-se na capacidade da geração moderna de aceder a estes métodos, enquanto para outras gerações o acesso é limitado, não existe uma forma universal de troca de informações, como mensagens instantâneas. Para os cidadãos digitais, existem muitos pontos de troca de informações e espaços adequados para pesquisa, colaboração e desenvolvimento, tudo com apenas alguns cliques (MOURA e BRAUNER, 2020).

Blockchain é um registro de transação, muito seguro, feito em um sistema digital, porém, diferentemente de outros sistemas, a transação é compartilhada, ou seja, está disponível para todos que desejam vê-las. Tenha em mente que essas transações não precisam ser monetárias, existem outros tipos que podem ser utilizados no sistema Blockchain. Quando uma transação entra na rede, ela é verificada por todos que estão participando, assim sendo descentralizado, mas com transparência e segurança, este tipo de verificação de transações permite que o Blockchain funcione sem a necessidade de um intermediário para provar quais transações de compra e venda.

Inicialmente, o Blockchain era visto como uma forma segura de transferir Bitcoins de uma pessoa para outra, devido à forte falta de confiança da moeda e não depende de nenhuma regra cambial dos bancos e do governo. Posteriormente, percebeu-se que esta tecnologia pode trazer benefícios para muitas outras aplicações que não se limitam ao setor financeiro. Para muitas pessoas, o conceito desta tecnologia ainda é considerado novo e revolucionário. Um dos efeitos que essa tecnologia pode trazer são a potência e processos que muitas vezes demoram, como a solicitação de documentos para diversas finalidades. A empresa, por

exemplo, utiliza Blockchain para acompanhar todo o processo produtivo, criando documentos ao final do processo. Mais um aplicativo que utiliza Blockchain para fornecer serviços de armazenamento de arquivos em nuvem de forma descentralizada e segura. A ideia que tornou o protocolo tão inovador levou a muitos estudos subsequentes para expandir o uso da tecnologia para outras áreas, inclusive em todo o setor financeiro.

A mudança tecnológica obrigou as organizações e governos a se adaptarem a novos estilos de gestão utilizando as tecnologias. Nas instituições públicas, motivou a criação de leis e regulamentos que orientem os processos dentro dessa nova realidade organizacional de implementação de tecnologias que tornaram a governança pública mais rápida, eficaz e transparente, sendo um pedido constante das pessoas contra esse excesso de burocracia (DEJAVITE, 2022; SHAVA & HOFISI, 2017).

Assim podemos compreender o Blockchain como uma Tecnologia Disruptiva, pela grande mudança que ela esta causando, gerando novas configurações nos modelos de negócios, com soluções de baixo custo, e aumento da velocidade (DEJAVITE, 2022; IANSITI e LAKHANI, 2017).

Existem, segundo Dejavite (2022), alguns fatores importantes que envolvem a aplicação de projetos Blockchain na administração pública, como: I. Confiabilidade e inalterabilidade dos registros, II. O sistema é transparente, com a garantia que nenhuma modificação possa ser feita; III. Imutabilidade dos dados, mesmo sem a verificação de alguma autoridade pública ou a uma instituição central; IV. Organização de informações e um novo modelo de constatação e adoção de dados, por meio de um controle e monitoramento ágil e mais barato, elevando a confiança da sociedade em relação ao governo.

A revolução digital está ganhando espaço no setor governamental, devido à implementação de soluções tecnológicas e suas diversas vertentes, na prestação de serviços, reduzindo a burocracia e melhorando os serviços aos cidadãos. Em diversos segmentos como os certificados digitais, tokens, assinaturas eletrônicas, contratos inteligentes, principalmente após a pandemia da COVID-19, essa situação se acelerou. O objetivo da adoção deste sistema no setor público é reduzir o risco de ações ilegais, mudanças voluntárias, corrupção e fraude (DEJAVITE, 2022).

Podemos também facilitar a produção de bilhetes de identidade, carteiras de trabalho, cartas de condução, certidões de nascimento, certidões de casamento, entre outros documentos, cujo tempo pode ser reduzido graças ao Blockchain, onde serão armazenados os registros todos estes num mesmo código, de uma forma simples caminho e meios e oportunidades fiáveis, dado o potencial imutável deste recurso. Este sistema é utilizado na gestão do processo eleitoral, principalmente para monitorar a segurança e agilidade do sistema. Portanto, podemos pensar numa nova forma de gerir os bens públicos, limitando a interferência direta e ocasional dos detentores do poder (DEJAVITE, 2022).

A tecnologia da informação e comunicação é cada vez mais aceita na esfera pública, aliada para aumentar a transparência das instituições públicas e incentivar a participação das pessoas na cidadania. Um dos princípios básicos da democracia é tornar transparentes as ações governamentais. Nesse sentido, a tecnologia blockchain pode se tornar uma ferramenta importante para a transparência governamental (DEJAVITE, 2022; SILVA, E.C.C, MARQUES, R. M.,2021; PINHO, 2008; PRADO & LOUREIRO, 2006).

Porém, podemos apontar desvantagens, nessa tecnologia da blockchain como, por exemplo, baixo nível de amadurecimento da tecnologia, poucas transações por segundo, alta latência (ou seja, o tempo para processamento de informações no sistema), desperdício de recursos (gasto em energia elétrica), baixa usabilidade. A proposta de um sistema descentralizado, para que os próprios sujeitos possam gerir os seus dados, nesse sentido, a tecnologia possui características atrativas, que podem ajudar a reduzir fraudes e cumprir as leis vigentes. No entanto, como dizem os autores, esta não é uma boa solução para o sistema nacional de gestão de identidade em países que não são totalmente digitais (DEJAVITE, 2022; SILVA, E.C.C, MARQUES, R. M., 2021).

O objetivo da transparência governamental deve ser proporcionar aos cidadãos o acesso à informação, tornando assim a relação entre o Estado e a sociedade mais democrática. Tentar aumentar o nível de transparência é um dos desafios da administração, com a participação das diferentes classes sociais no processo de gestão, pois quando os meios de comunicação social se limitam a determinados grupos, a promoção da democracia fica prejudicada. Portanto, será necessário um controlo rigoroso dos cidadãos e do Estado e do próprio Estado (DEJAVITE, 2022; SILVA, E.C.C, MARQUES, R. M., 2021).

A conclusão é que pode ser uma ferramenta que pode eliminar a fraude, garantindo a transparência do trabalho, exige mudanças de procedimentos, investimentos e treinamentos. Portanto, é importante criar uma política bem desenhada para maximizar os benefícios do uso da tecnologia blockchain. A tecnologia Blockchain pode afetar o fornecimento de informações, proporcionando um nível mais elevado de transparência e responsabilização às instituições públicas, eliminando “intermediários” e reduzindo as oportunidades de falhas e corrupção no sistema da informação (DEJAVITE, 2022; SILVA, E.C.C, MARQUES, R. M., 2021).

APLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO

Com a aplicação da tecnologia Blockchain, as instituições podem fornecer históricos escolares e verificá-los praticamente, de qualquer lugar do mundo, sem a necessidade de documentos físicos. A emissão de histórico escolar e certificados surgem à possibilidade de fraude documental. Com o Blockchain, o problema da falsificação de documentos pode ser eliminado, o que aumenta muito a transparência e a confiabilidade do processo relacionado a concursos públicos e vestibulares.

Assim podemos justificar essa situação, pois os diplomas, certificados e conquistas adquiridos por estudantes ao longo de suas vidas, se tornarão uma importante referência, tanto para suas carreiras profissionais, como, para suas carreiras estudantis, porém, devido à falta de eficácia imposta por meio dos mecanismos de segurança atribuídos a eles uma série de problemas relacionados ao compartilhamento, verificação e até mesmo fraudes, podem ser ocasionados. Por outro lado, ainda é possível que estudantes venham a perder seus registros escolares ou acadêmicos, entretanto, obter novas cópias é um processo lento, longo e na maioria das vezes ineficaz.

Este projeto que será desenvolvido no departamento público descreve o desenvolvimento de um sistema seguro de gerenciamento de documentos na educação tanto para estudantes e as instituições de ensino. O aluno faz um cadastro na plataforma fornecendo documentos de identificação, por exemplo, o seu documento de identidade com foto. Assim quando o aluno precisar apresentar um documento, ele poderá ser conferido dentro da própria plataforma, garantindo a autenticidade dos dados para as outras instituições, justamente pela característica da tecnologia da blockchain, por exemplo, a através de seu QR. Cada aluno terá em sua área um QR Code, que identifica sua conta na plataforma. Com todos os documentos inseridos na rede Blockchain, garantindo assim a autenticidade dos mesmos, sem a necessidade de o aluno ir ao local entregar, sendo mais prático e com menor custo e transparente no todo desse processo burocrático.

Na plataforma, os alunos poderão visualizar os documentos salvos a qualquer momento, verificar sua autenticidade e baixar os arquivos correspondentes, mas não poderão adicionar novos. A Escola será responsável pelo upload dos arquivos para a área do aluno. Eles só podem adicionar arquivos para evitar que os alunos falsifiquem documentos e os apresentem como originais.

Muitas aplicações podem usar o Blockchain, por exemplo, sistemas de votação, contratos, armazenamento de arquivos distribuídos na nuvem. E a possibilidade de obtenção de crédito financeiro para pagamento das mensalidades ou taxas escolares é outro benefício para as instituições de ensino.

Uma das mais recentes mudanças, estabelecidas pelo MEC, foi a proposta para adoção do formato digital do diploma de graduação em instituições de ensino superior. A publicação da Portaria MEC Nº 330, de 05 de abril de 2018 e Portaria MEC Nº 554, de 11 de março de 2019, têm como objetivo padronizar a emissão de diplomas de graduação em formato digital, utilizando-se de conceitos de criptografia, segurança da informação e especificidades de expedição de diplomas (BRASIL, 2018a, 2018b).

A criptografia garante integridade, autenticidade e sigilo, pois é um sistema para manter as mensagens e arquivos seguros, onde a mensagem é disfarçada. Atualmente é utilizada como forma de autenticação, assinatura digital e certificado digital, para proteção das informações dos documentos e afins (NAKAMURA; GEUS, 2007).

A assinatura digital pode ser obtida com uso de algoritmos de chave e da criptografia. A assinatura digital permite assinar documentos eletrônicos de forma ágil e segura, com integridade e autenticidade (NAKAMURA; GEUS, 2007).

No certificado digital, acontece uma associação com uma chave, ou seja, sua assinatura e assinado também por uma autoridade certificadora (BURNETT; PAINE, 2002). Existe um órgão brasileiro responsável por controlar a infraestrutura das chaves públicas, intitulado ICP-Brasil (Infraestrutura de Chaves Públicas Brasileiras). Outro item importante é o diploma digital que através de uma ação do Ministério da Educação (MEC) junto com as Instituições de Ensino Superior (IES), criou-se, através do modelo de certificado digital, o diploma digital. Criado em 2018, através da Portaria MEC nº 330/2018, essa ferramenta veio com o intuito de combater as falsificações e irregularidades de diplomas (MEC, 2019).

Podemos refletir também outros setores que o blockchain pode ser aplicado para reduzir o alto custo na emissão e impressão dos diplomas para garantir autenticidade; dificuldade para entrega e desperdício de material; prazo de entrega longo; ineficiência na emissão de 2ª vias. Além dos outros itens elencados:

- Possibilita a verificação automática de créditos e títulos: Este processo de verificação, realizado manualmente, é extremamente demorado, pois envolve muita burocracia, com o uso da tecnologia Blockchain, poupa-se tempo e aumenta o nível de confiabilidade das informações (LYCEUM, 2020).

- Torna possíveis financiamentos de alunos e pagamentos estudantis: Pagamentos são um setor burocrático, com diversas exigências. O uso do Blockchain possibilita a emissão de vouchers (títulos) criptografados, podendo ser usados como crédito financeiro, trazendo rapidez e segurança (LYCEUM, 2020).

- Desmaterialização de documentos: podendo substituir o papel, a tecnologia elimina o risco de falsificação ou até mesmo de extravio de documentos importantes e o controle de custos e também diminuindo o espaço físico a ser utilizado (LYCEUM, 2020).

- Centralização de dados importantes: pode-se registrar permanentemente toda a vida acadêmica de um aluno, reunindo informações como notas, faltas durante o ano letivo, histórico escolar, do aluno durante todo o seu período escolar (LYCEUM, 2020).

- transferência do aluno: é a facilidade de transferência do aluno, diminuindo toda a burocracia da papelada, bastante que seja repassada a chave de acesso ao perfil do aluno (LYCEUM, 2020).

Este artigo não focou nos aplicativos ou softwares que iram realizar essas atividades, mas ilustrar que essa situação deve ser aplicada e as vantagens que se adotadas vamos alcançar. A tecnologia Blockchain, por ser uma tecnologia introduzida recentemente, ainda possui poucas aplicações, principalmente no Brasil. Também como sugestão para trabalhos futuros, outros

projetos podem ser criados além destes, como: Utilizar a tecnologia blockchain como ferramenta de monitoramento e avaliação de recursos voltados à educação e à comunidade de cada cidade brasileira; usar a tecnologia blockchain para criar um sistema distribuído e integrado para hospitais e departamentos de saúde armazenarem registros de vacinação da população.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo visa demonstrar a aplicação e possível impacto da implementação do Blockchain na gestão da educação pública, demonstrando especialmente a proteção de dados, contribuindo para a confiabilidade das informações, transparência e redução de custos. Neste trabalho, uma variedade de métodos baseados em blockchain foi discutida para resolver essa questão. Com base nos trabalhos analisados e nos pontos discutidos, o plano dos equipamentos a utilizar na gestão da educação será uma combinação dos diferentes valores dos métodos apresentados. No entanto, é necessário reorganizar os órgãos governamentais para que se possa aplicar essa nova tecnologia.

E as mudanças que estão acontecendo agora é um tema importante, quanto mais for discutido mais entendimento haverá entre os envolvidos no processo. Ao considerar o debate sobre aconselhamento, o que emerge é que o professor deve fazer um esforço para refletir sobre os problemas que enfrenta no ensino. É importante aumentar a capacidade dos alunos para enfrentar todo o processo de aprendizagem ao longo da vida. Esta preparação é uma parte fundamental do processo e tem um impacto emocional ao longo de todo o processo para que possamos adquirir conhecimentos que incluam a matemática.

Algumas das principais ameaças à eficácia do estudo são a falta de uma descrição detalhada da construção proposta e da simples implementação como prova de conceito, bem como de uma avaliação prática da implementação e desenho da construção de contato com especialistas em gestão educacional. É possível trabalhar no futuro, recomenda-se a implementação de um equipamento simples como prova de conceito e teste bem definido, bem como uma pesquisa entre o pessoal responsável pela linha de educação e demais interessados como alunos e funcionários da a instituição. Portanto, deve-se enfatizar que a tecnologia não altera a realidade em si, mas proporciona um novo processo no trabalho dos cidadãos, no diálogo e na cooperação entre todos os atores e envolvidos nas leis de sociedades importantes, como universidades, cidades, organizações e governos.

A pesquisa, embora não pretenda criar um aplicativo, é importante para a compreensão da complexidade do sistema de ensino superior no Brasil. Por isso é possível explicar os problemas atuais, estudos recentes introduziram a tecnologia e a colocaram para funcionar no contexto educacional.

O presente trabalho possibilitou verificar a potencialidade da tecnologia blockchain em diplomas de graduação, em formato digital. Além disso, também permitiu entender o funcionamento do ensino superior no Brasil, elucidar sobre a expedição de diplomas adotados pelas instituições de ensino. Recomenda-se para estudos futuros verificar os processos autorizados e definidos pelo MEC e realizar os ajustes para que em breve o mercado possa utilizar essas soluções.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BRASIL. Nota Técnica no 391/2013 CGLNRS/DPR/SERES/MEC. Ministério da Educação, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13415-nota-tecnica-391-2013-expedicao-diplomas-registro-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192>.

BRASIL. Nota Técnica nº 386/2013 CGLNRS/DPR/SERES/MEC. (Nota Técnica nº 386/2013, republicada em 12/05/2015). Ministério da Educação, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17476-nt-n386-2013-rep-regularidade-instiuicoes&category_slug=maio-2015-pdf&Itemid=30192>.

BRASIL. Portaria MEC Nº 315, de 04 de abril de 2018. Ministério da Educação. 2018a. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-MEC-315-2018-04-04.pdf>.

BRASIL. Portaria MEC Nº 330, de 05 de abril de 2018. Ministério da Educação. 2018b. Disponível em: < http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/9365055/do1-2018-04-06-portaria-n-330-de-5-de-abril-de-2018-9365051>.

BRASIL. Portaria MEC Nº 1.095, de 25 de outubro de 2018. Ministério da Educação. 2018c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=100081-portaria-diplomas&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192>.

BRASIL. Portaria MEC Nº 554, de 11 de março de 2019. Ministério da Educação. 2019. Disponível em: <http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/66544171/do1-2019-03-12-portaria-n-554-de-11-de-marco-de-2019-66543842>.

DEJAVITE, Luzia Corsini. Tecnologia de blockchain e seus impactos na administração pública brasileira. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação. São Paulo, v.8.n.07. Jul. 2022. ISSN - 2675 – 3375.

MOURA, L.M.F.; BRAUNER, D.F., JANISSEK-MUNIZ, R.. Blockchain e a Perspectiva Tecnológica para a Administração Pública: Uma Revisão Sistemática. Revista de Administração Contemporânea - RAC, v.24, n.3, art.5, pp. 259-274, 2020.

SILVA, E.C.C, MARQUES, R. M. (2021). Blockchain no setor público: uma revisão sistemática de literatura. AtoZ: novas práticas em informação e conhecimento, 10(3), 1 – 11. Recuperado de: http:// dx.doi.org/10.5380/atoz.v10i3.79903

IANSITI, M., & LAKHANI, K. R. The Blockchain Revolution. Harvard Business Review, 95(2), 20-20, 2017.

SHAVA, E., Hofisi, C. Challenges and opportunities for public administration in the fourth industrial revolution. African Journal of Public Affairs, v.9 ed.9, p.203-215, 2017. Retrieved from https://hdl.handle.net/10520/EJC-c13dbfea9

LYCEUM, EQUIPE (2020) Blockchain na educação: o que é, como aplicar e quais as vantagens? Disponível em: https://blog.lyceum.com.br/blockchain-na-educacao/>.

NAKAMURA, E. T.; GEUS, P. L. d. Segurança em Redes: Em ambientes cooperativos. [S.l.]: Novatec Editora Ltda., 2007.

TANAKA, ELIANA (2018). Como o Blockchain pode revolucionar a educação. Disponível em: https://www.segs.com.br/educacao/111472-como-o-blockchain-pode-revolucionar-a-educacao>.

MEC, PORTAL (2020) Diploma digital. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/diplomadigital/>.

MOURA, Luzia Menegotto Frick de, Brauner, Daniela Francisco e Janissek-Muniz, Raquel. Blockchain e a Perspectiva Tecnológica para a Administração Pública: Uma Revisão Sistemática. Revista de Administração Contemporânea [online]. 2020, v.24, n.3, p.259-274. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-7849rac2020190171>. Epub 06 Mar 2020. ISSN 1982-7849. https://doi.org/10.1590/1982-7849rac2020190171.

ESTÁCIO, (2019) Blockchain na educação: conheça essa tendência na área de ensino. Disponível em: https://matriculas.estacio.br/blog/blockchain-na-educacao-conheca-essa-tendencia-na-area-do-ensino/>.

ARTIGO ORIGINAL

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL E A INSERÇÃO DO PSICOPEDAGOGO CLÍNICO SOB A PERSPECTIVA DA LUDOTERAPIA E DA BRINQUEDOTECA TERAPÊUTICA

Chagas, Janete Teodora Lima; Bertola, Liliana Martino

Recebido: 2026 | Aceito: 2026 | Publicado: 2026
DOI: a atribuir

RESUMO

Este trabalho trata-se de uma pesquisa bibliográfica, se propôs a discutir sobre a convergência necessária entre o lúdico e o desenvolvimento infantil. Teve como principal objetivo compreender de que forma a utilização de jogos e brincadeiras propiciam o desenvolvimento da integralidade do ser humano por meio de seu valor educacional. Discute ainda o papel do Psicopedagogo clínico quando se utiliza da Ludoterapia e de ações direcionadas à Brinquedotecas Terapêuticas para trabalhar com crianças encaminhadas pela escola ou pela própria família em virtude de suas dificuldades de aprendizagem e ou comportamentais. Para tanto, as atividades que se dão neste espaço privilegiado, demandam condições de atuar conscientemente junto aos professores da escola e os membros da família, cuja articulação aprofunda os benefícios desta prática.

Palavras-chave: Lúdico. Ludoterapia. Psicopedagogo clínico.

ABSTRACT

This bibliographic study discusses the necessary convergence between play and child development. Its main objective is to understand how games and play activities foster the integral development of human beings through their educational value. It also examines the role of the clinical psychopedagogue when using play therapy and therapeutic toy-library practices with children referred by schools or families because of learning or behavioral difficulties. Activities in this specialized setting require conscious articulation with teachers and family members, since cooperation among these actors can deepen the benefits of the intervention and support learning, expression and development.

Keywords: Play. Play therapy. Clinical psychopedagogue.

INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado de uma pesquisa bibliográfica e teve o objetivo de refletir sobre a importância da ludicidade para o desenvolvimento infantil.

Focaliza ainda a atuação privilegiada do psicopedagogo clínico diante de problemas apresentados pelas crianças em razão de aspectos que possam exigir uma intervenção mais efetiva e profissionalizada.

Resgatar a ludicidade no processo pedagógico é buscar a construção de fundamentos que visem, por meio de práticas e vivências, possibilitar que as pessoas possam ver para além da realidade e vislumbrar a possibilidade de desenvolver plenamente suas potencialidades.

Neste sentido, a ludicidade não pode ser concebida apenas como diversão, visto que o seu aporte impulsiona o desenvolvimento pessoal, social, motor e cultural, facilitando ainda a comunicação, expressão e construção do conhecimento.

Portanto, a prática lúdica entendida como um processo cíclico, refletido em cada ação e em cada jogo, permite resgatar o brincar das crianças no cenário das civilizações.

Consequentemente, a Educação pela via da ludicidade pressupõe novos caminhos e novos horizontes cujo marco paradigmático aponta para um novo sistema de aprender brincando, vislumbrando uma concepção de educação para além da instrução.

Para tanto, é necessário que os educadores reconheçam o real significado do lúdico para aplica-lo eficientemente, estabelecendo a relação entre o brincar e o aprender.

É fundamental lançar um novo olhar para o universo mágico do lúdico, entendendo-se aí toda a prática cotidiana do aluno, pois é na educação infantil que as crianças constroem a aprendizagem através do brincar, imaginando situações de representações simbólicas entre o mundo real e o mundo a ser construído com base nas suas expectativas e anseios.

Nessa perspectiva, é através da atividade lúdica que a criança assimila a cultura do entorno, adaptando-se às condições que o mundo lhe oferece e aprendendo a competir.

O brincar e o jogar são atos indispensáveis à saúde física, emocional e intelectual e sempre estiveram presentes em qualquer povo desde os mais remotos tempos. Através deles, a criança desenvolve a linguagem, o pensamento, a socialização, a iniciativa e a autoestima, preparando-se para ser um cidadão capaz de enfrentar desafios e participar na construção de um mundo melhor.

É importante mencionar também que o brinquedo, enquanto uma técnica lúdica é amplamente utilizada na prática psicopedagógica clínica.

Neste sentido, o Psicopedagogo intervém por meio da Ludoterapia e da Brinquedoteca Terapêutica pressupondo uma relação íntima com a criança e a indeterminação de regras para sua utilização, no sentido de trabalhar dificuldades de aprendizagem e ou comportamentos patológicos, ou mesmo em sua prevenção.

É importante ressaltar que esta prática estimula a representação, a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade que as crianças vivenciam em situações do cotidiano, construindo um conhecimento embasado em certas habilidades definidas pela estrutura preexistente no próprio objeto e suas regras.

Portanto, em geral, o elemento que separa um jogo terapêutico de um outro, de caráter apenas lúdico, é a intenção de provocar aprendizagem significativa, estimular a construção de novo conhecimento e principalmente despertar o desenvolvimento de uma habilidade operatória.

Desta forma, a intervenção psicopedagógica busca o desenvolvimento de uma aptidão diante de uma incapacidade cognitiva e apreciativa específica possibilitando a compreensão e a intervenção do indivíduo nos fenômenos sociais e culturais e que o ajude a construir conexões.

Portanto a responsabilidade do aprendizado pela utilização do lúdico neste aspecto terapêutico, não está somente a cargo do professor que ensina, mas sim dividida entre a ação mediadora do psicopedagogo e a busca do conhecimento do aluno que em conjunto irão construir o aprendizado.

Nestes momentos privilegiados, o brincar é algo livre e, em função deste aspecto não há modos prontos de agir ou operar durante a brincadeira, permitindo que a criança extrapole suas vivências comuns e se desenvolva plenamente, o que talvez não fosse possível sem a intervenção de um profissional terapeuta que se utiliza de métodos e técnicas próprias e articula conhecimentos interdisciplinares e, em parceria com a escola e a família busca uma forma de auxiliá-la na superação de suas dificuldades.

LUDICIDADE

O quadro do insucesso no aprendizado escolar e a dificuldade de integrar-se de modo competente com seus pares, pode ser mais bem explicado pelas relações estabelecidas na incompetência de um ensino, que não compreende o aluno, nem com ele estabelece uma relação dialógica, significativa e compromissada com a construção do conhecimento.

Considerando-se a possibilidade de as práticas pedagógicas poderem transformar as iniciativas meramente instrucionais em intervenções educativas, talvez ficasse mais fácil entender e explicar o significado e a verdadeira extensão da não aprendizagem e do quadro real da escola pública que tem se configurado como idealizadora de um padrão de aluno que não corresponde, absolutamente, à sua realidade, tendo em vista que os efeitos desta ideologia refletem-se nos resultados escolares de diferentes segmentos sociais.

Em outras palavras: não se tem considerado como ponto de partida as experiências dos diferentes alunos, com o lúdico. Consequentemente, a ludicidade, enriquecendo as práticas de ensino tem demonstrado sua importância no desenvolvimento infantil e na formação identitária dos sujeitos.

Além disso, é preciso considerar a reação do aluno diante da proposta pedagógica, muitas vezes autoritária, artificial e pouco significativa, pois, na dificuldade de lidar com a inflexibilidade e a rigidez curricular, os alunos carecem motivação suficiente para palmilhar as amplas e penosas avenidas que se lhes descortinam.

No entanto, se estas práticas forem ressignificadas no e através do compromisso pedagógico de tornar o processo ensino-aprendizagem mais lúdico e significativo pode-se acreditar na superação das barreiras que têm desafiado a escola contemporânea no enfrentamento do fracasso escolar.

Portanto, cabe à escola como um todo, no exercício de sua função social, e em especial ao professor, a tarefa de instituir uma práxis pedagógica de ação-reflexão-ação interativa, capaz de mediar tensões, negociar significados e construir novos contextos de inserção social.

O que se pretende dizer é que não se trata apenas de “ensinar”, mas de garantir o êxito do aluno em sua trajetória escolar.

Faz-se necessário usar toda a energia que caracteriza a disponibilidade da criança para o prazer de ser/estar em atividades que envolvam jogos e brincadeiras no ambiente escolar, com vistas à construção da leitura e da escrita em sala de aula, já que a ênfase lúdica representa considerável auxílio para os professores, vez que, é brincando que a criança entende o mundo e desenvolve seu conhecimento.

Vale lembrar que o brinquedo/brincadeira/jogo é o mediador entre o conhecimento e o aluno, uma ferramenta importante que facilita o trabalho no processo ensino-aprendizagem, conforme alerta Santos:

O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento. (2008, p. 67).

Trabalhar com o lúdico viabiliza ao professor valorizar a criatividade do aluno, oportunizar a construção de regras para um bom andamento dos trabalhos, para utilizar um jogo, tomar decisões e viabilizar a construção da autonomia.

Vygotsky (2001, p. 56) define o brinquedo como "algo que preenche necessidades da criança, o que significa entendê-lo como algo que motiva para a ação". Em toda fase do desenvolvimento, a criança tem desejos que não consegue realizar, deixando-a tensa. "Para resolver essa tensão, a criança envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizáveis".

No processo de alfabetização o papel do professor é de fundamental importância, pois é ele quem cria os espaços, disponibiliza materiais, participa das brincadeiras, ou seja, faz a mediação da construção do conhecimento.

A desvalorização do movimento natural e espontâneo da criança, em favor do conhecimento estruturado e formalizado, ignora as dimensões educativas da brincadeira e do jogo como forma rica e poderosa de estimular a atividade construtiva da criança.

As brincadeiras permitem às crianças identificar, classificar, agrupar, ordenar, seriar, simbolizar, combinar e estimular, e, ao mesmo tempo, desenvolvem a atenção, a concentração, melhorando a expressão corporal e a postura. É através delas que a criança aprende a controlar e avaliar os seus impulsos e, também, adquirir habilidades, conhecer os objetos que manipula: a forma, o tamanho, a textura, a cor, as semelhanças e diferenças, possibilitando o desenvolvimento da criatividade e do "eu" do aluno.

Assim, a ludicidade permeando o processo de alfabetização como princípio norteador das atividades didático-pedagógicas, possibilita não só um aprendizado duradouro e instigante como também confere prazer e desejo de aprender, estimulando e motivando o aluno a participar de forma crítica e produtiva da construção do próprio conhecimento da leitura e da escrita.

O professor também deve gostar do que faz saber justificar a utilização do lúdico, seus objetivos; ter um planejamento detalhado, preparar seus alunos para os jogos, inventar, recriar situações, encorajar-se para pesquisa e a realização de cursos. Ele deve atentar também para a qualidade das brincadeiras e dos jogos propostos, no sentido de que, não é qualquer brincadeira ou atividade que promoverá o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras e psicológicas dos alunos.

Luckesi (2007, p. 68) enfatiza que "em uma sala de aula ludicamente inspirada, o professor renuncia à centralização e ao controle onipotente e reconhece a importância de que o aluno tenha uma postura ativa nas situações de ensino", sendo sujeito de sua aprendizagem, onde, a espontaneidade e a criatividade sejam constantemente estimuladas: "esse momento de inteireza e de encontro consigo mesmo gera possibilidades de autoconhecimento e de maior consciência de si. São lúdicas as atividades que propiciam a vivência plena do aqui-agora, integrando a ação, o pensamento e o sentimento". Pois,

tais atividades podem ser uma brincadeira, um jogo ou qualquer outra atividade que possibilite instaurar um estado de inteireza: uma dinâmica de integração grupal ou de sensibilização, um trabalho de recorte e colagem, uma das muitas expressões dos jogos dramáticos, exercícios de relaxamento e respiração, uma ciranda, movimentos expressivos, atividades rítmicas, entre outras tantas possibilidades. Sendo o mais importante a forma como é orientada e experienciada e o porquê de estar sendo realizada (LUCKESI, 2007, p. 23).

A PSICOPEDAGOGIA

A Psicopedagogia constitui-se em uma justaposição de dois saberes - psicologia e pedagogia e isto significa que é muito mais complexa do que a simples aglomeração de duas palavras. É uma ciência que estuda o processo de aprendizagem humana, sendo o seu objeto de estudo o ser em processo de construção do conhecimento. Sob esta visão privilegiada, ela busca identificar a complexidade inerente ao saber e ao não saber.

No Brasil, a Psicopedagogia tem origem devido ao grande número de crianças apresentando história de reiterado fracasso escolar e por se considerar que a psicologia e a pedagogia, isoladamente, não alcançariam suas finalidades.

A FORMAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO E A REGULAMENTAÇÃO DA PROFISSÃO

No Brasil, a formação do psicopedagogo vem ocorrendo em caráter regular e oficial desde a década de 1970 em instituições universitárias de renome. Esta formação foi regulamentada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em cursos de pós-graduação e especialização, com carga horária mínima de 360h. O curso deve atender às exigências mínimas do Conselho Federal de Educação quanto à carga horária, critérios de avaliação, corpo docente e outras. Não há normas e critérios para a estrutura curricular, o que leva a uma grande diversificação na formação.

Os cursos de psicopedagogia formam profissionais aptos a trabalharem na área clínica e institucional, que pode ser a escolar, a hospitalar e a empresarial.

O psicopedagogo possui a Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPp) como elo de interlocução. A ABPp iniciou com um grupo de estudos formado por profissionais preocupados com os problemas de aprendizagem, sendo que, atualmente, também busca o reconhecimento da profissão por meio de projeto de Lei.

A data que formalizou a entrada do Projeto de Lei é 14 de maio de 1997. Em 24 de junho desse mesmo ano, a ABPp assumiu, em visita à câmara, o reiterar do projeto junto às lideranças políticas do país, do que resultou a sua aprovação no dia 03 de setembro de 1997 pela Comissão de Trabalho de Administração e Serviço Público.

Após esta aprovação, o projeto foi encaminhado à 2ª Comissão, que é a de Educação, Cultura e Desporto, acontecendo, então, em 18 de junho de 1998 e 06 de junho de 2000, audiências para aprofundamento do tema. A aprovação nessa comissão ocorreu em 12 de setembro de 2001, após um trabalho exaustivo da relatora Marisa Serrano, do Deputado Federal Barbosa Neto e dos psicopedagogos que articularam tal discussão no Brasil.

Atualmente, o Projeto de Lei que regulamenta a profissão do Psicopedagogo está na Comissão de Constituição, Justiça e Redação para ser aprovado. Quando aprovado, irá para o Senado onde terá que passar por três comissões: Trabalho, Educação e Constituição, Justiça e Redação para, finalmente, ser sancionado pelo Presidente da República.

No momento, a profissão de Psicopedagogo, tendo em vista o trabalho de outras gestões da ABPp (Associação Brasileira de Psicopedagogia) e dessa última, tem amparo legal no Código Brasileiro de Ocupação. Isto quer dizer que já existe a ocupação de Psicopedagogo, porém, isso não é suficiente. Faz-se necessário que esta profissão seja regulamentada.

ÁREAS DE ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO

O psicopedagogo pode atuar em diversas áreas, de forma preventiva e terapêutica, para compreender os processos de desenvolvimento e das aprendizagens humanas, recorrendo a várias estratégias objetivando se ocupar dos problemas que podem surgir. (SCOZ, 1994).

Numa linha preventiva, o psicopedagogo pode desempenhar uma prática docente, envolvendo a preparação de profissionais da educação, ou atuar dentro da própria escola. Na sua função preventiva, cabe ao psicopedagogo detectar possíveis perturbações no processo de aprendizagem; participar da dinâmica das relações da comunidade educativa a fim de favorecer o processo de integração e troca; promover orientações metodológicas de acordo com as características dos indivíduos e grupos; realizar processo de orientação educacional, vocacional e ocupacional, tanto na forma individual quanto em grupo. (FERMINO, 2001).

O psicopedagogo pode atuar tanto na Saúde como na Educação, já que o seu saber visa compreender as variadas dimensões da aprendizagem humana. Da mesma forma, pode trabalhar com crianças hospitalizadas e seu processo de aprendizagem em parceria com a equipe multidisciplinar da instituição hospitalar, tais como psicólogos, assistentes sociais, enfermeiros e médicos. (FAGALI, 2005).

No campo empresarial, o psicopedagogo pode contribuir com as relações, ou seja, com a melhoria da qualidade das relações inter e intrapessoais dos indivíduos que trabalham na empresa.

Portanto, conhecer os fundamentos da Psicopedagogia implica refletir sobre as suas origens teóricas, ou seja, revisar velhos impasses conceptuais que subjazem na ação e na atuação da Pedagogia e da Psicologia no apreender do fenômeno educativo.

Do seu parentesco com a Pedagogia, a Psicopedagogia traz as indefinições e contradições de uma ciência cujos limites são os da própria vida humana. Envolve simultaneamente, a meu juízo, o social e o individual em processos tanto transformadores quanto reprodutores. Da Psicologia, a Psicopedagogia herda o velho problema do paralelismo psicofísico, um dualismo que ora privilegia o físico (observável), ora o psíquico (a consciência). (FERNÁNDEZ, 2001, p. 44).

O PSICOPEDAGOGO CLÍNICO

Na sociedade contemporânea são inúmeros os desafios que se apresentam ao psicopedagogo, especialmente frente ao desenvolvimento integral da criança, quando as escolas estão cada vez mais preocupadas com os alunos que têm dificuldades de aprendizagem e não possuem uma política de intervenção capaz de contribuir para a superação dos transtornos de aprendizagem.

Sob este aspecto, o psicopedagogo, como um profissional qualificado, está apto para contribuir na melhoria das condições do processo ensino-aprendizagem, bem como para prevenção dos problemas de aprendizagem.

Por meio de técnicas e métodos próprios, o psicopedagogo possibilita uma intervenção psicopedagógica visando à solução de problemas de aprendizagem em sua clínica. Os desafios que surgem para o psicopedagogo apontam para sua formação pessoal e profissional implicando na configuração de uma identidade própria e singular que seja capaz de reunir qualidades, habilidades e competências de atuação efetiva.

A psicopedagogia é uma área que estuda e lida com o processo de aprendizagem e com os problemas dele decorrentes e a existência de um psicopedagogo, trabalhando com essas dificuldades, pode reduzir de forma significativa o número de crianças com distúrbios de aprendizagem.

Ao psicopedagogo cabe avaliar e identificar os problemas de aprendizagem, buscando conhecer os sujeitos em seus potenciais construtivos e em suas dificuldades, encaminhando-o, por meio de um relatório, quando necessário, para outros

profissionais - psicólogo, fonoaudiólogo, neurologista, etc. que realizam diagnóstico especializado e exames complementares com o intuito de favorecer o desenvolvimento da potencialização humana no processo de aquisição do saber. (BOSSA, 2000).

Sem dúvida, o psicopedagogo está preparado para atuar interdisciplinarmente realizando atendimentos individualizados, nos encontros com a família e até avaliando o processo metodológico, sugerindo atividades, buscando estratégias e apoio.

Para Bossa:

Cabe ao psicopedagogo perceber eventuais perturbações no processo aprendizagem, favorecendo a integração, promovendo orientações metodológicas de acordo com as características e particularidades dos indivíduos, realizando processos de orientação, fazendo com que os professores, diretores e coordenadores possam repensar o papel da escola frente às necessidades individuais de aprendizagem da criança ou, da própria ensinagem. (2000, p.23).

Ao refletir sobre as palavras da autora, percebe-se que o psicopedagogo clínico não pode se ater ao seu ambiente estritamente clínico, mas articular seus saberes com todos que fazem parte do relacionamento com a criança em atenção, para que sua visão se amplie e possa também colaborar com as interfaces situacionais e vivenciais da criança.

O PSICOPEDAGOGO E A FAMÍLIA

O conhecimento e o aprendizado não são adquiridos somente na escola, mas também são construídos pela criança em contato com o social, dentro da família e no mundo que a cerca. A família é o primeiro vínculo da criança e é responsável por grande parte da sua educação e da sua aprendizagem.

É por meio dessa aprendizagem que a criança é inserida no mundo cultural, simbólico e começa a construir seus conhecimentos, seus saberes. Contudo, na realidade, o que temos observado é que as famílias estão perdidas, não estão sabendo lidar com situações novas. Essas famílias acabam transferindo suas responsabilidades para a escola, sendo que, em decorrência disso, presenciamos gerações cada vez mais dependentes e a escola tendo que desviar de suas funções para suprir essas necessidades.

Portanto, cabe ao psicopedagogo intervir junto à família das crianças que atende e acompanha para tomar conhecimento sobre a sua vida cognitiva, emocional e social.

O que a família pensa, seus anseios, seus objetivos e expectativas com relação ao desenvolvimento de seu filho também são de grande importância para o psicopedagogo chegar a um prognóstico.

Bossa afirma:

A intervenção do psicopedagogo inicia, segundo vimos afirmando, numa atitude investigadora, até a intervenção. É preciso observar que esta atitude investigadora, de fato, prossegue durante todo o trabalho, na própria intervenção, com o objetivo de observação ou acompanhamento da evolução do sujeito-escola. (1994, p.74)

Na maioria das vezes, quando o fracasso escolar não está associado às desordens neurológicas, o ambiente familiar tem grande participação nesse fracasso. Boa parte dos problemas encontrados são lentidão de raciocínio, falta de atenção e desinteresse. Esses aspectos precisam ser trabalhados para se obter melhor rendimento intelectual.

Portanto, a família desempenha um papel decisivo na condução e evolução do problema acima mencionado, pois, muitas vezes, não quer enxergar essa criança com dificuldades na escola e nem em seu próprio ambiente familiar. Para Scoz:

Os fatores da vida psíquica da criança podem atrapalhar o bom desenvolvimento dos processos cognitivos, e sua relação com a aquisição de conhecimentos e com a família, na medida em que atitudes parentais influenciam sobremaneira a relação da criança com o conhecimento. (1995, p.58)

Sem dúvida, uma criança só aprende se ela tem o desejo de aprender. E para isso é importante que os pais contribuam para que ela tenha esse desejo.

O PSICOPEDAGOGO FRENTE À LUDOTERAPIA

Conhecer os fundamentos da Psicopedagogia implica refletir sobre as suas origens teóricas, ou seja, revisar velhos impasses conceptuais que subjazem na ação e na atuação da Pedagogia e da Psicologia no apreender do fenômeno educativo. Do seu parentesco com a Pedagogia, a Psicopedagogia traz as indefinições e contradições de uma ciência cujos limites são os da própria vida humana.

Nesse trabalho de ensinar e aprender, o psicopedagogo recorre a critérios diagnósticos no sentido de compreender a falha na aprendizagem. Daí o caráter clínico da Psicopedagogia, ainda que o objetivo seja a prevenção dos problemas de aprendizagem. Clínico porque envolve sempre um processo diagnóstico ou de investigação que precede o plano de trabalho. Esse diagnóstico consiste na busca de um saber para saber-fazer. Através das informações obtidas nesse processo de investigação, o psicopedagogo inicia a construção de seu plano de trabalho. "o diagnóstico não completa o olhar interpretativo nem diagnóstico: todo o processo terapêutico é também diagnóstico" (FERNÁNDEZ, 2001, p. 44).

A Ludoterapia é uma forma de terapia destinada a crianças e que se utiliza de jogos e brincadeiras como forma de auxiliá-las a resolver situações ou dificuldades

A palavra Ludoterapia é derivada da palavra inglesa play-therapy, significando terapia pelo brincar. No entanto, este brincar não ocorre da mesma forma que a criança o faz em casa ou com os amigos na escola.

Fagali (2005, p. 16), concebe a ludoterapia como

uma relação interpessoal dinâmica entre a criança e um terapeuta treinado em ludoterapia que providencia a esta um conjunto variado de brinquedos e uma relação terapêutica segura de forma que possa expressar e explorar plenamente o seu self (sentimentos, pensamentos, experiências, comportamentos) através do seu meio natural de comunicação: o brincar.

Inicialmente a criança encontra-se com um ludoterapeuta que está treinado para promover durante a sessão um ambiente de aceitação, empatia e compreensão. Posteriormente, o brincar na ludoterapia se afigura enquanto gesto natural da criança para exprimir as suas preocupações em reação a situações de vida, utilizando objetos familiares à sua volta para compreender situações de stress ou novas aprendizagens. (FAGALI, 1993).

No ambiente da ludoterapia é a criança que conduz a brincadeira, escolhendo seus próprios brinquedos, em que o terapeuta está com a criança plenamente, utilizando os seus conhecimentos e técnicas para compreendê-la por meio de seu próprio olhar: Não tentará resolver os seus problemas, mas sim compreendê-la. As crianças poderão sentir dificuldades na expressão das suas emoções e em compreender o impacto que estas têm na sua vida. Frequentemente, elas não sabem o que sentem nem como controlar estas sensações, por ainda não possuírem desenvolvimento neural, emocional, cognitivo e linguístico para tanto. (FAGALI, 2001).

Todavia, o terapeuta tenta compreendê-la empaticamente, proporcionando segurança e se utilizando de brinquedos selecionados e que possibilitem sua expressão emocional criativa, inaugurando uma via para a expressão e exploração do seu self (sentimentos, pensamentos, experiências, comportamentos, dificuldades), que vão propiciar a mudança terapêutica.

Neste contexto, a criança confronta-se com os seus sentimentos de frustração, agressividade, medo, insegurança e confusão. Assim, o brincar é a forma natural de a criança se expressar, na sala dos brinquedos, estes são usados como palavras e o brincar é o mediador do desenvolvimento da criança. (FAGALI, 2005).

Destaca-se a importância do brincar para a criança, não só pela sua utilização num contexto terapêutico, mas também pela importância da brincadeira em todas as dimensões da sua vida.

Neste sentido, o brincar é uma forma de linguagem e que a maior parte das características desta linguagem pode ser constatada logo nos primeiros contatos das crianças com os seus pais ou com aqueles que cuidam delas.

LUDOTERAPIA NO CONTEXTO DA BRINQUEDOTECA TERAPÊUTICA

A Brinquedoteca Terapêutica (BT) é um espaço por excelência de atuação do Psicopedagogo Clínico para estimular a criança a brincar, ao se considerar que esta prática é universal e própria da saúde, pois estabelece uma atitude social positiva em relação à brincadeira.

A BT Trata-se de um ambiente especialmente lúdico, que permite o acesso da criança a uma variedade de brinquedos e espaços que incentivam a brincadeira, a dramatização, a construção, a solução de problemas, a socialização e a criatividade.

A criança adquire experiência brincando com todas as suas expressões físicas e emocionais. O brincar impulsiona o desenvolvimento atuando como mediador na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), conduzindo aos relacionamentos como forma de comunicação na psicoterapia. (VYGOTSKY, 2002).

O diálogo promovido através do brincar diferencia a criança do seu mundo concreto e a leva até a mais profunda imaginação e simbolismo. Nenhuma criança brinca por brincar. Nas brincadeiras e jogos, as crianças expressam o simbolismo daquilo que lhes é impedido de falar. Eis que o lúdico na psicoterapia infantil favorece vias de comunicação e abre caminhos para expressar o que a criança está sentindo.

As brincadeiras e jogos são fundamentais para desenvolvimento saudável da criança. Na ludoterapia, a criança expressa suas fantasias e sentimentos que possibilitam o extravasamento das energias positivas e negativas. Através do brincar, medo, angústia e desapego podem ser superados.

Na psicoterapia, os jogos e brincadeiras são utilizados como instrumentos para promover uma intervenção mais saudável e menos diretiva, além de um caráter potencializador, clínico e criativo.

Durante a intervenção lúdica é possível que a criança alcance a esfera das invisibilidades do ser interior que ultrapassam a consciência, experiências que abrem portas à superação da fragilidade e que fortalecem a mobilização de vínculos mais profundos.

De acordo com Vygotsky (2002), o lúdico tem varias funções terapêuticas. “O jogo faz de conta” oferece à criança o sentimento de controle sobre suas experiências, inclusive traumáticas. Pode-se considerá-los como um antídoto para agressividade. Por meio dos jogos e simulações a criança faz diferenciações entre regras e normas, busca resolução de conflitos, anseios, entre outros.

A intervenção através da ludoterapia é de grande importância na clínica, pois a partir do brincar a criança transcende uma ação e eleva o contato afetivo a um patamar mais sólido e envolvente em relação ao seu existir. Toda brincadeira estimula a capacidade de desenvolvimento mais saudável, sendo fundamental para a superação de vários aspectos do mundo infantil.

Há uma mobilidade psíquica que integra o físico, social, cultural e afetivo e que visa extravasar suas tristezas e alegrias, angústias, entusiasmos, passividades e agressividades, envolvendo-se no jogo e nas partilhas, o que proporciona um autoconhecimento assim como o conhecimento do outro.

Os jogos proporcionam interação, são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo como memória, linguagem, atenção, concentração e percepção. Isso, além do desenvolvimento motor, psíquico e emocional.

Segundo Afonso (2012), a importância do brincar não está no conteúdo, mas “no brincar em si, no tipo de concentração que o caracteriza, no fato de a criança ser capaz de perder-se ali, mergulhada em um estado de quase alheamento”. Esse estado só pode ocorrer “se houver a incorporação do sentimento de segurança, de que existe alguém cuidando da permanência das coisas lá fora, e é a matriz da concentração na criança maior e no adulto”.

Afonso (2012) reflete que “o brinquedo possui muitas das características dos objetos reais, e a criança exerce domínio sobre ele, transformando-o em instrumento para o domínio de situações penosas, difíceis, traumáticas, que se engendram na relação com objetos reais”.

Além disso, o brinquedo possibilita à criança repetir à vontade, situações prazerosas e dolorosas que ela por si mesma não pode reproduzir no mundo real. A brincadeira, as artes e o uso das formas auxiliam a unificação e integração geral da personalidade.

Por meio da brincadeira adquire vivências e sua personalidade evolui por meio de suas próprias brincadeiras e das invenções de outras crianças e adultos. O adulto sempre contribui pelo reconhecimento do grande lugar que cabe à brincadeira desde que não obstrua a iniciativa própria da criança.

Através do brinquedo, a criança lida criativamente com a realidade externa e isso conduz à capacidade de sentir-se real e de sentir que a vida pode ser enriquecida.

Conforme alerta Afonso (2012, p. 16), “além dos aspectos psicológicos, o brinquedo dá à criança prática em lidar com objetos, administrar sua coordenação, suas habilidades e julgamentos”. Através do brincar a criança descobre ter um poder limitado de controlar, mas, ao mesmo tempo, descobre o campo de ação ilimitado da imaginação.

Ao brincar a criança desloca para o exterior os seus medos, angústias e problemas internos, dominando-os por meio da ação, se utilizando do brinquedo em situações que lhe são excessivamente difíceis, portanto, com o domínio sobre os objetos externos ela pode transformar modificar um fato que lhe foi penoso, tolerar papéis e situações que, talvez, não conseguisse na vida real e, também, repetir à vontade situações prazerosas. (VYGOTSKY, 2002).

A satisfação advinda da atividade lúdica cede lugar ao prazer gradativamente ao produto terminado da atividade, um pré-requisito fundamental para o bom rendimento escolar da criança.

A aptidão lúdica converte-se progressivamente em aptidão para o trabalho quando certas faculdades adicionais foram adquiridas: controlar, inibir ou modificar os impulsos para usar materiais agressiva e destrutivamente (despedaçar, arremessar, misturar, acumular) e usá-los, pelo contrário, positiva e construtivamente (planejar, construir, aprender e, na vida social, repartir), executar planos preconcebidos de modo adaptado à realidade e levados a termo após um considerável período de tempo, se necessário, sem necessidade de satisfação imediata, suportando frustrações e postergando o prazer para o resultado final. (FAGALI, 2001; 2005).

O acervo da Brinquedoteca busca atender às necessidades físicas, emocionais, socioculturais, motoras e intelectuais em sujeitos de 5 a 18 anos e as atividades propostas incluem o brincar livre atendimento conjunto da criança/adolescente e familiar e Contação de Histórias. (ANDRADE, 2003).

Para isso, a Brinquedoteca tem como objetivos principais oferecer um espaço lúdico que propicie o resgate da capacidade simbólica que o brincar permite, contribuindo para a estabilização psíquica e emocional, interiorização e expressão das vivências e para a melhoria da qualidade das relações interpessoais estabelecidas pelas crianças, sob a mediação psicoterapêutica clínica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi analisar a bibliografia disponível em textos já publicados para reiterar a importância do lúdico no desenvolvimento integral da criança e a função do Psicopedagogo Clínico em intervir terapeuticamente em casos de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, relacionamentos interpessoais, inadequação familiar e ou comportamentos em inadequação.

Para tanto, a ludicidade não pode ser concebida apenas como diversão, visto que o seu aporte impulsiona o desenvolvimento pessoal, social, motor e cultural, facilitando ainda a comunicação, expressão e construção do conhecimento.

Portanto, a prática lúdica entendida um processo cíclico, refletido em cada ação e em cada jogo, permite resgatar o brincar das crianças no cenário das civilizações.

Consequentemente, a Educação pela via da ludicidade pressupõe novos caminhos e novos horizontes cujo marco paradigmático aponta para um novo sistema de aprender brincando, vislumbrando uma concepção de educação para além da instrução.

Para tanto, é necessário que os educadores reconheçam o real significado do lúdico para aplica-lo eficientemente, estabelecendo a relação entre o brincar e o aprender.

É fundamental lançar um novo olhar para o universo mágico do lúdico, entendendo-se aí toda a prática cotidiana do aluno, pois é na educação infantil que as crianças constroem a aprendizagem através do brincar, imaginando situações de representações simbólicas entre o mundo real e o mundo a ser construído com base nas suas expectativas e anseios.

Nessa perspectiva, é através da atividade lúdica que a criança assimila a cultura do entorno, adaptando-se às condições que o mundo lhe oferece e aprendendo a competir.

O brincar e o jogar são atos indispensáveis à saúde física, emocional e intelectual e sempre estiveram presentes em qualquer povo desde os mais remotos tempos. Através deles, a criança desenvolve a linguagem, o pensamento, a socialização, a iniciativa e a autoestima, preparando-se para ser um cidadão capaz de enfrentar desafios e participar na construção de um mundo melhor.

É importante mencionar também que o brinquedo, enquanto uma técnica lúdica é amplamente utilizada na prática psicopedagógica clínica.

Neste sentido, o Psicopedagogo intervém por meio da ludoterapia e da Brinquedoteca Terapêutica pressupondo uma relação íntima com a criança e a indeterminação de regras para sua utilização, no sentido de trabalhar dificuldades de aprendizagem e ou comportamentos patológicos, ou mesmo em sua prevenção.

É importante ressaltar que esta prática estimula a representação, a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade que as crianças vivenciam em situações do cotidiano, construindo um conhecimento embasado em certas habilidades definidas pela estrutura preexistente no próprio objeto e suas regras.

Portanto, em geral, o elemento que separa um jogo terapêutico de um outro, de caráter apenas lúdico, é a intenção de provocar aprendizagem significativa, estimular a construção de novo conhecimento e principalmente despertar o desenvolvimento de uma habilidade operatória.

Desta forma, a intervenção psicopedagógica busca o desenvolvimento de uma aptidão diante de uma incapacidade cognitiva e apreciativa específica possibilitando a compreensão e a intervenção do indivíduo nos fenômenos sociais e culturais e que o ajude a construir conexões.

Portanto a responsabilidade do aprendizado pela utilização do lúdico neste aspecto terapêutico, não está somente a cargo do professor que ensina, mas sim dividida entre a ação mediadora do psicopedagogo e a busca do conhecimento do aluno que em conjunto irão construir o aprendizado.

REFERÊNCIAS

AFONSO, M.L.C. Ludodiagnóstico: Investigação clínica através do brinquedo. Porto alegre: Artmed, 2012.

ANDRADE, Marcia Siqueira de. O sujeito como autor e a produção de conhecimento em Psicopedagogia. In: AMARAL, Silvia (coord) Psicopedagogia um portal para a inserção social. Petrópolis: Ed. Vozes, 2003.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA Aprendizagem na diversidade: a psicopedagogia agregando formadores. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2008.

BOSSA, Nadia A. A Psicopedagogia no Brasil: Contribuições a partir da prática. Porto Alegre. Artes Medicas Sul, 2000.

FERMINO, Fernandes Sisto; BORUCHOVITH, Evely; DIEHL, Tolaine Lucila Fin. Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

FAGALI, Eloísa Quadros. Psicopedagogia Institucional Aplicada: aprendizagem escolar dinâmica e construção na sala de aula - Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

_____. Múltiplas Faces do Aprender – Novos paradigmas da pôs-modernidade – São Paulo, SP: Editoras Unidas Ltda, 2001.

_____. Ressignificando uma experiência no diálogo com o sentido da patologia – Cadernos Interação-Integração. Produção independente Integração Psicopedagógica, CETIS 23.09.05.

_____. Como avaliar os valores e mitos dos sujeitos aprendizes na relação com o coletivo em diferentes situações de aprendizagem: contextos de saúde, educação, familiar e do trabalho. Caderno Interação-Integração. Produção independente Integração Psicopedagógica: S.P. 2006.

FERNÁNDEZ, Alicia. Os Idiomas do Aprendente: Análise de modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. O Saber em jogo: A Psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: Artmed Editora. 2001.

_____. Psicopedagogia em psicodrama: Morando no brincar. Petrópolis: Ed. Vozes, 2001.

LUCKESI, Carlos Cipriano. Gestão Democrática da escola, ética e sala de aula. ABC Educatio, n. 64. São Paulo: Criarp, 2007.

POLITY, E. Pensando as dificuldades de aprendizagem à luz das relações familiares. 2003. Disponível em http://www.psicopedagogiaonline.com.br. Acesso em 20 de agosto de 2018.

SCOZ, B. Psicopedagogia e Realidade Escolar: problema escolar de aprendizagem. Petrópolis, Vozes, 1994.

SOUZA, Audrey Setton Lopes. Pensando a inibição intelectual: perspectiva psicanalítica e proposta diagnóstica. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1995.

VISCA, Jorge. Psicopedagogia Novas Contribuições. Nova Fronteira. RJ, 1991.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2002. p. 168.

WEISS, Maria Lucia. O Aprendiz, as diferenças e as dificuldades de aprendizagem: Psicopedagogia Associação Brasileira de Psicopedagogia. 2001. Revista Virtual acesso em 15.08.2018.

WEISS, Maria Lúcia L. Psicopedagogia Clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2004.

ARTIGO ORIGINAL

ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NA EDUCAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO EM SALA DE AULA

Narita, Carlos Ossamu Cardoso; Pereira, Carla Alves; Silva, Josemar Monteiro; Pacheco, Simone

Recebido: 2026 | Aceito: 2026 | Publicado: 2026
DOI: a atribuir

RESUMO

A mediação de conflitos na educação tem ganhado relevância nas últimas décadas, especialmente no contexto das escolas, onde as interações sociais são intensas e diversas. Conflitos em ambiente escolar são comuns e podem resultar de uma variedade de fatores, incluindo diferenças culturais, mal-entendidos, comportamentos desafiadores e dificuldades emocionais. Esses conflitos, se não forem geridos de maneira adequada, podem prejudicar o ambiente de aprendizagem e o desenvolvimento social e emocional dos alunos. A relevância deste estudo reside na necessidade crescente de promover ambientes escolares mais seguros, inclusivos e propícios ao aprendizado. Conflitos não resolvidos podem levar à violência, bullying, discriminação e outras formas de comportamento negativo, afetando tanto o desempenho acadêmico quanto o bem-estar emocional dos alunos. Ao investigar estratégias eficazes de mediação de conflitos na educação, este projeto visa fornecer uma base para políticas educacionais e práticas pedagógicas que favoreçam um ambiente escolar saudável. Além disso, a mediação de conflitos promove o desenvolvimento de habilidades socioemocionais importantes, como empatia, comunicação eficaz, cooperação e respeito mútuo. Essas competências são fundamentais para a formação de cidadãos conscientes e preparados para viver em sociedades cada vez mais complexas e diversificadas. Para o desenvolvimento deste estudo serão utilizadas as seguintes perguntas de pesquisa: quais são as estratégias mais eficazes de mediação de conflitos em ambientes educacionais, segundo a literatura e práticas observadas? E como a implementação de estratégias de mediação de conflitos influencia o clima escolar e o desenvolvimento socioemocional dos alunos? Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar e analisar as estratégias de mediação de conflitos aplicadas em ambientes educacionais e sua eficácia na melhoria do clima escolar e no desenvolvimento socioemocional dos alunos e como objetivos específicos: analisar as causas e manifestações de conflitos em sala de aula, identificar as melhores práticas para a mediação de conflitos na educação e avaliar os resultados da aplicação de estratégias de mediação em um estudo de caso específico. A metodologia aplicada será uma revisão sistemática da literatura existente sobre mediação de conflitos na educação para identificar as principais estratégias e suas características e um estudo de caso referente a um conflito em sala de aula em uma turma de 9º ano e um conflito entre professores e a equipe pedagógica no ambiente escolar. Espera-se que este estudo identifique estratégias eficazes de mediação de conflitos que possam ser aplicadas em diferentes contextos escolares, contribuindo para um ambiente escolar mais positivo e inclusivo. Além disso, espera-se que a pesquisa revele a importância das habilidades socioemocionais no processo de mediação de conflitos e forneça recomendações práticas para educadores e gestores escolares sobre como implementar essas estratégias de maneira eficaz. A pesquisa pretende, também, contribuir para a formação de uma base teórica e prática que possa ser utilizada por políticas públicas educacionais para melhorar o clima escolar e promover o desenvolvimento integral dos alunos.

Palavras-chave: Conflitos – Estratégias – Mediação – Educação.

ABSTRACT

Conflict mediation in education has become increasingly relevant, especially in schools, where social interactions are intense and diverse. This study investigates strategies for mediating conflicts in educational settings and their effectiveness in improving school climate and students' socio-emotional development. It analyzes causes and manifestations of classroom conflicts, identifies mediation practices and examines a case involving a ninth-grade class. The methodology combines a systematic review of the literature with a case study. The study emphasizes that effective mediation can contribute to safer and more inclusive learning environments and can strengthen empathy, communication, cooperation and mutual respect, offering practical references for educators, school managers and educational public policies.

Keywords: Conflicts. Strategies. Mediation. Education.

INTRODUÇÃO

O ambiente escolar é um espaço de convivência onde se manifestam diversas formas de interação entre alunos, professores e outros membros da comunidade educativa. Conflitos são inerentes a essas interações, podendo surgir a partir de mal-entendidos, diferenças culturais, problemas emocionais, entre outros fatores. Esses conflitos, se não forem geridos de maneira adequada, podem prejudicar o ambiente de aprendizagem e o desenvolvimento social e emocional dos alunos. Conflitos não resolvidos podem levar à violência, bullying, discriminação e outras formas de comportamento negativo, afetando tanto o desempenho acadêmico quanto o bem-estar emocional dos alunos.

"A mediação de conflitos nas escolas deve ser entendida como um processo educativo que promove o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais entre os alunos, contribuindo para a construção de um ambiente escolar mais harmonioso." (CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO, 2014, p. 15). Além disso, "a mediação de conflitos em sala de aula exige uma gestão emocional eficaz por parte dos educadores, que precisam ser capazes de compreender e regular suas próprias emoções para lidar com situações de tensão e conflito." (ALMEIDA, 2018, p. 47).

Ao investigar estratégias eficazes de mediação de conflitos na educação, este estudo visa fornecer uma base para políticas educacionais e práticas pedagógicas que favoreçam um ambiente escolar saudável. Além disso, a mediação de conflitos promove o desenvolvimento de habilidades socioemocionais importantes, como empatia, comunicação eficaz, cooperação e respeito mútuo. Essas competências são fundamentais para a formação de cidadãos conscientes e preparados para viver em sociedades cada vez mais complexas e diversificadas.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa serão realizadas as seguintes perguntas: quais são as estratégias mais eficazes de mediação de conflitos em ambientes educacionais, segundo a literatura e práticas observadas? E como a implementação de estratégias de mediação de conflitos influencia o clima escolar e o desenvolvimento socioemocional dos alunos?

Nesse contexto, observar-se-á que “o papel do mediador é facilitar o diálogo entre as partes envolvidas no conflito, incentivando a reflexão sobre os próprios comportamentos e a busca de soluções que sejam mutuamente satisfatórias." (CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO, 2014, p. 32)

Portanto, esta pesquisa tem como objetivo geral investigar e analisar as estratégias de mediação de conflitos aplicadas em ambientes educacionais e sua eficácia na melhoria do clima escolar e no desenvolvimento socioemocional dos alunos e como objetivos específicos: analisar as causas e manifestações de conflitos em sala de aula, identificar as melhores práticas para a mediação de conflitos na educação e avaliar os resultados da aplicação de estratégias de mediação em um estudo de caso específico.

A metodologia aplicada será uma revisão sistemática da literatura existente sobre mediação de conflitos na educação para identificar as principais estratégias e suas características e um estudo de caso referente a um conflito em sala de aula em uma turma de 9º ano.

Espera-se que este estudo identifique estratégias eficazes de mediação de conflitos que possam ser aplicadas em diferentes contextos escolares, contribuindo para um ambiente escolar mais positivo e inclusivo. Além disso, espera-se que a pesquisa revele a importância das habilidades socioemocionais no processo de mediação de conflitos e forneça recomendações práticas para educadores e gestores escolares sobre como implementar essas estratégias de maneira eficaz.

A pesquisa pretende, também, contribuir para a formação de uma base teórica e prática que possa ser utilizada por políticas públicas educacionais para melhorar o clima escolar e promover o desenvolvimento integral dos alunos.

MEDIAÇÃO DE CONFLITOS ESCOLARES

MEDIAÇÃO

A mediação é um método de transformação de conflitos em que um terceiro independente e imparcial coordena reuniões conjuntas ou separadas com pessoas envolvidas no conflito (FOLGER, 2019, p.71). O objetivo deste terceiro, o mediador, entre outros, é de estimular um diálogo diferente entre elas para que, com este, vejam se faz sentido construir algo a futuro entre elas. Com sua utilização, constroem-se ambiente cooperativos que resultam na pacificação das pessoas que dela fazem uso, a partir de compromissos que assumem caso faça sentido para elas. Por isso, a Resolução nº 40/34, de 29 de dezembro de 1985, da Assembleia Geral da ONU, aponta, desde aquele ano, ser a mediação um dos métodos mais eficazes de se alcançar a cultura da paz (SOARES & FILIPETTO, 2021, p. 27)

A mediação surgiu simultaneamente em locais distintos do mundo. A participação de uma pessoa respeitada como condutora do caso visa sempre a um fim duplo: garantir que a controvérsia seja amistosa e assegurar que a questão se resolva de maneira justa (TORREMORELL, 2021, p. 17).

CONFLITOS NO CONTEXTO ESCOLAR

Na contemporaneidade, a escola não é mais vista como um local de mera aprendizagem, onde o aluno se dirige para simplesmente obter conhecimento e aprendizado e o professor a frequenta somente com a intenção de transmitir conhecimento, assim como coordenação, direção e demais integrantes do quadro magistério, simplesmente para cumprir funções administrativas e ou burocráticas. “O papel que a escola desempenha na vida de crianças e jovens mudou radicalmente nos últimos cinquenta anos” (CARDIA, 2009, p. 13), transformando-se em um dos mais importantes agentes do processo de socialização de crianças, adolescentes, adultos e profissionais da comunidade escolar. Cada um dos seus membros interage, proporcionando múltiplas relações e interações, que resultam em uma complexa rede de inter-relações, onde prosperam, conflitos de diversas faces.

Em sua essência, o conflito não deixa de ser uma palavra polissêmica, oferecendo diversos sentidos, a partir de inúmeros elementos semânticos, cujo conceito varia de autor para autor de diferentes áreas. Para efeitos mais simplistas, o conflito consiste em diferentes percepções das pessoas nele envolvidas, que acarretam leituras de antagonismo e contrapontos, vistos como incompatíveis, gerando mudanças nas interações existentes (SOARES & FILIPETTO, 2021, p. 29).

A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENFRENTAMENTO DA INDISCIPLINA: O PAPEL DA ESCOLA, DO PROFESSOR E DO ALUNO

No contexto escolar, a disciplina é frequentemente vista como sinônimo de manutenção da ordem. Passos (1996, p. 118) descreve essa ideia como uma “obsessão pela manutenção da ordem”. Para isso, são criadas regras que, embora visem a organização, muitas vezes reforçam uma dependência que impede o crescimento dos alunos como indivíduos autônomos e autossuficientes. Carvalho (1996, p. 137) define a disciplina como uma prática social dinâmica, afirmando que "ter disciplina para realizar algo não significa ser disciplinado para tudo". Às vezes, escapar da rigidez pode ser essencial para a aprendizagem. Portanto, a disciplina deve ser entendida como responsabilidade de todos os envolvidos no processo educacional, refletindo a organização e o desenvolvimento do trabalho escolar.

Assim como busca uniformizar os alunos, a escola muitas vezes tenta padronizar as práticas pedagógicas dos professores. Entretanto, cada educador possui seu próprio estilo, o que resulta em abordagens diversas. Para Vasconcellos (2000), o professor ideal é aquele que, mesmo enfrentando incertezas, busca continuamente práticas pedagógicas significativas e flexíveis. No entanto, a falta de clareza pode levar a falhas na implementação de limites e compromissos, gerando dificuldades na gestão da disciplina. O papel do professor vai além da transmissão de conteúdo: ele é mediador do desenvolvimento humano. Sua capacidade de identificar e lidar com conflitos, mantendo uma relação equilibrada com os alunos, é fundamental para promover a aprendizagem e a disciplina.

Segundo Volker (2001), a disciplina reflete a postura do aluno em querer aprender, enquanto a indisciplina é parte inevitável do processo educativo. Ela pode se manifestar como flutuações no interesse dos alunos, que nem sempre estarão dispostos a aprender. Tapia (2000, p. 90) observa que a relação professor-aluno é essencial para criar um ambiente disciplinado. Ele destaca que os valores e atitudes do professor são comunicados implicitamente, influenciando diretamente a motivação dos alunos. Um ambiente que favoreça o desenvolvimento físico, emocional e intelectual é fundamental para despertar o interesse e manter a disciplina.

A motivação é um fator indispensável para promover tanto a aprendizagem quanto a disciplina. Segundo Tapia (2000, p. 113), ela depende de quatro elementos principais: atenção, utilidade percebida, expectativas de sucesso e satisfação na atividade. Assim, compreender as necessidades individuais dos alunos e estabelecer conexões significativas é fundamental para estimular seu envolvimento e disciplina.

CONFLITOS ENTRE ESTUDANTES

O ambiente escolar é um espaço de aprendizagem e interação social onde convivem pessoas de diferentes origens e comportamentos. Essa diversidade, embora enriquecedora, pode gerar conflitos em diferentes níveis, incluindo a interação entre estudantes, entre estudantes e professores e até mesmo entre professores.

Os conflitos entre os estudantes surgem frequentemente por motivos, como competição, bullying, diferenças culturais e disputa por recursos e atenção. Esses problemas, se não forem resolvidos adequadamente, podem levar a consequências graves, como a exclusão social e o baixo rendimento escolar. Segundo Silva e Viana (2018, p. 45) “os conflitos entre alunos são reflexo das relações sociais que trazem para o ambiente escolar, sendo necessárias ações pedagógicas que promovam a convivência ética e respeitosa”

CONFLITOS ENTRE ESTUDANTES E PROFESSORES

Conflitos entre estudantes e professores podem decorrer de diferenças na percepção de autoridade, falhas na comunicação ou desrespeito mútuo. Costa (2020, p. 123) afirma que “o conflito entre professor e aluno geralmente se manifesta em situações de indisciplina, onde o docente se sente desafiado e o aluno busca expressar sua insatisfação ou rebeldia”

CONFLITOS ENTRE PROFESSORES E EQUIPE PEDAGÓGICA

Embora menos discutidos, estes conflitos também impactam o ambiente escolar, pois podem gerar climas de trabalho tensos e afetar o desempenho dos estudantes. Segundo Pereira (2019, p.78) “o diálogo é a base da mediação de conflitos entre professores e gestores, sendo fundamental o uso de uma abordagem colaborativa para resolver mal-entendidos”.

MEDIAÇÃO EDUCATIVA

A mediação escolar ou educativa consiste na introdução da mediação a partir de todos os seus componentes em uma unidade escolar ou em uma rede de ensino. “A mediação no contexto escolar surge para possibilitar a prevenção da conflituosidade e a melhor administração das controvérsias nesse ambiente, trazendo o diálogo como valor principal” (RODRIGUES, 2016, p.1)

No contexto brasileiro, a mediação escolar ou educativa é abordada em diversas legislações e normativas, destacando-se como um mecanismo essencial para a promoção de um ambiente escolar harmônico, com foco na gestão de conflitos e no fortalecimento das relações interpessoais.

BASE LEGAL E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

a) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/1996

A LDB estabelece diretrizes gerais para a educação no Brasil, incentivando práticas que promovam a convivência saudável nas escolas. No Art. 12, incisos VI e IX, menciona que é responsabilidade das escolas:

VI – articular-se com as famílias e a comunidade criando processos de integração da sociedade com a escola;

[...]

IX – promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (bullying), no âmbito das escolas. (BRASIL, 1996)

Embora não mencione diretamente a mediação, este artigo fundamenta a necessidade de práticas mediadoras para fortalecer vínculos e prevenir conflitos no ambiente escolar.

b) Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 13.005/2014

O PNE incentiva ações que garantam um ambiente escolar inclusivo e pacífico, com destaque para a Meta 19, que propõe “assegurar condições para a efetivação da gestão democrática na educação básica e superior".

A mediação escolar pode ser compreendida como um meio de concretizar a gestão democrática, promovendo o diálogo entre os envolvidos no processo educativo.

MEDIAÇÃO ESCOLAR E RESOLUÇÃO DE CONFLITOS

a) Lei nº 13.140/2015 - Lei de Mediação

Embora seja uma norma geral sobre mediação judicial e extrajudicial, ela pode ser aplicada ao ambiente escolar, principalmente em contextos de resolução de conflitos entre membros da comunidade escolar. O Art. 1º define mediação como:"atividade técnica exercida por terceiro imparcial sem poder de decisão, que, escolhido ou aceito pelas partes, as auxilia e estimula a identificar ou desenvolver soluções consensuais para a controvérsia".

b) Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei nº 8.069/1990

O ECA reforça a necessidade de práticas mediadoras, especialmente ao tratar da proteção dos direitos da criança e do adolescente no ambiente escolar. O Art. 53 garante que:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes [...] respeito aos valores culturais, artísticos e históricos (BRASIL, 2002) .

A mediação escolar se alinha a este direito, promovendo o respeito e a resolução pacífica de conflitos.

RESOLUÇÕES E DIRETRIZES EDUCACIONAIS

a) Resolução nº 1/2012 do Conselho Nacional de Educação (CNE)

Esta resolução trata da inclusão de temas transversais no currículo, como ética e cidadania, que são fundamentais para práticas mediadoras nas escolas. A mediação é compreendida como um mecanismo pedagógico para fomentar a cultura de paz.

b) Resolução nº 4/2010 do CNE/CEB

Recomenda práticas inclusivas que envolvam a gestão democrática e participativa da escola, destacando o papel dos professores, gestores e da comunidade escolar em resolver conflitos de maneira coletiva e mediada.

ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A prática da mediação escolar mostra um leque variado de opções, destacando critérios de atuação para a obtenção de bons resultados e proporcionando pautas de ação com o objetivo de incrementar a qualidade da mediação na escola e sua constante transformação. Torremorell (2021) apresenta alguns indicadores com impacto positivo na mediação escolar. A autora afirma que, em primeiro lugar, o compromisso da comunidade escolar com a mediação é determinante para o seu sucesso. Entre os indicadores de qualidade do compromisso da comunidade escolar estão a motivação, o apoio, a presença, o reconhecimento e a cultura.

A mediação escolar tem particularidades em cada nível de ensino, do inicial ao superior. Torremorrel (2021) aponta algumas práticas e instrumentos mais difundidos e fáceis de reproduzir e manter na maioria das escolas relativo à educação infantil, ao ensino fundamental e ao ensino médio.

EDUCAÇÃO INFANTIL

Na educação infantil, trabalha-se proativa e preventivamente para que, quando surgir um conflito, os alunos tenham os instrumentos e uma atitude pertinente para enfrentá-lo. Portanto, a função não é educar vítimas, ou seja, pessoas que diante de um desafio mostrar frustração, raiva e impotência para conseguir alguém que o solucione. Dentre as práticas bem sucedidas, a autora propõe:

RODA

Na roda são tratados temas importantes para a vida do grupo. Neste espaço de acolhimento e cordialidade se expõem os confrontos e os problemas interpessoais, e todos pensam em soluções para que os implicados possam superá-los.

FANTOCHE

Utiliza-se os fantoches para representar histórias curtas que expõem conflitos imaginários ou reais e pede-se ao grupo que proponha soluções para o caso

PORTA DA PAZ

Pode ser uma porta, uma tenda, um tapete, um canto...um lugar onde qualquer criança possa afastar-se um momento do grupo, por vontade própria, para pensar e se acalmar. Na porta da paz é onde as crianças fazer as pazes.

ENSINO FUNDAMENTAL

No ensino fundamental não há necessidade de haver ruptura com as práticas utilizadas na educação infantil. As boas práticas podem ser retomadas, adaptadas e transformadas. Para esse nível de ensino a autora propõe:

BANCOS DA AMIZADE

O banco da amizade deve ser integrado por meninos e meninas que oferecem parte de seu tempo na escola para ser amigos de quem pede. Podem recorrer a ele as crianças que se sentem isoladas, inseguras, entediadas ou ameaçadas. Aqueles que fazem parte do banco devem receber formação para compreender o alcance da sua tarefa e desenvolver os recursos de empatia, assertividade, escuta ativa, pensamento positivo, gestão de conflitos etc..

PADRINHOS E MADRINHAS

O apadrinhamento consiste em formar duplas de crianças menores com outras três ou quatro anos mais velhas, para que desenvolvam juntas um programa de atividades de leitura, oficinas interdisciplinares e projetos como também em atividades de acompanhamento social, como conversas informais, jogos, escuta de inquietudes, gestão de conflitos, orientação de atitudes e valores, etc..

GRUPOS DE COOPERAÇÃO

O grupo de cooperação consiste na divisão de papéis para garantir o rendimento da turma, a contribuição de cada pessoa e a organização do trabalho. Portanto, um dos papéis que podem ser atribuídos é o de gestão positiva dos conflitos surgidos no decorrer do projeto que o grupo realiza.

ASSEMBLEIA DE CLASSE

A assembleia de classe possibilita a vivência coletiva e a coesão do grupo, o planejamento da aprendizagem, o debate, a participação e a representação infantil nos assuntos da escola, etc.

ENSINO MÉDIO

As boas práticas anteriores podem ser adaptadas e estender-se ao longo do Ensino Médio. Entre as boas práticas específicas para o ensino médio, a autora destaca:

OBSERVADORES DA CONVIVÊNCIA

Neste tipo de prática os observadores de convivência, ajudam os colegas quando estes se sentem mal, precisam ser ouvidos, alguém mexe com eles, têm problemas pessoais, estão desmotivados, demoram a adaptar-se na escola, sentem falta de um amigo, não sabem se defender de provocações, faltam às aulas com frequência.

O trabalho dos observadores de convivência é um instrumento preventivo que complementar o trabalho da equipe de mediação.

SERVIÇO DE MEDIAÇÃO

A equipe de mediação cuida da gestão da maioria dos conflitos entre alunos e também pode atender a conflitos entre outras pessoas da escola. Em geral, mediadores e mediadoras trabalham em dupla e se ocupam tanto dos conflitos não previstos no conjunto de normas da escola como dos previstos.

SALAS DE CONVIVÊNCIA

As salas de convivência são locais para relaxar que apresentam recursos para ajudar aqueles que estabeleceram o conflito a pensar sobre o corrido e a atividades educativas para melhorar o autocontrole, a assertividade, a empatia, o pensamento alternativo, a reparação, etc.

ENTRE PROFESSORES E EQUIPE PEDAGÓGICA

Para garantir um ambiente educacional harmonioso, colaborativo e centrado no desenvolvimento integral dos alunos, a mediação entre professores e a equipe pedagógica é essencial. Este processo envolve estratégias que promovem a comunicação eficaz, a partilha de objetivos comuns e a resolução de conflitos de forma construtiva. Para mediar conflitos entre os docentes e a equipe pedagógica a literatura educacional apresenta algumas estratégias.

COMUNICAÇÃO ASSERTIVA E EMPÁTICA

Uma comunicação clara e respeitosa é fundamental para alinhar expectativas e resolver divergências. Rosenberg (2003), em sua obra sobre Comunicação Não Violenta, defende que a empatia é essencial para compreender as necessidades e preocupações dos envolvidos, promovendo relações mais produtivas. Neste contexto, a equipe pedagógica pode criar espaços regulares de diálogo para ouvir as dificuldades dos professores e estabelecer planos de ação conjuntos.

ESTABELECIMENTO DE OBJETIVOS COMUNS

A construção de metas compartilhadas ajuda a alinhar o trabalho da equipe pedagógica e dos professores, reduzindo possíveis desentendimentos. Hargreaves e Fullan (2012) destacam a importância do capital profissional, que combina competências individuais e coletivas para melhorar a qualidade do ensino. A mediação deve focar na definição de prioridades educacionais claras, garantindo que todos os envolvidos compreendam suas responsabilidades e papéis.

FORMAÇÃO CONTÍNUA E REFLEXIVA

Encontros formativos que incentivem a reflexão conjunta são uma forma de mediação eficaz. Segundo Schön (1983), o “profissional reflexivo” é aquele que aprende com suas experiências, discutindo práticas pedagógicas para aprimorá-las. A equipa pedagógica pode atuar como facilitadora nesse processo, promovendo trocas de experiências entre os professores e abordagens colaborativas de resolução de problemas.

RESOLUÇÃO DE CONFLITOS BASEADA NA COLABORAÇÃO

Os conflitos são inevitáveis, mas podem ser tratados de forma construtiva. Segundo Fisher e Ury (1981), a negociação baseada em princípios permite que as partes busquem soluções vantajosas para todos, focando nos interesses subjacentes e não nas posições individuais. Em contextos escolares, a mediação deve priorizar o diálogo e o respeito mútuo, buscando soluções que beneficiem os professores e, consequentemente, os alunos.

USO DE FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS PARA INTEGRAÇÃO

A utilização de plataformas digitais pode facilitar a comunicação e a gestão de tarefas, reduzindo potenciais mal-entendidos. Ferramentas como agendas partilhadas, grupos de discussão online e sistemas de acompanhamento de projetos ajudam a manter todos alinhados. Tal abordagem foi defendida por Garrison e Vaughan (2008), ao tratarem da importância da blended learning para promover a interação e a colaboração.

CONFLITO EM SALA DE AULA

CONTEXTO

Em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede estadual no Vale do Paraíba, foi identificado um conflito recorrente entre dois grupos de estudantes, resultante de um mal-entendido sobre a distribuição de tarefas em um trabalho em grupo. A situação gerou tensões, atritos verbais e um ambiente de desconforto, afetando o desempenho acadêmico e a convivência.

ETAPAS DO PROCESSO DE MEDIAÇÃO

I. Identificação do conflito

Observação inicial: o professor notou o aumento das tensões e decidiu intervir antes que o conflito agravasse.

Primeira reunião: uma reunião individual com os líderes de ambos os grupos foi realizada para ouvir suas perspectivas

II. Comunicação eficaz e escuta ativa

Escuta ativa: durante as reuniões, o professor utilizou técnicas de escuta ativa, permitindo que os estudantes expressassem suas frustrações sem interrupções

Reformulação: o professor reformulou as declarações dos estudantes para garantir a compreensão mútua e evitar mal-entendidos (comunicação assertiva).

III. Gestão de emoções

Identificação de emoções: foi fundamental reconhecer e validar as emoções dos estudantes, como frustração e ansiedade.

Técnicas de regulação emocional: o professor ensino técnicas simples de respiração e autocontrole para ajudar os estudantes a lidarem com suas emoções durante a mediação.

IV. Resolução de conflitos

Diálogo facilitado: o professor facilitou um diálogo entre os grupos, incentivando a expressão de pontos de vista de forma respeitosa.

Acordo conjunto: após o diálogo, os estudantes chegaram a um consenso sobre a redistribuição das tarefas, que foi aceito por todos.

RESULTADOS

Após a aplicação das estratégias de mediação, observou-se uma melhora significativa no ambiente da sala de aula. Os estudantes relataram sentir-se mais compreendidos e a colaboração entre os grupos aumentou. O conflito foi resolvido de forma pacífica, e a turma conseguiu concluir o trabalho em grupo com sucesso. Além disso, a experiência serviu para fortalecer as habilidades sociais e emocionais dos alunos, promovendo um ambiente de respeito e cooperação.

CONFLITO ENTRE PROFESSORES E EQUIPE PEDAGÓGICA NO AMBIENTE ESCOLAR

CONTEXTUALIZAÇÃO

Em uma escola de ensino básico, localizada em uma área urbana, um grupo de professores iniciou um desentendimento com a equipe pedagógica devido a mudanças na grade curricular implementadas sem consulta prévia. Os professores alegaram que as alterações impactaram negativamente sua organização de planejamento, enquanto a equipe pedagógica justificou a decisão com a necessidade de adaptar o currículo às novas diretrizes educacionais impostas pela Secretaria de Educação.

O conflito se agravou em reuniões escolares, com debates acalorados e trocas de acusações entre as partes. Os professores passaram a demonstrar resistência às orientações da coordenação pedagógica, e a equipe gestora sentiu-se desvalorizada por não ser reconhecida como autoridade na mediação das demandas institucionais.

DIAGNÓSTICO DO CONFLITO

Esse caso reflete um conflito de comunicação e poder, onde ambas as partes se sentem prejudicadas e desrespeitadas. Segundo Pereira (2019, p. 88), “a ausência de diálogo participativo nas decisões escolares pode gerar tensões que afetam o ambiente de trabalho e, consequentemente, a qualidade do ensino”. Além disso, a falta de mediação eficaz agravou a polarização entre os grupos. PROPOSTA DE SOLUÇÃO

Costa (2020, p.102) destaca que “a mediação é uma ferramenta poderosa para transformar conflitos em oportunidades de crescimento coletivo”. Portanto, para reduzir as tensões iniciais e criar empatia entre os envolvidos é importante organizar uma reunião mediada por um profissional neutro, como um consultor externo especializado em gestão de conflitos educacionais, para abrir espaço para escuta ativa e troca de perspectivas.

De acordo com Silva e Viana (2018, p. 53), “a construção conjunta de soluções fortalece o senso de pertencimento e diminui resistências”. Nesse contexto, formar um grupo composto por professores, membros da equipe pedagógica e representantes da gestão escolar para reavaliar as mudanças implementadas promove corresponsabilidade e aumenta o engajamento.

A realização de oficinas sobre comunicação não violenta (CNV) para professores e equipe pedagógica ensina habilidades como empatia, reformulação de discursos agressivos e foco em soluções colaborativas. Segundo Rosenberg (2006, p. 27), “a CNV promove conexões humanas genuínas e contribui para a construção de relações respeitosas em ambientes coletivos”.

Enfim, estabelecer um protocolo que priorize a consulta aos professores antes de grandes mudanças no currículo ou no funcionamento escolar evitará conflitos futuros e demonstrará respeito pelas contribuições docentes.

Com essas medidas, espera-se redução das tensões entre professores e equipe pedagógica, maior engajamento e satisfação dos professores com o processo decisório e melhoria na comunicação e no clima organizacional da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mediação de conflitos em sala de aula, quando conduzida com base em comunicação eficaz, escuta ativa e gestão emocional, pode transformar conflitos em oportunidades de aprendizado e crescimento. Conflitos entre professores e a equipe pedagógica, também são desafios comuns no ambiente escolar, mas podem ser transformados em oportunidades de fortalecimento da comunidade escolar com estratégias adequadas. O envolvimento de todas as partes no processo de solução é essencial para garantir resultados duradouros. O estudo de caso evidencia a importância dessas práticas e sugere que sua aplicação contínua pode contribuir para a construção de um clima escolar positivo e inclusivo. Promover uma mediação eficiente entre professores e a equipe pedagógica é um investimento na qualidade da educação, que valoriza as relações humanas e o trabalho conjunto. Estes princípios ajudam a construir escolas mais colaborativas e orientadas ao sucesso. Portanto, recomenda-se que educadores recebam formação específica em mediação de conflitos, para que possam desempenhar esse papel com maior eficácia.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, João Carlos. Gestão Emocional e Conflitos em Sala de Aula. Porto Alegre: Sulina, 2018.

BRASIL, Casa Civil, Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

BRASIL, Casa Civil, Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB Nº 4, de 13 DE julho de 2010 (*) Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

CARDIA, N. Introdução. In – Um RUOTTI, C., ALVES, R. e CUBAS, V. de O. Violência na escola – Um guia prático para pais e professores. Reimp. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.

CARVALHO, José Sérgio F. Os sentidos da (in)disciplina: regras e métodos como práticas sociais. (Org). São Paulo: Summus, 1996.

CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO (Brasil). Diálogos e Mediação de Conflitos nas Escolas: guia prático para educadores. Brasília: Conselho Nacional do Ministério Público, 2014.

COSTA, M. P. Indisciplina escolar: desafios e estratégias para professores. Rio de Janeiro: Nova Cultura, 2020.

FISHER R., & URY, W. Getting to Yes: Negotiating Agreement Without Giving In. Penguin Books, 1981.

FOLGER, J. P. A evolução e a avaliação da mediação no Brasil: questão chave para analisar o projeto e a implementação da prática. Trad. Júlia Barros. In: BRAGA

GARRISON, D. R., & Vaughan, N. D. Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines. Jossey-Bass, 2008.

HARGREAVES, A., & FULLAN, M. (2012). Professional Capital: Transforming Teaching in Every School. Teachers College Press, 2012.

Lei nº 13.140/2015, Lei da Mediação. Diário Oficial da União, Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13140.htm> Acesso em: 19 nov. 2024.

MENDES, Ana Paula. Comunicação e Escuta Ativa na Educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2019.

NETO, Adolfo (Coord.). Mediação – uma experiência brasileira. 2. Ed. São Paulo: CLA, 2019

PASSOS, Laurizete Ferragut. A indisciplina e o cotidiano escolar: novas abordagens, novos significados. IN. AQUINO J.G. (Org.). Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

PEREIRA, J. F. Gestão escolar e mediação de conflitos. Lisboa: Edições Escolares, 2019.

RAS, P. Caderno de exercícios para gestão de conflitos. Rio de Janeiro: Vozes, 2018.

ROSENBERG, M. B. Comunicação não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. São Paulo: Ágora, 2006.

SILVA, A. R., & VIANA, L. M. Convivência escolar e resolução de conflitos. São Paulo: Editora Educação, 2018

SILVA, M. de L. Mediação de Conflitos no Ambiente Escolar: Teoria e Prática. São Paulo: Educação, 2020.

SOARES, A. M.; FELIPETTO, S. C. Tratado de mediação de conflitos escolares. Rio de Janeiro: Wak, 2021.

SCHÖN, D. A. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. Basic Books, 1983.

TAPIA, Jesus Alonso. (Org.). A motivação em sala de aula: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 2000.

TORREMORELL, M. C. M. Mediação de conflitos na escola: modelos, estratégias e práticas. São Paulo: Summus Editorial, 2021.

VASCONCELLOS. Celso do S. Disciplina escolar: adequação e transgressão – uma tensão necessária. Disciplina: construção da indisciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. São Paulo: Libertad, 2000.

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

1 TIPOS DE TRABALHOS

1.1 Artigos Originais

Pesquisas inéditas que apresentem contribuições significativas para a área de conhecimento. Extensão: 15 a 25 páginas, incluindo referências.

1.2 Artigos de Revisão

Revisões sistemáticas ou narrativas sobre temas relevantes. Extensão: 20 a 30 páginas, incluindo referências.

1.3 Relatos de Caso

Descrição de casos clínicos ou estudos de caso relevantes. Extensão: 8 a 15 páginas, incluindo referências.

1.4 Ensaios

Reflexões teóricas sobre temas contemporâneos. Extensão: 10 a 20 páginas, incluindo referências.

2 IDIOMAS E PROCESSO DE SUBMISSÃO

Idiomas aceitos

- Português (Brasil)

Como submeter

- Cadastre-se na plataforma da revista.
- Faça upload do arquivo em formato Word (.docx) ou PDF.
- Preencha todos os metadados solicitados.
- Aguarde a confirmação de recebimento por e-mail.

Documentos necessários

- Artigo completo (arquivo principal).
- Página de rosto com informações dos autores.
- Carta de submissão.
- Declaração de conflitos de interesse.
- Comprovante de aprovação pelo Comitê de Ética, quando aplicável.

3 FORMATAÇÃO DO MANUSCRITO

Formatação geral

- Fonte: Times New Roman, tamanho 12.
- Espaçamento: duplo.
- Margens: 2,5 cm em todos os lados.
- Numeração de páginas: canto superior direito.
- Formato: A4.

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

3 FORMATAÇÃO DO MANUSCRITO

Estrutura do artigo

- Título: claro, conciso e informativo, com no máximo 150 caracteres.
- Resumo: 150 a 250 palavras.
- Palavras-chave: 3 a 5 termos.
- Abstract: tradução fiel do resumo em inglês.
- Keywords: tradução das palavras-chave.
- Introdução: contextualização e objetivos.
- Metodologia: descrição detalhada dos métodos.
- Resultados: apresentação dos achados.
- Discussão: análise e interpretação.
- Conclusão: síntese dos principais resultados.
- Referências: seguir as normas ABNT ou APA.

Figuras e tabelas

- Inserir no corpo do texto após a primeira citação.
- Utilizar numeração sequencial (Figura 1, Tabela 1 etc.).
- Apresentar títulos descritivos e autoexplicativos.
- Utilizar resolução mínima de 300 dpi para figuras.
- Indicar a fonte dos dados.

4 CITAÇÕES E REFERÊNCIAS

Sistema de citação

A revista adota o sistema autor-data, conforme a ABNT NBR 10520 ou a APA, de acordo com a área de conhecimento.

Exemplos de citação direta

- Segundo Silva (2020, p. 15), "a pesquisa científica requer rigor metodológico".
- "A pesquisa científica requer rigor metodológico" (SILVA, 2020, p. 15).

Exemplos de citação indireta

- Silva (2020) destaca a importância do rigor metodológico.
- O rigor metodológico é fundamental (SILVA, 2020).

Lista de referências

Os trabalhos devem seguir a ABNT NBR 6023. Exemplos:

- Livro: SOBRENOME, Nome. Título do livro: subtítulo. Edição. Cidade: Editora, ano.
- Artigo online: SOBRENOME, Nome. Título do artigo. Nome da Revista, Cidade, v. X, n. X, p. XX-XX, ano. Disponível em: URL. Acesso em: data.

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

5 PROCESSO DE AVALIAÇÃO

Etapas da avaliação

- Avaliação inicial: verificação das normas e do escopo (5 a 7 dias).
- Avaliação por pares: revisão por especialistas (45 a 60 dias).
- Decisão editorial: aceito, aceito com modificações ou rejeitado.
- Revisão: correções solicitadas pelos revisores, quando aplicável.
- Decisão final: aprovação para publicação.

Critérios de avaliação

- Originalidade e relevância do tema.
- Rigor metodológico.
- Qualidade da escrita e clareza.
- Adequação às normas da revista.
- Contribuição para a área de conhecimento.
- Consistência entre objetivos, metodologia e conclusões.

Possíveis decisões

- Aceito: artigo aprovado sem modificações.
- Aceito com modificações menores: correções pontuais necessárias.
- Aceito com modificações maiores: revisões substanciais necessárias.
- Rejeitado: artigo não atende aos critérios da revista.

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

6 ÉTICA DIREITOS AUTORAIS E AUTORIA

Ética em pesquisa

- Pesquisas com seres humanos devem ter aprovação do Comitê de Ética.
- Pesquisas com animais devem seguir os princípios éticos estabelecidos.
- Conflitos de interesse devem ser declarados.
- Plágio em qualquer forma será rejeitado.

Direitos autorais

- Os autores mantêm os direitos autorais de seus trabalhos.
- A Revista Dialogando Saberes utiliza a licença Creative Commons CC BY 4.0.
- A permissão para reprodução deve ser obtida quando necessário.
- Autoplágio não é permitido.

Autoria

- Todos os autores devem ter contribuído significativamente para o trabalho.
- A ordem dos autores deve refletir o nível de contribuição.
- Mudanças na autoria após a submissão requerem justificativa.

7 PRAZOS E TAXAS

Cronograma editorial

- Periodicidade: mensal.
- Prazo de submissão: máximo de 20 dias anteriores à publicação.

Taxas

Publicação gratuita. A Revista Dialogando Saberes não cobra taxas de submissão, avaliação ou publicação. Todo o processo é gratuito para os autores.