

excellence

REVISTA CIENTÍFICA

www.excellenceeduc.com

REVISTA CIENTÍFICA EXCELLENCE | V. 25, N. 01, JANEIRO, 2024

UNIVERSO AUTISTA:

Conectando
saberes e
promovendo
práticas de
inclusão na
educação.



ISSN 2595-8704

DOI: 10.29327/2323543.25.1



CONSELHO EDITORIAL

Editor Chefe

Prof^o. Pós-Doutor Cristiano de Assis Silva

Vice Editor

Prof^a. Dr^a. Dirlan de Oliveira Machado Bravo

Presidente

Weberth Martins Dos Santos

Coordenador de Extensão

Prof^a. Doutoranda Ângela Maria dos Santos Florentino

Secretária de Assuntos Educacionais

Prof^a. Mestranda Kristielly Pereira de A. Ribeiro da Silva

JUNTA EDITORIAL

Artur Quixona Finda

Ex-Presidente do PAPOD (Partido Popular Angolano para o Desenvolvimento)

Claudia Simões Cardoso

Ex-Secretária Municipal de Assistência Social -Anchieta – E. S.

Claudia Batista Ferreira

Secretária Municipal de Saúde de Muqui – E. S.

Dilzerly Miranda Machado Tinoco

Ex-Secretária Municipal de Educação de Pres. Kennedy – E. S.

Karla dos Santos Leal

Membro do Conselho de Direito da Criança e Adolescente de Itapemirim – E. S.

Fátima Agrizzi Ceccon

Secretária Municipal de Educação de Presidente Kennedy – E. S.

Salatiel Elias de Oliveira

Ex-Secretário Municipal de Educação de Apiacá – E. S.

Tânia Mara Fontana Correa

Vereadora do Município de Presidente Kennedy E. S.

Gilsete Lopes

Investigador de Polícia Especial; Chefe da Seção de Investigação do 7º Distrito Policial.

Rusley Hilário Medeiros Miorim

Coordenador de Ensino e Formação da Guarda Municipal de Vila Velha, E. S.

Hilário Jebeson Viana da Costa

Membro da Academia de Letras e Culturas da Amazônia – ALCAMA.

Sandreane Wélia Silva Paulino

Membro da Academia Cajueirense de Letras

Regilane Ribeiro Sansão

Avaliadora do MEC

COMITÊ DE POLÍTICA EDITORIAL

- Pós-Dr^a Carmem Lisiane Escouto de Souza
- Pós-Dr. Carlos Luis Pereira
- Pós-Dr^a Maria Fabris Colodete
- Pós-Doutorando Cristiano de Assis Silva
- Pós-Doutorando Salatiel Elias de Oliveira
- Pós-Doutorando Artur Quixona Finda
- Pós-Doutoranda Regilane Ribeiro Sansão
- Dr^a. Aleksandra dos Santos Oliveira
- Dr^a. Maria Tereza Coimbra de Carvalho
- Dr^a. Dorca Rodrigues Silva de Recamán
- Dr. Rinaldo Pevitor Pereira
- Dr^a. Betijane Soares de Barros
- Dr^a. Andrea Marques Vanderlei Ferreira
- Dr^a. Dirlan de Oliveira Machado Bravo
- Dr. Rafael Vital dos Santos
- Dr. Francisco José Lopes Cajado
- Dr. Eduardo Cabral Silva
- Dr^a. Patrícia Casagrande Dias de Almeida
- Dr^a. Franciane Figueiredo da Silva
- Dr. Michell Pedruzzi Mendes de Araújo
- Dr^a. Izaionara Cosmea Jadjesky
- Doutoranda Ângela Maria dos Santos Florentino
- Doutoranda Sylvana Lima Teixeira
- Doutoranda Zilanda Pereira de Souza
- Doutoranda Thalyta Botelho Monteiro
- Doutoranda Melina Barbosa Peixoto
- Doutorando Rusley Hilário Medeiros Miorim
- Mestra Débora Buril Rocha Ribeiro
- Mestra Noslaine da Conceição Sant'Anna Celestino
- Mestre Bruno de Freitas Santos
- Mestre Wemerson Carvalho dos Santos
- Mestra Patricia Vassoler Scaramussa
- Mestrando Ruann Freitas do Amaral
- Mestranda Sandreane Wélia Silva Paulino
- Mestranda Cristiane de Assis Ribeiro da Silva
- Mestranda Gislaine Pereira Souza
- Mestranda Kristielly Pereira de Assis Ribeiro da Silva
- Mestrando Hilário Jebeson Viana da Costa
- Mestranda Margareth Lima Marques de Aguiar
- Especialista Wladimir de Assis Ribeiro da Silva
- Especialista Gilsete Lopes
- Especialista Kelly Cristina soares Maia
- Especialista Ronaldo de Araujo Maia

EDITORA EXCELLENCE

CNPJ: 31.655.465 / 0001-04

IM: 434750 **ISSN:** 2595-8704

E-mail: publicacao@editoraexcellence.com

CORRESPONDÊNCIA:

Rodovia do Sol. N^o100, Km 28.

Ed. Praia do Sol. Bairro Recanto da Sereia.

Guarapari. E. S. **CEP:** 29.227-100

PUBLICAÇÕES INTERDISCIPLINARES DE PESQUISADORES DE
PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA:



REVISTA CIENTÍFICA EXCELLENCE
EDITORA EXCELLENCE

V. 25. N. 01. JANEIRO. 2024 | Espírito Santo, Brasil.

Versão On-line.

Resumo em português e inglês.

ISSN(eletrônico): 2595-8704

DOI: 10.29327/2323543.25.1

1. Manuscritos Científicos na Área do Conhecimento em Educação.
2. Manuscritos Científicos na Área do Conhecimento em Saúde Pública.
3. Manuscritos Científicos na Área do Conhecimento em Gestão Empresarial.
4. Manuscritos Científicos na Área do Conhecimento em Direito.

CDU 371

DIREITOS DE PERMISSÃO
E UTILIZAÇÃO

As opiniões emitidas nos textos publicados na
Revista Científica Excellence
são de total responsabilidade de seus respectivos autores.
Todos os direitos de reprodução,
tradução e adaptações estão
reservados com identificação
da fonte.

OS ARTIGOS ESTÃO DISPONÍVEIS EM:

<<http://www.excellenceeduc.com/revista-cientifica-excellence-edicao-Atual/>>



ISSN 2595-8704



PREFÁCIO

É com grande satisfação que apresentamos a **vigésima quinta edição da Revista Científica Excellence**, uma publicação dedicada à disseminação do conhecimento e à promoção de debates significativos no cenário científico. Nesta edição, honramos o tema "**Universo Autista: Conectando Saberes e Promovendo Práticas de Inclusão na Educação**", destacando a importância da abordagem interdisciplinar no entendimento e apoio a indivíduos dentro do Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O universo autista é vasto e complexo, e acreditamos que a chave para o avanço reside na conexão de saberes diversos. Os artigos selecionados para esta edição refletem essa abordagem, apresentando pesquisas inovadoras que transcendem as fronteiras disciplinares. Do campo da tecnologia educacional, passando pela pedagogia e outras áreas, cada contribuição traz uma perspectiva única, enriquecendo nossa compreensão e oferecendo insights valiosos.

Além da temática central, **esta edição também abre espaço para artigos de relevância em esferas**

multidisciplinares. Acreditamos que a interconexão entre diferentes áreas de pesquisa pode gerar descobertas surpreendentes e contribuições substanciais para o avanço científico global. Dessa forma, incentivamos a diversidade de abordagens e o diálogo entre campos, criando uma plataforma para a convergência de ideias inovadoras.

Nossa missão é proporcionar uma experiência de leitura enriquecedora, estimulando a reflexão crítica e inspirando novas pesquisas. Agradecemos a todos os autores, revisores e leitores por sua participação contínua na jornada da Revista Científica Excellence. Esperamos que esta edição contribua significativamente para o entendimento do autismo e inspire futuras investigações que promovam práticas inclusivas na educação.

Desejamos a todos uma leitura instigante e edificante.

Boa leitura!

Pós-Doutor
Cristiano de Assis Silva
Editor-Chefe



SUMÁRIO

| | |
|--|---------|
| PREFÁCIO | 04 |
| METODOLOGIA DE ENSINO UTILIZADA JUNTO A CRIANÇAS EM IDADE ESCOLAR COM TDAH <i>Ada Marinho dos Santos</i> | 07-12 |
| TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS DA INCLUSÃO <i>Ada Marinho dos Santos</i> | 13-20 |
| AS CLASSES MULTISSERVIADAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: QUE ESPAÇO ESCOLAR É ESSE? <i>Eivelton Costa Oliveira</i> | 21-26 |
| OS FATORES DE RISCO DA HIPERTENSÃO EM MORADORES NO MUNICÍPIO DE CARAUARI-AMAZONAS <i>Hilário Jebeson Viana da Costa</i> | 27-31 |
| RITMO ACELERADO E BEM-ESTAR X CANSAÇO: ESTRATÉGIAS PARA PROMOVER O BEM-ESTAR NO AMBIENTE DE TRABALHO <i>Marco Antonio Vivolo Filho & Kesy Marino Valverde Gonçalves de Vasconcelos</i> | 32-35 |
| INSTRUMENTOS E METODOLOGIAS DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL <i>Auristela Barbosa da Silva</i> | 36-40 |
| EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLAS: COMPLIANCE COMO PRÁTICA PARA PREVENÇÃO DA DISCRIMINAÇÃO NO SÉCULO XXI <i>Custódio Cazenga Francisco</i> | 41-54 |
| DESAFIOS NA ELABORAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL NO CEARÁ <i>Karla Elane de Moraes Amorim</i> | 55-65 |
| RECURSOS HUMANOS E GESTÃO POR COMPETÊNCIAS NAS ORGANIZAÇÕES <i>Samuel António Domingos Bemba</i> | 66-70 |
| INFORMÁTICA INCLUSIVA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA <i>Maria Ilarindo de Sousa Ribeiro</i> | 71-77 |
| APRENDIZAGEM MOTORA E INICIAÇÃO ESPORTIVA NO VOLEIBOL: METODOLOGIAS DE ENSINO DE ESPORTES COLETIVOS <i>José Pequeno Nicácio</i> | 78-83 |
| O LÚDICO E A APRENDIZAGEM PARA CRIANÇAS NAS SÉRIES INICIAIS <i>Sandreane Wélia Silva Paulino</i> | 84-90 |
| LEITURA E ESCRITA: DIFICULDADES APRESENTADAS POR CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA CONTEMPORANEIDADE <i>Sandreane Wélia Silva Paulino</i> | 91-96 |
| DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NO LETRAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPORTÂNCIA DESSE PROCESSO PARA O DESENVOLVIMENTO DO ALUNO <i>Raquel Silveira de Oliveira</i> | 97-104 |
| CONSTRUINDO LEITORES APAIXONADOS: O CAMINHO DA ALFABETIZAÇÃO BEM SUCEDIDA <i>Andressa Ferreira Gonçalves dos Santos</i> | 105-109 |
| O EFEITO DO RITMO ACELERADO NA SAÚDE MENTAL: DESAFIOS E OPORTUNIDADES PARA AS ORGANIZAÇÕES DO SÉCULO XXI <i>Kesy Marino Valverde Gonçalves de Vasconcelos & Marco Antonio Vivolo Filho</i> | 110-115 |
| A IMPORTÂNCIA DA INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA XXI <i>Veridiana da Silva Costa</i> | 116-127 |

UM MUNDO DE POSSIBILIDADES: DESVENDANDO CAMINHOS E OPORTUNIDADES PARA O JOVEM DO ENSINO MÉDIO

Alane Gomes de Albuquerque Nascimento & Lucimar Barbosa Pereira Matos.....128-132

A RELEVÂNCIA DAS BRINCADEIRAS E DAS INTERAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Francisca Edineuza Souza Pereira.....133-139

O BRINCAR HEURÍSTICO NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS DE IDADE NA REDE PÚBLICA DE ENSINO BRASILEIRA

Flavia Ferreira de Aquino Melo & Sofia Lima Rodrigues & Margarida Maria Araújo Duque.....140-144

AS PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA ATRAVÉS DE UMA HISTÓRIA DE VIDA

Raquel Maria Copini.....145-153

METODOLOGIA DE ENSINO INCLUSIVO E A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Elizabete Rolim Silva Carneiro.....154-160

A IMPORTÂNCIA DA TECNOLOGIA ASSISTIVA NA INCLUSÃO DO ALUNO ESPECIAL NA SALA DE AULA

Cícero Neto Araújo Pinto & Gizélia Maria de Menezes.....161-166

VULNERABILIDADE SOCIAL E A CORRUPÇÃO NA SOCIEDADE

Cristiano de Assis Silva & Bruno de Freitas Santos & Pedro Roberto de Jesus Lima & Vera Lucia Badia Anderle.....167-176

ENCARTE ESPECIAL:

DIÁLOGOS JURÍDICOS EM ANGOLA: CONTRIBUIÇÕES SIGNIFICATIVAS PARA A COMUNIDADE JURÍDICA ANGOLANA

IMPUGNAÇÃO DAS DECISÕES CONTRAORDENACIONAIS EM ANGOLA

Adão Adriano António.....177-189

ATOS PROCESSUAIS PENAIIS EM ANGOLA

Adão Adriano António.....190-195

CONHECIMENTO E ESTUDO PORMENORIZADO DOS MEIOS DE IMPUGNAÇÃO VIGENTES NA JURISDIÇÃO PROCESSUAL PENAL ANGOLANA, ENTRE 1931 A 2019

Adão Adriano António.....196-202

FASES DO PROCESSO PENAL ANGOLANO

Adão Adriano António.....203-215

PRESSUPOSTOS, EXCEPÇÕES E QUESTÕES PREJUDICIAIS DE PROCESSO PENAL EM ANGOLA

Adão Adriano António.....216-225

A PROVA PROCESSUAL PENAL E MEIOS DE SUA PRODUÇÃO

Adão Adriano António.....226-232

OS VÍCIOS PROCESSUAIS PENAIIS, SUA RELAÇÃO COM O DIREITO PROCESSUAL PENAL CONSTITUCIONAL E COM OS MEIOS DE IMPUGNAÇÃO DE PROCESSO PENAL

Adão Adriano António.....233-243

FUNÇÃO E FINALIDADES DO PROCESSO PENAL

Adão Adriano António.....244-249

PRINCÍPIOS DO PROCESSO PENAL ANGOLANO RELEVANTES PARA A RESOLUÇÃO DOS VÍCIOS PROCESSUAIS E PARA A COMPREENSÃO DOS MEIOS DE IMPUGNAÇÃO

Adão Adriano António.....250-262

ESTRUTURA E FASES DO PROCESSO PENAL

Adão Adriano António.....263-272

A RELAÇÃO ENTRE O EMPREGADOR E O TRABALHADOR NA ARGENTINA, EM ANGOLA E EM ESPANHA

Adão Adriano António.....273-284

METODOLOGIA DE ENSINO UTILIZADA JUNTO A CRIANÇAS EM IDADE ESCOLAR COM TDAH TEACHING METHODOLOGY USED WITH SCHOOL AGE CHILDREN WITH ADHD

ISSN: 2595-8704. DOI: 10.29327/2323543.25.1-1

Ada Marinho dos Santos ¹

RESUMO

INTRODUÇÃO: O Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é conceituado por especialistas como um transtorno neurobiológico, de origem genéticas, que surge na infância e, na grande maioria das vezes, acompanha o indivíduo durante toda a sua vida. Vem sendo considerado pelos educadores como um fator de grande preocupação, principalmente pela interferência na sua vida escolar, momento em que a criança começa seu contato com a leitura e a escrita, sendo necessário que mantenha seu foco e a sua concentração sustentada, a qual as metodologias pedagógicas propostas possam ser alcançadas e o processo de aprendizado seja assimilado da melhor maneira possível. **OBJETIVO:** Analisar as metodologias mais adequadas de ensino que podem ser utilizadas junto a crianças com idade escolar com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). **METODOLOGIA:** Utilizada como base de estudo a pesquisa bibliográfica, através de artigos e livros de autores que tratam da temática em questão. **CONSIDERAÇÕES FINAIS:** Os trabalhos consultados mostraram que o papel da escola e do professor são de extrema importância e podem proporcionar efeitos benéficos na aprendizagem do aluno com TDAH, tendo em vista o uso de metodologias específicas que sejam capazes de promover o desenvolvimento de cada aluno.

PALAVRAS-CHAVE: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Aprendizagem. Desafio. Professores.

ABSTRACT

INTRODUCTION: Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) is conceptualized by experts as a neurobiological disorder, of genetic origin, that appears in childhood and, in the vast majority of cases, accompanies the individual throughout their life. It has been considered by educators as a factor of great concern, mainly due to the interference in their school life, the moment when the child begins their contact with reading and writing, requiring them to maintain their focus and concentration sustained, which proposed pedagogical methodologies can be achieved and the learning process is assimilated in the best possible way. **OBJECTIVE:** To analyze the most appropriate teaching methodologies that can be used with school-aged children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). **METHODOLOGY:** Bibliographical research was used as a study basis, through articles and books by authors who deal with the topic in question. **FINAL CONSIDERATIONS:** The works consulted showed that the role of the school and the teacher are extremely important and can provide beneficial effects on the learning of students with ADHD, considering the use of specific methodologies that are capable of promoting the development of each student.

KEYWORDS: Attention Deficit Hyperactivity Disorder. Learning. Challenge. Teachers.

¹ Enfermeira Plantonista do Núcleo Interno de Regulação de Leitos/NIR do Hospital Municipal de Açailândia/MA, Coordenadora do Núcleo de Segurança do Paciente do Hospital Regional de Açailândia/HRA. Professora de Ensino Superior IDOMED/FAMEAC, no curso de Medicina. Especialista em Saúde Pública, Saúde da Família e Educação para Saúde. Mestre em Educação para Saúde. Doutoranda em Ciências da Educação pela ACU - Absolute Christian University. **E-MAIL:** adamarinhosantos@hotmail.com. **CURRÍCULO LATTES:** lattes.cnpq.br/8211936209132313

INTRODUÇÃO

A educação especial atravessou diversas transformações ao longo do tempo e com elas foram realizadas algumas melhorias e a criação de conceitos também foram aplicadas, buscando estabelecer uma melhor qualidade do ensino e maior integração de alunos especiais dentro da escola.

Neste trabalho, o foco principal é o TDAH e quais as metodologias que podem ser utilizadas para alunos com esse transtorno, além disso, é importante esclarecer sobre suas especificidades, sintomas e estratégias de integração do aluno especial no ensino básico, os desafios, os problemas e as soluções quem tem rodeado esse tema. Aborda também nesse trabalho, ações que os professores adotarem para maior qualidade das trocas de conhecimento em sala de aula com esses alunos e, assim, ter uma resposta positiva por parte desse público em específico, de modo que as políticas públicas exerçam papel fundamental nesta temática.

Na concepção de Barkley (2008) o TDAH é atualmente um dos temas mais estudados em crianças em idade escolar. No contexto escolar podem ser identificadas algumas características que compõem critérios clínicos operacionais, tais como: dificuldade de prestar atenção a detalhes ou errar por descuido em atividades escolares e trabalho; dificuldade para manter a atenção em tarefas ou instruções e não terminar tarefas escolares, domésticas ou deveres profissionais; mudar constantemente de uma atividade para outra sem terminar nenhuma; dificuldade em organizar tarefas; evitar ou relutar em envolver-se em tarefas que exijam esforço mental constante; demonstrar suplicio na realização dos deveres de casa, somente conseguindo realizar aos poucos, interrompendo seguidamente o trabalho; fuga de brincadeiras que exijam muita concentração; perder coisas necessárias para tarefas ou atividades; ser facilmente distraído por estímulos alheios à tarefa e apresentar esquecimentos em atividades diárias.

Ao fazer uma reflexão acerca das metodologias que estão sendo contempladas na sala de aula, por parte dos professores, em relação aos alunos que possuem o TDAH, é de suma importância também refletir sobre essa sociedade contemporânea, a qual impõe um ritmo de vida bem mais dinâmico, exigindo respostas rápidas e evoluções imediatas, comportando aspectos positivos e negativos, os quais afetam diretamente o modo de vida e o comportamento das crianças (PEREIRA, 2015).

Para tanto, assim como a sociedade tem se mostrado de complexa compreensão, a educação por sua vez, também apresenta algumas complexidades e particularidades, principalmente em razão da diversidade presente nos sujeitos que estão em busca de desenvolver o seu aprendizado, a saber: os alunos e sendo mais específico os alunos com TDAH. Enfrentando essa diversidade, os professores assumem uma função de extrema relevância na inclusão dos alunos que possuem algum tipo de transtorno, por meio do conhecimento da especificidade, ocasionando a busca por metodologias que estejam consoantes às necessidades de cada aluno.

Pereira (2015) ainda destaca que dentre as dificuldades encontradas está o fato da grande quantidade de alunos em uma sala de aula, de modo que sempre existem alguns que possuem um tipo de limitação, seja: física, neurológica ou psicológica, situação em que deveria existir um professor de apoio para ajudar o próprio professor em sala de aula a lecionar com qualidade.

A problemática do estudo foi discutir quais as metodologias mais adequadas de ensino que podem ser utilizadas junto a crianças com idade escolar com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH).

OBJETIVO

Analisar as metodologias mais adequadas de ensino que podem ser utilizadas junto a crianças com

idade escolar com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH).

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de natureza básica, com abordagem descritiva enfoque de cunho bibliográfico, com base em publicações nacionais, em livros, artigos de autoria de profissionais, livros e revistas.

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas. As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas (GIL, 2011, p. 44).

Portanto, é perceptível que, apesar de todo o esforço para levantar os pontos de vista dos atores sociais envolvidos no processo ao qual a pesquisa se propõe a estudar, tem-se que o embasamento teórico através do levantamento bibliográfico, se torna o alicerce para a compreensão da pesquisa, também contribuindo para o seu arcabouço, fortalecendo sua credibilidade e seriedade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segundo os temas transversais, o Meio Para Condemarim (2006) tanto o sucesso quanto o fracasso na escola determinam não somente a questão do bem-estar psicossocial da criança, mas ao mesmo tempo também proporciona efeitos que podem atrapalhar ou não a sua vida adulta.

Para Amorim (2012, p. 13):

TDAH não é uma "doença", no sentido literal de algo que se "pega", para depois ser tratado e resolvido definitivamente. O TDAH é uma síndrome - um conjunto de sintomas - com causas multi-fatoriais, entre eles a base orgânica neurológica, a história pessoal de desenvolvimento familiar, o estilo de vida, as circunstâncias presentes, entre outras. Por isto, não existe uma solução única e definitiva para os problemas. Apesar desta complexidade, há diversas alternativas de tratamento, que podem aliviar os sintomas, melhorando muito a qualidade de vida. Mesmo que não possa ser "curado", o TDAH pode - e deve - ser bem gerenciado.

A relação entre o transtorno e o fracasso escolar pode ser imaginada através de um modelo de círculo que seu objetivo final é perpetuar: o fracasso acaba gerando um sentimento de frustração, e naturalmente gera novas ou algumas expectativas de fracasso, e isso acarreta numa diminuição do esforço da criança, e assim por diante.

As crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) procuram de todas as formas ter um bom rendimento escolar, entretanto, esbarram na dificuldade em se concentrar e principalmente a motivação para isso, assim, quando estes se deparam com uma estrutura escolar inadequada, as barreiras são maiores para avançar no seu desempenho, levando-os a conflitos com professores e colegas de turma. Os estudos afirmam que, em se tratando da população em geral, de 10% a 15% das crianças apresentam dificuldades de aprendizagem; em portadores de TDAH este número sobe para próximo de 40% (PHELAN, 2005).

São diversos os sintomas que identificam o TDAH, como esclarece Barkley (2002, p. 9):

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade são identificados pelos seguintes sintomas: dificuldade de prestar atenção a detalhes ou errar por descuido em atividades escolares e de trabalho; dificuldade para manter atenção em atividades lúdicas; parecer não escutar

quando lhe dirigem a palavra; não seguir instruções e não terminar tarefas escolares, domésticas ou deveres profissionais; mudar constantemente de uma atividade para outra sem terminar nenhuma; dificuldade em organizar tarefas e atividades; evitar ou relutar em envolver-se em tarefas que exijam esforço mental constante, fuga de brincadeiras que exijam muita concentração; perder coisas necessárias para tarefas ou atividades; ser facilmente distraído por estímulos alheios a tarefa e apresentar esquecimentos em atividades diárias.

A atuação dos professores, juntamente com o apoio e assistência da família e médicos, junto aos alunos com TDAH torna-se fundamental para o tratamento desse transtorno; pois, quando esse trabalho em equipe acontece, fortalece ainda mais a cada uma dessas crianças.

O professor da educação infantil é, em especial, parte primordial nesse processo, pois somente ele percebe o que acontece dentro da “sala de aula”, para ele os locais de desenvolvimento de seu trabalho, como a quadra, o ginásio ou pátio, quando bem utilizado, pode contribuir muito positivamente para essas crianças. Além disso, ele pode ser um parceiro do professor e juntos firmar uma parceria em prol da educação de qualidade (BARRETO; MOREIRA, 2011).

Segundo Rosa (2002), o professor em sala de aula deve observar sistematicamente o comportamento dos seus alunos, identificar os erros e ofertar informações para que os mesmos sejam superados. Deve desenvolver as potencialidades de seus alunos com necessidades educativas especiais e não os excluir de suas aulas.

Em posse de informações com relação à criança e o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) o professor da Educação Infantil segue sendo de fundamental importância no processo de ensino aprendizagem traçando estratégias pedagógicas corretas em suas aulas, promovendo além da melhoria da parte

motora, a autoestima e a confiança desse aluno, fazendo-o acreditar que ele pode e consegue desenvolver-se conforme os demais alunos da turma (BARRETO; MOREIRA, 2011).

Apesar de a educação inclusiva, sob a forma da legislação que rege sobre a Educação Especial, pouco falar a respeito desses casos ou ainda não abranger de forma clara as crianças com dificuldades de aprendizagem ainda desconhecidas ou sobre as quais pouco se sabe, como é o caso do TDAH, há necessidade de que essas crianças devam ser tratadas de modo especial, tendo sua educação diferenciada de modo que a aprendizagem seja alcançada no seu ritmo. Em geral, sob olhar comum, elas são tidas como mal educadas, preguiçosas, incapazes intelectualmente, e, portanto, agredidas em seu direito de ser e de amar.

Ao se analisar a aprendizagem e o desempenho em sala de aula de criança TDAH, precisamos ter em mente algumas variáveis, que vão desde suas habilidades acadêmicas básicas até os comportamentos observáveis que interferem potencialmente no desempenho daquele aluno (TEIXEIRA; MAGALHÃES, 2022).

Este com certeza é um trabalho árduo para o professor conquistar a atenção dos seus alunos e quando se trata especificamente da falta desta capacidade a dificuldade dobra, embora não é um trabalho impossível, desde que o professor tenha conhecimento do seja o TDAH e saiba identificar no aluno os sintomas, poderão dar passos significativos no ensino aprendizagem deste aluno (COSTA; POCAHY; SILVA, 2020).

A aprendizagem escolar também é entendida como um processo natural, resultado de uma difícil atividade mental, na qual o pensamento, a percepção, as emoções, a memória, a motricidade e os conhecimentos prévios estão envolvidos e é nesse momento que a criança deve sentir o prazer em aprender (PATRÍCIO, 2022).

A dificuldade de aprendizagem é uma condição inesperada e inexplicável, que ocorre em uma criança de inteligência média ou superior, caracterizada por um

atraso significativo em uma ou mais áreas de aprendizagem (DAMASCENO; MAZZARINO; FIGUEIREDO, 2022).

Por esse motivo, quando se fala em dificuldade de aprendizagem é importante que todos aqueles que estão ao redor do sujeito que a apresenta devam estar atentos e assim tomar as medidas necessárias para melhorar ou até mesmo eliminar essa dificuldade. Isso por meio de profissionais qualificados como o psicopedagogo e psicólogos (SOARES, 2022).

São eles os responsáveis no estudo do processo de aprendizagem humana e suas dificuldades, levando-se em consideração as realidades internas e externas, utilizando-se de vários campos da ciência, integrando-os e sintetizando-os. Buscando compreender de forma global e integrada os processos cognitivos, emocionais, orgânicos, familiares, sociais e pedagógicos que determinam suas condições (CARVALHO, et al, 2022).

As dificuldades relacionadas com a aprendizagem raramente têm origens apenas cognitivas. O âmbito escolar, também pode ser considerado uma das causas que podem conduzir o aluno ao fracasso escolar. Não podemos desconsiderar que o fracasso do aluno também pode ser entendido como um fracasso da escola por não saber lidar com a diversidade dos seus alunos (TEIXEIRA; MAGALHÃES, 2022).

Portanto, é preciso que o professor atente para as diferentes formas de ensinar, pois, há muitas maneiras de aprender. O professor deve ter consciência da importância de criar vínculos com os seus alunos através das atividades cotidianas, construindo e reconstruindo sempre novos vínculos, mais fortes e positivos. E claro trazer a família para junto desse processo de aprendizagem (COSTA; POCAHY; SILVA, 2020).

Cada pessoa é única, com uma vida é uma história, por isso, precisa-se saber o aluno que se tem e como ele aprende. Se ele construiu algo, não se pode destruí-la. O psicopedagogo ajuda a promover mudanças, intervindo diante das dificuldades que a escola nos coloca, trabalhando com os equilíbrios/desequilíbrios e resgatando o desejo de aprender (TEIXEIRA; MAGALHÃES, 2022).

Diante disso, é de suma importância mostrar algumas das estratégias pedagógicas para ensinar alunos com TDAH.

QUADRO 1. Metodologias para alunos com idade escolar com TDAH:

| | |
|---|---|
| VARIAR A ROTINA DE ENSINO | Alunos com TDAH tendem a dispersar e se entediar muito rápido. Por isso, em sala de aula, é importante variar a rotina e foque em métodos que contribuam para melhorar a concentração das crianças. Atividades que incluem estímulos audiovisuais, computadores e livros coloridos são interessantes para diversificar o ensino — a diversidade de materiais aumenta o interesse dos alunos nas aulas. |
| INCENTIVAR A PRÁTICA E REPETIÇÃO | Essas crianças podem ter dificuldade para memorizar sequências, além de se desorganizarem com muita facilidade. Assim, elas tendem a esquecer conteúdos, fórmulas e conceitos — matérias que exigem aulas monótonas e decorativas são desafiadoras para alunos com TDAH. |
| PASSAR UMA INSTRUÇÃO POR VEZ | Como a concentração dos alunos com TDAH é mais dispersa, procure dividir as atividades em partes bem delimitadas para não causar confusão. Além disso, dê uma instrução por vez, sempre fazendo contato visual para reforçar a informação. O professor precisa ser muito claro sobre as tarefas, tanto as que serão feitas em casa quanto as de sala de aula. Estabeleça prazos e deixe bem explicadas as instruções. |
| APLICAR O REFORÇO POSITIVO | O reforço positivo é fundamental para alunos com TDAH. Sempre que a criança for bem-sucedida em alguma tarefa, aplique um feedback positivo por meio de elogios ou prêmios — palavras de incentivo, estrelinhas no caderno ou, até mesmo, um aceno positivo com a mão. |
| MANTER UMA BOA COMUNICAÇÃO COM A FAMÍLIA | A comunicação com os pais ou responsáveis de alunos com TDAH é fundamental para o desenvolvimento das crianças. Usar uma agenda como canal de comunicação é muito recomendado. Nela, os pais podem escrever sobre o comportamento diário do filho, e o educador pode fazer o mesmo sobre as questões relacionadas à escola. Orientar os pais ou responsáveis sobre as dificuldades e necessidades da criança facilita o aprendizado dela. Por exemplo: peça a eles que encapem os livros e cadernos dos filhos com cores diferentes. Isso ajuda na organização e memorização dos materiais. Ter esse relacionamento com os pais é importante para que o aprendizado do aluno seja completo. |

FONTE: Teixeira; Magalhães (2022).

Alunos com TDAH são crianças muito inteligentes e têm muito potencial, desde que recebam a atenção necessária para se desenvolver.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os trabalhos consultados mostraram que o papel da escola e do professor são de extrema importância e podem proporcionar efeitos benéficos na aprendizagem do aluno com TDAH, tendo em vista o uso de metodologias específicas que sejam capazes de promover o desenvolvimento de cada aluno.

Diante disso, em relação as estratégias e/ou metodologias para ensinar alunos com TDAH podem citar as seguintes: variação da rotina de ensino; incentivo e prática da repetição; passar uma instrução por vez; aplicar o reforço positivo e estabelecer uma boa comunicação com a família.

Trabalhos que tratam dessa abordagem propiciam a sociedade, em especial, aos professores realizar algumas reflexões a respeito da prática pedagógica que tem utilizado e principalmente podem despertar para que possam buscar o conhecimento sobre as especificidades que possam encontrar em sala de aula. Logo, se faz necessário a continuidade de estudos a respeito dessa temática, tendo em vista a temática estar em constante pesquisa e evoluções para estar ainda mais em evidência.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Cacilda. **O TDAH tem cura?** Disponível em <https://dda.deficitdeatencao.com.br/artigos/tdah-tem-cura.html>. Acesso em: 01/12/2023.

BARRETO, Maria Auxiliadora Motta; MOREIRA, Sandro Cezar. **Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e a educação física.** Cadernos UniFOA edição nº 15, abril/2011

BARKLEY, R. A. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade – TDA/H.** Porto Alegre, RS: Artes Médicas. 2008.

CARVALHO, Aline dos Santos Moreira de, et al. **O TDAH e as novas diretrizes.** Research, Society and Development, v. 11, n. 2, e12311225656, 2022.

CARVALHO, Aline dos Santos Moreira de, et al. **As consequências do TDAH para a escolarização.** Research, Society and Development, v.11, n.4, e45311427697, 2022.

CONDEMARÍM, M et al. **Transtorno do Déficit de Atenção: estratégias para diagnóstico e a intervenção psicoeducativa.** São Paulo, Editora Planeta do Brasil, 2006, 254 p.

COSTA, Paula Cristina Moraes; POCAHY, Taillyne Almeida; SILVA, Giselda Shirley: **Dificuldades de aprendizagem de Crianças Hiperativas – TDAH: Um artigo de revisão.** Anais do 3º Simposio de TCC, das faculdades FINOM e Tecsona. 2020.

DAMACENO, Gabriele de Moraes, et al. **Crianças com TDAH e o uso da tecnologia para auxílio da aprendizagem.** Anais da Exposição Anual de Tecnologia, Educação, Cultura, Ciências e Arte do Instituto Federal de São Paulo – Câmpus Guarulhos - v.2 2022.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6.ed. São Paulo: Atlas, 2011. 200 p.

PATRÍCIO, Sandra Horstmann. **Distúrbio neurológico na aprendizagem: O TDAH no ambiente escolar.** Studies in Education Sciences, Curitiba, v.3, n.1, p. 325-337, jan./mar., 2022.

PEREIRA, Juciane Aparecida Andrade. **A inclusão das crianças com tdah no ambiente escolar. Monografia de Especialização.** Universidade de Brasília. 2015. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/15780/1/2015_JucianeA.AndradePereira_tcc.pdf Acesso em: nov. 2023.

PHELAN, T. W. **TDA/TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.** São Paulo. M. Books do Brasil Editora Ltda, 2005, 246 p.

ROSA, Daniela Ferreira de Sousa. **Os benefícios da atividade física em escolares portadores do Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade na rede pública do Distrito Federal.** Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2002.

SOARES, Josilene Costa. **Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: os desafios da aprendizagem na pré-escola.** Revista Even. Pedagog. Número Regular: Estudos Decoloniais Sinop, v. 13, n. 3 (34. ed.), p. 554-562, ago./dez. 2022.

TEIXEIRA, Meirielle Rosa; MAGALHÃES, Eliane Villefort Freitas. **A importância da inclusão dos alunos com TDAH e da educação especial.** Artigo apresentado como trabalho de conclusão de curso 2022.

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS DA INCLUSÃO AUTISTIC SPECTRUM DISORDER (ASD) IN HIGHER EDUCATION: CHALLENGES OF INCLUSION

ISSN: 2595-8704. DOI: 10.29327/2323543.25.1-2

Ada Marinho dos Santos ¹

RESUMO

INTRODUÇÃO: A educação superior para pessoas com transtorno do espectro do autismo (TEA) é um assunto que vem crescendo bastante, porém há poucas informações publicadas no Brasil que retratam essa experiência desse tipo de inclusão dentro das universidades. **OBJETIVO:** Identificar e analisar a produção científica brasileira sobre educação inclusiva de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Superior. **METODOLOGIA:** O estudo foi baseado em uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e cunho exploratório, que buscou descrever, à luz da literatura, preceitos da educação inclusiva de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Superior. **CONSIDERAÇÕES FINAIS:** Durante a coleta de dados e a seleção dos estudos mais relevantes foi ter uma percepção que mesmo diante de algumas deficiências, o estudante com TEA ingressa na universidade e tem o auxílio de diferentes apoios, entre eles alguns monitores que conseguem proporcionar um suporte importante no período do vestibular e pós vestibular, existem em sua maioria locais reservados para estudo e aplicação de provas, além de um tempo mais prolongado para fazer suas atividades acadêmicas. Entretanto, é lógico que em todo meio educacional existe a necessidade de formação de todos os professores docentes para atuarem de forma correta com alunos com TEA em suas diversas especificidades, ampliando e construindo conhecimentos em relação a todo o seu processo de ensino, aprendizagem e capacidade de se socializar com os demais. É de suma importância que as universidades de uma maneira geral se importem em organizar mais ações internas para que se transformem em políticas institucionais e garantir o direito desse alunado, dando continuidade ao processo de construção de uma base mais consistente em sua rede de apoio.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Autismo. Universidade. Transtorno do Espectro Autista (TEA).

ABSTRACT

INTRODUCTION: Higher education for people with autism spectrum disorder (ASD) is a subject that has been growing a lot, but there is little information published in Brazil that portrays this experience of this type of inclusion within universities. **OBJECTIVE:** To identify and analyze Brazilian scientific production on inclusive education for students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Higher Education. **METHODOLOGY:** The study was based on bibliographical research, with a qualitative and exploratory approach, which sought to describe, in the light of literature, precepts of environmental education and biosafety in the school environment. **FINAL CONSIDERATIONS:** During the data collection and selection of the most relevant studies, it was possible to have the perception that even in the face of some deficiencies, the student with ASD enters the university and has the help of different supports, including some monitors who are able to provide support important during the entrance exam and post-entrance exam period, there are mostly places reserved for studying and taking tests, as well as a longer period of time to carry out your academic activities. However, it is logical that in every educational environment there is a need to train all teachers to work correctly with students with ASD in their various specificities, expanding and building knowledge in relation to their entire teaching, learning and capacity process. to socialize with others. It is extremely important that universities in general care about organizing more internal actions so that they become institutional policies and guarantee the rights of these students, continuing the process of building a more consistent base in their support network.

KEYWORDS: Inclusion. Autism. University. Autism Spectrum Disorder (ASD).

¹ Enfermeira Plantonista do Núcleo Interno de Regulação de Leitos/NIR do Hospital Municipal de Açailândia/MA, Coordenadora do Núcleo de Segurança do Paciente do Hospital Regional de Açailândia/HRA. Professora de Ensino Superior IDOMED/FAMEAC, no curso de Medicina. Especialista em Saúde Pública, Saúde da Família e Educação para Saúde. Mestre em Educação para Saúde. Doutoranda em Ciências da Educação pela ACU - Absoulute Christian University. **E-MAIL:** adamarinhosantos@hotmail.com. **CURRÍCULO LATTES:** lattes.cnpq.br/8211936209132313

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem relação direta com uma diversidade considerável de condições conhecidas por algum grau de comprometimento e que influenciam no comportamento social, na comunicação e na linguagem, e por uma gama estreita de interesses e atividades que são únicas para o indivíduo e realizadas de forma repetitiva (ALMEIDA, 2020).

Nesse sentido, existem diversas políticas públicas a própria Lei 13.146/15 e cotas de emprego em empresas, cotas de acesso à universidade, aquisição de veículos com a isenção do IPI, isenções ao pagamento do imposto de renda, entre outros programas que são conquistas significativas para pessoas para garantir o direito de igualdades de pessoas com deficiências podem-se observar alguns avanços, como por exemplo, para evitar qualquer forma de discriminação contra pessoas com deficiências, o Governo Brasileiro disponibiliza canais de comunicação com o cidadão, principalmente a ouvidoria nacional de direitos humanos, canal através do qual as pessoas com deficiência podem denunciar qualquer tipo de abuso ou violação de seus direitos, para melhorar a vida dessas pessoas, garantindo os seus direitos (educação, saúde, trabalho, lazer, previdência social, amparo à infância e à maternidade, bem como outros que propiciem o bem-estar pessoal, social e econômico) como cidadão (ARMENARA, 2022).

No que concerne o ensino superior, a LBI (2015), declara no art. 28 e inciso XIII que o “acesso à educação superior [...] em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas”; e no inciso XIV expõe a questão da “inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento”.

Os instrumentos metodológicos do ensino abrem chances para ocorrer uma maior compreensão

sobre o planejamento do ensino e, a Educação de uma forma geral está inserida neste contexto (SILVA; MOREIRA, 2022).

Devido ao tardio reconhecimento do TEA dentro de uma política educacional, atualmente as informações oficiais estatísticas, sobretudo os dados do Censo da Educação Superior de 2017 (INEP, 2017), deixam claro que os estudantes com TEA estão ingressando na educação superior. Ao levar esses dados em consideração sobre este público acessando os cursos de graduação, é de suma importância ampliar estudos que tenham como foco a entrada deles e permanência na educação superior, sobretudo os desafios para inclusão desses estudantes.

A problemática do estudo foi discutir quais são os desafios da inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Superior?

OBJETIVO

Identificar e analisar a produção científica brasileira sobre educação inclusiva de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Superior.

METODOLOGIA

Este estudo foi baseado em uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e cunho exploratório, que buscou descrever, à luz da literatura, preceitos da educação inclusiva de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Superior.

A respeito dessa linhagem metodológica Gil (2010, p. 43) pontua “que a pesquisa bibliográfica é elaborada partindo com base em material já aplicado”. De acordo com Teixeira (2014), a pesquisa qualitativa manuseia os dados procurando a sua significação, havendo como base a compreensão do fenômeno dentro do seu ambiente. E por fim, a pesquisa exploratória, segundo Gil (2010) envolve levantamentos de bibliografias, entrevistas com componentes diretos do

assunto, bem como, a análise e compreensão do problema abordado.

Para tanto, utilizou-se como base para a pesquisa artigos científicos, livros, e outros trabalhos científicos que versassem sobre a temática abordada no presente estudo. A busca foi realizada nas seguintes bases informatizadas de artigos indexados: Scientific Eletronic Library On Line (SciELO) e Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Para a busca dos artigos científicos foram utilizados os seguintes descritores: Educação Inclusiva; Transtorno do Espectro Autista (TEA); Ensino Superior; Desafios.

Ao final da busca em banco de dados, foram selecionados artigos e trabalhos científicos publicados entre os anos de 2018 e 2022, na íntegra e em língua portuguesa, totalizando ao final da análise preliminar, 76 artigos pré-selecionados.

Posteriormente foi imprescindível uma segunda análise, com foco nos objetivos dos artigos selecionados, chegando-se a um total de 33 artigos, tendo em vista que 15 artigos foram descartados, pois não atendiam ao objetivo geral desta pesquisa. Por fim, chegou-se a um total de 8 artigos para análise e discussão da temática levantada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O indivíduo com TEA, de acordo com o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), caracteriza-se através de um desenvolvimento comprometido ou acentuadamente fora da normalidade em relação a inserção social e da comunicação e um repertório muito limitado de atividades e interesses. As manifestações do transtorno variam repentinamente, dependendo do nível de desenvolvimento e da idade cronológica.

Em função da especificidade dos TEA, a inclusão de alunos com esse diagnóstico acaba proporcionando

algumas discussões frequentes sobre alternativas possíveis de intervenção na escola. Nesse sentido, é de suma importância que o professor tenha conhecimento sobre as características de cada aluno com TEA para construir aulas que promovam a inclusão na turma. Esse processo precisa ter um apoio constante da escola, para que o professor não se sinta incapaz ou frustrado com o desenvolvimento do seu trabalho.

O termo “autismo” foi inicialmente usado na literatura científica no ano de 1911, e o pioneiro foi o psiquiatra suíço Eugen Bleuler, com o objetivo de descrever um dos sintomas da esquizofrenia, que era entendido como a perda do contato com a realidade e um modo de viver voltado com o foco em si mesmo (MARFINATI & ABRÃO, 2014). No ano de 1943, o psiquiatra austríaco Leo Kanner utilizou essa mesma palavra para descrever uma síndrome única, denominada por ele de “Distúrbio Autístico do Contato Afetivo” (OLIVEIRA, 2016). Tendo em vista que o objeto desse estudo é o autismo, assim é necessário a compreensão do que se trata o transtorno de Espectro Autista (TEA).

Alguns autores o veem como uma falha biológica no sistema neurológico que interfere, sobretudo, o desenvolvimento do controle motor e a sensibilidade do indivíduo, principalmente em relação as interações sociais (MARFINATI e ABRÃO, 2014). A dificuldade de atenção e de comunicação é um dos sintomas que mais acontecem. É possível perceber os sinais logo quando a criança está nos seus primeiros meses de vida, e isso facilita uma intervenção médica com o objetivo de melhorar o desenvolvimento da criança e conseqüentemente do adulto com TEA.

Na atualidade, no primeiro ano de vida, pode-se notar como sinais comuns perder as habilidades já adquiridas, não ter a sensibilidade a sons, ruídos e vozes no ambiente, não apresentar sorriso social, não ser uma pessoa que gosta de toque e etc. Sintomas estes que, quando não tratados podem dificultar qualquer interação futura com o indivíduo, não só na sua relação familiar, mas no social como um todo.

De acordo com o DSM-IV-TR, o Transtorno Autista (TA) se caracteriza por um quadro clínico em que prevalecem prejuízos na interação social, nos comportamentos não verbais (como contato visual, postura e expressão facial) e na comunicação (verbal e não verbal), podendo existir atraso ou mesmo ausência da linguagem. Pode haver, também, ecolalia e uso de linguagem estereotipada (KHOURY, 2014, p. 9).

Diante disso, o autismo funciona como um distúrbio do desenvolvimento que se caracteriza por alterações presentes começando em idade muito precoce, de forma bastante comum antes dos três anos de idade, com impacto múltiplo e variável em áreas nobres do desenvolvimento humano como as áreas de comunicação, interação social, aprendizado e capacidade de adaptação.

Conforme Camargo e Bosa (2009, p. 65), “o autismo se caracteriza pela presença de um desenvolvimento acentuado atípico na interação social e comunicação, assim como pelo repertório marcadamente restrito de atividades e interesses”.

O Transtorno do Espectro Autista caracteriza-se através dos déficits persistentes em dois domínios principais: na comunicação social e interação social; e no comportamento, por meio da presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades.

Diante disso, tratando da interação social, os alunos com TEA podem apresentar:

Desde isolamento até dificuldades nos relacionamentos com outras pessoas, manifestadas na evitação do contato ocular, além de dificuldade em responder a estímulos sociais, como ao ser chamada pelo seu nome, por exemplo, o que inicialmente pode fazer com que sejam consideradas surdas. Além disso, pode haver um processamento facial atípico, que dificulta o entendimento das pistas que as pessoas oferecem durante o processo comunicativo, por meio de expressões faciais (REIS et al., 2016, p. 325).

No que diz respeito aos aspectos comportamentais, os alunos com TEA em boa parte das vezes apresentam estereotípias motoras, através de movimentos repetitivos com o corpo, como balanceios de cabeça e de mãos e girar em torno do próprio eixo.

Além disso, podem apresentar interesses obsessivos, como por exemplo, fazer coleção de objetos que não são comuns, que geralmente são utilizados para autoestimulação, além de manifestarem interesse por informações acerca de um tópico restrito e demonstrando ainda preferência por empilhar ou enfileirar brinquedos e outros objetos. Em geral, acabam sendo bem rigorosos no que se refere a rotinas, apresentando resistência a modificações no ambiente (BISPO; RODRIGUES E SANTOS, 2021).

Por fim, outra característica comum no TEA são as alterações sensoriais, manifestando-se na forma de hiporreatividade, hiper-reatividade e busca sensorial. A hipo e a hiper-reatividade estão relacionados, respectivamente, a um alto e a um baixo limiar sensorial, acarretando em responsividade reduzida ou excessiva a estímulos do ambiente. A busca sensorial é compreendida através do interesse incomum por certos aspectos sensoriais. Tais alterações podem envolver diferentes modalidades sensoriais, como visual, auditiva, olfativa, gustativa, somatossensorial, vestibular e proprioceptiva.

A presença do aluno com TEA na escola não é uma característica comum para já se engrandecer que é necessária uma melhora na qualidade de inclusão. Estar matriculado na escola não é um sinal imediato que o aluno está sendo incluído em seu ambiente e que suas necessidades de aprendizagem vão ser atendidas, é um caminho muito mais longo do que se imagina.

A aluno com TEA precisa antes de tudo passar por uma avaliação, ser analisada e estudada para que, por meio de suas particularidades, seja planejada uma inclusão efetiva e plena, sem preconceito, limitações e generalizações, mostrando a educação de qualidade não funciona somente para classes consideradas “normais”, mas para todos independentemente de qualquer fator e

da mesma forma que assegura a Constituição Federal. A inclusão necessita fazer parte de uma sociedade mais humana que busque esclarecer que existe uma beleza nas próprias diferenças (TERRA, 2017).

Para acontecer de fato a educação inclusiva é preciso conhecimento, mudança de práticas pedagógicas e um comportamento diante das demandas dos estudantes, em “uma escola inclusiva que propõem um modo de organização educacional que considera as necessidades de todos os alunos” (MANTOAN, 2006, p. 19). Nesse sentido, o professor precisa observar de forma atenta para passo do estudante, independente do laudo que foi passado a ele.

Para que possa conhecer e organizar sua prática de forma que alcance todos a escola precisa agir em conjunto com a família do aluno também, pois cada aluno apresenta características únicas, sócio cultural, psicológico e cognitivo as quais devem ser levadas em consideração para que o processo de inclusão tenha êxito. Faz-se ainda necessário conhecer as habilidades que os estudantes tem e como podem melhorar e se aperfeiçoar em outras que sentem mais dificuldades, motivando-os através das atividades que despertem seu interesse e desenvolva sua aprendizagem.

Segundo Oliveira (2016), os alunos com TEA precisam estar dentro do ambiente escolar e participarem de forma ativa de toda a programação que a instituição disponibilizar. Para isso, o currículo precisa receber algumas adaptações com o objetivo de proporcionar verdadeiramente a inclusão escolar. Essas adaptações precisam funcionar de uma maneira que o aluno com TEA sintam-se estimulada a querer participar das atividades em grupo e ter momentos de interações com os seus colegas.

Para Copetti, (2012, p. 20) “os profissionais inseridos na área devem estar preparados para receberem todos os alunos independentes das deficiências que possam ser apresentadas pelos alunos”. Os professores de uma forma geral tanto da esfera do ensino básico quanto do superior precisam ir em busca de conhecimento para

garantir que todos os alunos sejam incluídos nas aulas, não importa se forem autistas ou não (SILVA, 2020).

Entretanto, as ações para acesso e permanência são processos entrelaçados para as coordenações, todos precisam realizar apontamentos para ambas as situações sem se preocuparem onde estaria a maior procura. As palavras dos coordenadores são essenciais dentro de uma escola, principalmente sobre o ingresso dos estudantes com TEA na educação superior, pois além de tudo, é visto como direito que deve ser respeitado e assegurado, tendo por base o exercício das políticas educacionais (SANTOS, et al, 2020).

As universidades, por meio dos núcleos de acessibilidade, têm sido impulsionadas para a organização dos apoios solicitados pelos estudantes durante o processo seletivo, a organização das bancas de validação e os bolsistas/monitores como auxílios para a permanência dos estudantes, facilitando o acesso e permanência (OLIVEIRA; LEITE, 2022).

Em relação as barreiras e facilitadores dentro da educação superior, podem ser contempladas as seguintes:

Barreiras Pedagógicas: São aquelas evidenciadas na ação docente, nas práticas pedagógicas em sala de aula, na adequação do material didático, nas diferentes formas de acesso ao conteúdo ministrado pelos professores em sala de aula.

Barreiras Atitudinais: São aquelas oriundas das atitudes das pessoas diante da deficiência como consequência da falta de informação e do preconceito, o que acaba resultando em discriminação e mais preconceito.

Facilitadores da permanência: Ações institucionais, ações implementadas pelas universidades em prol dos estudantes com deficiência, os atendimentos diferenciados, os tipos de apoio. São caracterizados por ambientes favoráveis, espaços acessíveis, acesso ao conhecimento. Esses facilitadores permitem que os alunos desenvolvam mais atividades, e de forma melhor, participem mais da vida acadêmica da instituição e sintam-se realmente integrantes da comunidade universitária (CASTRO, 2011, p. 92-93).

Para Autism & Uni (2013), os estudantes autistas que recebem apoio adequado em tempo hábil acabam evoluindo bastante no ensino superior porque suas habilidades e conhecimentos são reconhecidos.

Segundo Dantas (2017, p. 47), “os serviços oferecidos pelas Instituições de Educação Superior precisam ter melhores qualidade e divulgação, [...] professores ser mais bem preparados e mais engajados no acolhimento desses alunos”. É de suma importância um monitoramento por parte dos órgãos responsáveis na atuação desses serviços, fazendo as leis serem efetivadas na prática, com o objetivo de atender o alunado com deficiência que busca por uma formação na Educação Superior (CANAL, 2021).

Nesse sentido, Ferrari (2016) apresenta algumas possibilidades concretas que promoveriam tal inclusão:

No Ensino Superior é possível adotar algumas estratégias que favorecem a inclusão do estudante autista: disponibilizar programação com antecedência e avisar o estudante sobre eventuais alterações de cronograma, apoio na socialização, dilatação de tempo na entrega de atividades, utilização de tecnologia assistiva no apoio a escrita, aulas com mais informações visuais, comunicação objetiva, não utilização de figuras de linguagem e eliminação de barreiras que causem desconforto sensorial (FERRARI, 2016. p. 5-6).

Diante disso, sejam quais forem as estratégias escolhidas, é vital que a universidade se reformule para acolher a diversidade de pessoas que têm direito de acesso à Educação Superior. Segundo Dantas (2017), a formação pedagógica do professor universitário no Brasil é um assunto que levanta diversas discussões, “[...] porque a universidade sempre teve autonomia, organização e hierarquia interna, não sendo questionada nem pela comunidade acadêmica nem pela sociedade” (DANTAS, 2017, p. 50). A diversidade, dessa forma, tensiona a forma com que a Educação Superior vem lidando com seu alunado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva é um processo de ensino o qual está direcionada para proporcionar de maneira geral, o desenvolvimento do convívio social entre todos os alunos sem preconceitos, reconhecendo as diferenças, de modo que consigam desenvolver suas aptidões, já que os mesmos possuem necessidades diferentes, que precisam ser identificadas e respeitadas, possibilitando assim o aprendizado de todos.

Entretanto, não existe uma regra básica para que a inclusão escolar possa acontecer, existe uma mudança de atitude e de postura das pessoas para acatar a inclusão, como um passo muito importante, pois muito tem se falado que adaptações precisam ser feitas, currículo reestruturado, cursos de formação oferecidos aos professores, mas nada é válido se a isso não for incorporado o desejo de toda a equipe escolar em se comprometer e se dar as mãos para acolher a quem a escola procurar.

Durante a coleta de dados e a seleção dos estudos mais relevantes foi ter uma percepção que mesmo diante de algumas deficiências, o estudante com TEA ingressa na universidade e tem o auxílio de diferentes apoios, entre eles alguns monitores que conseguem proporcionar um suporte importante no período do vestibular e pós vestibular, existem em sua maioria locais reservados para estudo e aplicação de provas, além de um tempo mais prolongado para fazer suas atividades acadêmicas.

Entretanto, é lógico que em todo meio educacional existe a necessidade de formação de todos os docentes para atuarem de forma correta com alunos com TEA em suas diversas especificidades, ampliando e construindo conhecimentos em relação a todo o seu processo de ensino, aprendizagem e capacidade de se socializar com os demais.

Por fim, conclui-se que é de suma importância que as universidades de uma maneira geral se importem em organizar mais ações internas para que se

transformem em políticas institucionais e garantir o direito desse alunado, dando continuidade ao processo de construção de uma base mais consistente em sua rede de apoio.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, PRISCILLA REGINA BARBOSA DE. **Inclusão no ensino superior: percepções de uma estudante com Transtorno do Espectro do Autismo em Universidade Pública Paraibana**. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). João Pessoa, 2020.
- ARMENARA, VALDIRENE APARECIDA. **Ferramentas de apoio ao professor de ensino superior sobre o estudante com TEA: manual e comunidade virtual de aprendizagem**. Dissertação. São José dos Campos – SP Outubro/2022.
- AUTISM & UNI. **Best practice for professionals supporting autistic students within or outside HE Institutions**. UK: Autism&Uni,2013. Disponível em:<https://goo.gl/pPrLS>. Acesso em: 15 set. 2019.
- BISPO, MATHEUS LUAMM SANTOS FORMIGA; RODRIGUES, OSANA PEREIRA SOUZA; SANTOS, SAMANTA SOUZA. **O lúdico na aprendizagem do aluno autista na educação infantil**. SIMEDUC 24 a 26 de março de 2021.
- BRASIL. Lei nº 13.146. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 04/12/2023.
- CAMARGO, PIMENTEL HÖHER; BOSA, CLEONICE ALVES. **Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura**. Psicologia & Sociedade, v. 21, n. 1, p. 65-74, 2009.
- CANAL, SANDRA. **A inclusão do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Superior**. Dissertação. Porto Alegre, 2021.
- CASTRO, S. F. **Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras**. 278 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2011.
- COPETTI, J. R. (2012). **A Educação Física escolar e o autismo: um relato de experiência no Instituto Municipal de Ensino Assis Brasil (IMEAB) no Município de Ijuí (RS)**. [Trabalho de Conclusão de Curso em Educação Física Licenciatura. Ijuí: Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul].
- DANTAS, NOZÂNGELA MARIA ROLIM. **A inclusão dos estudantes com deficiência no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande: desafios e possibilidades**. 2017. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.
- DELGADO, SALOMITE DOS SANTOS; TAVARES, LIVÂNIA BELTRÃO. **O TEA no ensino superior: conhecimento dos docentes de uma IES Paraibana**. Revista Educação Inclusiva. Edição Contínua - Volume 7, Número 2. 2022
- FERRARI, JULIANA BARBOSA. **Inclusão de um estudante autista no ensino superior, um relato de experiência na UFPR Litoral**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (CBEE), 7., 2006, São Carlos. Anais eletrônicos [...] Campinas: Galoá, 2016.
- GIL, ANTONIO CARLOS. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Microdados do censo da Educação Superior 2017: Manual do Usuário**. Brasília: Inep 2018.
- KHOURY, LAIS PEREIRA. **Manejo comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar**. São Paulo, 2014, p. 6; 9; 15.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão: o que é? Por quê? Como fazer?** 2ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- MARFINATI, A. C. & ABRÃO, J. L. F. (2014). **Um percurso pela psiquiatria infantil: dos antecedentes históricos à origem do conceito de autismo**. Estilos da Clínica, 19(2), 244-262.
- OLIVEIRA, M. L. S. **Formação docente e inclusão de alunos com transtorno do espectro autista: Algumas Reflexões**. Trabalho de conclusão de curso. Licenciatura em Pedagogia. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa. 2016.
- OLIVEIRA, ANA CAROLINE DOS SANTOS; LEITE, DANIELA SOARES. **Inclusão de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista na Educação Especial: uma revisão integrativa**. Scielo. Submetido em 19.07.2022.
- REIS, H. I. S., PEREIRA, A. P. S., & ALMEIDA, L. S. (2016). **Características e especificidades da comunicação social na perturbação do espectro do autismo**. Revista Brasileira de Educação Especial, 22(3), 325-336.
- SANTOS, WELLINGTON FARIAS DOS, ET AL. **A Inclusão da Pessoa com Autismo no Ensino Superior**. revista entreideias, Salvador, v. 9, n. 3, p. 5-66, set./dez. 2020.

SILVA, SOLANGE CRISTINA DA. **Acessibilidade para estudantes com Transtorno do Espectro Autista no ensino superior.** Tese. Florianópolis, 2020.

SILVA, VANESSA CAROLINE; MOREIRA, LAURA CERETTA. **O estudante com Transtorno do Espectro Autista nas universidades brasileiras.** Revista Educação Especial. V. 35. 2022.

SILVA, SOLANGE CRISTINA DA, et al. **Estudantes com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Superior: analisando dados do INEP.** Psicologia Escolar e Educacional. 2020, v. 24.

TEIXEIRA, ELIZABETH. **As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa.** 8ª Edição. Editora Vozes: São Paulo, 2014.

TERRA, R. O. **A escola, o autismo e a inclusão: uma revisão bibliográfica.** 2017. Disponível em: <http://www.ufjf.br/pedagogia/files/2017/12/A-Escola-o-autismo-e-a-inclus%C3%A3oUma-revis%C3%A3o-bibliogr%C3%A1fica.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2023.

AS CLASSES MULTISSERIADAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: QUE ESPAÇO ESCOLAR É ESSE? MULTI-GRADE CLASSES IN COUNTRYSIDE EDUCATION: WHAT SCHOOL SPACE IS THIS?

ISSN: 2595-8704. DOI: 10.29327/2323543.25.1-3

Elivelton Costa Oliveira ¹

RESUMO

Este artigo aborda os desafios enfrentados pelos docentes nas classes multisseriadas da Educação do Campo, examinando a resistência dessas escolas diante da negligência das políticas públicas. Com base em uma revisão de literatura qualitativa, destacam-se as estratégias de sobrevivência adotadas pelos professores, a falta de preparo para lidar com a heterogeneidade e as limitações estruturais desses ambientes educacionais. Além disso, analisa-se a proposta da nucleação escolar como alternativa para lidar com a baixa demanda de estudantes, evidenciando preocupações relacionadas ao afastamento das crianças de suas raízes culturais. A pesquisa destaca a necessidade urgente de formações específicas para os docentes, desde a formação inicial até a continuada, como uma medida essencial para enfrentar os desafios únicos das classes multisseriadas. Conclui-se enfatizando a importância de reconhecer a Educação do Campo como um direito fundamental e promover políticas públicas efetivas, investimentos adequados e valorização dos profissionais, visando uma educação inclusiva e contextualizada para as populações rurais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo. Classes multisseriadas. Nucleação escolar.

ABSTRACT

This article addresses the challenges faced by teachers in multigrade Rural Education classes, examining the resistance of these schools in the face of neglect by public policies. Based on a qualitative literature review, the survival strategies adopted by teachers, the lack of preparation to deal with the heterogeneity and the structural limitations of these educational environments stand out. Furthermore, the proposal for school nucleation as an alternative to deal with the low demand of students is analyzed, highlighting concerns related to the separation of children from their cultural roots. The research highlights the urgent need for specific training for teachers, from initial to continuing training, as an essential measure to face the unique challenges of multigrade classes. It concludes by emphasizing the importance of recognizing Rural Education as a fundamental right and promoting effective public policies, adequate investments and appreciation of professionals, aiming for inclusive and contextualized education for rural populations.

KEYWORDS: Rural Education. Multigrade classes. School nucleation.

¹ Licenciado em Pedagogia pela FAI/ISEC; Mestre em Ciências da Educação pela ACU - Absolute Christian University; Letras Literatura pelo CESC/UEMA. Especialista em Educação Especial, Inclusão e Libras pela Athenas; Gestão Escolar, Coordenação Pedagógica, Supervisão Escolar e Orientação Educacional pela Athenas; Docência do Ensino Superior pela ISEIB; Professor dos municípios de Codó/MA e Caxias/MA. **E-MAIL:** eliveltoncosta1@hotmail.com. **CURRÍCULO LATTES:** lattes.cnpq.br/9667001058077022.

INTRODUÇÃO

A Educação do Campo, concebida como um conjunto de práticas educativas que integram as condições de vida das comunidades rurais, as experiências dessas populações e o conhecimento científico universal, representa um desafio complexo e multifacetado. A Resolução nº 2 de 28 de abril de 2008 define a Educação do Campo como um processo que abrange desde a Educação Infantil até a Educação Profissional Técnica de nível médio, englobando diversas populações rurais, tais como agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, indígenas, quilombolas, entre outros.

No entanto, as escolas localizadas no campo muitas vezes são negligenciadas pelas políticas públicas, resultando em espaços escolares precários e inadequados para proporcionar uma educação de qualidade. Uma das manifestações desse descaso é a frequente existência de classes multisseriadas, onde crianças de diferentes séries e idades compartilham a mesma sala de aula, sob a orientação de um único docente. Esse cenário, marcado por condições estruturais limitadas e escassez de professores, desafia a efetivação de práticas pedagógicas alinhadas e coerentes, (BRASIL, 2009).

A presente pesquisa, inserida nesse contexto, tem como objetivo central identificar os principais desafios enfrentados pelos docentes que atuam em classes multisseriadas em escolas do campo. A metodologia adotada baseia-se em uma revisão de literatura, seguindo a abordagem de Severino (2013), que destaca a análise crítica do registro disponível em documentos impressos, como livros, artigos e teses.

Para embasar essa investigação, recorreremos às contribuições teóricas de autores como Evangelista (2017), Hage (2012), Janata e Anhaia (2015), Oliveira e Oliveira (2017), além da Resolução nº 2 de 2008, que estabelece as Diretrizes complementares, normas e

princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

A estrutura deste trabalho está organizada em dois tópicos centrais, a saber: "Educação do Campo e classes multisseriadas" e "Educação do Campo, classes multisseriadas e a proposta da nucleação escolar". Por meio desses tópicos, busca-se explorar as nuances dessa realidade educacional, analisando não apenas os desafios enfrentados pelos docentes, mas também considerando alternativas, como a nucleação escolar, e suas implicações para as comunidades rurais.

Ao traçar esse caminho de investigação, almejamos contribuir para o entendimento mais aprofundado das dinâmicas educacionais no campo, destacando a importância de superar os obstáculos existentes para promover uma educação inclusiva, contextualizada e de qualidade para as populações rurais.

METODOLOGIA

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, por meio de uma revisão de literatura tradicional, não sistemática e descritiva. A escolha dessa abordagem visa compreender os desafios enfrentados pelos docentes em classes multisseriadas na Educação do Campo de forma aprofundada.

A revisão de literatura é não sistemática, caracterizada por uma análise crítica de livros, artigos e documentos relacionados à temática. A abordagem descritiva destaca a apresentação minuciosa das informações coletadas.

A análise de conteúdo será empregada para interpretar os dados, identificando padrões e temas emergentes. A coleta de dados será realizada em bibliotecas físicas e virtuais, abrangendo diversas fontes para uma análise abrangente.

Essa metodologia visa proporcionar uma compreensão aprofundada dos desafios enfrentados pelos docentes em classes multisseriadas na Educação do

Campo, contribuindo para o avanço do conhecimento e subsidiando reflexões para melhorias nas práticas educacionais nas escolas rurais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO:

EDUCAÇÃO DO CAMPO E CLASSES MULTISSERIADAS

A Educação do Campo, ao permitir que as crianças estudem em suas comunidades, revela-se como um elemento crucial para preservar a cultura local, conforme destaca Oliveira e Oliveira (2017). Contudo, as escolas rurais, historicamente marginalizadas nas políticas públicas educacionais, muitas vezes são consideradas como uma medida compensatória descontextualizada da realidade do campo.

Conforme apontado por Oliveira e Oliveira (2017), as classes multisseriadas, comumente encontradas em locais remotos, reúnem alunos de diferentes idades e séries. Embora proibida pela Resolução N° 2 de 2008, essa prática torna-se uma forma de resistência da Educação do Campo diante da falta de investimentos.

Os desafios enfrentados pelos professores nesse contexto, conforme analisado por Hage (2011), são complexos e desestimulantes. A falta de preparo para lidar com a heterogeneidade de idades e ritmos de aprendizagem, juntamente com a alta rotatividade de docentes, resulta em estratégias de sobrevivência, onde prevalece a busca por objetivos mínimos homogeneizados.

A análise de Hage (2011) destaca a angústia e ansiedade dos professores diante da necessidade de lidar com diversas séries simultaneamente. A execução do trabalho docente muitas vezes se resume a estratégias de adaptação, refletindo a ausência de discussões aprofundadas sobre as classes multisseriadas e a carência de contribuições práticas para esses profissionais.

A resistência dessas escolas e a sobrevivência das classes multisseriadas, apesar das limitações,

apontam para a necessidade urgente de desenvolver formações específicas para os docentes, conforme defendido por Oliveira e Oliveira (2017). Essa abordagem abrangeria desde a formação inicial até a contínua, proporcionando recursos práticos e teóricos para enfrentar os desafios únicos desses ambientes de aprendizagem, contribuindo assim para a qualidade da Educação do Campo.

A EDUCAÇÃO E A PROPOSTA DA NUCLEAÇÃO ESCOLAR

A proposta da nucleação escolar, que envolve a transferência de crianças de pequenas comunidades rurais para escolas-núcleo em locais mais populosos, tem sido adotada como uma estratégia para lidar com a baixa demanda de estudantes nas escolas do campo. No entanto, essa prática levanta questões significativas relacionadas ao afastamento das crianças de suas raízes culturais e da diversidade presente em suas comunidades, como destacado por Barbosa e Fernandes (2013).

A justificativa para a nucleação muitas vezes reside na necessidade de melhorar a seriação escolar, conforme preconizado pela Resolução N° 2 de 28 de abril de 2008. No entanto, críticas apontam para a falta de eficácia dessa medida, destacando a redução nos investimentos na educação dos trabalhadores do campo e a substituição das escolas/classes multisseriadas pelo transporte escolar, muitas vezes precário, como indicado por Janata e Anhaia (2015).

O deslocamento das crianças para escolas distantes de suas comunidades, seja através de transporte escolar ou nucleação, levanta preocupações sobre a preservação da identidade camponesa e o contato com os valores da cidade, como alerta Evangelista (2017). Esse deslocamento pode contribuir para o êxodo rural e a perda da conexão com as tradições locais.

Além disso, a precariedade das condições do transporte escolar, aliada à falta de consideração pelas

condições das estradas rurais, evidencia a ausência de compromisso com a segurança das crianças e o valor atribuído à educação do campo. A Resolução N° 2 de 2008 destaca a importância da proximidade física entre escola e família, ressaltando a necessidade de evitar o deslocamento entre campo e cidade sempre que possível.

A decisão de implementar a nucleação deve ser cuidadosamente considerada, levando em conta não apenas a melhoria na seriação escolar, mas também o impacto nas condições de ensino e aprendizagem das crianças do campo. A educação, como enfatizado por diversos autores, não deve ser imposta autoritariamente, mas sim promover o fortalecimento da democracia e a redução das desigualdades, reconhecendo e respeitando a diversidade presente nas comunidades rurais.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

A Educação do Campo, concebida como um conjunto de práticas educativas que integram as condições de vida das comunidades rurais, as experiências dessas populações e o conhecimento científico universal, representa um desafio complexo e multifacetado. Nesse contexto, as escolas localizadas no campo muitas vezes são deixadas à margem das políticas públicas, resultando em espaços educacionais inadequados para proporcionar uma formação de qualidade, (BRASIL, 2007).

A presença de classes multisseriadas emerge como uma característica marcante dessas escolas, onde crianças de diferentes séries e idades compartilham o mesmo espaço de aprendizado sob a orientação de um único docente. Esse cenário desafiador, permeado por recursos limitados e escassez de professores, compromete a implementação de práticas pedagógicas coesas e efetivas, (BRASIL, 2008).

No âmbito dessa realidade, a presente pesquisa visa identificar e compreender os principais desafios enfrentados pelos docentes que atuam em classes multisseriadas em escolas do campo. Utilizando uma abordagem qualitativa, baseada em revisão de literatura, buscamos ampliar a compreensão dessas dinâmicas educacionais, considerando a perspectiva de autores como Evangelista, Hage, Janata e Anhaia, Oliveira e Oliveira.

A análise revela que as classes multisseriadas, apesar de proibidas em algumas legislações, persistem como uma forma de resistência da Educação do Campo diante da falta de investimentos. Hage (2011) destaca a complexidade e desestímulo enfrentados pelos professores, que lidam com a heterogeneidade de idades e ritmos de aprendizagem. Estratégias de sobrevivência e objetivos mínimos homogêneos tornam-se recorrentes, refletindo a ausência de discussões aprofundadas sobre essa modalidade de ensino.

A resistência dessas escolas e a sobrevivência das classes multisseriadas, apesar das limitações, apontam para a necessidade urgente de desenvolver formações específicas para os docentes. Oliveira e Oliveira (2017) destacam a importância dessas formações abrangendo desde a formação inicial até a contínua, fornecendo recursos práticos e teóricos para enfrentar os desafios únicos desses ambientes de aprendizagem, contribuindo para a qualidade da Educação do Campo.

Em meio a esse panorama, surge a proposta da nucleação escolar como uma estratégia para lidar com a baixa demanda de estudantes nas escolas do campo. Essa prática envolve a transferência de crianças de pequenas comunidades rurais para escolas-núcleo em locais mais populosos. Contudo, a nucleação, apesar de visar à melhoria da seriação escolar, levanta questionamentos sobre o afastamento das crianças de suas raízes culturais e da diversidade presente em suas comunidades.

Críticas à nucleação destacam a falta de eficácia dessa medida, evidenciando a redução nos investimentos na educação dos trabalhadores do campo e a substituição das escolas/classes multisseriadas por transporte escolar precário, (CALDARTE, 2008). Além disso, o deslocamento das crianças para escolas distantes, seja através de transporte escolar ou nucleação, pode contribuir para o êxodo rural e a perda da conexão com as tradições locais.

Diante desse cenário desafiador, é crucial repensar a Educação do Campo e considerar alternativas que promovam uma formação de qualidade, respeitando a diversidade e as particularidades das comunidades rurais. A busca por soluções efetivas deve envolver a reflexão sobre práticas pedagógicas inovadoras, investimentos adequados e a valorização dos docentes que desempenham um papel fundamental na construção de uma educação inclusiva, contextualizada e de qualidade para as populações do campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão sobre a Educação do Campo e as desafiadoras dinâmicas das classes multisseriadas revela um panorama complexo e multifacetado. As escolas localizadas nessas comunidades rurais, muitas vezes negligenciadas pelas políticas públicas, enfrentam obstáculos estruturais e a escassez de recursos essenciais para proporcionar uma formação de qualidade.

A persistência das classes multisseriadas, mesmo diante de proibições legais, destaca-se como uma forma de resistência, evidenciando a necessidade urgente de olhar de maneira mais atenta para essas realidades. Os desafios enfrentados pelos docentes nesse contexto são inúmeros, desde a heterogeneidade de idades até a falta de preparo para lidar com as particularidades das classes multisseriadas.

Nesse cenário, as estratégias de adaptação e busca por objetivos mínimos homogeneizados tornam-se estratégias de sobrevivência para os professores.

Contudo, a ausência de discussões aprofundadas sobre as classes multisseriadas e a falta de contribuições práticas ampliam as dificuldades enfrentadas por esses profissionais.

A resistência das escolas do campo e a sobrevivência das classes multisseriadas apontam para a necessidade premente de desenvolver formações específicas para os docentes. Investir na capacitação desde a formação inicial até a contínua se apresenta como uma solução essencial para enfrentar os desafios únicos desses ambientes educacionais.

Além disso, a proposta da nucleação escolar surge como uma alternativa para lidar com a baixa demanda de estudantes, mas suscita questionamentos relevantes. O afastamento das crianças de suas raízes culturais e as críticas à eficácia dessa medida destacam a importância de repensar estratégias que promovam uma Educação do Campo de qualidade, respeitando a diversidade e as peculiaridades das comunidades rurais.

Em conclusão, é imperativo reconhecer a Educação do Campo como um direito fundamental, não como uma medida compensatória. Superar os desafios das classes multisseriadas requer não apenas a proibição, mas a implementação de políticas públicas efetivas, investimentos adequados e a valorização dos profissionais que desempenham um papel crucial na construção de uma educação inclusiva e contextualizada para as populações do campo. A busca por soluções deve ser pautada na compreensão profunda das realidades locais, no diálogo com as comunidades e no compromisso em construir um futuro educacional digno e transformador para todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Panorama da Educação no Campo. Brasília: INEP, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n. 02/2008**. Diretrizes complementares,

normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, DF: 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). **Projeto Base**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar - 2009**. Brasília: INEP, 2009.

CALDART, Roseli Salete. **Sobre Educação do Campo**. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Educação do Campo: campo, políticas públicas, educação**. Brasília: INCRA; MDA, 2008.

EVANGELISTA, J. C. S. **O direito à educação no campo: superando as desigualdades**. 1. ed. – Curitiba: Appris, 2017.

HAGE, S. **Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino**. Rev. Em Aberto. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. v. 1, n. 1– Brasília: 2012. p. 97-113.

JANATA, N. E. ANHAIA, E. M. de. **Escolas/Classes Multisseriadas do Campo: reflexões para a formação docente**. Educação & Realidade, Porto Alegre, 2015. p. 01. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rer/v40n3/2175-6236-rer-40-3-00685.pdf>

OLIVEIRA, M. R. D. de. OLIVEIRA, N. do S. da S. **Prática e docência em classes multisseriadas**. IN: ANTUNES, H. S. SOUZA, E. C. de. (orgs.). Formação e trabalho docente em contexto rural: diálogos teórico-metodológicos. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2017. (61-86).

SEVERINO. A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 1. ed. -- São Paulo: Cortez, 2013. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/ccaab/images/AEPE/Divulga%C3%A7%C3%A3o/LIVROS/Metodologia_do_Trabalho_Cient%C3%ADfico_-_1%C2%AA_Edi%C3%A7%C3%A3o_-_Antonio_Joaquim_Severino_-_2014.pdf.

**OS FATORES DE RISCO DA HIPERTENSÃO EM MORADORES NO
MUNICÍPIO DE CARAUARI-AMAZONAS**
**RISK FACTORS OF HYPERTENSION IN RESIDENTS IN THE
MUNICIPALITY OF CARAUARI-AMAZONAS**

ISSN: 2595-8704. DOI: 10.29327/2323543.25.1-4

Hilário Jebeson Viana da Costa ¹

RESUMO

O presente artigo vem apresentar os fatores de riscos da hipertensão, especificamente no município de Carauari no Amazonas. A hipertensão é uma doença silenciosa e afeta grande parte da população devido ao estilo de vida. Considerando-se as elevadas taxas de morbimortalidade por doenças cardiovasculares no mundo e no Brasil, e de prevalência da hipertensão arterial e ainda a escassez de estudos sobre esse tema, fez necessário o presente estudo identificar a prevalência da hipertensão arterial e sua associação com fatores de risco cardiovasculares, principalmente na faixa etária de 12 a 80 anos. A prática de controle dessa doença, silenciosa e progressiva, pode ser medicamentosa, por meio do uso de drogas específicas prescritas pelo médico; e (ou) não medicamentosa, quando envolve a modificação do estilo de vida da pessoa e adoção de comportamentos mais saudáveis. Quando não tratada adequadamente, a hipertensão arterial pode acarretar graves consequências a alguns órgãos vitais. Com isso, se constitui em um dos mais graves problemas de saúde pública. Alimentação adequada, sobretudo quanto ao consumo de sal, dieta com frutas, hortaliças, fibras e minerais, controle do peso, prática de atividade física, controle do estresse psicossocial, controle do tabagismo e uso excessivo de álcool são fatores que devem ser adequadamente abordados e controlados.

PALAVRAS-CHAVE: Hipertensão. Risco. Carauari.

ABSTRACT

This article presents the risk factors for hypertension, specifically in the municipality of Carauari in Amazonas. Hypertension is a silent disease and affects a large part of the population due to lifestyle. Considering the high rates of morbidity and mortality due to cardiovascular diseases in the world and in Brazil, and the prevalence of arterial hypertension and the scarcity of studies on this topic, it was necessary for the present study to identify the prevalence of arterial hypertension and its association with risk factors. cardiovascular risk, especially in the age group from 12 to 80 years. The practice of controlling this silent and progressive disease can be medication, through the use of specific drugs prescribed by the doctor; and (or) non-medication, when it involves modifying the person's lifestyle and adopting healthier behaviors. When not treated properly, high blood pressure can have serious consequences for some vital organs. As a result, it constitutes one of the most serious public health problems. Adequate nutrition, especially regarding salt consumption, a diet with fruits, vegetables, fiber and minerals, weight control, physical activity, control of psychosocial stress, control of smoking and excessive use of alcohol are factors that must be adequately addressed and controlled.

KEYWORDS: Hypertension. Risk. Carauari.

¹ Doutorando e Mestre em Ciências da Educação pela ACU - Absolute Christian University; Especialista em Gestão Escolar e Educação Digital (Dom Alberto); Especialista em Língua Portuguesa e Literatura (UNIASSSELVI); Especialista em Administração Pública (Castelo Branco); Especialista em Comunicação Institucional (Castelo Branco). Graduando em Pedagogia (FAVENI); Bacharel em Jornalismo (Faculdade Católica Paulista); Bacharel em Ciência Política (UEA); licenciado em Letras (UEA). **E-MAIL:** vianadacosta@gmail.com. **CURRÍCULO LATTES:** lates.cnpq.br/1860645152905240

INTRODUÇÃO

A hipertensão, também conhecida como pressão alta, é uma condição de saúde que afeta milhões de pessoas em todo o mundo. Caracterizada pelo aumento persistente de pressão arterial, a hipertensão é considerada uma das principais causas de doenças cardiovasculares, como ataques cardíacos e Acidente Vascular Cerebral (AVC), conhecido também como “derrame”.

É importante lembrar que ela é influenciada por diversos fatores como estilo de vida, histórico familiar, idade avançada, obesidade, fumar, consumir bebidas alcoólicas, nível alto de colesterol, consumo excessivo de sal, dieta inadequada, sedentarismo, fatores econômicos, alimentos altamente processados como fast food e produtos industrializados com excesso de sódio. A preferência são alimentos saudáveis e naturais como frutas, legumes, ovos entre outros, (MALTA, 2016).

Outro dado importante, seja em qualquer idade, e muito recomendado é o atendimento médico regularmente ou mesmo um “check up” em determinado período para saber o nível da saúde. Principalmente em casos de cefaleia, dor no peito, tontura e fraqueza.

A hipertensão arterial se caracteriza por ser uma doença silenciosa, ou seja, que não apresenta, inicialmente, sinais ou sintomas. Esse é um dos fatores que levam à negligência e ao agravamento do quadro clínico. Portanto, realizar exames preventivos é essencial para um diagnóstico precoce.

O QUE CAUSA A HIPERTENSÃO ARTERIAL?

A causa da hipertensão arterial é multifatorial, ou seja, depende de vários elementos. Fatores genéticos hereditários e a idade estão fortemente relacionados com o desenvolvimento da doença. De acordo com estudos realizados, fatores genéticos

podem influenciar na pressão arterial entre 30 e 50% dos casos, (COSTA et al, 2016).

A hipertensão arterial é mais prevalente na população idosa, sendo que, no ano de 2021, 49,4% dos adultos brasileiros com mais de 65 anos receberam o diagnóstico da doença. Isso acontece porque, com o envelhecimento, os vasos sanguíneos vão se tornando progressivamente mais rígidos, aumentando a pressão arterial naturalmente.

A hipertensão arterial é dividida em primária e secundária. Na hipertensão primária, não é possível saber a causa exata que levou ao desenvolvimento do quadro, sendo o tipo com incidência mais comum na população. Como a doença depende de vários fatores para o seu desenvolvimento, é difícil conseguir identificar, com precisão, qual ou quais deles foram os responsáveis em cada pessoa. Por outro lado, a hipertensão secundária é aquela com uma causa específica identificada, relacionada à obesidade, hábitos de vida e fatores ambientais, (LIMA, 2004).

QUAIS OS ESTÁGIOS DA PRESSÃO ARTERIAL?

A hipertensão arterial é dividida em estágios, sendo que pessoas saudáveis apresentam pressão arterial sistólica (“máxima”) até 120 mmHg e diastólica (“mínima”) até 80 mmHg. Assim, a PA ótima se caracteriza por PAS menor que 120 mmHg e PAD menor que 80 mmHg. Já a pressão normal está entre 120-129 mmHg e/ou 80-84mmHg.

Pessoas com pressão arterial sistólica (PAS) de 130-139 mmHg e diastólica (PAD) de 85-89 mmHg são consideradas pré-hipertensas, com valores de pressão limítrofes para a condição patológica, (WHO, 2009).

Pessoas com pressão arterial sistólica variando de 140-159 mmHg e diastólica variando de 90-99 mmHg entram no estágio 1 da doença, considerado leve. O estágio 2 compreende quem apresenta pressão arterial sistólica de 160-179 mmHg e diastólica de 100-109 mmHg, e é uma fase considerada de alerta. O terceiro

estágio abrange pessoas com PAS maior ou igual a 180 mmHg e PAD maior ou igual a 110 mmHg. Nesse estágio, podem ocorrer crises hipertensivas acompanhadas de sintomas como dor de cabeça, tontura e zumbido nos ouvidos, ou mais graves como falta de ar, dores no peito e coma, podendo levar até mesmo a óbito.

QUAIS AS CONSEQUÊNCIAS DA HIPERTENSÃO NÃO CONTROLADA?

Quando não tratada adequadamente, a hipertensão arterial pode trazer graves complicações, sendo o coração um dos órgãos mais afetados.

O quadro hipertensivo sem tratamento também pode gerar o rompimento de vasos sanguíneos ou bloquear o suprimento de sangue para o cérebro, causando derrame cerebral. De acordo com a extensão do dano causado e da região afetada, a lesão pode ser irreversível e até mesmo levar à morte.

Outras consequências incluem a sobrecarga e lesão renal, devido ao aumento da filtração sanguínea pela alta pressão nos vasos. Em condições saudáveis, os rins desempenham papel regulador da pressão arterial, porém, quando lesionados, não conseguem controlá-la, piorando o quadro. Pessoas com hipertensão podem desenvolver insuficiência renal crônica e falência renal.

Diante de tantos impactos negativos na saúde, é imprescindível conscientizar a população sobre os riscos da hipertensão arterial não controlada, informando quanto à importância da prevenção e diagnóstico precoce.

A melhor forma de prevenir a hipertensão arterial é a medição regular da pressão sanguínea, juntamente com a realização de check-ups anuais e avaliação clínica. Além disso, o cultivo de bons hábitos de vida com a incorporação de atividade física regular e uma alimentação saudável são essenciais para reduzir o risco de desenvolvimento da doença.

OBJETIVO

Analisar os fatores de risco que levam os moradores de Carauari-Amazonas a um determinado nível de hipertensão.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de natureza aplicada, com enfoque qualitativo e abordagem descritiva e para compreender a pesquisa foi elaborado um questionário estruturado fechado com pessoas 50 pessoas de idade entre 12 a 80 anos, ambos os sexos, variados poderes socioeconômicos, inúmeras etnias, variadas idades para saber como era a qualidade de vida dos entrevistados.

PÚBLICO PESQUISADO EM CARAUARI SOBRE A HIPERTENSÃO

O público-alvo foi cerca de 50 pessoas, conforme a metodologia proposta, na faixa etária de 12 a 80 anos de ambos os sexos. Para a surpresa de muitos jovens, eles acreditavam que a hipertensão era somente algo de pessoas mais velhas. Foram analisados o sobrepeso, alimentação, faixa etária e o sedentarismo.

Ao analisarmos por sexo, cerca de 65% das pessoas hipertensas são do sexo feminino, enquanto 35% do masculino. O motivo para esta grande demanda no público feminino está muito relacionado ao estresse do cotidiano como cuidar dos afazeres do lar, estudo, trabalho externo, além dos problemas de saúde como enxaqueca, dor de cabeça e pouco sono.

Em relação ao sedentarismo, cerca de 53% dos entrevistados de ambos os sexos não realizam uma prática de regular de exercícios físicos e nem fazem uma dieta adequada. Têm até interesse em fazer alguma atividade física, mas, alegam falta de tempo.

No caso do sobrepeso, 75% dos entrevistados disseram que estão acima do peso, por isso, que sofrem

com a hipertensão. Essa ausência de hábitos saudáveis acarreta também no aumento do nível da glicemia.

Também foi dividido por faixa etária entre 14 a 39 anos e de 40 a 80 anos. De 14 a 39 anos, 5% são hipertensos, sendo os mesmos tomam medicamentos sob orientação médica. Já na faixa de 40 a 80 anos, com cerca de 95% são hipertensos e tomam medicamentos para hipertensão. Os idosos pesquisados na faixa dos 70 a 80 anos são os que sofrem com a hipertensão. Quando eram jovens, os alimentos consumidos pelos mesmos eram a base de muito sódio, como por exemplo, o peixe salgado, pois, nos seringais onde residiam não havia abastecimento de energia elétrica. Os alimentos mais frescos tinham que ser consumidos imediatamente para não perder a sua essência.

Sobre a alimentação, o Amazonas é um estado rico em muitas frutas e peixes. Os entrevistados, mesmo tendo estas oportunidades, ainda se debruçam em alimentos multiprocessados como a conserva, por exemplo. Entre os homens o consumo desses alimentos que contém muito sódio é de 78%, já as mulheres são mais precavidas com cerca de 22%. Alimentos gordurosos ainda são muito consumidos por ambos os sexos, podendo aumentar o nível de colesterol.

A conscientização sobre os hábitos de vida saudáveis, como dieta equilibrada, prática regular de exercícios, redução do consumo de sal, tabagismo, alcoolismo podem ser fundamentais na prevenção da hipertensão.

Além disso, é importante que as autoridades de saúde locais adotem medidas para avaliar a situação nos municípios e implementem programas de conscientização, rastreamento e tratamento da hipertensão. O acesso a serviços de saúde adequados e a disponibilidade de medicamentos para o controle da pressão arterial também são fatores cruciais.

É necessário um esforço conjunto da comunidade, profissionais da saúde e autoridades para abordar essa questão e melhorar a qualidade de vida das pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mudanças no estilo de vida da população são de fundamental importância no tratamento e na prevenção da hipertensão. Uma alimentação saudável, especialmente quanto ao consumo de sal, controle do peso, prática de atividade física, consequências do tabagismo e da ingestão excessiva de álcool são fatores de risco que devem ser abordados, pois mesmo os portadores que utilizam doses progressivas de medicamentos, podem não alcançar os objetivos desejáveis, ou seja, a regularização dos níveis de pressão arterial e a melhora da qualidade de vida.

Cada vez mais se comprova a necessidade da abordagem em campanhas de prevenção e de instrução coletiva para se obter melhores resultados com relação à doença, tanto na prevenção como no tratamento. Além disso, o atendimento de contato mais direto, cujo processo de trabalho implica em uma conexão com a sociedade, acaba por conhecer seus hábitos alimentares, costumes e outros fatores sociais abrangidos, facilitando os métodos de abordagem e orientação.

Por isso, investir na precaução e na educação como promotora da saúde é um fator decisivo não só para garantir a qualidade de vida da população, mas também para diminuir as internações hospitalares e naturais gastos que estas ocasionam ao sistema de saúde pública.

Nesta problemática, deve-se levar em consideração todos os aspectos para o sucesso de uma estratégia de saúde, inclusive financeiros, em um país com grandes desigualdades sociais e com algumas dificuldades na implantação dos projetos, para que se possa ter uma ação mais eficaz na prevenção e tratamento da hipertensão arterial sistêmica e da saúde em geral por parte dos órgãos gestores da saúde pública no Brasil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. **Departamento de Atenção Básica. Área Técnica de Diabetes e Hipertensão Arterial**. Brasília: Ministério da Saúde, 2001.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Hipertensão**. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/h/hipertensao>. Acesso em: 20/12/2023

COSTA JSD, BARCELLOS FC, SCLOWITZ ML, SCLOWITZ IKT, CASTANHEIRA M, OLINTO MTA, MENEZES AMB, GIGANTE DP, MACEDO S, FUCHS SC. **Prevalência de hipertensão arterial em adultos e fatores associados: um estudo de base populacional urbana em Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil**. *Arq Bras Cardiol* 2007.

LIMA-COSTA MF, PEIXOTO SV, FIRMO JOA. **Validade da hipertensão arterial auto-referida e seus determinantes (projeto Bambuí)**. *Rev Saude Publica* 2004.

LIPP, MARILDA. **Pressão alta e stress: O que fazer agora?: um guia de vida para o hipertenso**. Marilda Lipp, João Carlos Rocha. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

MALTA DC, SANTOS NB, PERILLO RD, SZWARCOWALD CL. **Prevalence of high blood pressure measured in the Brazilian population**, National Health Survey, 2013. *Sao Paulo Med J* 2016.

PIERIN, ANGELA M. G. **Hipertensão arterial: uma proposta para o cuidar**. São Paulo: Manole, 2003.

REVISTA BRASILEIRA DE HIPERTENSÃO. Rio de Janeiro: **Sociedade Brasileira de Cardiologia**, v. 17, n. 1, 2010. Revista SBH. Novas diretrizes brasileiras de hipertensão arterial 2020. Disponível em: <https://www.sbh.org.br/arquivos/novas-diretrizes-brasileiras-de-hipertensao-arterial-2020/> Acesso em: 20/12/2023

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Global health risks: mortality and burden of disease attributable to selected major risks** Geneva: WHO; 2009.

**RITMO ACELERADO E BEM-ESTAR X CANSAÇO:
ESTRATÉGIAS PARA PROMOVER O BEM-ESTAR NO AMBIENTE DE TRABALHO
FAST-PACED AND WELL-BEING VS. FATIGUE:
STRATEGIES TO PROMOTE WELL-BEING IN THE WORKPLACE**

ISSN: 2595-8704. DOI: 10.29327/2323543.25.1-5

Marco Antonio Vivolo Filho¹
Kesy Marino Valverde Gonçalves de Vasconcelos²

RESUMO

O ambiente de trabalho desempenha papel crucial na vida das pessoas, afetando significativamente sua qualidade de vida e bem-estar. Este estudo acadêmico aborda como as organizações podem efetivamente promover o bem-estar dos colaboradores, transcendendo a mera busca por produtividade e lucratividade para criar um ambiente onde os funcionários se sintam valorizados, engajados e satisfeitos. Fundamentando-se em literatura acadêmica e estudos empíricos, a pesquisa examina a complexidade do bem-estar no trabalho, um conceito multifacetado que envolve desde emoções positivas e equilíbrio entre vida pessoal e profissional até o desenvolvimento de habilidades e a segurança no ambiente laboral. Fatores-chave identificados incluem a relevância da psicologia positiva, valores organizacionais fortes, e liderança eficaz, que juntos influenciam a felicidade e as dimensões específicas do bem-estar no trabalho. A psicologia positiva contribui para o cultivo de emoções positivas e o desenvolvimento pessoal, enquanto valores organizacionais sólidos como justiça e honestidade criam uma cultura de trabalho respeitosa e produtiva. Liderança eficaz é essencial para inspirar confiança e promover um ambiente de trabalho positivo e produtivo. O artigo propõe estratégias concretas e a análise crítica destaca como a implementação dessas estratégias pode melhorar a qualidade de vida no ambiente de trabalho. Conclui-se que investir no bem-estar dos colaboradores não é apenas uma responsabilidade social, mas uma estratégia crucial para o sucesso sustentável das organizações. O estudo destaca a importância de uma abordagem holística e interdisciplinar para enfrentar as complexidades do bem-estar no trabalho, visando o desenvolvimento de organizações mais saudáveis e produtivas.

PALAVRAS-CHAVE: Bem-Estar no Trabalho; Psicologia Positiva; Valores Organizacionais; Liderança Eficaz; Qualidade de Vida no Trabalho.

ABSTRACT

The workplace environment plays a crucial role in people's lives, significantly affecting their quality of life and well-being. This academic study explores how organizations can effectively promote employee well-being, transcending the mere pursuit of productivity and profitability to create an environment where employees feel valued, engaged, and satisfied. Grounded in academic literature and empirical studies, the research examines the complexity of well-being at work, a multifaceted concept that encompasses everything from positive emotions and work-life balance to skill development and safety in the work environment. Key factors identified include the relevance of positive psychology, strong organizational values, and effective leadership, which together influence happiness and the specific dimensions of well-being at work. Positive psychology contributes to the cultivation of positive emotions and personal development, while solid organizational values such as fairness and honesty create a respectful and productive work culture. Effective leadership is essential in inspiring trust and fostering a positive and productive work environment. The paper proposes concrete strategies, and its critical analysis highlights how the implementation of these strategies can improve the quality of life in the workplace. It concludes that investing in employee well-being is not just a social responsibility but a crucial strategy for the sustainable success of organizations. The study underscores the importance of a holistic and interdisciplinary approach to addressing the complexities of well-being at work, aiming for the development of healthier and more productive organizations.

KEYWORDS: Workplace Well-being; Positive Psychology; Organizational Values; Effective Leadership; Quality of Life at Work.

¹ Mestrando em Psicologia Organizacional, Must University, Flórida, EUA. Bacharel em Turismo, UNIP. MBA em Economia do Turismo, FIPE, USP. Especialista em Gestão de Artes, Entretenimento e Mídia, Disney University. **E-MAIL:** kito@nr.com.br. **CURRÍCULO LATTES:** lattes.cnpq.br/3795644069551541

² Mestranda em Psicologia Organizacional, Must University, Flórida, EUA. *Master* em Neuroarquitetura, Instituto de Pós-graduação - IPOG. Especialista em Iluminação e *Design* de Interiores, Instituto de Pós-graduação - IPOG. Especialista em Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável com ênfase em Metodologia do Ensino Superior, AVM. Especialista em Docência Superior, Unyleya. MBA em Gestão EaD, Unyleya. Bacharel em Ciências Econômicas, Universidade de Vila Velha. Tecnóloga em *Design* de Interiores, Uniplan. Licenciada em Matemática, Faculdade IBRA de Brasília. Licenciada em Artes Visuais, Centro Universitário Etep. Pianista, Conservatório Brasileiro de Música do Rio de Janeiro. **E-MAIL:** kesyaulas@gmail.com. **CURRÍCULO LATTES:** lattes.cnpq.br/3985157261149528

INTRODUÇÃO

O ambiente de trabalho é uma esfera fundamental da vida de muitas pessoas, onde passam a maior parte de seu tempo diário e realizam atividades que podem influenciar diretamente sua qualidade de vida e bem-estar. Nesse contexto, as organizações desempenham um papel crucial na promoção do bem-estar dos colaboradores, buscando não apenas maximizar a produtividade e lucratividade, mas também proporcionar um espaço onde as pessoas possam se sentir valorizadas, engajadas e satisfeitas.

Neste trabalho, explora-se o tema central que questiona que tipo de propostas as organizações podem desenvolver em suas operações no mercado para proporcionar a inclusão de projetos de bem-estar no trabalho. A literatura acadêmica e os estudos empíricos examinados oferecem insights valiosos sobre como as organizações podem abordar essa questão complexa e multifacetada. Em particular, os trabalhos de SIQUEIRA & PADOVAM (2008), RISSI *et al.* (2017), NARDI & PALMA (2015) e ESPÍRITO SANTO (2022) lançam luz sobre diferentes aspectos do bem-estar no trabalho e destacam estratégias que podem ser adotadas pelas organizações para promover um ambiente de trabalho saudável, satisfatório e feliz.

Esses estudos identificaram fatores-chave que afetam o bem-estar no trabalho, incluindo a psicologia positiva, valores organizacionais, liderança eficaz e a relação entre felicidade no trabalho e dimensões específicas do bem-estar. Com base nessas descobertas, este artigo busca fornecer propostas que as organizações podem desenvolver para incorporar projetos de bem-estar no trabalho. Através de uma análise crítica das evidências disponíveis, examinou-se como as estratégias relacionadas a esses fatores podem ser implementadas para aprimorar a qualidade de vida no ambiente de trabalho e, por consequência, contribuir para o desenvolvimento de organizações mais saudáveis e produtivas, (ZERBINATTI, 2019).

O QUE É O BEM-ESTAR NO TRABALHO?

O Bem-Estar no Trabalho (BET) é um conceito complexo e multifacetado que desafia uma definição única e linear. A literatura acadêmica e os estudos empíricos revelam uma série de perspectivas que abordam essa construção psicológica fundamental para a qualidade de vida dos trabalhadores. A fim de compreender a natureza do bem-estar no trabalho, é essencial explorar os principais elementos que compõem essa noção, bem como as diversas influências que moldam essa experiência no contexto laboral, (ZERBINATTI, 2015).

Segundo SIQUEIRA & PADOVAM (2008), o bem-estar no trabalho é composto por dois componentes interconectados: as relações positivas com o trabalho e as relações positivas com a organização. Isso se traduz em satisfação e envolvimento no trabalho e no comprometimento organizacional afetivo, que, por sua vez, resultam em emoções positivas no ambiente de trabalho. Essa perspectiva enfatiza a importância das experiências emocionais dos trabalhadores e como elas influenciam sua visão global do trabalho e da organização.

Já NARDI & PALMA (2015), ampliam o escopo do bem-estar no trabalho ao considerar uma perspectiva holística que engloba aspectos físicos, psicológicos e sociais. Além disso, eles destacam a necessidade de equilíbrio entre a vida pessoal e profissional, o desenvolvimento de capacidades, a segurança e outros fatores que contribuem para a realização e satisfação dos colaboradores em seu ambiente de trabalho. Essa visão incorpora a dimensão da qualidade de vida e o impacto do equilíbrio entre esses elementos na experiência de bem-estar.

ESPÍRITO SANTO (2022) ressalta a complexidade do bem-estar no trabalho, que é influenciado por uma série de fatores, incluindo a relação do colaborador com a organização, condições financeiras, saúde e segurança no trabalho, nível hierárquico, desenvolvimento de

competências, variedade de tarefas e desenvolvimento de carreira. Ademais, ele enfatiza que as características individuais, grupais e organizacionais desempenham papéis cruciais na determinação do comportamento e da atitude dos colaboradores em relação ao trabalho.

FARSEN *et al.* (2018) destacam o caráter multidimensional do bem-estar no trabalho, que abrange a experiência de vínculos afetivos positivos com o trabalho e a organização, a prevalência de emoções positivas, a percepção de expressão e desenvolvimento de potenciais e competências, bem como a avaliação subjetiva da qualidade de vida e felicidade no ambiente de trabalho. Essa abordagem ampla reconhece a importância de um ambiente de trabalho que promove não apenas o contentamento, mas também o desenvolvimento pessoal e profissional dos colaboradores.

Em resumo, o bem-estar no trabalho é um conceito multifacetado que vai além da mera satisfação no emprego. Envolve uma interação complexa de fatores que incluem emoções positivas, equilíbrio entre vida pessoal e profissional, desenvolvimento de habilidades, segurança e relacionamento com a organização. Entender esses aspectos é fundamental para que as organizações possam criar ambientes de trabalho que promovam o bem-estar dos colaboradores, contribuindo para o desenvolvimento de organizações mais saudáveis e produtivas.

COMO AS ESTRATÉGIAS DE PSICOLOGIA POSITIVA, VALORES ORGANIZACIONAIS E LIDERANÇA EFICAZ APRIMORAM A QUALIDADE DE VIDA NO AMBIENTE DE TRABALHO

A psicologia positiva, como ressaltada por FARSEN *et al.* (2018), oferece um conjunto de ferramentas e princípios que podem ser aplicados no contexto organizacional. Ela enfatiza o cultivo de emoções positivas, o desenvolvimento de forças e virtudes pessoais, como resiliência e otimismo, e a busca da

autorrealização. Promover a psicologia positiva no ambiente de trabalho implica criar um espaço onde os colaboradores se sintam encorajados a desenvolver suas capacidades e a experimentar emoções positivas. Isso não apenas contribui para o bem-estar dos funcionários, mas também pode aumentar a satisfação e o comprometimento organizacional.

Os valores organizacionais desempenham um papel crucial na promoção do bem-estar dos colaboradores, como enfatizado por RISSI *et al.* (2017). Valores que promovem a justiça, igualdade, tolerância, sinceridade e honestidade não apenas moldam a cultura organizacional, mas também contribuem para um ambiente onde os trabalhadores se sentem valorizados, engajados e orgulhosos de fazer parte da organização. Tais valores organizacionais criam uma base sólida para o bem-estar, promovendo relações interpessoais saudáveis e um ambiente de trabalho positivo.

A liderança eficaz, como explorada por ESPÍRITO SANTO (2022), desempenha um papel central na criação de um ambiente de trabalho saudável e produtivo. Líderes que demonstram preocupação pelos seus colaboradores, inspiram confiança e promovem relações de qualidade que tendem a aumentar o comprometimento dos funcionários com os objetivos da organização. Além disso, as emoções desempenham um papel crítico nessa dinâmica, onde emoções positivas são impulsionadas pela eficácia da liderança. Líderes que promovem relações de qualidade e consideram o bem-estar emocional dos colaboradores contribuem para um clima organizacional mais positivo, (IPA, 2020).

Além desses fatores, outros elementos relevantes podem ser explorados para aprimorar a qualidade de vida no ambiente de trabalho. A promoção de equilíbrio entre vida pessoal e profissional, o desenvolvimento de competências, a segurança no trabalho, a variedade de tarefas e o desenvolvimento de carreira são todos fatores que merecem atenção. A abordagem interdisciplinar, como mencionada por NARDI & PALMA (2015), é essencial para impactar as dimensões

subjetivas, funcionais e objetivas do bem-estar no trabalho de maneira holística.

Em suma, a busca pelo bem-estar no trabalho envolve uma interação complexa de estratégias e fatores. A implementação de princípios da psicologia positiva, valores organizacionais sólidos, liderança eficaz e a consideração de diversos outros aspectos relevantes pode contribuir para a promoção do bem-estar no ambiente de trabalho, (ZILBERBERG, 2011). Isso, por sua vez, não apenas beneficia os colaboradores individualmente, mas também contribui para o desenvolvimento de organizações mais saudáveis e produtivas, capazes de alcançar níveis elevados de satisfação e comprometimento de seus membros. Portanto, a consideração e a aplicação dessas estratégias são cruciais para o sucesso a longo prazo das organizações, (ZILBERBERG, 2006).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão do bem-estar no trabalho como um conceito multifacetado, que abrange tanto as dimensões emocionais quanto as funcionais e objetivas, é fundamental para abordar suas complexidades. A partir das perspectivas apresentadas por diferentes autores, fica claro que o bem-estar no trabalho não se limita à satisfação no emprego, mas também envolve os desenvolvimentos pessoal e profissional, a promoção de emoções positivas e a criação de um ambiente onde os colaboradores se sintam valorizados.

A implementação de estratégias relacionadas à psicologia positiva, valores organizacionais sólidos e liderança eficaz, juntamente com a consideração de outros fatores relevantes, pode ser uma abordagem eficaz para promover o bem-estar no trabalho. Essas estratégias não apenas beneficiam os colaboradores individualmente, aumentando sua satisfação e comprometimento, mas também contribuem para o desenvolvimento de organizações mais saudáveis e produtivas. Portanto, o investimento em iniciativas que

promovam o bem-estar no trabalho não deve ser visto apenas como uma medida de responsabilidade social, mas como uma estratégia fundamental para o sucesso a longo prazo das organizações.

REFERÊNCIAS

ESPÍRITO SANTO, Diogo Cavaco. **O impacto da eficácia da liderança no bem-estar em contexto laboral: o papel mediador das emoções**. 2022, ISG, Lisboa, Portugal. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.26/41441>. Acessado em 12 de dezembro de 2023.

FARSEN, Thaís Cristine et al. **Qualidade de vida, bem-estar e Felicidade no Trabalho: sinônimos ou conceitos que se diferenciam?** Interação em Psicologia, v. 22, n. 1, 2018. ISSN: 19818068. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v22i1.48288>. Acessado em 12 de dezembro de 2023.

IPA - International Psychoanalytical Association (2020). PANY - Tele-treatment reading list - Spring 2020.

NARDI, Claudia Fátima Ferrari; PALMA, Domingos Luiz. **Bem Estar no Trabalho: contribuições à prática social nas empresas**. Revista Tecnológica, v. 2, n. 1, p. 119-135, 2015. Disponível em: <https://uceff.edu.br/revista/index.php/revista/article/view/25>. Acessado em: 12 de dezembro de 2023.

RISSE, Liane Terezinha Braga et al. **Valores organizacionais: Preditores do bem-estar no trabalho?** Gestão & Regionalidade, v. 33, n. 99, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.13037/gr.vol33n99.4091>. Acessado em: 12 de dezembro de 2023.

SIQUEIRA, Mirlene Maria Matias; PADOVAM, Valquiria Aparecida Rossi. **Bases teóricas de bem-estar subjetivo, bem-estar psicológico e bem-estar no trabalho**. Psicologia: teoria e pesquisa, v. 24, p. 201-209, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722008000200010>. Acessado em: 12 de dezembro de 2023.

ZERBINATTI, B. P. **O ritmo em semiótica: teoria e análise de Catatau e Exlsto**. Tese de doutorado, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

ZERBINATTI, B. P. (2019). **Semiótica tensiva e psicanálise: o andamento na sessão analítica**. Estudos Semióticos, 15 (Edição Especial), 2019.

ZILBERBERG, C. **Eléments de grammaire tensive**. Presses Universitaires de Limoges, 2006.

ZILBERBERG, C. **Des formes de vie aux valeurs**. PUF, 2011.

INSTRUMENTOS E METODOLOGIAS DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EVALUATION INSTRUMENTS AND METHODOLOGIES IN CHILDHOOD EDUCATION

ISSN: 2595-8704. DOI: 10.29327/2323543.25.1-6

Auristela Barbosa da Silva ¹

RESUMO

Introdução: A avaliação na Educação Infantil (EI) tem sido um assunto bastante discutido na literatura em função de sua subjetividade. **Objetivo:** Objetivou-se com esse trabalho de pesquisa avaliar as dificuldades e metodologias utilizadas na avaliação na EI em escolas públicas do município de Bento Fernandes/RN/Brasil. **Metodologia:** Para a coleta de dados foi inicialmente realizada uma revisão de literatura sobre o assunto nas bases de dados do *Scielo* e Google Acadêmico e coleta de dados através da aplicação de um questionário contendo 15 perguntas. Os resultados obtidos foram transformados em gráficos de dados qualitativos. **Considerações finais:** O estudo destaca que na educação infantil os docentes podem registrar momentos diários para aperfeiçoar e até mesmo criar novas situações de aprendizagens, além da construção de um relatório das atividades propostas que servirá para acompanhamento do desenvolvimento individual do aluno tanto para apresentar aos familiares quanto para os próprios professores e para as transições.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil. Avaliação da aprendizagem. Dificuldades na avaliação da educação infantil.

ABSTRACT

Introduction: Assessment in Early Childhood Education (ECE) has been a subject much discussed in the literature due to its subjectivity. **Objective:** The objective of this research work was to evaluate the difficulties and methodologies used in the evaluation of EI in public schools in the city of Bento Fernandes/RN/Brazil. **Methodology:** For data collection, a literature review on the subject was initially carried out in the *Scielo* and Google Scholar databases and data was collected through the application of a questionnaire containing 15 questions. The results obtained were transformed into graphs of qualitative data. **Final considerations:** The study highlights that in early childhood education, teachers can record daily moments to improve and even create new learning situations, in addition to building a report of proposed activities that will serve to monitor the individual development of the student and to present to family members, as well as for the teachers themselves and for the transitions.

KEYWORDS: Early childhood education; Learning assessment; Difficulties in assessing early childhood education.

¹ Doutorado em Ciências da Educação pela ACU – Absolute Christian University. **E-MAIL:** auristela.bf@gmail.com.
CURRÍCULO LATTES: lattes.cnpq.br7758233345395343

INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem na EI tem sido estudada significativamente nas últimas décadas. Segundo Santos et al. (2022), a avaliação na Educação infantil apresenta características que a diferenciam em muito da educação de adultos ou mesmo, crianças maiores e adolescentes. Inicialmente, porque esse grupo não reúne ainda condições de criar e cumprir método e ritmo próprios de estudo. Porque os aspectos psíquico-fisiológicos desses alunos estão em fase de desenvolvimento, onde a criança ainda está ultimando sua capacidade afetiva, emocional e cognitiva, através das quais interage com o ambiente e forma suas percepções da realidade.

Entende-se que a avaliação deve apresentar e assumir um caráter formativo e não somativo, considerando que na educação infantil não há a preocupação com notas e que esta forma avaliativa deva estar próxima do professor, pois ela vai muito além do ensinar e implica em saber respeitar o tempo e as aprendizagens dos alunos em anos anteriores (BRITO e MENDES, 2022).

De acordo com a legislação da educação vigente a avaliação é tida como ponto fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem do educando, explicitada no Art. 31-da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9.394/96: “Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental” (RIBEIRO, 2018). Diante desse contexto, Brasil (2012, p.11), acrescenta que além da explicitação da avaliação da EI pela LDB, o Parecer 17/2012 do Conselho Nacional/CNE/CEB reafirma essa ideia e explicita que não é admissível, nessa etapa, a utilização de provinhas ou outros instrumentos de avaliação que submetam as crianças a qualquer tipo de constrangimento. Nessa mesma linha, estipula que a avaliação será sempre da criança em relação a si mesma

e não comparativamente com outras crianças, sendo competência da escola sua realização.

Nessa perspectiva, Ribeiro (2018), alerta que essa documentação não pode ser entendida como um ato de julgar, punir ou rotular as crianças, nem os profissionais que com elas atuam. Seu objetivo é propiciar que o percurso de aprendizagem da criança seja compreendido de forma não fragmentada e que esta documentação favoreça seu pleno desenvolvimento. Pautados nesse contexto, Coelho e Macário (2020), relatam que a legislação educacional estabelece que a avaliação da criança na educação infantil é uma competência das instituições, visando ao acompanhamento do processo pedagógico e do desenvolvimento dos bebês e das crianças sem o objetivo de seleção, promoção ou classificação, o que nos remete às responsabilidades internas ao processo educativo focalizado nas interações com o bebê e a criança em suas conquistas, possibilidades e desafios.

OBJETIVO

Identificar as principais metodologias de avaliação do aprendizado da EI nas escolas públicas de EI do município de Bento Fernandes-RN.

METODOLOGIA

Para a pesquisa foram escolhidas aleatoriamente seis (09) professores do quadro da Escola Municipal Joaquim Vitorino de Andrade, município de Bento Fernandes-RN/Brasil, contando-se com os afetivos e temporários, obtendo-se uma amostra mista composta por 6 participantes.

Para a coleta das informações necessárias à pesquisa foi elaborado um questionário semiestruturado contendo 10 questões, sendo essas destinadas a responder aos objetivos propostos nesse estudo que foram: Identificar as metodologias de avaliação na EI; Instrumentos de avaliação da Educação e Critérios para escolha do

método de avaliação na Educação Infantil apresentados por professores da Educação infantil de escolas públicas do município de Bento Fernandes/RN/Brasil.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Diagnosticar quais as metodologias de avaliação adotadas para a EI (Gráfico 1), é uma tarefa bastante difícil.

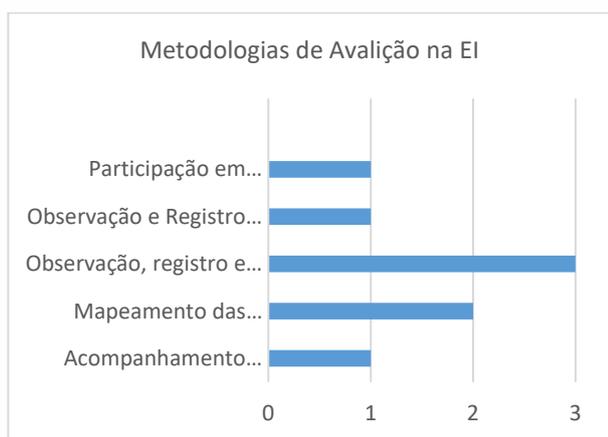


GRÁFICO 1. Metodologias de avaliação na Educação Infantil apresentada por professores da Educação infantil de escolas públicas do município de Bento Fernandes/RN/Brasil.

Nesse cenário, de acordo com o gráfico 1 observa-se que a maioria dos professores entrevistados relataram que usam a observação, o registro e o acompanhamento da criança como metodologias de avaliação.

Segundo Pacífico et al. (2017), nessa etapa de ensino a avaliação com finalidade diagnóstica é essencial, de forma que o professor consiga ter o feedback do seu ensino para auxiliar seus alunos na superação de suas dificuldades de aprendizagem e para o docente será a base para a reformulação de procedimentos didático-pedagógicos ao longo dos processos de ensino e de aprendizagem. De acordo com Romão (2005, p. 101), “a avaliação da aprendizagem é um tipo de investigação e é, também, um processo de conscientização sobre a ‘cultura primeira’ do educando, com suas

potencialidades, seus limites, seus traços e seus ritmos específicos”.

Na Educação Infantil a avaliação é uma etapa que não faz sentido ser usada apenas no final do processo-aprendizagem dos alunos, mas é uma etapa que perpassa todo o planejamento do professor, considerando que ela permite compreender como se encontra o desenvolvimento de cada criança e auxilia no processo de reflexão da prática (práxis), no sentido de rever o que deu certo e o que não se concretizou considerando os objetivos traçados para determinada proposta de aprendizagem. Sendo assim e considerando a educação um processo coparticipativo entre Estado, escola e família a pesquisa visa evidenciar o papel da avaliação, partindo do acompanhamento da aprendizagem das crianças e o fazer docente (práxis). (BRITO e MENDES, 2022).

Com relação aos instrumentos de avaliação (gráfico 2), os resultados obtidos nessa pesquisa deixaram claro que a maioria dos entrevistados relataram o desenvolvimento de atividades coletivas e individuais (2 pessoas de 8 entrevistas), e a produção de fichas de observação e relatórios descritivos como instrumentos de avaliação na EI mais usados (2 pessoas em 8 entrevistas).

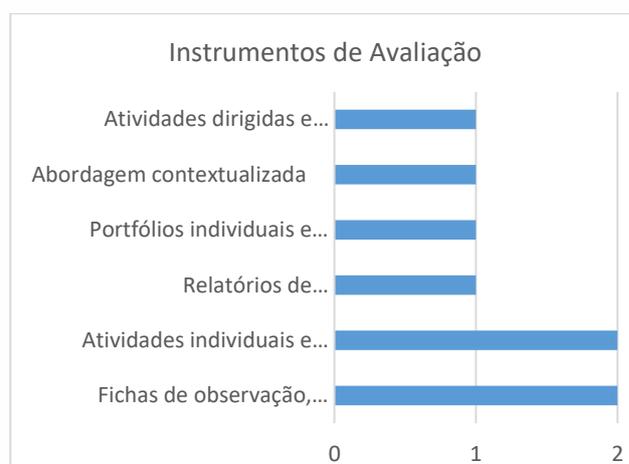


GRÁFICO 2. Instrumentos de avaliação da Educação Infantil apresentados por professores da Educação infantil de escolas públicas do município de Bento Fernandes/RN/Brasil.

Por outro lado, 4 professoras entrevistadas apontaram que os instrumentos utilizados para avaliação vão desde as atividades dirigidas e brincadeiras, abordagens contextualizadas, criação de portfólios individuais e coletivos, e relatórios e acompanhamento de registros, respectivamente.

Analisando as respostas das quatro professoras, notamos que em todas foram citadas a observação como um instrumento de avaliação. Quando trazemos a observação como instrumento avaliativo, precisamos salientar que é a ação de considerar com atenção cada momento que a criança vivencia. Deve-se considerar a criança como um todo e suas ações, como a forma de falar, se movimentar, interagir com o meio, outras crianças e adultos. Se a criança está progredindo seu desenvolvimento físico, motor, cognitivo social e afetivo

Quanto aos instrumentos de avaliação, de abordagem contextual, sua finalidade é a de coletar, analisar e definir a qualidade da oferta, considerando a metodologia da avaliação. Além disso, tal instrumento propõe que o foco da avaliação seja baseado em insumos, ambientes e processo, visando a contemplar a especificidade institucional, bem como prevê abrangência em nível de sistema. Ademais, ele demarca a importância de considerar os ambientes físico e curricular com parâmetros de qualidade relativos à infraestrutura, aos materiais, à gestão dos serviços, às práticas pedagógicas e à garantia do direito da criança como a principal finalidade da unidade educativa; atrelados a isso estão os ambientes relacional e social com parâmetros que preveem a participação da comunidade educativa, ancorada na finalidade social que a instituição estabelece na comunidade em que oferta os serviços (VIANA e FEITOSA, 2022).

Segundo Ribeiro (2020), o registro é utilizado como um espaço para os profissionais anotarem suas descrições de propostas como: o por quê se faz, o que pretende com elas, quais recursos utilizou. É também um espaço para anotar o que se observou das crianças, seja de uma forma individual ou coletiva, como, por exemplo,

se os alunos conseguiram realizar a atividade proposta, qual a maior dificuldade apresentada. Isso é de grande valia para analisar e refletir sobre o replanejamento.

Assim, por meio dos diversos instrumentos de avaliação, tais como registros realizados em diferentes momentos e maneiras, relatórios, portfólio, desenhos, texto, podemos evidenciar se a criança está progredindo durante o período observado, se ela está superando seus desafios, ou se não está ocorrendo esta progressão e então identificar o motivo.

Com relação aos critérios para escolha do método de avaliação, de acordo com o gráfico 3, é possível observar que a avaliação apresenta como critérios a aplicação de conteúdos específicos, (2 de oito entrevistados), e que as avaliações devem ter um planejamento bimestral e anual (2 de oito entrevistados). Por outro lado, 4 professoras deram as seguintes respostas: a avaliação deve ser realizada conforme a BNCC, conforme o desenvolvimento e avanço da criança, de acordo com o conhecimento do contexto da turma e segundo o acompanhamento do desenvolvimento infantil.

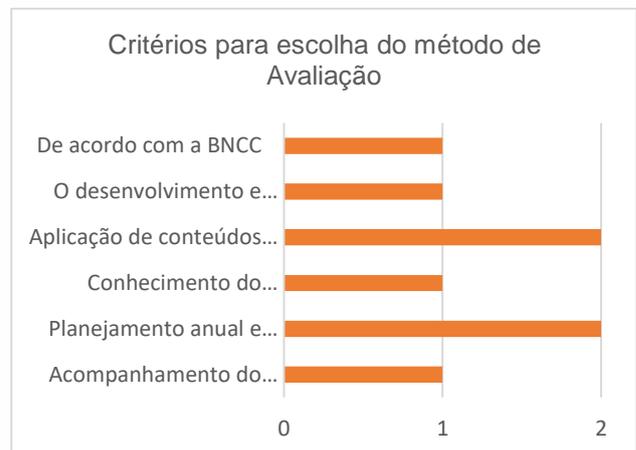


GRÁFICO 3. Critérios para escolha do método de avaliação na Educação Infantil apresentados por professores da Educação infantil de escolas públicas do município de Bento Fernandes/RN/Brasil.

Com o auxílio dos instrumentos de avaliação e acompanhamento do desenvolvimento das crianças, utilizados pelos professores, sendo eles registros escritos, fotos, vídeos, desenhos, portfólios entre outros, é possível deixar o aluno evidenciar suas conquistas e

desafios, para se sentir pertencente e protagonista ao processo de seu pleno desenvolvimento.

O professor potencializa uma ação avaliativa, valoriza o processo individual de cada criança e constrói a representação positiva na vida da criança acerca do seu processo de desenvolvimento e do tema avaliação (MACHADO, 2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cientes da importância da avaliação, é importante ressaltar que a avaliação deve ser de forma qualitativa, que contribui para a formação e desenvolvimento da criança. A avaliação nessa etapa da educação não pode ser classificatória, isto é, medir quantitativamente o desenvolvimento da criança.

REFERÊNCIAS

COELHO, R. C. F., MACÁRIO, A. P. **Educação infantil e avaliação: processos e perspectivas.** Revista Pesquisa e Debate em Educação, Juiz de Fora-MG, v.10, n.1, p.940-960, jan-jun, 2020.

BRITO, M.; MENDES, O. M. **Avaliação para as aprendizagens n educação infantil: visibilidades, protagonismo e fazer docente.** Brazilian Journal of Development, Curitiba, v.8, n.5, p.35945-35958, may, 2022.

MACHADO, J. V. **Os instrumentos de avaliação na educação infantil: registros pedagógicos.** Revista Even. Pedagóg. 34 ed. v. 13, n. 3, p. 522-530, ago/dez. 2022.

PACIFICO, J. M.; OLIVEIRA, A. P. S. B.; SANTOS, G. C. N. **Avaliação na educação infantil: acompanhamento e instrumentos de registros,** Revista Exitus, Santarém-PA, v.7, n.1, p.374-400, set-dez, 2017.

RIBEIRO, R. **Avaliação da aprendizagem na educação infantil: um estudo exploratório em 125 municípios brasileiros.** Revista Linhas. Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 218-245, maio/ago, 2018.

RIBEIRO, B. **Avaliação da aprendizagem na educação infantil: estudo de caso em um município brasileiro.** Revista Pesquisa e Debate em Educação, Juiz de Fora- MG, v.10, n.1, p.917-939, jan-jun, 2020.

SANTOS, A. O. S., OLIVEIRA, G. S., PEREIRA, S. S. **Avaliação na educação infantil: observação registros e intervenção pedagógica.** Cadernos da Fucamp, v.21, n.53, p.38-69, 2022.

VIANA, E. S., FEITOSA, F. S. **Educação infantil: um estudo sobre o ato de avaliar.** Facit Business and Technology Journal. Fluxo contínuo, Ed. 37, v. 1. p. 239-252, 2022.

DESAFIOS NA ELABORAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL NO CEARÁ

CHALLENGES IN DRAWING UP THE PEDAGOGICAL POLICY PROJECT IN FULL-TIME PUBLIC SECONDARY SCHOOLS IN CEARÁ

ISSN: 2595-8704. DOI: 10.29327/2323543.25.1-8

Karla Elane De Moraes Amorim ¹

RESUMO

O projeto político pedagógico tem sido objeto de estudo de vários segmentos da educação, como estudiosos, educadores, instituições de ensino, buscando compreender os caminhos para uma educação de qualidade e com equidade. A escola é um organismo vivo, em está em constante movimento, composta por diversos atores que vivem em contínua interação, sendo necessário um elo se interpor entre eles e através deles, identificando, apresentando e intermediando em suas atribuições, nos processos e apontando as finalidades. Daí ressaltamos a importância de se compreender o que vem a ser o projeto político pedagógico e seu processo de concepção dentro do contexto escolar. O presente estudo pretende apontar desafios enfrentados pelas escolas públicas de ensino médio em tempo integral no Ceará para a elaboração de seus projetos políticos pedagógicos dentro de um contexto pós-pandêmico, tendo como ponto de partida as avaliações externas como indicadores e os programas, diretrizes e orientações pedagógicas como suportes para oferecer uma educação integral, que visa desenvolver o cognitivo e as competências e habilidades socioemocionais.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão, Projeto Político Pedagógico; Planejamento; Pandemia, Rotina Escolar; Currículo, Ceará, Tempo Integral.

ABSTRACT

The political pedagogical project has been the subject of study by various segments of education, such as scholars, educators and educational institutions, seeking to understand the paths to quality education with equity. The school is a living organism, in constant movement, made up of various actors who live in continuous interaction, and a link needs to be interposed between them and through them, identifying, presenting and intermediating in their attributions, in the processes and pointing out the purposes. Hence the importance of understanding what the political pedagogical project is and how it is conceived within the school context. This study aims to point out the challenges faced by full-time public high schools in Ceará in drawing up their pedagogical policy projects within a post-pandemic context, taking external evaluations as a starting point and programs, guidelines and pedagogical orientations as support for offering comprehensive education, which aims to develop cognitive and socio-emotional skills and abilities.

KEYWORDS: Management, Pedagogical Political Project; Planning; Pandemic, School Routine; Curriculum, Ceará, Full Time.

¹ Mestranda em Ciências da Educação pela ACU - Absolute Christian University. E-MAIL: karla.elane@hotmail.com. CURRÍCULO LATTES: lattes.cnpq.br/9714180748935716

INTRODUÇÃO

O projeto político pedagógico tem sido objeto de estudo de vários segmentos da educação, como estudiosos, educadores, instituições de ensino, buscando compreender os caminhos para uma educação de qualidade e com equidade.

Este estudo especificamente, tem a pretensão de discorrer sobre os desafios dentro do processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico nas Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral no Ceará, tendo como uma das referências para o estudo, o projeto político pedagógico desenvolvido pela Secretaria Estadual de Educação do Ceará e suas diretrizes, que tem por finalidade, nortear as instituições de ensino do Estado, dentro do contexto de pós pandemia.

A escola é um organismo vivo, em está em constate movimento, composta por diversos atores que vivem em contínua interação, sendo necessário um elo se interpor entres eles e através deles, identificando, apresentando e intermediando em suas atribuições, nos processos e apontando as finalidades. Daí ressaltarmos a importância de se compreender o que vem a ser o projeto político pedagógico e seu processo de concepção dentro do contexto escolar.

Cada projeto político pedagógico é único, e pertencente a um tempo e a um espaço específico, pois a escola como já afirmamos, é um ambiente em constante atividade e requer que seu projeto pedagógico seja tão volátil quanto, mas sem se perder dentro dos seus ciclos, pois é a partir da análise do contexto atual que o Projeto político pedagógico pode ser elaborado e reelaborado.

Não se copia um PPP (Projeto Político Pedagógico), ele é criado a partir de um contexto estabelecido, pois cada escola trará consigo suas necessidades, desafios e anseios, pois seu corpo docente é único, o público a ser atendido é único, a estrutura física influencia o plano a ser executado, pois apesar de algumas escolas possuírem um padrão arquitetônico,

ainda assim, o tamanho, quantidade de ambientes de aprendizagem disponíveis, a sua localização em determinado bairro, ou rua, os níveis de proficiência dos alunos oriundos do município naquele determinado ano letivo, os resultados internos e externos da escola, a participação direta ou indireta da comunidade, o modelo de gestão, se democrático ou tradicional, as orientações específicas das coordenadorias regionais, a adesão ou não de determinadas metodologias de ensino e de projetos de entidades parceiras, enfim todas estas situações interferem efetivamente nas práticas pedagógicas, na rotina escolar e no processo de ensino-aprendizagem como um todo. Tais interferências trazem consigo a necessidade de análise responsável do contexto, com o intuito de projetar ações que atendam as demandas, trazendo respostas para tais pontos, dentro do processo de elaboração do PPP (Projeto Político Pedagógico).

Mas antes de iniciarmos o aprofundamento do estudo, faz-se necessário conceituar o que se entende por Projeto Político Pedagógico. O PPP é o instrumento que serve como referencial, como guia para a aplicação das ações educacionais dentro de uma instituição de ensino, pois tem como pressuposto a apresentação da proposta pedagógica a ser seguida por todos os que compõem a comunidade escolar.

Como a própria etimologia da palavra projeto sugere, projetar é lançar algo para frente, partir de um ponto para outro, objetivando alcançar o êxito daquilo que foi projetado, como podemos compreender melhor na interpretação de Veiga, apoiando-se na visão de Gadotti:

Ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar, lançamo-nos para a frente, com base no que temos, buscando o possível. É anteveer um futuro diferente do presente. Nas palavras de Gadotti: Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para tentar arriscar-se, atravessar um período

de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função de cada promessa que cada projeto contém de estado melhor que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores. (GADOTTI, 1994, p.579 apud VEIGA, 2013, p.02)

Partindo desta concepção, podemos dizer que um projeto político pedagógico é a proposta de organização educacional da escola, é um lugar de participação, de contínua reflexão e debates sobre as situações problemas que a escola enfrenta e deve está diretamente ligado ao contexto sociopolítico dos envolvidos, de forma a desenvolver ações que desenvolvam a consciência cidadã de todos que compõem a comunidade escolar de forma participativa e coletiva.

É projeto porque reúne propostas de ação concreta a executar durante determinado período de tempo. É político por considerar a escola como um espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, que atuarão individual e coletivamente na sociedade, modificando os rumos que ela vai seguir. É pedagógico porque define e organiza as atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem. LOPES Noêmia. O que é o projeto político-pedagógico (PPP), Nova Escola Gestão, 01 de Dezembro de 2010. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/560/o-que-e-o-projeto-politico-pedagogico-ppp>. Acesso em: 13 de mar. de 2023

O presente estudo tem intenção de apresentar desafios enfrentados pelas escolas públicas estaduais de ensino de médio de tempo integral do Estado do Ceará em período pós-pandêmico, para construir o projeto político pedagógico de suas unidades, tendo como embasamento teórico a BNCC – Base Nacional Comum Curricular, as DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais

para o Ensino Médio, e o DCRC – Documento Curricular Referencial do Ceará. Dentre os desafios, elencaremos a diminuição da defasagem na aprendizagem, o combate ao abandono e a manutenção do clima escolar.

Iniciaremos a abordagem de forma a buscar esclarecer como funciona o sistema de colaboração entre Estado e municípios, e qual os papéis a serem desempenhados por ambos, no que diz respeito a assegurar a oferta de uma educação de qualidade segundo garante a Constituição Federal. Posteriormente, discutiremos sobre o que os documentos orientadores fornecidos pela Secretaria de Educação do Estado indicam para construção dos projetos políticos pedagógicos das unidades de ensino médio das escolas públicas, e, por fim, a aplicação das orientações dentro do PPP da escola para atender as demandas: aprendizagem, frequência e acolhida.

REGIME DE COLABORAÇÃO, ESTADO E MUNICÍPIOS.

O QUE DIZ A CONSTITUIÇÃO:

De acordo com o artigo 211 do texto da constituição federal, a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios devem se organizar em regime de colaboração para a oferta da Educação, como podemos observar:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e

na educação infantil. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de forma a assegurar a universalização, a qualidade e a equidade do ensino obrigatório. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

§ 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) (BRASIL, 1988, Art.211) Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10649371/artigo-211-da-constituicao-federal-de-1988>. Acesso em: 14 de mar. de 2023

Para as escolas públicas estaduais começarem a elaborar ou reorganizarem seus PPP para darem início ao ano letivo, precisam ter em vista a clientela que receberá a cada ano, no caso do ensino médio, a comunidade escolar deve preparar-se para atender a demanda das escolas municipais que encaminharão os alunos do 9º ano do ensino fundamental.

Observando esta demanda anual e baseando-se nas análises dos resultados constatados através da aplicação das avaliações externas, a exemplo, o SPAECE (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica), que revelam altos índices de defasagem de aprendizagem dos alunos egressos do ensino fundamental dos municípios, a secretaria de educação do Estado do Ceará, elabora e aplica a avaliação externa com a seguinte finalidade:

A idealização do SPAECE-Alfa surge em decorrência da reconhecida importância na alfabetização das crianças logo nos primeiros anos de escolaridade, expressa através do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC). O SPAECE-Alfa consiste numa avaliação anual, externa e censitária, para identificar e analisar o nível de proficiência em leitura dos alunos do 2º

ano do Ensino Fundamental das escolas da Rede Pública (estaduais e municipais), possibilitando construir um indicador de qualidade sobre a habilidade em leitura de cada aluno, o qual permite estabelecer comparações com os resultados das avaliações realizadas pelos municípios e pelo Governo Federal (Provinha Brasil).

A Avaliação do Ensino Fundamental é realizada nas séries finais de cada etapa do Ensino Fundamental, com a finalidade de diagnosticar o estágio de conhecimento, bem como analisar a evolução do desempenho dos alunos do 5º e 9º anos e os fatores associados a esse desempenho, produzindo informações que possibilitem a definição de ações prioritárias de intervenção na Rede Pública de ensino (estadual e municipal).

A Avaliação do Ensino Médio, realizada anualmente de forma censitária, envolve todas as escolas da Rede Estadual de ensino e seus anexos, localizadas nos 184 municípios cearenses.

O conjunto de informações coletadas por esta avaliação permite montar um quadro sobre os resultados da aprendizagem dos alunos, seus pontos fracos e fortes, e sobre as características dos professores e gestores das escolas estaduais. Em se tratando de uma avaliação de característica longitudinal, possibilita ainda acompanhar o progresso de aprendizagem de cada aluno ao longo do tempo. (CEARÁ. SEDUC, 2023. Disponível em:

<https://www.seduc.ce.gov.br/spaace/#:~:text=O%20SPAECE%2C%20na%20vertente%20Avalia%C3%A7%C3%A3o,em%20L%C3%ADngua%20Portuguesa%20e%20Matem%C3%A1tica>. Acesso em 14 de mar. de 2023

PROGRAMA MAIS PAIC

A partir da análise dos resultados do SPAECE, entre outras avaliações externas, como Saeb (O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e Ideb (O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), o governo do Estado do Ceará, através da secretaria de educação, em parceria com os municípios desenvolve o PAIC (PROGRAMA APRENDIZAGEM NA IDADE CERTA), objetivando melhorar a qualidade de educação, pois apesar de o município ser o responsável direto do ensino

fundamental, o estado como entes federativos e segundo a constituição é corresponsável e deve cooperar para a fornecer uma educação de qualidade para todos. A aplicação inicial do programa PAIC, tinha as séries iniciais como foco, aluno deverá sair do ensino fundamental alfabetizado e se apropriando de conhecimentos básicos característicos das séries pertencentes ao ensino fundamental, mas o governo ampliou o programa para atender a demanda das séries finais do ensino fundamental, como podemos observar no texto:

Em 2015, o governador Camilo Santana lançou o MAIS PAIC – Programa de Aprendizagem na Idade Certa. A medida teve como finalidade ampliar o trabalho de cooperação já existente com os 184 municípios, que além da Educação Infantil e do 1º ao 5º ano, passou a atender também do 6º ao 9º ano nas escolas públicas cearenses. A iniciativa apoia a aprendizagem dos alunos para que sigam com sucesso, tenham bons resultados e ingressem no Ensino Médio bem preparados. (CEARÁ. SEDUC, 2023. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/mais-paic/> Acesso em: 14 de mar. de 2023)]

A partir desta iniciativa as escolas passam a receber alunos oriundos do fundamental com menor déficit de aprendizagem, podendo assim elaborar seus PPP com foco nas aprendizagens do ensino médio e não mais de recuperação das aprendizagens devido ao atraso na aprendizagem característico dos alunos da rede municipal.

OS REFLEXOS DA PANDEMIA DO COVID 19

A pandemia do COVID 19, que teve seu início em 2020, e trouxe consigo uma desaceleração do crescente desempenho do Ceará nos índices de educação, como podemos observar na fala da orientadora da célula de

Avaliação e Desempenho Acadêmico da Seduc, em 2021, Ana Paula Pequeno: “Tínhamos uma tendência de crescimento nos resultados. A suspensão das aulas presenciais acarretou um impacto, a desaceleração nas aprendizagens.” (CEARÁ, 2021, MOTA)

No quadro abaixo podemos observar a evolução da nota do Estado do Ceará através da aplicação das avaliações do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) é um indicador criado pelo governo federal para medir a qualidade do ensino nas escolas públicas, tendo seu foco, as séries finais 5º, 9º e 3º anos:

Decretos, instrumentos normativos foram publicados pelo Governo do Estado, com o objetivo de

Tabela 1: IDEB para o Ensino médio - rede geral - 2005 a 2019

| Estados | 2005 | | 2007 | | 2009 | | 2011 | | 2013 | | 2015 | | 2017 | | 2019 | |
|------------------|------------|----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|----------|------------|-----------|------------|----------|------------|----------|------------|----------|
| | IDEB | rk | IDEB | rk | IDEB | rk | IDEB | rk | IDEB | rk | IDEB | rk | IDEB | rk | IDEB | rk |
| Brasil | 3,4 | - | 3,5 | - | 3,6 | - | 3,7 | - | 3,7 | - | 3,7 | - | 3,8 | - | 4,2 | - |
| Goiás | 3,2 | 14 | 3,1 | 18 | 3,4 | 13 | 3,8 | 5 | 4,0 | 2 | 3,9 | 7 | 4,3 | 3 | 4,8 | 1 |
| Espírito Santo | 3,8 | 1 | 3,6 | 8 | 3,8 | 6 | 3,6 | 12 | 3,8 | 7 | 4,0 | 2 | 4,4 | 1 | 4,8 | 1 |
| Paraná | 3,6 | 5 | 4,0 | 1 | 4,2 | 1 | 4,0 | 3 | 3,8 | 7 | 3,9 | 6 | 4,0 | 8 | 4,7 | 3 |
| São Paulo | 3,6 | 5 | 3,9 | 4 | 3,9 | 3 | 4,1 | 2 | 4,1 | 1 | 4,2 | 1 | 4,2 | 3 | 4,6 | 4 |
| Distrito Federal | 3,6 | 5 | 4,0 | 1 | 3,8 | 6 | 3,8 | 5 | 4,0 | 2 | 4,2 | 2 | 4,1 | 4 | 4,5 | 5 |
| Pernambuco | 3,0 | 18 | 3,0 | 18 | 3,3 | 16 | 3,4 | 16 | 3,8 | 7 | 4,0 | 2 | 4,1 | 4 | 4,5 | 5 |
| Ceará | 3,3 | 9 | 3,4 | 11 | 3,6 | 10 | 3,7 | 8 | 3,6 | 11 | 3,7 | 9 | 4,1 | 4 | 4,4 | 7 |
| Roraima | 3,2 | 13 | 3,2 | 12 | 3,7 | 9 | 3,7 | 8 | 3,6 | 11 | 3,6 | 13 | 4,0 | 8 | 4,3 | 8 |
| M. G. do Sul | 3,3 | 9 | 3,8 | 5 | 3,8 | 6 | 3,8 | 5 | 3,6 | 11 | 3,7 | 9 | 3,8 | 12 | 4,2 | 9 |
| Minas Gerais | 3,8 | 1 | 3,8 | 5 | 3,9 | 3 | 3,9 | 4 | 3,8 | 7 | 3,7 | 9 | 3,9 | 10 | 4,2 | 9 |
| R. G. do Sul | 3,7 | 4 | 3,7 | 7 | 3,9 | 3 | 3,7 | 8 | 3,9 | 6 | 3,6 | 13 | 3,7 | 15 | 4,2 | 9 |
| Santa Catarina | 3,8 | 1 | 4,0 | 1 | 4,1 | 2 | 4,3 | 1 | 4,0 | 2 | 3,8 | 8 | 4,1 | 4 | 4,2 | 9 |
| Rio de Janeiro | 3,3 | 9 | 3,2 | 12 | 3,3 | 16 | 3,7 | 8 | 4,0 | 2 | 4,0 | 2 | 3,9 | 10 | 4,1 | 13 |
| Paraíba | 3,0 | 18 | 3,2 | 12 | 3,4 | 12 | 3,3 | 18 | 3,3 | 16 | 3,4 | 17 | 3,5 | 18 | 4,0 | 14 |
| Piauí | 2,9 | 21 | 2,9 | 21 | 3,0 | 27 | 3,2 | 20 | 3,3 | 16 | 3,4 | 17 | 3,6 | 17 | 4,0 | 14 |
| Tocantins | 3,1 | 16 | 3,2 | 12 | 3,4 | 12 | 3,6 | 12 | 3,3 | 16 | 3,4 | 17 | 3,8 | 12 | 4,0 | 14 |
| Acre | 3,2 | 13 | 3,5 | 9 | 3,5 | 11 | 3,4 | 16 | 3,4 | 14 | 3,6 | 13 | 3,8 | 12 | 3,9 | 17 |
| Alagoas | 3,0 | 18 | 2,9 | 21 | 3,1 | 23 | 2,9 | 26 | 3,0 | 22 | 3,1 | 25 | 3,5 | 18 | 3,9 | 17 |
| Roraima | 3,5 | 8 | 3,5 | 9 | 3,4 | 12 | 3,6 | 12 | 3,4 | 14 | 3,6 | 13 | 3,5 | 18 | 3,9 | 17 |
| Maranhão | 2,7 | 26 | 3,0 | 18 | 3,2 | 20 | 3,1 | 23 | 3,0 | 22 | 3,3 | 20 | 3,5 | 18 | 3,8 | 20 |
| Sergipe | 3,3 | 9 | 2,9 | 21 | 3,2 | 20 | 3,2 | 20 | 3,2 | 19 | 3,2 | 22 | 3,7 | 15 | 3,7 | 21 |
| Amazonas | 2,4 | 27 | 2,9 | 21 | 3,3 | 16 | 3,5 | 15 | 3,2 | 19 | 3,7 | 9 | 3,5 | 18 | 3,6 | 22 |
| Mato Grosso | 3,1 | 16 | 3,2 | 12 | 3,2 | 20 | 3,3 | 18 | 3 | 22 | 3,2 | 22 | 3,5 | 18 | 3,6 | 22 |
| Bahia | 2,9 | 21 | 3,0 | 18 | 3,3 | 16 | 3,2 | 20 | 3,0 | 22 | 3,1 | 25 | 3,0 | 27 | 3,5 | 24 |
| R. G. do Norte | 2,9 | 21 | 2,9 | 21 | 3,1 | 23 | 3,1 | 23 | 3,1 | 21 | 3,2 | 22 | 3,2 | 24 | 3,5 | 24 |
| Amapá | 2,9 | 21 | 2,8 | 26 | 3,1 | 23 | 3,1 | 23 | 3,0 | 22 | 3,3 | 20 | 3,2 | 24 | 3,4 | 26 |
| Pará | 2,8 | 25 | 2,7 | 27 | 3,1 | 23 | 2,8 | 27 | 2,9 | 27 | 3,1 | 25 | 3,1 | 26 | 3,4 | 26 |

Fonte: INEP/MEC. Elaboração: IPECE.

manter a atividade escolar funcionando, garantindo o direito à aprendizagem, de forma remota e/ou híbrida. Mesmo com a pandemia e os prédios das escolas fechados, o Estado conseguiu manter-se com bons resultados, nos índices das avaliações externas, quando comparado a outros estados do país, e mesmo com aulas virtuais ininterruptas, o isolamento social, uma urgente adaptação às novas tecnologias, ocasionou a um aumento da defasagem na aprendizagem e do abandono, trazendo consigo inevitáveis prejuízos educacionais. Sobre isto, Silveira enfatiza:

A escola tem um papel fundamental quando se trata de potencialidades sociais, todavia, esse papel foi prejudicado durante

os anos de 2020 e 2021, prejuízos que, segundo o CEE, se estenderão até possivelmente o ano de 2023. Altas taxas de abandono e evasão puderam se verificadas nas mais variadas redes escolares, desta forma, pôde-se constatar grande prejuízo no fluxo escolar segundo Conselho Estadual de Educação do Ceará (CEE), Parecer nº 0386/2021 (CEARÁ, 2021a). Governo do Estado do Ceará, durante esses dois anos de pandemia Covid-19, emitiu diversos decretos, normas e outros instrumentos com valor jurídico e legislador, cujo intuito foi manter o funcionamento da escola e desenvolver o direito à aprendizagem, seja ela de forma remota e/ou híbrida, sem perder o foco na preservação da vida e procurando sempre alinhar as diretrizes as recomendações internacionais de organismos como a OMS. A pandemia surgiu em meio a uma crise de aprendizagem, no qual o Brasil vinha tentando superar ano após ano por meio da melhoria dos seus índices de aprendizagem. Podemos verificar através das metas e monitoramento do PNE (Plano Nacional de Educação) relativas à educação básica crescimento substancial em todos os índices, ainda que algumas metas não fossem alcançadas, é evidente que as políticas viam exibido ganhos e frutos no processo. Todavia, segundo Censo2020, 99% das escolas brasileiras suspenderam as atividades presenciais em virtude da pandemia, dos quais 98% das escolas adotaram estratégias não presenciais de ensino, isto posto, é inequívoco entender que os frutos desses processos, certamente, modificarão boa parte do processo evolutivo alcançado. (SILVEIRA, 2022, p. 03)

Diante da nova e inesperada realidade, a escola pública de ensino médio do Estado do Ceará, se ver diante da necessidade de repensar seus planos de ação, com a substituição das atividades presenciais, por remotas e/ou híbridas, e que indiscutivelmente representaram desafios, para a gestão, como para professores e alunos. Neste novo cenário se priorizou o

empenho do aluno em vencer todas dificuldades próprias do contexto pandêmico, e o esforço tornou-se o protagonista, no lugar unicamente do desempenho. A escola procura primordialmente manter o vínculo com o aluno, para receberem todo apoio pedagógico, como também socioemocional.

O resgate dos discentes infrequentes, a facilitação do acesso à internet, a falta de manejo com as novas tecnologias, a falta de empatia com o trabalho dos professores por parte de alguns segmentos da sociedade e apatia das famílias, entre outros, foram desafios para uma reestruturação do projeto político pedagógico neste período que perdurou de 2020 até meados 2022, e que se estende seus resquícios em grande parte até o presente momento. A escola pública tem realizado árduo trabalho de acompanhamento, recomposições das aprendizagens, busca ativa para diminuição das evasões e abandonos, como também para minimizar os impactos socioemocionais, tanto de alunos, como de professores e funcionários, com o objetivo de reduzir ao máximo os danos causados pelo isolamento social.

DAS ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS:

DCRC - DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DO CEARÁ PARA AS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL

A expectativa com a implantação das escolas com proposta de educação em tempo integral no ensino médio do Ceará, é a de melhorar as condições socioeducacionais dos discentes e as condições de trabalho para os docentes e para a gestão, otimizando os tempos e ambientes pedagógicos com propósito de potencializar o desenvolvimento cognitivo, cultural e emocional dos alunos; através de experiências educativas significativas contribuindo para sua formação integral.

O DCRC é um documento fruto de uma reorganização curricular e de discussões embasadas na

Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com o intuito de orientar e auxiliar as instituições de ensino do Estado do Ceará para conduzirem suas propostas educativas afim de atender as demandas atuais de nossa sociedade. Dentro de suas orientações encontraremos pontos específicos direcionados a auxiliar as propostas políticas pedagógicas para as EEMTI, que tem por premissa a educação integral em tempo integral.

OBJETIVOS PRINCIPAIS DAS EEMTI, SEGUNDO O DCRC:

- a) Fomentar a participação da comunidade escolar para o desenvolvimento de uma aprendizagem dialógica das/dos alunas/os;
- b) Promover uma transformação social e educativa, a partir das interações e da participação da comunidade na aprendizagem das/dos alunas/os;
- c) Fortalecer o processo de aprendizagem das/dos alunas/os por meio das interações sociais;
- d) Melhorar a convivência, respeitando-se as individualidades e as diferenças inerentes ao ser humano. (CEARÁ, 2021)

PROPOSTA CURRICULAR

As EEMTI possuem uma carga horária maior que as escolas com modalidades regulares, dispondo de 45 horas/aulas semanais e nove tempos diários com disciplinas da base comum, parte diversificada, eletivas e trilhas de aprofundamento. Desta forma, oportunizam uma oferta de um currículo mais abrangente: dependendo da série, de com até 05 de tempos letivos por semana, garantindo uma diversificação do currículo e o acesso a um itinerário formativo, de acordo com os interesses e projeto de vida do aluno durante o Ensino Médio.

DIMENSÕES PEDAGÓGICAS QUE FUNDAMENTAM O

CURRÍCULO DA EEMTI

- a) Pesquisa como princípio pedagógico;
- b) Trabalho como princípio educativo;

- c) Desmassificação do ensino;
- d) Itinerários formativos diversificados. (CEARÁ, 2021)

ATUAÇÃO DOCENTE

Segundo o DCRC, a ação pedagógica do corpo docente deve ser de caráter humanista e de integralidade do conhecimento, ou seja, voltada para a construção de conhecimentos articulados, que visam o desenvolvimento de um ser humano consciente do seu papel social, onde o aluno é o centro do planejamento escolar, como protagonista da sua própria aprendizagem.

PROTAGONISMO JUVENIL

O DCRC visa preservar o respeito à identidade, e a diversidade, identificando as necessidades e anseios individuais de todos dos alunos que integram o Ensino Médio, com objetivo principal a formação integral e humana, cognitiva e emocional, nos níveis pessoal, social e de preparação para o mercado de trabalho.

Paulo Freire afirma que os seres humanos são dotados de um constante ampliar de si, ou seja, ao curso da vida, a cada momento, estamos aptos a apreender ou a construir, a inventar, a modificar pensamentos, ações de modo a estarmos em permanente estágio de ampliação, podendo "ser mais", melhor dizendo, ampliando o seu ser a um plano mais "ser mais", na perspectiva de Freire (2019). (FREIRE, 2019 apud CEARÁ, 2021)

Diante do exposto, cabe à comunidade escolar, gerenciada por uma gestão democrática a missão de construir um PPP que contemple os anseios dos seus sujeitos, que valorize seus profissionais e busque criar um ambiente de educação produtivo, humano e que garanta o desenvolvimento de suas potencialidades, contemplando uma educação de qualidade, equitativa e igualitária.

ORIENTAÇÕES PARA CONCEPÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO PARA O ANO LETIVO DE 2023

A escola, é um ambiente para desenvolver ações de acolhimento e é imprescindível atitudes e ações voltadas para o cuidado e autocuidado, com o bem-estar psicossocial toda a comunidade escolar. O PPP precisa identificar ações que garantam um clima escolar harmônico e acolhedor que gere bem-estar a todos os integrantes.

Recomenda-se que os estabelecimentos de ensino, para potencializar o autocuidado, elaborem um plano de acolhimento, especificando as linhas de atuação, as estratégias, o tempo e o público-alvo para cada ação. Em caso necessário, quando da elaboração da proposta de acolhimento, poderá contar com algumas das iniciativas pedagógicas que compõem a política de desenvolvimento de competências socioemocionais a qual consiste na mobilização e na preparação das/os profissionais da educação, com o apoio das/os Psicólogas/os Educacionais, para desenvolver atitudes e habilidades que fortaleçam a capacidade de regular emoções, de alcançar objetivos, de demonstrar empatia, de manter relações sociais positivas e de tomar decisões de maneira responsável, impactando tanto no desempenho escolar quanto na preparação para a complexidade da vida. (CEARÁ, 2023, p. 11)

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL: PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CEARÁ PARA EEMTI

A abordagem para construção do Projeto Político Pedagógico como instrumento norteador do trabalho da escola pública como um todo, deve estar sempre pautada em princípios como na igualdade, equidade e

democracia. Uma gestão democrática incentiva a participação de todos os segmentos da escola, para uma construção coletiva e participativa nas tomadas de decisões e na elaboração de ações e entrega de sugestões, rompendo com as estruturas de poder e individualismo frequentemente vivenciadas dentro do ambiente escolar tradicional, e que impedem que a autonomia e cooperação de toda comunidade escolar esteja presente.

É indispensável que o PPP da Escola em Tempo Integral contemple ações que promovam a equidade, através da realização de projetos que atendam seu público-alvo, a juventude, e que trabalhem o desenvolvimento de suas potencialidades, autonomia, protagonismo e formação integral, garantindo o direito a uma educação de qualidade e respeito as suas individualidades.

Fundamentos que pautam as EEMTI para seu funcionamento:

Diversificação dos itinerários formativos dos estudantes a partir da oferta de componentes ou tempos eletivos que possam proporcionar a imersão nos espaços históricos, recreativos, econômicos e culturais da comunidade;

- Estabelecer núcleos de interesse, onde os alunos, independente da série e turma na qual estejam matriculados, possam se reunir para estudar assuntos de seus interesses imediatos, sejam vinculados à base comum, a conteúdos relacionados à história, geografia, economia, relações de trabalho, meio ambiente ou cultura da comunidade, dentre outras áreas;
- Criar grupos de estudos cooperativos para aprofundamento do conhecimento cognitivo e para leitura e discussão de obras da literatura brasileira e mundial;
- Desenvolver atividades em clubes estudantis;
- Permitir ao aluno trilhar um itinerário mais fortemente vinculado à formação profissional;
- Fortalecimento do vínculo de cada estudante com a escola (sentimento de pertença) na perspectiva da realização do projeto de vida tendo a escola como meio para o alcance dos seus sonhos;

- Integração da Família, Comunidade e Escola por meio da participação efetiva da família e comunidade nas atividades escolares e da escola nas atividades da comunidade;
- Fortalecimento das relações interpessoais aluno/aluno, aluno/professor, professor/professor, apoiados pela liderança da equipe gestora da escola;
- Priorização do trabalho pedagógico inter e transdisciplinar, na perspectiva da articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais;
- Ampliação das possibilidades de vivência da pesquisa como princípio pedagógico e do trabalho como princípio educativo;
- Constituição de territórios e itinerários educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com espaços públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas;
- Incentivo à criação de espaços educativos sustentáveis, incluindo a readequação dos prédios escolares com foco na acessibilidade, na gestão, na formação de professores e na inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos;
- Afirmação da cultura dos direitos humanos, estruturada na diversidade, na promoção da equidade étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política e de nacionalidade, por meio da inserção da temática dos direitos humanos na formação de professores, nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos. (SEDEC, 2016, p. 6).

CURRÍCULO E O NOVO ENSINO MÉDIO

A secretaria da educação vem aplicando a avaliação diagnósticas, através do SISEDU (Sistema Online de Avaliação, Suporte e Acompanhamento Educacional) com todos os alunos do ensino médio, no início do ano letivo, para ajudar a detectar quais são os níveis de defasagem dos alunos egressos do ensino

fundamental do município. Após a análise dos dados a gestão escolar convoca todo o colegiado para dar início ao processo de recomposição das Aprendizagens, que tomou caráter de urgência, após os anos de 2020 e 2021, onde os alunos tiveram acesso aos conteúdos apenas de forma remota/hibrido.

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

A organização curricular no novo ensino médio no Ceará tem a seguinte formatação: Base Comum, Parte Diversificada e trilhas de Aprofundamento:

As Trilhas de Aprofundamento se desenvolverão de acordo com os parâmetros de atualização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), constituídas, assim, por quatro blocos cujas áreas do conhecimento se encontram integradas da seguinte forma: Bloco 1: Linguagens e suas tecnologias e Ciências humanas e sociais aplicadas; Bloco 2: Matemática e suas tecnologias e Ciências da natureza e suas tecnologias; Bloco 3: Matemática e suas tecnologias e Ciências humanas e sociais aplicadas; e Bloco 4: Ciências da natureza e suas tecnologias e Ciências humanas e sociais aplicadas. (CEARÁ, 2023)

PPDT - PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA

O Projeto Professor Diretor de Turma, visa à construção de uma escola que procure unir a razão e a emoção, proporcionando uma educação integral. Tem como objetivo a interação com as/os estudantes e famílias, contribuindo para a permanência escolar, do êxito acadêmico e promoção da consciência cidadã. É papel do PDT a política de mediação das relações entre alunos de sua turma e os demais segmentos da comunidade escolar, e o desenvolvimento de competências socioemocionais.

PROJETO BUSCA ATIVA

A infrequência e abandono das/os estudantes, são combatidas através de ações de busca ativa pela escola, por intermédio dos PDTs, pelo acompanhamento de alunos monitores, como também pelo envolvimento de toda a comunidade escolar com objetivo de reintegrar os alunos que por inúmeros motivos e afastaram de suas funções enquanto estudantes. Com o objetivo de impedir o abandono escolar, toda a comunidade escolar, realiza estratégias para acompanhar a frequência em sala de aula, criar dinâmicas dos estudos, trabalho de escuta ativa para auxiliar nas necessidades emocionais e sociais dos estudantes. O governo do Estado através de suas coordenadorias regionais disponibiliza psicólogas/os e assistentes sociais das para dar suporte quando necessário e solicitado.

AVALIAÇÃO

A proposta política-pedagógica da escola deve ter seu início e fim nas avaliações, sejam elas diagnósticas como de caráter promovedor, a avaliação é um recurso que trará o suporte necessário para que a gestão pedagógica junto com toda a comunidade escolar se articule para traçar nas estratégias rumo ao sucesso dos estudantes. Dentro do novo contexto apresentaremos as três propostas de avaliação dentro do novo ensino médio aplicadas nas escolas públicas de ensino médio em tempo integral. São elas: a **avaliação da aprendizagem**, de caráter diagnóstico, e educativo, viabiliza ao estudante a condição de analisar seu percurso e, ao professor e à escola, identificar dificuldades e potencialidades individuais e coletivas. A **avaliação institucional interna**, análise da eficácia da proposta pedagógica da escola, do seu plano de trabalho e as **avaliações externas**, que visam através da análise de resultados para aplicação de intervenções como também viabilizar a promoção do estudante às universidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso compreender que pensar o projeto político pedagógico de uma escola é pensar todo o seu contexto, o seu entorno, a sua estrutura física e pessoal, não é apenas um emaranhado de regras e orientações, pois ela expressa anseios, necessidades, processos dos cotidianos de sujeitos, de atores sociais dotados de individualidades e que precisamos conviver coletivamente em prol do bem comum.

O projeto político pedagógico deverá ter caráter participativo, e para que isso seja possível, a gestão terá papel fundamental na descentralização dos poderes e consequentemente das decisões, pois quando a comunidade escolar possui um sentimento de pertence dentro do universo escolar, por ter sido coparticipante do pensar pedagógico, também terá prazer no realizar pedagógico e todos saem ganhando.

Apesar de todas as orientações, diretrizes, supervisões vindas de cima para baixo, a escola precisa garantir que seu colegiado tenha sua autonomia, tenha liberdade de criar, intervir, contribuir para o avanço e sucesso de seus alunos.

É para oportunizar um ambiente que preza as individualidades, que acolhe o diferente, que visa o desenvolvimento humano integral e o bem estar de todos os envolvidos, que o projeto político pedagógico precisa ser construído, é para gerir, para reger e garantir o direito que todo cidadão tem: uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10649371/artigo-211-da-constituicao-federal-de-1988>. Acesso em: 14 de mar. de 2023
- CEARÁ. **História do programa aprendizagem na idade certa – MAIS PAIC**. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/mais-paic/> Acesso em: 14 de mar. de 2023

CEARÁ. SEDUC. **Ceará avalia alunos para medir impactos da pandemia na aprendizagem e propor soluções.** MOTA, Bruno. Ceará. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/2021/07/13/ceara-avalia-alunos-para-medir-impactos-da-pandemia-na-aprendizagem-e-propor-solucoes/> Acesso em 14 de mar. 2023

CEARÁ. IPECE **informe / Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE)** / Fortaleza – Ceará: Ipece, 2020

CEARÁ. SEDUC. **Documento Curricular Referencial do Ceará – Ensino Médio.** Fortaleza, 2021.

CEARÁ. SEDUC. **Projeto Político Pedagógico Ensino Médio em Tempo Integral na rede estadual do Ceará, Fortaleza, 2020.**

CEARÁ. **Orientações Complementares aos Estabelecimentos de Ensino.** CEARÁ EDUCA. 2023

CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ. **MANUAL DE ORIENTAÇÕES PARA ELABORAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE GESTÃO ESCOLAR.** Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 05 de 04 de maio de 2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 2011.

Ministério da Educação. **Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em jornada ampliada.** SEB/MEC, 2011.

SILVEIRA, C. M. L. de S. e. **Reflexões e ações da avaliação da aprendizagem no Ceará: um breve histórico das implicações educacionais no período pandêmico.** Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional, [S. l.], v. 3, n. 2, p. e022013, 2022. DOI:10.51281/impa.2013. Disponível: revistastestes.uece.br/index.php/impa/articled/view/8563. Acesso em: 15 mar. 2023.

VEIGA, ILMA PASSOS ALENCASTRO. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** Papirus Editora, 2013.

RECURSOS HUMANOS E GESTÃO POR COMPETÊNCIAS NAS ORGANIZAÇÕES HUMAN RESOURCES AND SKILLS MANAGEMENT IN ORGANIZATIONS

ISSN: 2595-8704. DOI: 10.29327/2323543.25.1-9

Samuel António Domingos Bemba ¹

RESUMO

INTRODUÇÃO: A Gestão por Competência é uma metodologia utilizada em Recursos Humanos para gerenciar e desenvolver ao máximo as habilidades técnicas e comportamentais dos profissionais. O objetivo do método é identificar as expectativas das empresas para os colaboradores. **OBJETIVO:** Compreender a Gestão por competências como sendo a base para a criação de uma linguagem comum em todas as empresas. **METODOLOGIA:** Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, com enfoque descritivo e abordagem básica com cunho bibliográfico diante da abordagem. **CONSIDERAÇÕES FINAIS:** A Gestão por Competência é uma metodologia de Gestão de Recursos Humanos focada em analisar, identificar e gerir os colaboradores conforme seus perfis profissionais, com ênfase nos pontos de excelência e nos pontos a melhorar. Seu objetivo é desenvolver os colaboradores e, ao mesmo tempo, obter o máximo de retorno para o negócio por meio das competências individuais e coletivas. Ou seja, a gestão por competências tem impacto direto sobre a performance e produtividade, coletiva e individual. Por esse motivo, a Gestão por Competência é geralmente associada a práticas de Gestão do Desempenho.

PALAVRAS-CHAVES: Recursos Humanos; Gestão Competências; Organizações.

ABSTRACT

INTRODUCTION: Management by Competence is a methodology used in Human Resources to manage and develop to the maximum the technical and behavioural skills of professionals. The purpose of the method is to identify the expectations of companies for employees. **OBJECTIVE:** Understand Competency Management as the basis for creating a common language in all companies. **METHODOLOGY:** This is qualitative research, with a descriptive approach and a basic bibliographical approach. **FINAL CONSIDERATIONS:** Management by Competence is a Human Resources Management methodology focused on analysing, identifying and managing employees according to their professional profiles, with emphasis on points of excellence and areas for improvement. at the same time, obtain the maximum return for the business through individual and collective competences. In other words, competency management has a direct impact on collective and individual performance and productivity. For this reason, Competency Management is generally associated with Performance Management practices.

KEYWORDS: Human Resources; Management Skills; Organizations.

¹ Doutorando em Ciências da Administração pela ACU – Absolute Christian University, com linha de pesquisa em Gestão de Recursos Humanos; Mestre em Finanças pela Universidade Portucalense Infante D. Henrique - Portugal; Pós-Graduado em Finanças pela CESPU – Formação Angola; MBA em Gestão de Recursos Humanos pela COGNOS – Formação e Desenvolvimento Pessoal - Portugal. Graduado em Ciências da Educação pelo Instituto Superior de Ciências da Educação da Universidade Agostinho Neto - Angola. **E-MAIL:** Samuel.bemba@minfin.gov.ao/
bembafilhodedeus@hotmail.com/ bembafilhodedeus@gmail.com. **CURRÍCULO** **LATTES:**
lattes.cnpq.br/5133438161376795

INTRODUÇÃO

A Gestão de Recursos Humanos é a função que permite a colaboração eficaz das pessoas (empregados, funcionários, recursos humanos, talentos ou qualquer denominação utilizada) para alcançar os objetivos organizacionais e individuais.

As pessoas constituem o principal ativo da organização. E quando uma organização está voltada para as pessoas, a sua filosofia global e sua cultura organizacional passam a refletir essa crença.

Logo, as organizações dependem direta e irremediavelmente das pessoas para operar, produzir os seus bens e serviços, atender os seus clientes, competir nos mercados e atingir os seus objetivos globais e estratégicos.

As organizações jamais existiram sem as pessoas que lhes dão vida, dinâmica, energia, inteligência, criatividade e racionalidade.

As competências agregam valor econômico e valor social a indivíduos e a organizações, na medida em que contribuem para a consecução de objetivos organizacionais e expressam o reconhecimento social sobre a capacidade de determinada pessoa.

As competências são reveladas quando as pessoas agem diante das situações profissionais com as quais se defrontam. Servem como ligação entre as condutas individuais e a estratégia da organização.

Sob esta perspectiva, competências representam combinações sinérgicas de conhecimentos, habilidades e atitudes, expressas pelo desempenho profissional, dentro de determinado contexto ou estratégia organizacional.

OBJETIVO

Compreender a Gestão por competências como sendo a base para a criação de uma linguagem comum em todas as empresas.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

O termo recursos humano, pode ser utilizado com dois significados. O primeiro e mais direto é que se trata do sinônimo de capital humano, ou seja, o conjunto de colaboradores de uma empresa. No entanto, na maioria das vezes, a expressão “recursos humanos” é utilizada para se referir ao departamento da empresa mesmo, também conhecido como RH. (CHIAVENATO 2014, p.14)

Trata-se de um setor, que trabalha para apresentar as melhores estratégias de gestão de pessoas.

Caetano e Vala (2007, p. 11) resumem a evolução da Gestão de Recursos Humanos como uma evolução ao longo da qual os conceitos de “administração, custos, formação e negociação coletiva, vêm sendo progressivamente substituídos pelos conceitos de gestão, investimento, desenvolvimento, negociação individual e trabalho em equipe”.

Segundo Fischer, (2002, p. 19), o setor de Recursos Humanos foi criado no início do século XX, ainda como consequência da Revolução Industrial. Primeiramente nomeado como Relações Industriais, surgiu para intermediar o relacionamento entre empregado e empregador.

Com o passar do tempo, a área de RH foi crescendo rapidamente, englobando as diversas formas de se trabalhar as pessoas dentro de uma empresa. Por ter foco em algo subjetivo, o RH precisou desenvolver métodos para unir essa subjetividade às técnicas de planejamento estratégico.

Além disso, ao adquirir desafios cada vez maiores, o RH tornou-se um forte direcionador de decisões organizacionais, assumindo uma função crucial para a manutenção de um negócio e preenchendo os espaços de conexão entre departamentos e funcionários. (FISCHER, 2002, p. 11).

Outros autores abordam a relação entre a Visão da Empresa Baseada em Recursos e competências,

destacando-se Prahalad e Hamel (1991), para os quais, “uma empresa deve ser vista não apenas como um portfólio de produtos ou serviços, mas também como um portfólio de competências” (PRAHALAD & HAMEL, 1995, p. 257).

Competência se caracteriza por: Um processo contínuo e articulado de formação e desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes em que o indivíduo é responsável pela construção e consolidação de suas competências (autodesenvolvimento) a partir da interação com outras pessoas no ambiente de trabalho, familiar e/ou em outros grupos sociais (escopo ampliado), tendo em vista o aprimoramento de sua capacitação, podendo, dessa forma, adicionar valor às atividades da organização, da sociedade e a si próprio (auto-realização). (BITENCOURT, 2005, p. 25).

O modelo de gestão por competências busca orientar e interligar os subsistemas de gestão de pessoas.

Zarifian (2001) considera a competência como a inteligência prática de situações que se apóiam sobre os conhecimentos adquiridos e os transformam tanto mais quanto maior for a complexidade das situações. O autor define competência como a articulação dos seguintes elementos, complementares entre si:

Competência é a tomada de iniciativa e o assumir de responsabilidade do indivíduo sobre problemas e eventos que ele enfrenta em situações profissionais. É uma inteligência prática das situações, que se apóia em conhecimentos adquiridos e os transforma à medida que a diversidade das situações aumenta. É a faculdade de mobilizar redes de atores em volta das mesmas situações, de compartilhar desafios, de assumir áreas de responsabilidade (ZARIFIAN, 2003, pp. 137 e 139).

Portanto, para este autor, a competência não é um estado, não se reduzindo a um conhecimento específico. Ela só se revela quando as pessoas agem em face das situações profissionais com as quais se defrontam. A competência está ligada à capacidade da pessoa assumir iniciativa, ir além das tarefas

estabelecidas, ser hábil em entender e dominar novas situações no trabalho, ser responsável e ser reconhecido por suas atitudes.

Segundo Le Boterf, (2003, p. 21), a competência não reside nos recursos (saberes, conhecimentos, capacidades, habilidades) a serem mobilizados, mas na própria mobilização desses recursos.

O autor considera que a competência se situa em uma encruzilhada, com três eixos formados pela pessoa (biografia, socialização), formação educacional e experiência profissional.

Competência organizacional está ligada, portanto, à “capacidade de combinar, misturar e integrar recursos em produtos e serviços” (FLEURY & FLEURY, 2000, p. 23).

Recursos Humanos é uma área fundamental em qualquer organização, sendo responsável por gerenciar as pessoas e desenvolver estratégias para otimizar o desempenho dos colaboradores. Uma das abordagens mais utilizadas no campo de Recursos Humanos é a Gestão por Competências.

A Gestão por Competências é um modelo que se baseia na identificação e desenvolvimento das competências necessárias para o sucesso do negócio. Essas competências podem ser técnicas, comportamentais ou de conhecimento, e são alinhadas aos objetivos estratégicos da organização.

Ao adotar a Gestão por Competências, a empresa passa a analisar o perfil dos colaboradores em relação às competências necessárias para cada cargo ou função. Isso permite identificar quais são as lacunas de competências e planejar ações de capacitação, treinamento e desenvolvimento para preenchê-las.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O papel do RH é elaborar práticas que detectem as competências e desenvolvam as mesmas de acordo com os objetivos e estratégias de negócio. É um auxiliar do desenvolvimento organizacional e

individual da empresa, pois deste modo será possível agregar valor para si e para organização. Busca integrar organicamente todas as equipes da empresa, para atingir os resultados esperados de acordo com a visão e missão da empresa.

A Gestão por Competência é uma metodologia de Gestão de Recursos Humanos focada em analisar, identificar e gerir os colaboradores conforme seus perfis profissionais, com ênfase nos pontos de excelência e nos pontos a melhorar. Seu objetivo é desenvolver os colaboradores e, ao mesmo tempo, obter o máximo de retorno para o negócio por meio das competências individuais e coletivas. Ou seja, a gestão por competências tem impacto direto sobre a performance e produtividade, coletiva e individual. Por esse motivo, a Gestão por Competência é geralmente associada a práticas de Gestão do Desempenho.

Os resultados da Gestão por Competências podem ser bastante significativos. Ao alinhar as competências dos colaboradores com as necessidades da organização, é possível aumentar a produtividade, melhorar a qualidade dos produtos e serviços, e promover um ambiente de trabalho mais harmonioso e colaborativo.

Além disso, a Gestão por Competências também pode contribuir para a retenção de talentos. Ao oferecer oportunidades de capacitação e desenvolvimento profissional, a empresa demonstra um compromisso com o crescimento e a valorização dos seus colaboradores, o que pode aumentar a satisfação e o engajamento no trabalho.

No entanto, a implementação da Gestão por Competências também apresenta desafios. Um dos principais é a identificação e definição das competências essenciais para cada função. Isso requer um profundo conhecimento do negócio e uma análise criteriosa dos requisitos e tendências do mercado.

Além disso, também é necessário investir em ferramentas de avaliação e acompanhamento do desempenho dos colaboradores. Essas ferramentas

devem ser capazes de mensurar de forma objetiva as competências de cada indivíduo e identificar as necessidades de desenvolvimento.

Portanto, a Gestão por Competências é uma abordagem eficaz para otimizar o desempenho dos colaboradores e melhorar os resultados das organizações. No entanto, sua implementação requer um planejamento cuidadoso e uma visão estratégica para identificar as competências necessárias e promover o desenvolvimento dos profissionais.

Em suma, além de apresentar breve abordagem sobre gestão de recursos humanos, este documento apresentou conceitos mobilizados por estudiosos da gestão por competência e passou, em seguida, da discussão dos desafios relacionados à integração da abordagem aos diferentes subsistemas de gestão de pessoas.

Espera-se que esta pesquisa contribua para o conhecimento sobre a articulação entre a Gestão de Recursos Humanos e Gestão de Competências, uma vez que este é um desafio necessário em um contexto cada vez mais competitivo.

REFERÊNCIAS

BITENCOURT, C. C. **Gestão de Competências e aprendizagem nas organizações**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2005.

CAETANO, A. & VALA, J. **Gestão de Recursos Humanos: Contextos, Processos e Técnicas** (3ª Ed.). Lisboa: Editora RH. (2007).

CHIAVENATO, I. **Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações**. 4. ed. - Barueri, SP: Manole, 2014.

FISCHER, André L. **Um resgate conceitual e histórico dos modelos de gestão de pessoas**. In: FLEURY, M. T. L. (Org.). *As pessoas na organização*. São Paulo: Gente, 2002.

FLEURY, M. T. L. & FLEURY, A. C. C. **Desenvolvimento de competências em diferentes arranjos empresariais**. Florianópolis: Anais do XXIV ENANPAD, 2000.

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PRAHALAD, C.K. & HAMEL, G. **Competindo pelo futuro**. Rio de Janeiro: Campus, 1995.

ZARIFIAN, P. **Objetivo competência: por uma nova lógica**. São Paulo: Atlas, 2001.

ZARIFIAN, P. **O modelo da competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas**. São Paulo: Senac São Paulo, 2003.

INFORMÁTICA INCLUSIVA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA INCLUSIVE COMPUTING FOR STUDENTS WITH DISABILITIES: A BIBLIOGRAPHIC REVIEW

ISSN: 2595-8704. DOI: 10.29327/2323543.25.1-10

Maria Ilarindo de Sousa Ribeiro ¹

RESUMO

INTRODUÇÃO: O uso pedagógico dos recursos educacionais digitais como uma alternativa para conduzir a promoção da aprendizagem é uma temática interessante e que desperta para uma série de reflexões. A informática ou as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC's) transforma o ambiente e a aprendizagem ocorre de forma mais dinâmica, e a acessibilidade inclusiva se torna algo natural. **OBJETIVO:** investigar a importância da utilização de tecnologias digitais no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência, compreendendo-as como recursos pedagógicos de acessibilidade. **METODOLOGIA:** A busca foi realizada na Scientific Eletronic Library Online (SCIELO); National Libraly of Medicine (MEDLINE) e Google Scholar a partir de termos relacionados ao tema, com critérios de inclusão como: artigos em português, disponíveis na íntegra e gratuitamente on-line e publicados nos últimos anos (2014 a 2023). Foram encontrados e analisados 11 artigos que se adequaram a discussão. **CONSIDERAÇÕES FINAIS:** Os resultados apontaram que existe alguns entraves para que a acessibilidade e informática inclusiva seja concretizada, a falta de estrutura nas escolas, à capacitação dos professores e à presença de equipe multidisciplinar e apoio pedagógico especializado são os pontos mais relevantes nesse cenário. Por fim, nesse estudo, foi importante concluir que quando selecionados de forma adequada, os recursos tecnológicos ultrapassam ou pelo menos minimizam as barreiras, temporárias ou permanentes, que impedem ou dificultam o desenvolvimento do aluno com deficiência e principalmente a sua acessibilidade, favorecendo a autonomia no processo de ensino-aprendizagem.

PALAVRAS CHAVE: Tecnologias de Informação e Comunicação; Necessidades Educacionais Especiais; Prática Pedagógica Inclusiva.

ABSTRACT

INTRODUCTION: The pedagogical use of digital educational resources as an alternative to promote learning is an interesting topic that raises a series of reflections. Computers or Digital Information and Communication Technologies (TDIC's) transform the environment and learning takes place more dynamically, and inclusive accessibility becomes something natural. **OBJECTIVE:** to investigate the importance of using digital technologies in the process of school inclusion of students with disabilities, understanding them as pedagogical resources of accessibility. **METHODOLOGY:** The search was carried out in the Scientific Electronic Library Online (SCIELO); National Library of Medicine (MEDLINE) and Google Scholar based on terms related to the topic, with inclusion criteria such as: articles in Portuguese, available in full and free online and published in recent years (2014 to 2023). Eleven articles that suited the discussion were found and analyzed. **FINAL CONSIDERATIONS:** The results showed that there are some obstacles for accessibility and inclusive computing to be implemented, the lack of structure in schools, teacher training and the presence of a multidisciplinary team and specialized pedagogical support are the most relevant points in this scenario. Finally, in this study, it was important to conclude that when selected appropriately, technological resources overcome or at least minimize the barriers, temporary or permanent, that prevent or hinder the development of students with disabilities and especially their accessibility, favoring autonomy in the teaching-learning process.

KEYWORDS: Information and Communication Technologies; Special Educational Needs; Inclusive Pedagogical Practice.

¹ Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. Especialização em Gestão, Orientação e Supervisão Escolar pela Ordem Nazarena, ESEA. Mestre em Ciências da Educação pela ACU - Absoulute Christian University. **E-MAIL:** mariasilva1234570@outlook.com

INTRODUÇÃO

O Art. 2º Para os fins desta Lei são estabelecidas as seguintes definições: III - pessoa com deficiência: aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas; [...] (BRASIL, 2000).

As tecnologias digitais estão abrindo novos espaços de aprendizagem. Em alguns casos, os alunos são convidados para as plataformas por seus professores. Em outros, tornam-se aprendizes ubíquos que consomem plataformas de educação não controladas pelo sistema educacional (VALENTE; ALMEIDA, 2022).

O presente estudo contempla uma análise realizada a respeito da informática inclusiva para alunos por meio do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), assim como o processo de inclusão de alunos com deficiências educacionais específicas (SCHREIBER; VAZ, 2014).

De acordo com Brasil (2010) as salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.

Desse modo, é de suma importância que o estudo inicie promovendo os devidos esclarecimentos sobre educação especial e educação inclusiva, que ora são confundidos.

A educação especial oferece atendimento a todas as crianças em escolas comuns, em escolas especiais ou em classes especiais dentro das escolas comuns, considerando sempre o formato mais adequado para cada educando (TAKALA et al., 2009).

Por outro lado, a educação inclusiva, é o modelo no qual todas as crianças, independentemente do impedimento de longa duração de natureza física, intelectual ou sensorial são matriculadas nas escolas

comuns e participam das classes comuns por todo o período escolar, recebendo atendimento complementar e suplementar em salas de recursos no contraturno escolar (DIMITRIS ANATASIOS, 2015).

Além disso, pontuado a definição das salas de recursos multifuncionais e como ocorre a sua implantação, pois essa última é vista como um serviço de educação especial em que se busca elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, sendo necessários para romper barreiras e promover condições plenas para o desenvolvimento dos estudantes com necessidades educacionais específicas, levando em consideração a demanda que cada um exige (SCHREIBER; VAZ, 2014).

A Sala de Recursos Multifuncionais presentes nas escolas é um ambiente pensado exatamente para favorecer e/ou atender alunos com necessidades educacionais específicas, diferente da sala de aula comum, que os alunos frequentam no turno oposto ao do período que estudam no ensino regular, sua organização busca atender intervenções diferentes, com recursos didáticos especiais, ferramentas multifuncionais, materiais pedagógicos e profissionais capacitados para viabilizar o atendimento com qualidade dos alunos com necessidades educacionais específicas.

Nessa seara, o questionamento levantado nesse estudo foi: Qual a importância da utilização de tecnologias digitais no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência, compreendendo-as como recursos pedagógicos de acessibilidade?

OBJETIVO

Investigar a importância da utilização de tecnologias digitais como recursos pedagógicos de acessibilidade no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência

METODOLOGIA

A presente pesquisa trata-se de uma revisão integrativa da literatura, por meio de um levantamento bibliográfico, em artigos científicos. Portanto, essa pesquisa faz um resgate bibliográfico, analisando e verificando as informações e aspectos que possuam correlação com a temática do estudo.

De acordo com Ercole, Melo e Alcoforado (2014), a revisão integrativa de literatura é um método que tem como finalidade sintetizar resultados obtidos em pesquisas de maneira sistemática, ordenada e abrangente, mediante diferentes metodologias. É denominada integrativa, porque fornece informações mais amplas sobre um assunto, construindo um corpo de conhecimento e podendo ser direcionada para a definição de conceitos, revisão de teorias ou análise metodológica dos estudos.

Foram consultadas as bases de dados: Scientific Eletronic Library Online (SCIELO) e Google Scholar. As palavras chaves foram: Necessidades Educacionais

Especiais; Prática Pedagógica Inclusiva; informática inclusiva; internet inclusiva; internet e aluno com deficiência. Como critério de inclusão foram considerados artigos científicos em língua portuguesa, e que tenham sido publicados e indexados nos referidos bancos de dados entre os anos de 2014 a 2022. Os critérios de exclusão adotados foram: artigos anteriores ao ano de 2014 e palavras-chaves que não estejam relacionados ao tema.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Onze artigos relacionados ao tema foram encontrados e selecionados, após a aplicação dos critérios de inclusão (Quadro 1).

QUADRO 1. Identificação dos artigos selecionados de 2014 a 2022:

| TÍTULO | AUTORES / ANO | PERIÓDICO | OBJETIVO | RESULTADOS |
|---|---|-------------------------------------|---|---|
| Tecnologias da informação e comunicação na acessibilidade da educação inclusiva | MOTA; SILVA; FRANCISCO, (2016) | Saberes Docentes em Ação, | Identificar os principais avanços, desafios e limitações do uso das TIC no processo educacional inclusivo, bem como suas contribuições à educação | Houve falta de estrutura nas escolas, capacitação dos professores, presença de equipe multidisciplinar e apoio pedagógico especializado. Ficou evidenciada a necessidade de mudar o foco e expandir a visão que temos sobre o uso das TIC no contexto educacional |
| Acessibilidade, tecnologias digitais e inclusão escolar de pessoas com deficiência: uma revisão sistemática de literatura | SILVA, Maria Aurinolia Barreto; DAVID, Priscila Barros; VASCONCELOS, Francisco Herbert Lima | Conexões Ciência e Tecnologia, 2022 | Investigar o uso de tecnologias digitais no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência, entendendo-as como recursos pedagógicos de acessibilidade | Há uma baixa produção relacionada à essa temática, revelando uma preocupação em relação à inclusão de pessoas com deficiência, tendo em vista que o acesso à escola comum nem sempre está acompanhado pela dimensão da permanência. |
| Forma e funcionalidade da informática na educação numa perspectiva inclusiva | QUEIROZ, Paulo Pires de | Impacto, 2022 | Refletir sobre a forma e a funcionalidade da informática na educação numa perspectiva inclusiva, o que implica pensar o espaço educativo na | A incorporação das novas tecnologias de comunicação e informação na escola resulta em um processo contínuo de mudança, uma vez que as atualizações tecnológicas são constantes e rápidas |

| | | | Modernidade e/ou Pós-Modernidade | |
|--|---|---|--|---|
| Acesso ao Ensino Superior pelas Pessoas com Deficiência: análise de projetos pedagógicos de cursos EAD | AGUIAR, Weslei Okide; ESTABEL, Lizandra Brasil | Informática na Educação: teoria & prática, 2022 | Analisar as ações dentro da Universidade Aberta do Brasil podem ser melhoradas ou desenvolvidas para que sejam atendidas as necessidades das pessoas com deficiência sensorial, visando dar amplo acesso à educação superior pública | A promoção do acesso ao ensino superior, foi verificada quanto a aplicação das orientações legais e pedagógicas no estabelecimento de uma educação inclusiva, investigando os projetos pedagógicos dos cursos nacionais ofertados pela UAB quanto as suas adequações para auxílio das PcD. |
| Programa de Formação em Informática para Professores no Atendimento de Alunos com Deficiência Visual | FERREIRA, Naidson Clayr Santos; ALMEIDA, Maria Amelia | Revista. Brasileira de Educação Especial, 2022 | Avaliar um programa de formação em informática para professores que atendem a alunos com deficiência visual. | A pesquisa contribuiu com o processo de aprendizagem das professoras no sentido de operar o computador. Também habilitou as professoras para a utilização de softwares na construção de materiais acessíveis, bem como o emprego dos softwares ampliadores e leitores de tela. |
| O uso da tecnologia na educação inclusiva: crenças e práticas docentes | SILVA, A. I.; OLIVEIRA, J. T. A.; LELLIS, I. L | Holos, 2022 | Investigar as crenças de professores a partir do relato dos docentes sobre o uso de tecnologias em sala de aula comum do ensino regular nas escolas inclusivas | Para os professores, ainda são muitos os desafios na atuação com a educação inclusiva e com o uso das tecnologias. |
| MOOC acessibilidade e tecnologia: elaboração de materiais e tarefas didático-pedagógicas digitais acessíveis | BALDO, Yvina Pavan, et al | EmRede, 2022 | Capacitar profissionais para o desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos acessíveis para a Educação a Distância | A maioria são professores que buscam conhecimentos para produção de materiais acessíveis. Um total de 99,6% avaliou positivamente o curso, destacando a qualidade do material – fácil compreensão e abordagem adequada. Conclui-se que existe uma grande demanda por formação nessa área e que o curso MOOC pode atendê-la. |

FONTE: Autor.

No ano de 2009, ao promulgar a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, o Brasil assumiu um compromisso internacional em relação a inclusão educacional de pessoas com deficiência. As

chamadas salas de recursos multifuncionais aparecem então como ferramentas fundamentais nesse processo (BALDO et al., 2022).

De acordo com Ferreira e Almeida (2022), a primeira fala relacionada às salas de recursos multifuncionais ocorreu no âmbito do Plano Nacional de Educação, de 2007, momento em que eram projetadas uma série de metas para todos os níveis educacionais e que adotava uma visão sistêmica, eliminando as barreiras entre educação regular e especial, com foco exclusivo para pessoas com deficiência.

Por outro lado, no decreto nº 7.611, de 2011, ficou definido que as salas de recursos multifuncionais deveriam funcionar como “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para oferta do atendimento educacional especializado”. Sua multifuncionalidade decorre do fato de ser equipada unicamente visando atender, ao mesmo tempo, pessoas com diversos tipos de deficiência, permitindo um olhar singular para a necessidade de cada aluno, e não um enfoque coletivo para cada tipo de deficiência. Daí ter materiais em Braille ou em Libras, assim como vários outros (QUEIROZ, 2022).

Nessa seara, Silva, David e Vasconcelos (2022), apontam que a Sala de Recurso deve funcionar, lado a lado, a sala de ensino comum, com ações que enriqueçam a qualidade da educação para todos os alunos. Como se percebe, a legislação educacional prescreve que o AEE deve se organizar preferencialmente pela oferta de “salas de recursos multifuncionais” (SRMs), para que alunos com NEEs não interrompam seus percursos escolares na classe comum, mas que ao mesmo tempo tenham supridas suas demandas de escolarização.

Nesse sentido, Matias (2022), destaca que a Secretaria de Educação Especial/MEC lançou no ano de 2005 o “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais” para apoiar os sistemas de ensino a criarem SRMs com materiais pedagógicos e de acessibilidade para a realização do AEE, complementar ou suplementar à escolarização.

Diante do cenário que se apresenta, Salton (2014), relata que a sala de recurso é de suma importância para que as práticas da educação inclusiva funcionem

de fato e também possibilitem com que aconteça um ensino sensível e democrático para os alunos com necessidades especiais, um ambiente que deve proporcionar alternativas para que os alunos com necessidades educacionais especiais se sintam acolhidos para experienciar e vencer obstáculos de maneira adaptada às suas necessidades.

Entretanto, Aguiar e Estabel (2022) acreditam que ter a percepção do potencial de cada aluno sem distinção é um desafio que ocorre diariamente na rotina dos educadores. É preciso buscar sempre estar atualizado, escolher as ferramentas corretas juntamente com a coordenação pedagógica da escola e conseqüentemente flexibilizar algumas questões, pois, os alunos precisam de liberdade para aprender da sua maneira, de acordo com as suas condições. Tarefa essa, que se torna fundamental, principalmente quando dentro da sala de aula existem alunos com necessidades educacionais especiais.

Muitas vezes pode ser observado que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC's) são utilizadas como meios para superação das deficiências segundo Silva; David; Vasconcelos (2022), e na maioria das oportunidades não se dá a devida atenção em relação ao processo de aprendizagem.

Assim, é necessário verificar o posicionamento de Mota; Silva; Francisco (2016, p. 88):

O computador tem sido usado como recurso para administrar as suas diferentes necessidades das quais podemos citar: Como comunicador aumentativo e alternativo: esta ferramenta é utilizada como uma espécie de prótese para comunicação. Na dificuldade motora, podemos encontrar muitos exemplos desta aplicação, como: simuladores de teclado, emuladores de mouse, monitores especiais sensíveis ao toque, entre outros. Perante isso o uso da tecnologia não pode ficar apenas restrito à reabilitação e ao cognitivo da criança.

Por outro lado, Silva; Oliveira e Lellis (2022), destacam que é de suma importância o uso das TIC para

promover uma melhor aprendizagem das pessoas com necessidades especiais e o computador é uma das principais ferramentas para auxiliar nesse aprendizado, como pode ser também a ferramenta com a qual a criança deficiente física pode interagir com o mundo das pessoas e dos objetos a atividade no computador pode ser uma importante fonte de diagnóstico da capacidade intelectual da criança deficiente.

Segundo o Decreto Nº 6.571/2008, a sala de recursos multifuncionais é um espaço escolar com equipamentos, móveis e materiais didáticos voltados para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). O AEE é a formação complementar exigida pelo Ministério de Educação (MEC) e de direito de todos os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Segundo a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o AEE tem o objetivo de eliminar as barreiras para a plena participação dos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou superdotação na escola.

Para isso, a sala de recursos multifuncionais deve oferecer recursos pedagógicos e de acessibilidade que contribuam para o desenvolvimento dos alunos, considerando suas necessidades específicas (QUEIROZ, 2022).

Segundo Silva; David; Vasconcelos (2022), o profissional que atua na sala de recursos multifuncionais é o professor de Atendimento Educacional Especializado, que deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica em educação especial.

De acordo com a Nota Técnica Nº 11/2010 do MEC, o professor é responsável pelo planejamento do AEE de cada aluno, considerando suas habilidades e necessidades educacionais específicas.

Para Baldo et al., (2022) ele também deve ensinar e desenvolver com os estudantes as atividades próprias do AEE, como:

- Ensino de Libras;

- Ensino de Língua Portuguesa escrita para alunos surdos;
- Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA);
- Braille;
- Uso do Soroban;
- Técnicas para a orientação e mobilidade para alunos cegos;
- Informática acessível e uso dos recursos de Tecnologia Assistiva;
- Atividades de vida autônoma e social;
- Atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades/superdotação;
- Atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo conseguiu mostrar que quanto melhor for a aplicação das TIC no processo educativo, melhor ela poderá contribuir para o sucesso da inclusão de alunos com necessidades especiais, mas é preciso também que a escolha tenha a sua disposição recursos de acessibilidade que os permitam superar suas limitações funcionais, motoras, físicas, sensoriais ou mentais. A presença da tecnologia por si só não consegue garantir a aprendizagem, porém não se pode deixar a importância do quanto é necessário que o aluno com necessidades especiais tenha acesso e consiga fazer uso de tais tecnologias com objetivo.

Os resultados apontaram que existe alguns entraves para que a acessibilidade e informática inclusiva seja concretizada, a falta de estrutura nas escolas, à capacitação dos professores e à presença de equipe multidisciplinar e apoio pedagógico especializado são os pontos mais relevantes nesse cenário.

Por fim, nesse estudo, foi importante concluir que quando selecionados de forma adequada, os recursos tecnológicos ultrapassam ou pelo menos minimizam as barreiras, temporárias ou permanentes, que impedem ou dificultam o desenvolvimento do aluno com

deficiência e principalmente a sua acessibilidade, favorecendo a autonomia no processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wesley Oki de; ESTABEL, Lizandra Brasil. **Acesso ao Ensino Superior pelas Pessoas com Deficiência: análise de projetos pedagógicos de cursos EAD.** Informática na Educação: teoria & prática | Vol.25 | Nº1 | 2022.

BALDO, Yvina Pavan, et al. **MOOC acessibilidade e tecnologia: elaboração de materiais e tarefas didático-pedagógicas digitais acessíveis.** Em Rede, v. 9, n. 1, p. 01-16, jan./jun. 2022.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 01/05/2023.

_____. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.**

CARMO, Alessandra Martins do. **Acessibilidade das tecnologias para pessoas com deficiência visual.** Trabalho de Conclusão do Curso. Vilhena/RO, 2022.

ERCOLE, F. F, MELO, L. S, ALCOFORADO, C. L. G. C. **Revisão integrativa versus sistemática.** Rer Min Enferm. 2014;18(1):10.

FERREIRA, Naidson Clayr Santos; ALMEIDA, Maria Amelia. **Programa de Formação em Informática para Professores no Atendimento de Alunos com Deficiência Visual.** Rev. Bras. Ed. Esp., Corumbá, v.28, e0102, p.243-262, 2022.

QUEIROZ, Paulo Pires de. **Forma e funcionalidade da informática na educação numa perspectiva inclusiva.** Impacto, n. 1, fevereiro/março, 2022, e66132, p. 1-17. DOI: 10.12957/impacto.2022.66132.

MATIAS, Camila Emanuely da Silva. **Estudo da acessibilidade em escolas públicas e privadas: aplicação da NBR 9050/2020 em banheiros de escolas em município do litoral nordestino.** Monografia. Angicos, 2022.

MOTA, Fernanda Santos; SILVA, Amélia Bento Moura da; FRANCISCO, Deise Juliana. **Tecnologias da informação e comunicação na acessibilidade da educação inclusiva.** Saberes Docentes em Ação. V. 01, n. 02 de novembro de 2016.

ROZA, Vera Rejane Veleda Machado da. **Direito a educação inclusiva e a acessibilidade a partir da experiência do Curso de Graduação em Direito da UFSC.** Trabalho de Conclusão do Curso. Florianópolis/SC, 2022.

SALTON, Bruna Poletto. **Acessibilidade na educação a distância: Estratégias para uma EAD inclusiva a partir das Recomendações de Acessibilidade para Conteúdo Web.** Trabalho de conclusão de curso. Porto Alegre, 2014.

SILVA, Maria Aurinolia Barreto; DAVID, Priscila Barros; VASCONCELOS, Francisco Herbert Lima. **Acessibilidade, tecnologias digitais e inclusão escolar de pessoas com deficiência: uma revisão sistemática de literatura.** Conexões Ciência e Tecnologia. Fortaleza/CE, v.16, p. 01-10, e022021, 2022.

SILVA, A. I.; OLIVEIRA, J. T. A.; LELLIS, I. L. **O uso da tecnologia na educação inclusiva: crenças e práticas docentes.** HOLOS, Ano 38, v.5, e10685, 2022.

SCHREIBER, Dayana Valéria Folster Atonio; VAZ; Kamile. **A Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva: o descaso com a escolarização dos sujeitos público alvo da educação.** In: ANPED SUL, 10., 2014, Florianópolis. Anais... Florianópolis: UDESC, 2011. p. 01-18.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Tecnologias e educação: legado das experiências da pandemia COVID-19 para o futuro da escola.** Panorama Setorial da Internet. Número 2 junho, 2022 Ano 14.

**APRENDIZAGEM MOTORA E INICIAÇÃO ESPORTIVA NO VOLEIBOL:
METODOLOGIAS DE ENSINO DE ESPORTES COLETIVOS
MOTOR LEARNING AND SPORTS INITIATION IN VOLLEYBALL:
METHODOLOGIES FOR TEACHING COLLECTIVE SPORTS**

ISSN: 2595-8704. DOI: 10.29327/2323543.25.1-11

José Pequeno Nicácio ¹

RESUMO

Procura-se discutir, neste artigo, a importância da aprendizagem motora e estágios de iniciação esportiva no voleibol. Tendo como objetivo conhecer e compreender as metodologias de ensino de esportes coletivos. Partindo de um pressuposto de que é o fundamento básico mais essencial para alguém se tornar um bom jogador de voleibol. Pois no estágio cognitivo da aprendizagem motora, o aluno efetua os movimentos com erros grosseiros e, não consegue visualiza-los, conseqüentemente também não consegue corrigi-los. Entre as metodologias de ensino apresentada para iniciação ao voleibol podem destacar execução de manchete contra a parede, sem parar e sem deixar cair a bola, com altura de dois metros. Manchete é fundamental por se tratar de um golpe executado por um jogador de voleibol, realizado com os antebraços unidos e com os braços estendidos para que a bola não toque no chão. O jogador tentará receber o saque adversário efetuando um passe para o levantador. A construção desse modelo de ensino no voleibol é essencial. Pois a manchete é um recurso em que o jogador recebe a bola com os antebraços esticados e as duas mãos unidas pelos polegares. Servem para recepcionar saques, bem como para defender ataques e para não deixar uma bola que está abaixo da cintura do jogador cair no chão.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem. Voleibol. Manchete. Fundamento. Metodologia.

ABSTRACT

This article seeks to discuss the importance of motor learning and sports initiation stages in volleyball. Aiming to know and understand the teaching methodologies of team sports. Assuming that it is the most essential basic foundation for someone to become a good volleyball player. Because in the cognitive stage of motor learning, the student performs the movements with gross errors and, he cannot visualize them, consequently he also cannot correct them. Among the teaching methodologies presented for initiation to volleyball, we can highlight the execution of the headline against the wall, without stopping and without dropping the ball, with a height of 2 meters. Manchete is fundamental because it is a blow performed by a volleyball player, performed with forearms together and arms extended so that the ball does not touch the ground. The player will try to receive the opponent's serve by making a pass to the setter. The construction of this teaching model in volleyball is essential. Because the headline is a resource in which the player receives the ball with his forearms stretched and both hands joined by the thumbs. Serve to receive serves, as well as to defend attacks and to not let a ball that is below the player's waist fall to the ground.

KEYWORDS: Learning. Volleyball. Headline. Grounds. Methodology.

¹ Licenciado em Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte/SEDIS; Licenciado em Matemática pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte/SEDIS; Licenciado em Educação Física pela Universidade Pitágoras unopar; Pós-graduado em Nível de Especialização, em Educação – Linha de Formação: EAD e Novas Tecnologias; Especialista em Educação Matemática: Teoria e Prática no Ensino Fundamental; pós-graduando EAD/Personal Trainer pela faculdade Famart; Doutorando em Ciências da Educação pela ACU – Absolute Christian University. **E-MAIL:** pequenofisica@yahoo.com.br. **CURRÍCULO LATTES:** lattes.cnpq.br/7723981451094769.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como tema a APRENDIZAGEM MOTORA E INICIAÇÃO ESPORTIVA NO VOLEIBOL: Metodologias de ensino de esportes coletivos e tem como objetivo conhecer e compreender as metodologias e ensino de esportes . Os esportes coletivos são categorias conceituais referente a jogos com regras sistematizadas dentro de regras próprias, que são disputados entre duplas ou equipes. Portanto, tais esportes são disputados entre times oponentes.

O início do treinamento físico é o período em que a criança começa a aprender o esporte de forma direcionada e planejada. Também acredita que os esportes coletivos são mais atraentes para as atividades infantis e diversão da comunidade do que competições. Santana (apud Ramos e Neves 2008), “[...] em busca de uma iniciação esportiva que contemple toda a complexidade humana e entendendo como o período em que a criança inicia a prática regular orientada de um ou mais esportes com objetivo imediato nas competições regulares [...]”. Devendo possibilitar diferentes estímulos, tanto a nível ambiental como da diversidade de movimentos, respeitando o nível de desenvolvimento do iniciante.

De acordo com Gallahue (2005, p.197),

O início do esporte não deve ser confundido com a especialização precoce, pois a primeira pode ser a fase inicial dos futuros atletas, ou a fase inicial do treinamento pessoal. Eles podem não necessariamente estar engajados na carreira esportiva e apenas utilizá-la no seu dia a dia, denominado "estágio de aplicação vitalícia"

A ciência do esporte busca identificar a faixa etária mais adequada para iniciar um determinado processo de treinamento atlético ou modalidade única, bem como subsidiar o desenvolvimento de programas adequados para crianças e adolescentes que praticam

esportes de alto nível. Ramos e Neves (2008, p.1) afirmam que:

a iniciação esportiva é o período em que a criança começa a aprender de forma específica e planejada a prática esportiva”. Essa iniciação, segundo Capitanio (2003) citado por Ramos e Neves (2008), tem duas faces: a primeira é a sua utilização como etapa inicial na formação de atletas; a segunda é a iniciação esportiva como uma etapa elementar no aprendizado de esportes com fins educacionais, recreativos ou de uso diário. No primeiro caso, o objetivo é o desempenho por meio de habilidades esportivas específicas, enquanto no segundo, o leque de possibilidades de estímulos visa o “desenvolvimento motor, aprendizagem motora, desenvolvimento cognitivo e afetivo-social. (p.5).

A iniciação esportiva não deve ser confundida com a especialização precoce, pois a primeira especialização pode ser tanto a etapa inicial do futuro atleta, quanto a etapa inicial de formação pessoal em que apenas o esporte é praticado no dia a dia sem a necessidade de seguir uma carreira profissional.

O voleibol é uma modalidade esportiva muito dinâmica e de muita precisão. Os fundamentos utilizados na prática dessa modalidade exigem um alto nível de desenvolvimento motor que deverão ser estimulados ao longo dos anos. Porém, é de fundamental importância para a prática esportiva de voleibol, que se estabeleça um padrão de desenvolvimentos de suas habilidades motoras. Pois, é necessário respeitar cada etapa do desenvolvimento e crescimento das crianças e dos adolescentes para que nenhuma etapa seja pulada e cause algum prejuízo futuro à formação motora de um indivíduo.

Gallahue, Ozmun e Goodway (2013) dividem o crescimento e desenvolvimento em fases, apontando que a infância vai dos 2 aos 10 anos de idade e que a adolescência parte dos 10 anos de idade até a fase adulta, aos 18 anos. Para cada uma dessas fases são

apresentadas algumas características específicas importantes para que o planejamento e elaboração das aulas sejam adequados.

A infância é dividida em período inicial, de 2 a 6 anos de idade, e período final, dos 6 aos 10 anos de idade. Já a adolescência é o período de transição da infância para a vida adulta que inicia-se, na maioria das vezes, após os 10 anos de idade e não tem uma idade fixa para o seu final, pois depende de diversos fatores como a puberdade e a dependência familiar (GALLAHUE, OZMUN, GOODWAY, 2013).

Bojikian (2005) apresenta uma descrição mais detalhada dos fundamentos do voleibol que são apresentados no quadro a seguir e estão divididos pedagogicamente, formando uma sequência para o desenvolvimento das habilidades para a prática do voleibol.

| GRUPO I | GRUPO II | GRUPO III |
|----------------|----------------|--------------|
| Posição básica | Saque por cima | Defesa em pé |
| Movimento | Cortada | Rolamento |
| Toque | Bloqueio | Mergulho |
| Mergulho | | Recurso |

Para cada fundamento indicado no quadro acima, temos diversas habilidades motoras fundamentais e especializadas que serão necessárias para o seu desenvolvimento. Além dessas habilidades, as capacidades físicas se tornam fundamentais para o desenvolvimento da modalidade. Velocidade, potência, força, resistência neuromuscular, resistência aeróbia e anaeróbia, flexibilidade e agilidade, determinam o rendimento esportivo quando o indivíduo avança às fases finais de seu desenvolvimento na modalidade. Faz-se necessário conhecer e compreender os estágios de aprendizagem motora relacionados a iniciação esportiva, descrever determinadas capacidades e habilidades motoras nos esportes, bem como identificar

e refletir sobre as características dos estágios da aprendizagem motor.

Além das habilidades motoras, há outro aspecto que está relacionado ao componente motor. Mas o componente cognitivo que é de grande importância para a execução dos fundamentos do jogo, está falando da capacidade de antecipação, que podemos considerar como tempo de reação a um estímulo do jogo, ou seja, a capacidade de perceber o que está acontecendo no jogo e reagir de maneira rápida e eficaz, solucionando um eventual problema. Nos fundamentos de ataque, como o saque por cima e a cortada, o equilíbrio corporal nos três momentos descritos para os fundamentos básicos são fundamentais. Além disso, é necessário que o indivíduo tenha uma grande flexibilidade e resistência muscular para os músculos estabilizadores do ombro.

No voleibol temos diversos movimentos que exigem um alto nível de habilidade, principalmente, quando pensamos nos movimentos de manipulação, no qual a precisão é fundamental. Enquanto que podemos considerar como movimentos grosseiros os saltos e os deslocamentos. Essas são as habilidades envolvidas necessárias para a prática do voleibol e que são responsáveis pela eficiência na hora de executar os fundamentos de jogo.

METODOLOGIA

A pesquisa utilizada para a elaboração desse artigo é a Pesquisa natureza qualitativa com abordagem descritiva, trazendo enfoque de cunho bibliográfico. A escolha deu-se por esse tipo de pesquisa ser um procedimento exclusivamente teórico, compreendida como a junção, ou reunião, do que se tem falado sobre determinado tema.

Fonseca (2002, p. 32) ensina que: “a pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por

meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites”.

O que corrobora com a elaboração do nosso projeto, pois nos baseamos em artigos científicos específicos da área, além de consulta a livros hospedados em periódicos, como também, busca em sites: Scielo e Google Acadêmico, datados de 2000 a 2021, utilizando as seguintes palavras-chaves para as buscas da pesquisa: Aprendizagem, Voleibol, Manchete, Fundamento e Metodologia.

Procuramos selecionar as publicações mais recentes, com exceção de algumas que achamos interessantes, mas muito antiga. Considerando-se que numerosos trabalhos relacionados ao nosso assunto. No final, acreditamos que esse tipo de pesquisa se encaixa como uma luva em nosso trabalho que nos leva concordar com Gil (2002 p. 44-45):

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos [...]. No entanto, a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.

Todos os esportes costumam envolver processos cognitivos de alguma forma, pois esses tipos de modalidades estão sempre buscando se especializar e buscar os melhores atletas fisicamente e mentalmente. Hoje, porém, em qualquer esporte, os jogadores devem ter poder de decisão e ser mais refinados e desenvolvidos fisicamente.

Nos esportes coletivos, também são desenvolvidos mecanismos de trabalho em equipe, habilidades sociais e processos de identidade. Um dos esportes que favorece essas relações é o voleibol, por meio do qual a criança aprende a dominar a motricidade básica com a bola, desenvolvendo a percepção, a tomada de decisão adequada e a consciência da importância da dinâmica

de grupo, fundamental para melhorar as habilidades da criança. Habilidades motoras suficientes e sucesso no esporte, fatores que podem contribuir para um bom desenvolvimento da criança, como pode ser verificado no trecho a seguir de Weineck (1999):

Afirma que fisicamente o atleta deve ter uma estatura privilegiada, com elevada coordenação, possibilitando ataques de bolas altas, rápidas e blocos nos vários pontos da rede, sem um grande desgaste físico. Além de força, agilidade, raciocínio e reações rápidas, deve ser dotado de uma grande resistência, pois os jogos podem durar várias horas. As ações de ataque e de bloqueio, que envolvem saltos verticais, podem ser primordiais para o jogo de voleibol, pois as equipas que possuem melhor eficiência nesses fundamentos, podem ter grandes vantagens sobre outras (Fleck et al.,1985; Matsushigue, 1996; Ugrinowitsch, 1997). Segundo Eom e Schutz (1992), o ataque e o bloqueio são as habilidades mais importantes para determinar o sucesso de uma equipe.

No ensino do Voleibol é necessário classificar quais as competências necessárias para a prática desse tipo de modalidade, nomeadamente: coordenação global do movimento, equilíbrio, noção de tempo e espaço, noção de espaço, ritmo, coordenação. Sobre a pedagogia do voleibol, Melo destacou a importância dos gestos técnicos:

O conteúdo de pesquisa do projeto inclui: a compreensão e aplicação do método de ensino de competição esportiva coletiva no treinamento esportivo profissional; a etapa de aprendizagem e operacionalização das variáveis de ensino do modelo de voleibol. O professor e/ou professora ao começar ensinar o básico do vôlei, nas aulas iniciais do currículo do ensino fundamental, deve-se enfatizar três fundamentos principais: **passo, chute e cabeceio**. No entanto, é claro que muitos erros são cometidos inicialmente em sala de aula, ao ensinar essas habilidades motoras. Portanto, os professores devem

promover o desenvolvimento dessa tecnologia com objetivo de garantir o funcionamento desse esporte, e não cultivar especificamente os gestos técnicos de alunos e alunas com os padrões biomecânicos mais eficazes. Por muito tempo o domínio dos fundamentos técnicos foi sinônimo de bom jogador. Entretanto, no jogo dinâmico de hoje em dia, vemos que somente o domínio dos fundamentos técnicos não garante a formação de um jogador inteligente (DAOLIO, 2002).

Ainda de acordo com (DAOLIO, 2008), cita exemplo que podem ser observados pela quantidade de livros e artigos na área de educação física e educação física, principalmente aqueles voltados ao ensino de diversas modalidades esportivas, que abordam questões técnicas de forma instrumental. Uma modalidade específica de esporte (como o vôlei) é segmentada de acordo com sua técnica nos seguintes fundamentos (Toque, Saque, Recepção, Levantamento, Bloqueio, etc)

(Bloqueio, cabeceio, corte, saque, bloqueio, etc.) e essas técnicas são divididas em fases ou sequências de fases Sequências de ensino projetadas para ensinar. Portanto, um único método de realizar uma ação esportiva torna-se o padrão de correção, e todos os outros métodos são considerados errados, incompletos ou variados.

Portanto, no estágio cognitivo da aprendizagem motora, o aluno efetua os movimentos com erros grosseiros e, como não consegue visualizá-los, conseqüentemente também não consegue corrigi-los. Portanto, para ajuda-lo, o a determinado professor melhorar esse tipo de problemática.

SITUAÇÃO PROBLEMA

ATIVIDADE 1:

Executar a manchete contra a parede, sem parar e sem deixar cair a bola, com altura de 2 metros.

ATIVIDADE 2:

Para habituar o aluno a tocar a bola com o antebraço na execução da manchete, pode-se realizar a seguinte atividade em dupla: um aluno com a bola à altura da cabeça lança-a para outro aluno, que recebe a bola e procura enviá-la novamente com o antebraço totalmente estendido.

ATIVIDADE 3:

Cada aluno com uma bola na mão e realizará manchetes sobre si próprias, jogando a bola em diferentes alturas (baixa, Média e alta). Tentando dá o maior impulso possível na bola.

ATIVIDADE 4:

Os alunos devem ser divididos em duplas, com aproximadamente 6 metros de distância um do outro. Um aluno começa jogando bolas de tênis ou bolas de pequenas dimensões para o seu parceiro que deve agarrá-la no ar com os braços estendidos à altura dos joelhos.

ATIVIDADE 5:

Individualmente, cada aluno com sua bola deve jogá-la para cima e deixá-la quicar no chão, em seguida executar uma manchete.

Professor pode também para melhorar o controle de bola, bem como aprimorar o passe de bola, dividir o campo de futebol em espaços pequenos e colocando ataque contra defesa. Pedi para a defesa fazer uma marcação em cima, diminuir os espaços, tentando tomar a bola, sair jogando com aprimoramento do passe rápido e de primeira. Os atacantes fazem o mesmo tentando furar o bloqueio da defesa com bola tocada de primeira dando um único toque na bola. Esse fundamento tanto é fundamental para aprimorar as habilidades de marcação, desarme domínio de bola, bem como melhorar o passe de primeira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a discussão e análise do tema em estudo Estágios de aprendizagem motora e iniciação esportiva no Voleibol, que a finalidade é resolver uma Situação Problema de professor que inicia o ensino de Modalidade Esportiva Voleibol pelos fundamentos básicos. E que tem alguns problemas ao ensinar uma turma do ensino fundamental onde o mesmo enfatiza três fundamentos principais: toque, manchete e saque. Ao ensinar estas habilidades motoras, muitos erros acontecem inicialmente. O trabalho trata de uma atividade interdisciplinar, na qual contempla os conhecimentos da temática “Estágios da Aprendizagem Motora e Iniciação Esportiva”. Então achamos por bem, resolver o desafio para corrigir os erros que ocorrem em aulas de Educação Física de professor usando fundamentos e/ou habilidades com inovação. Porém entendemos que a Manchete é um dos fundamentos mais importante no Voleibol.

Identificamos também que o voleibol é uma modalidade esportiva muito dinâmica e de muita precisão. Porém, os fundamentos utilizados nesse tipo de modalidade, exigem um alto nível de desenvolvimento motor que deverão ser estimulados ao longo dos anos. Por isso, a importância da prática esportiva de voleibol. Pois é através de uma determinada modalidade, é que se estabelece um padrão de desenvolvimentos das habilidades motoras de um atleta.

Constatamos também que a manchete é o fundamento mais utilizado para a recepção de saques e para a defesa de bolas cortadas, pois o contato da bola se faz no antebraço, que é uma região que suporta melhor os fortes impactos provocados por ela, nesta situação, quando comparado com os dedos que são utilizados pelo toque.

Por fim, elaboramos cinco atividades para resolver o desafio da Situação Problema (SP) dos professores e/ou técnicos de volei. Dentre as modalidades: toque, manchete e saque, optamos por manchete. Pois entendemos que a manchete é o

fundamento mais básico e essencial do voleibol. Ela é usada para acertar as bolas mais baixas e, geralmente é o recurso de recepção de saque e de defesa mais comum.

REFERÊNCIAS

BULGARELLI, Pedro Luiz. **Metodologia do ensino do voleibol**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A. 2017. 200 p.

Sobre a natureza da aprendizagem motora: mudança e estabilidade. Disponível em: http://www.eeffto.ufmg.br/gedam/publi/artigos/Benda_2006.pdf

Estrutura de prática na aprendizagem motora e pedagogia do ensino de modalidades desportivas coletivas. Disponível em: <http://www.unimep.br/phpg/mostraacademica/anais/8mostra/5/440.pdf>

ENSINANDO O VOLEIBOL: UMA REVISÃO. Disponível em: www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Educacao_fisica/artigo/Psicopedagogia_Voleibol.pdf

DAOLIO, J. **Jogos esportivos coletivos: dos princípios operacionais aos gestos técnicos – modelo pendular a partir das idéias de Claude Bayer**. Revista Brasileira de Ciência e Movimento, Brasília, v. 10, n. 4, p. 99-103, 2002.

O LÚDICO E A APRENDIZAGEM PARA CRIANÇAS NAS SÉRIES INICIAIS PLAY AND LEARNING FOR CHILDREN IN THE EARLY GRADES

ISSN: 2595-8704. DOI: 10.29327/2323543.25.1-12

Sandreane Wélia Silva Paulino ¹

RESUMO

INTRODUÇÃO: Este trabalho está direcionado a estudar a importância do lúdico na realidade das séries iniciais, Sabe-se que o ato de brincar é inerente ao ser humano. Ao brincar, a criança sente-se livre para criar, tornando esta, uma atividade espontânea e prazerosa. Por ser uma atividade exploratória onde há associação entre pensamento e ação, o brincar, ajuda no desenvolvimento físico, emocional e social da criança. Sendo assim, as brincadeiras mostram-se de fundamental importância no bom desenvolvimento do ser humano, pois elas proporcionam, além de muita felicidade, o desenvolvimento da coordenação motora, da sociabilidade da mente e da musculatura da criança. A criança que brinca terá uma infância feliz e possivelmente irá se tornar um adulto mais equilibrado emocional e fisicamente, bem como terá melhor relação e assimilação do conhecimento cognitivo. Quando alguma criança é privada desse direito, provavelmente desenvolverá sérios traumas, que afetarão sua relação com o conhecimento e com o meio que a cerca. Nesse contexto o OBJETIVO é analisar o importante papel do lúdico no desenvolvimento de uma aprendizagem muito mais significativa e atraente para as crianças. **METODOLOGIA:** O modelo de investigação utilizado para o desenvolvimento deste trabalho foi do tipo exploratório-explicativo, usando como recurso metodológico a pesquisa de campo viabilizada pelos instrumentos: observação, entrevista, reuniões, análise de projetos pedagógicos; e uma extensa pesquisa bibliográfica. **DISCUSSÕES:** Nesse contexto convidamos os professores a refletirem sobre essas questões tendo como eixo alguns pontos: a singularidade das crianças nas suas formas próprias de ser e de se relacionar com o mundo; a função humanizadora do brincar e o papel do diálogo entre adulto e criança; o papel do educador como mediador das brincadeiras e do conhecimento; e a compreensão de que a escola não se constitui apenas de alunos e professores, mas de sujeitos plenos, crianças e adultos, autores de seus processos de constituição de conhecimentos, culturas e subjetividades. **CONSIDERAÇÕES FINAIS:** Diante do exposto fica evidente e incontestável a importância das brincadeiras e jogos para o desenvolvimento afetivo, social e cognitivo da criança, sua influência na construção da personalidade infantil. Pode-se afirmar, a partir das reflexões feitas ao decorrer deste trabalho, que o brincar é um espaço de apropriação e construção pelas crianças de conhecimentos e habilidades no âmbito da linguagem, da cognição, dos valores e da sociabilidade.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento infantil. Lúdico. Aprendizagem. Conhecimento.

ABSTRACT

INTRODUCTION: This work is aimed at studying the importance of play in the reality of the initial grades. It is known that the act of playing is inherent to the human being. When playing, children feel free to create, making this a spontaneous and pleasurable activity. As it is an exploratory activity where there is an association between thought and action, playing helps in the physical, emotional and social development of the child. Therefore, games are of fundamental importance in the good development of human beings, as they provide, in addition to great happiness, the development of motor coordination, sociability of the child's mind and muscles. The child who plays will have a happy childhood and will possibly become a more emotionally and physically balanced adult, as well as having better relationships and assimilation of cognitive knowledge. When a child is deprived of this right, they are likely to develop serious trauma, which will affect their relationship with knowledge and the environment around them. In this context, the OBJECTIVE is to analyze the important role of play in the development of much more meaningful and attractive learning for children. **METHODOLOGY:** The research model used to develop this work was exploratory-explanatory, using field research as a methodological resource made possible by the instruments: observation, interviews, meetings, analysis of pedagogical projects; and an extensive bibliographical research. **DISCUSSIONS:** In this context, we invite teachers to reflect on these issues, focusing on some points: the uniqueness of children in their own ways of being and relating to the world; the humanizing function of play and the role of dialogue between adults and children; the role of the educator as a mediator of games and knowledge; and the understanding that the school is not just made up of students and teachers, but of full subjects, children and adults, authors of their processes of constitution of knowledge, cultures and subjectivities. **FINAL CONSIDERATIONS:** Given the above, the importance of games and games for the child's affective, social and cognitive development, and their influence on the construction of children's personality, is evident and indisputable. It can be stated, based on the reflections made during this work, that playing is a space for children to appropriate and construct knowledge and skills in the areas of language, cognition, values and sociability.

KEYWORDS: Child development. Ludic. Learning. Knowledge.

¹ Mestranda em Ciências da Educação pela ACU – Absoulute Christian University. Especialista em Psicopedagogia pelo IBESA - Instituto Batista de Ensino Superior de Alagoas. Graduada em Letras pela UNOPAR - Universidade Norte do Pará. **E-MAIL:** sandreanewelia81@gmail.com. **CURRÍCULO LATTES:** lattes.cnpq.br/9722945257430140

INTRODUÇÃO

A Instituição Escola, por muito tempo, foi vista como o lugar chato, onde o professor fala e os alunos são obrigados a ouvir e decorar, tudo no mais absoluto silêncio. Em contrapartida, o brincar era considerado uma atividade que servia apenas para descontrair, divertir extravasar sentimentos, ou seja, era sinônimo de barulho, bagunça e não aprendizagem cognitiva. Neste caso, a união entre essas duas atividades seria impossível.

No entanto, com o passar do tempo percebeu-se que a escola e, por conseguinte o aprender, poderiam se tornar mais prazerosos para as crianças. Segundo consta no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1996, p.17): "... as crianças têm direito, antes de tudo, de viver experiências prazerosas nas instituições." Como a brincadeira é uma atividade prazerosa e, ao mesmo tempo, desafiadora, seria a aliada perfeita para a educação, na construção da aprendizagem. Ao brincar, a criança aprende com mais facilidade e se torna participante direta na construção de seu próprio conhecimento. Já que não recebe tudo pronto ela deve utilizar sua criatividade na construção do conhecimento.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental o brincar faz parte da rotina escolar, no entanto, conforme avança a escolaridade os momentos lúdicos praticamente desaparecem da rotina da sala de aula. Sendo assim a educação infantil e o Ensino Fundamental são etapas interligadas em que a infância se faz presente. As quais englobam a produção de conhecimentos, interações, valores, cuidado, atenção e carinho. Nesse sentido, Abreu (2020, p.8) apresenta contribuições ao afirmar que "espera-se que os educadores reflitam e reconheçam a importância que as atividades lúdicas têm em assegurar a eficácia do processo ensino-aprendizagem".

Vygotsky, ao formular o conceito de zona proximal mostrou que o bom ensino é aquele que estimula a criança a atingir um nível de compreensão e habilidade que ainda não domina completamente. Para ele, o saber

que não vem da experiência não é realmente saber. Com isso, Vygotsky (1989, p.109) afirma que:

É enorme a influência do brincar no desenvolvimento de uma criança... É no brincar que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos. (p.109)

Brincando, a criança pode experimentar o mundo, construindo e internalizando ela própria uma compreensão sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos. Essa compreensão varia de acordo com a relação internalizada que a criança já tem com o objeto, ou seja, depende dos vínculos afetivos pré-estabelecidos e construídos no seu âmbito familiar desde o nascimento. Fica clara, aqui, a importância do afeto na construção do conhecimento, tanto o vindo das primeiras relações sociais, com a família, como o que deve existir no ambiente escolar entre o professor, o conhecimento e o aluno. E através do brincar o professor pode conseguir estreitar esse laço de afeto com as crianças.

Não se pode achar que o trabalho lúdico, até mesmo nas escolas de séries iniciais, não encontra resistências. Apesar de ser um tema debatido em âmbito nacional, o brincar é visto por muitos educadores como elemento perturbador da ordem e, portanto, inadequado ao ambiente escolar. São poucos os educadores que se dispõem a diversificar suas atividades em sala de aula.

A ludicidade viabiliza diversos aprimoramentos das áreas dos desenvolvimentos, cognitivos, motor, social e afetivo. É considerado que toda criança possui a necessidade de descobrir o mundo por meio da brincadeira, sendo assim o lúdico é relevante na educação das crianças, sendo também uma forma adequada para a aprendizagem onde o professor deve usar de forma fundamental para a prática pedagógica. (ABREU, 2020, p. 5).

Várias Instituições Escolares e seu corpo docente veem a brincadeira como uma atividade irrelevante ou de pouco valor, como tempo perdido. Isso acontece pela ideia equivocada de que a brincadeira é uma atividade oposta ao trabalho, sendo, desta forma, menos importante. Uma vez que não se vincula ao mundo produtivo, a brincadeira se torna uma atividade que não gera resultados, portanto, sem espaço de efetivação dentro das instituições escolares e do processo ensino-aprendizagem oferecido por ela. Estudar o papel do brinqueado e do ato de brincar no processo de aprendizagem de crianças do ensino fundamental I.

METODOLOGIA

O modelo de investigação utilizado para o desenvolvimento deste trabalho foi do tipo exploratório-explicativo, usando como recurso metodológico a pesquisa de campo viabilizada pelos instrumentos: observação, entrevista, reuniões, análise de projetos pedagógicos; e pesquisa bibliográfica.

De início foi observada algumas práticas pedagógicas em algumas escolas públicas do município de Cajueiro. O que se percebeu é que alguns professores de séries iniciais, utilizam de recursos lúdicos em suas práticas pedagógicas. principalmente nas aulas de reforço ministradas em horário contrário, nas quais as crianças precisam de mais estímulo para aprenderem. Foi ainda observado o empenho da equipe da secretária de Educação do município para apoio aos professores para tornarem seu fazer pedagógico muito mais significativo

Após as observações foram feitas reuniões com os professores na tentativa de conhecer melhor a visão destes, à cerca do brincar. E com a direção escolar onde foram colocadas todas as dificuldades e melhoria de atuação dos professores após as formações continuadas ofertadas pela secretária de educação.

Paralelo a pesquisa de campo, também, foi realizada uma extensa pesquisa bibliográfica, na internet foram encontrados, estudados e fichados artigos e

monografias que falavam do tema. Além disso, foram feitos fichamentos de livros de grandes teóricos como: Piaget, Vygotsky e Wallon, que deram subsídio teórico a este trabalho.

A partir dessas investigações o trabalho foi construído, com um grande embasamento teórico-metodológico.

DISCUSSÃO

A partir das pesquisas, tanto de campo como bibliográfica, o trabalho com jogos e brincadeiras mostra-se totalmente importante à medida que torna o processo ensino-aprendizagem menos instigante para as crianças. Durante os trabalhos de observação nas aulas ministradas nas escolas públicas essa teoria se mostrou ainda mais válida, pois os alunos estavam quase sempre atentos e participativos durante as aulas, já que agora, o trabalho lúdico é comum nas escolas do município.

... A preocupação favorita e mais intensa da criança são os brinquedos e os jogos e comporta-se com criatividade ao inventar um mundo próprio que lhe agrada. É uma atividade que leva muito a sério, dispondo nela muita emoção...

Já se sabe que a brincadeira é levada a sério pelas crianças, no entanto, como diz Levisky (1992, p.33), “a antítese do brincar não é o que é sério, mas o que é real.” Mesmo depositando tanta emoção no seu mundo de brinquedo, a criança discerne perfeitamente esse mundo imaginário da realidade e gosta de jogar essa relação. É nessa relação que ela introjeta a vivência do imaginário e o relaciona com o real. Ela reinterpreta o mundo e abre lugar para a invenção e a produção de novos significados, saberes e práticas.

Como no brincar a criança reinterpreta situações de sua vida cotidiana e as referências de seus contextos socioculturais, ao observar as crianças nas escolas brincando o professor pode conhecer melhor seus

alunos, pois uma parte de seu mundo cotidiano revela-se nas brincadeiras. Através das brincadeiras de faz-de-conta (fantoques, teatrinhos, fantasias e outros) a criança tem oportunidade para a expressão e elaboração em nível simbólico de seus desejos e conflitos internos, pois elas favorecem a compreensão de atribuições e papéis. É na escolha e atuação de seus papéis, dentro da brincadeira, que a criança exterioriza seu mundo familiar, social e cultural bem como sua relação afetiva com estes.

É no brincar, segundo consta no Referencial Curricular Nacional (1998) para a Educação Infantil:

“... que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações.” (p.28).

Quando as crianças brincam de ser outros refletem sobre as relações com esses outros e tomam consciência de si mesmas e do mundo que as cerca, estabelecendo outras lógicas de fronteiras de significação de vida. O brincar envolve uma complexa relação entre realidade e fantasia, entre experiência, memória e imaginação. (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, 1998).

Diante destas considerações, deve-se pensar o brincar de forma mais positiva, não como oposição ao trabalho, mas como uma atividade que se articula aos processos de aprender, desenvolver e conhecer. A escola deve se tornar um espaço para efetivação dessa articulação.

De acordo com Ferro e Viel:

É importante que o educador utilize novas metodologias, buscando diversificar suas aulas e assim torná-las mais atrativas aos olhos dos alunos. Para isso os jogos didáticos não podem ser ignorados, destacando-se suas imensas potencialidades, ou seja, auxiliando no processo de alfabetização, estimulando o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, fazendo com que a criança

aprenda participando ativamente na construção do conhecimento. (FERRO E VIEL, 2019, p.124).

Para tanto, é necessário que todos os envolvidos no processo de ensino passem a ver e transmitir o conhecimento de forma prazerosa e não mais dolorosa para os alunos. Ao receber o conhecimento de forma prazerosa, a criança terá desejo para adquirir e explorar esse conhecimento, e como já foi citado, o brincar e os jogos trazem um enorme prazer para as crianças.

“Quando a criança pode através da atividade escolar dar vazão a suas fantasias destrutivas e amorosas, a escola e os conteúdos por ela veiculados se tornam elementos gratificantes.” (LEVISKY, 1992, p. 52).

Gioca (2001), fala sobre a necessidade de a escola perceber que criança, brincadeira, brinquedo e jogo são indissociáveis. E que são muitas as escolas que vêem a brincadeira, o desenvolvimento e espontaneidade vindos da brincadeira como atividades geradoras de desordem, transgressão da ordem pré-estabelecida na escola. Adultos e escola tentam introjetar nos corpos e mentes infantis a obediência servil ao autoritarismo impedindo a criança de ser ela mesma.

Ao se tornar um espaço autoritário, a escola e os conteúdos por ela oferecidos tornam-se chatos, aborrecidos e difíceis. As atividades em sala de aula ficam laboriosas e muitas vezes insuportáveis, gerando, por parte das crianças, comportamentos indisciplinados e desinteresse, pois é só fora da sala de aula, no recreio, que a criança pode ser ela mesma. Um ser que brinca, pula e se diverte.

Desta forma, a escola deve despertar na criança a vontade e o desejo pelo conhecimento, dando-lhe, dentro e fora da sala de aula, a oportunidade de ser ela mesma, sem restrição. Ao trazer as brincadeiras para dentro da sala de aula, tornará o lugar um ambiente

alegre, acolhedor, aconchegante e prazeroso, como defende Gioca (2001 p.14):

O prazer encontrado pelas crianças nas brincadeiras, precisa também ser encontrado por elas na sala de aula. Mas para que este prazer se manifeste no interior da escola, acreditamos ser necessário que todas as pessoas envolvidas com a educação da criança, precisem também ver a escola e o ato de ensinar em sintonia com o prazer.

PROFESSORES – ATIVIDADES LÚDICAS

O professor é a peça chave em qualquer processo de ensino – aprendizagem. O educador deve ter em mente que educar não se limita a transmitir conteúdos e mostrar um único caminho, que ele julga ser o certo. Educar é ajudar a pessoa a tomar consciência do mundo que a cerca. É oferecer caminhos para que o educando escolha, entre muitos caminhos, aquele que ele julga ser o melhor, levando em consideração seus valores, princípios e visão de mundo. (KURATANI, 2004, p.4).

Durante a entrevista com os professores foi possível ouvir de muitos dos professores alfabetizadores, que por muito tempo consideravam o trabalho com atividades lúdicas muito complicado de associar o conteúdo as brincadeira e que por isso, muitas vezes preferiam só utilizar os jogos no final das aulas como entretenimento. Hoje a partir das formações conseguem ver de forma bem diferente, considerando o trabalho com atividades lúdicas muito importante.

Um trabalho que procure adotar uma proposta lúdica nas séries iniciais deve partir de uma perspectiva extensiva, onde as trocas entre professores acontecem constantemente. Quando em prática com jogos o professor interage com os alunos, ela torna-se integrada, significativa, contagiante e os indivíduos diariamente começam a perceber as diferenças dos educandos provenientes de tal proposta, pois estes se mostram bem mais criativos, participativos e críticos. E é nesse sentido que Mauco (1986) apud Kuratani (2004, p.5) “refere que a

educação afetiva (...) condiciona o comportamento, o caráter e a atividade cognitiva da criança”.

Na entrevista um diretor coloca que “somente quando os professores se derem conta de que precisam, eles mesmos, comecem a jogar e a interagir coletivamente nas brincadeiras com as crianças, a aceitação do brincar na escola será adquirida.”

Nesse sentido podemos dizer que a aprovação e a afirmação da importância do brincar são fundamentais, mas a exemplificação do gostar do jogo, do gostar das brincadeiras é bem mais estimulante para as crianças.

O papel do educador na educação lúdica dentro das instituições é imprescindível, sendo assim um facilitador das atividades, criando condições para que as crianças explorem seus movimentos e interajam com seus amigos, resolvendo situações problema. Para facilitar a proposta pedagógica do professor, ele pode partir da realidade e necessidades das crianças, assim poderá buscar alternativas de interação, não deixando de utilizar brincadeiras que estimulem cada um. Muitos dos professores estão preocupados em repassar os conteúdos e esquecendo que o brincar é necessário em sua prática, fazendo com que a brincadeira seja um facilitador para realizar as atividades propostas. O brincar não deve estar presente somente na hora do intervalo e sim podendo ser uma usada no cotidiano para enriquecer o ensino. (ABREU, 2020, p. 7).

Desta forma, não se pode esquecer do papel do professor como aquele que media as estratégias sociais, linguísticas e cognitivas, num contexto educativo, fornecendo subsídios para a construção dos conhecimentos que serão adquiridos, servindo-se, para tal, do brincar. O professor é mediador. Fazendo parte da brincadeira, ele terá oportunidade de transmitir valores e a cultura da sociedade. Ele estará possibilitando a aprendizagem de maneira mais criativa e social possível. E como afirma Borges (1992, p.35)

O educador trabalha na realidade, mas precisará compreender que muitas vezes tanto a atividade como a criatividade estão presas em fantasias primitivas. Há, portanto, uma necessidade de oferecer incentivo para transportá-la para a realidade.

À medida que o educador possibilita essa transposição do imaginário para o real ou vice-versa, auxiliado pelas brincadeiras e jogos, se torna um mediador efetivo do processo de aprendizagem.

Nesse sentido, uma aula produtiva e criativa deve ter por objetivo desenvolver a criatividade dos próprios alunos; deve dar a este, espaço para transpor seu mundo de fantasia ao seu mundo real. No entanto, o que se encontra, ainda hoje, são profissionais despreparados para atuarem na educação de crianças. Como diz Antunes (2003) em seu artigo “Impossível acreditar”:

O educador tem que entender que o trabalho com crianças não é fácil, mas que pode ser efetivado. É necessário que os educadores criem espaços nas salas de aula em que a vida pulse, onde se construam ações conjuntas, amizades efetivas e criem-se culturas. É preciso acreditar na potencialidade criativa de cada criança. Para tal, é preciso que os próprios educadores mudem sua forma de verem a educação e, se preciso, invistam em cursos que permitam a estes um aperfeiçoamento de suas ações educativas. Como diz Borges (1992, p.36) “acreditar que é possível mudar, que vale a pena mudar, que os medos, os erros são degraus e podem ser construídos na troca. Acreditar no valor do sujeito e do grupo”.

Desta forma, primordial seria um processo de formação continuada para os professores, onde seja constante a busca pelo conhecimento de forma crítica, construtiva e reflexiva de suas ações práticas; os professores devem ter consciência de seu papel fundamental que desempenham no processo de apropriação do conhecimento, de não apenas transmitirem conhecimentos prontos, e sim, realizarem um trabalho coletivo de

construção desse conhecimento. Espera-se do educador atual que:

Através dessa compreensão e, [...] avaliando seu autoconhecimento e também suas intenções como profissionais, busque não apenas especializações teóricas, mas espaços para uma melhor construção pessoal, cuja dinâmica favorecerá melhor prática. (BORGES, 1992, p.37).

Portanto, no processo de educação das crianças o papel do professor é de suma importância, pois é ele quem cria espaços, disponibiliza material, participa das brincadeiras, ou seja, faz a mediação da construção do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse sentido podemos concluir que a melhor forma de aprender é brincando e qualquer conteúdo pode ser transmitido através de brincadeiras, e que em atividades predominantemente lúdicas, os brinquedos terão sempre objetivos didáticos – pedagógicos e visarão a propiciar o desenvolvimento integral do educando. No entanto, para que isso ocorra é necessário que haja um bom planejamento das atividades lúdicas e que estas não sejam feitas de qualquer forma, no improviso, como atividades “tapa-buracos”, para preencher o tempo vago. Ao se planejar atividades lúdicas, deve-se ter em mente quais os seus fins e a quem estão servindo.

O jogo tem sido bastante usado como recurso pedagógico. Sabe-se que ele faz parte da infância de toda criança, pois proporciona divertimento. Ao mesmo tempo o jogo auxilia na concentração, na criatividade, no raciocínio e no relacionamento no processo de aprendizagem.

A atitude do jogar apresenta dois elementos: prazer e esforço espontâneo. Jogo é prazer, pois sua característica é a capacidade de absorver o jogador de

forma intensa. O jogo é portador de um interesse e uma atividade excitante, mas é também esforço voluntário.

Dessa forma, o brincar desempenha um papel importante, à medida que promove uma situação imaginária; por meio da atividade livre, a criança desenvolve a iniciativa e expressa seus desejos. A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade lúdica nas brincadeiras e jogos. Somente nesse sentido, a brincadeira pode ser considerada uma atividade condutora do desenvolvimento infantil.

Entende-se ainda que através de atividades lúdicas, o educador poderá observar, entre outros benefícios, o fluxo da socialização que se destaca, principalmente, pela forma que os alunos se comunicam. Significando que o ato de trabalhar em grupo ou individualmente, com a participação de todo corpo docente da escola, possibilita que os alunos se revelem e rompam barreiras, as quais interferem na aprendizagem. Porém, para que esse aprendizado ocorra, o educador deve oferecer aulas atrativas e criativas.

E por fim, concluímos que, o professor deve se concentrar na perspectiva construtivista, no qual o processo de aprendizagem é o que interessa, e que ele é percorrido individualmente por cada aluno. O professor vai observar o aluno no processo de aprendizagem e identificar as necessidades, as diferenças de um aluno em relação ao outro.

REFERÊNCIAS

- ALAGOAS. Caderno de orientações para os laboratórios Pedagógicos e de Aprendizagem. Secretaria Executiva de Educação. Coordenadoria de Educação. Programa de Ensino Fundamental. **Projeto Laboratório Pedagógico e de Recursos**. Maceió, 2005.
- ANTUNES, Celso. Impossível acreditar. Artigo Educacional. 2003. Acesso: 7/2/2007. Disponível em: http://www.educacional.com.br/articulistas/celso_bd.a sp?codtexto=415
- ARIES, Philipp. **A história da criança e da família**. 2ªed. Rio de Janeiro.1981.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília. 1998.
- FALCÃO, Ana Patrícia B. e RAMOS, Rafaela de O. **A importância do brincar e do ato de brincar para o desenvolvimento psicológico de crianças de 5 a 6 anos**. Belém-PA, 2002. Acesso: 7 / 2 / 2007. Disponível em: http://www.nead.unama.br/bibliotecavirtual/monografias/IMPORTANCIA_BRINQUEDO_ATO_BRINCAR.pdf
- FRANÇA, Gisela W. **O papel da brincadeira na educação infantil**. In. Idéias. São Paulo. FDE, nº07. 1997.
- GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 4ªed. Petrópolis. Vozes, 1998.
- GIOCA, Maria Inês. **O jogo e a aprendizagem na criança de 0 a 6 anos**. Belém-PA. 2001. Acesso: 7 / 2 / 2007. Disponível em: http://www.nead.unama.br/bibliotecavirtual/monografias/O_JOGO_E_A_APRENDIZAGEM.pdf
- HALL,C.S. e LINDZEY,G. **Teorias da Personalidade**. São Paulo, EPU, 1973.
- KURATANI, Sueli V. **O lúdico, forma prazerosa de aprender**. Cuiabá-MT. 2004. Acesso: 7 / 2 / 2007. Disponível em: http://www.afirmativo.co.br/monografias/o_ludico_for ma_prazerosa_de_aprender.pdf
- MIZUKAMI, Maria da G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo, EPU, 1986.
- PIAGET, J. **A formação do simbolismo na criança, imitação, jogo, sonho, imagem e representação de jogo**. São Paulo. Zahar, 1971.
- SCOZ, Beatriz Judith Lima et alli (org). **Psicopedagogia: contextualização, formação e atuação profissional**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1992.
- VISCA, Jorge. **Psicopedagogia: novas contribuições**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira,1991.
- YVOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo. Martins Fontes, 1989.
- YVOTSKY, L. **Desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo. Leone, 1998.

LEITURA E ESCRITA: DIFICULDADES APRESENTADAS POR CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA CONTEMPORANEIDADE
READING AND WRITING: DIFFICULTIES PRESENTED BY CHILDREN OF ELEMENTARY EDUCATION IN CONTEMPORARY

ISSN: 2595-8704. DOI: 10.29327/2323543.25.1-13

Sandreane Wélia Silva Paulino ¹

RESUMO

INTRODUÇÃO: O estudo sobre as dificuldades de leitura e escrita na contemporaneidade apresentado por crianças do ensino fundamental abordará a relação existente entre leitura e escrita e o quanto a aquisição desse processo é complexo, gerando, em muitos casos, grandes dificuldades. Além disso, será estudada a diferença entre letramento e alfabetização apontando a importância de uma atuação, por parte do professor, na perspectiva do letramento como forma de minimizar as dificuldades de leitura e escrita no ensino fundamental. **OBJETIVO:** compreender a importância da atuação do professor como mediador no processo de ensino/aprendizagem. **METODOLOGIA:** leitura e análise de livros, artigos e monografias que tratam da leitura e escrita e as dificuldades enfrentadas no processo de letramento pelos alunos do ensino fundamental na contemporaneidade. **CONSIDERAÇÕES FINAIS:** baseado nos estudos conclui-se que o processo de aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita é uma atividade bastante complexa e exige uma ação que vai além da decodificação de palavras, por isso o professor deve atuar como mediador do conhecimento ensinando numa perspectiva de letramento com uma prática reflexiva.

PALAVRAS-CHAVE: Dificuldades. Leitura. Escrita. Letramento. Contemporaneidade.

ABSTRACT

INTRODUCTION: The study on reading and writing difficulties in contemporary times presented by elementary school children will address the relationship between reading and writing and how the acquisition of this process is complex, generating, in many cases, great difficulties. In addition, the difference between literacy and literacy will be studied, pointing out the importance of an action, by the teacher, from the perspective of literacy as a way to minimize reading and writing difficulties in elementary school. **OBJECTIVE:** to understand the importance of the teacher's role as a mediator in the teaching/learning process. **METHODOLOGY:** reading and analysis of books, articles and monographs dealing with reading and writing and the difficulties faced in the literacy process by elementary school students today. **FINAL CONSIDERATIONS:** based on the studies, it is concluded that the process of acquisition and development of reading and writing is a very complex activity and requires an action that goes beyond the decoding of words, so the teacher must act as a mediator of knowledge teaching in a literacy perspective with a reflective practice.

KEYWORDS: Difficulties. Reading. Writing. Literacy. Contemporaneity.

¹ Mestranda em Ciências da Educação pela ACU – Absolute Christian University. Especialista em Psicopedagogia pelo IBESA - Instituto Batista de Ensino Superior de Alagoas. Graduada em Letras pela UNOPAR - Universidade Norte do Pará. **E-MAIL:** sandreanewelia81@gmail.com. **CURRÍCULO LATTES:** lattes.cnpq.br/9722945257430140

INTRODUÇÃO

A leitura e a escrita são dois processos intimamente relacionados e altamente necessários para se ter acesso aos saberes organizados que fazem parte da cultura de um povo, ou seja, o ato de ler e escrever são atividades que auxiliam na construção e ampliação do nosso conhecimento de mundo. Como diz Santos et al.,2009:

A leitura e a escrita são processos muito complexos e as dificuldades podem ocorrer de maneiras diversas. Além disso, temos a aquisição da leitura e escrita como fator fundamental e favorecedor dos conhecimentos futuros; é uma ferramenta essencial, onde serão alicerçadas as demais aquisições. É o apoio para as relações interpessoais, para a comunicação e leitura de seu mundo interno e externo.

Nesse sentido percebe-se que quem apresenta dificuldades de ler tem também grandes dificuldades de escrita. No entanto, ser bom leitor não é, necessariamente, ser um bom escritor, como afirma Barbato et.al., 2008 em TP4 do Programa Gestar II da aprendizagem escolar:

Muitos pensam que, fazendo o aluno ler muito, naturalmente, ele desenvolverá a escrita. Sabe-se, no entanto, que, apesar da leitura e da escrita serem processos relacionados, o aprendizado da escrita depende de uma boa orientação quanto às práticas de leitura dos diversos gêneros na escola e, sobretudo, da prática da escrita em situações sociocomunicativas diversificadas. A leitura é uma prática necessária, mas não suficiente para o desenvolvimento da escrita: aprende-se a escrever escrevendo.

A escrita engloba desde as habilidades de transcrever a fala até habilidades cognitivas e metacognitivas. Inclui a habilidade motora (caligrafia); o uso adequado da pontuação; a ortografia; a habilidade de selecionar

informações sobre um determinado assunto e de caracterizar o público desejado como leitor; a habilidade de estabelecer metas para a escrita e decidir qual a melhor forma de desenvolvê-la; a habilidade de organizar ideias em um texto escrito, estabelecer relações entre elas e expressá-las adequadamente. Sobre isso Barbato et.al.,2008 expõe que "...pesquisadores desencadearam estudos(...) E descobriram que os escritores maduros planejavam e revisavam antes, durante e depois da escrita, considerando elementos como o assunto, a audiência (...), o objetivo.

O processo de aquisição da leitura e escrita é um processo complexo e como atividades complexas exigem um processo contínuo de elaboração de hipóteses, manutenção e resolução de intervenções, idas e voltas e busca de sentidos, ao mesmo tempo em que apresentam um caráter social e interativo. Por este motivo muitas crianças desenvolvem inúmeras dificuldades nesse processo, isso não significa dizer que elas não têm inteligência ou possuam algum distúrbio mental como diz Strick e Smith, 2001, apud Santos (2009):

... as dificuldades de aprendizagem referem-se não a um único distúrbio, mas a uma ampla gama de problemas que podem afetar qualquer área do desempenho acadêmico. As dificuldades são definidas como problemas que interferem no domínio de habilidades escolares básicas, e elas não podem ser formalmente identificadas até que uma criança comece a ter problemas na escola. As crianças com dificuldades de aprendizagem são crianças suficientemente inteligentes, mas enfrentam muitos obstáculos na escola.

E como afirma Santos (2009) por muito tempo as crianças com dificuldades foram responsabilizadas por seu próprio fracasso escolar. Na atualidade deve-se entender que a dificuldade de aprendizagem "(...) é uma questão muito mais complexa, onde vários fatores podem interferir na vida escolar, tais como os problemas de relacionamento professor-aluno, as questões de

metodologia de ensino e os conteúdos escolares”. (SANTOS ET. AL, 2009)

Nesse sentido, percebe-se que:

Uma criança que não tenha solidificado realmente sua alfabetização poderá tornar-se frustrada diante da educação formal, será deficitário todo seu processo evolutivo de aprendizagem, apresentará baixo rendimento escolar e pouco a pouco sua autoestima estará minada, podendo manifestar ações reativas de comportamento antissocial, bem como levá-la ao desinteresse e, muitas vezes, até à evasão escolar. (Santos et al., 2009).

Deve-se compreender, nesse contexto, o papel importante do professor como mediador do conhecimento e do enfrentamento das dificuldades de aprendizagem desenvolvidas pelo aluno. O processo ensino-aprendizagem deve estar pautado numa perspectiva de letramento, não apenas de alfabetização. Cabe aqui, analisarmos a diferença entre ser alfabetizado e ser letrado.

OBJETIVO

Verificar e compreender a importância da atuação do professor como mediador no processo de ensino/aprendizagem.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa com enfoque exploratório e descritivo realizado com o estudo de livros de renomados autores, bem como estudou-se artigos e monografias publicados em sites da internet que tratam do assunto, instrumento desse artigo.

OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO E LEITURA

Ser alfabetizado significa, em geral, poder assinar o nome, reconhecer as letras do alfabeto e

decodificar a escrita. Para Kleiman e Moraes (1999) esse grau de conhecimento não é suficiente para o sujeito garantir e manter seu emprego. Daí surge a discussão que vem sendo feita desde o final do século XX, entre letramento e alfabetização.

Tomando por base Soares (2002, p.39) o letramento é visto como “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas de leitura e escrita; o estudo ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”. Ainda segundo Soares

Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais da leitura e da escrita (SOARES, op. cit, p.40).

A diferença entre está alfabetizado e ser letrado implica, basicamente, na diferença no grau de familiaridade que os sujeitos têm com os diversos usos da escrita no cotidiano social; escrever: bilhetes, cartas, ofícios, ler: jornal, revistas e documentos oficiais, defender seus direitos enquanto consumidor, contribuir para os debates, etc. “é função da escola formar sujeitos letrados (no sentido pleno da palavra), não apenas sujeitos alfabetizados”. (KLEIMAN; MORAES, 1999, p.91).

Atualmente, a questão do letramento tem sido colocada em evidência, porque as demandas sociais de leitura e de escrita estão mudando rapidamente, o que se observa é que cada dia aparece mais exigências com relação ao nível de conhecimento e de elaboração desse conhecimento.

Até pouco tempo, na escola só se falava nas famosas redações, hoje, fala-se em diversidade linguística, gêneros textuais, competência comunicativa, competência linguística, etc. essas exigências levam-

nos a indagar sobre os reais objetivos do ensino-aprendizagem de língua portuguesa, sobre a nossa prática docente, sobre o que fundamenta essa prática, etc.

Ensinar numa perspectiva do letramento significa desenvolver no aluno um conjunto de habilidades e comportamentos de leitura e de escrita que lhe permitam fazer uso, de forma mais eficiente, das capacidades técnicas de leitura e de escrita. (BAGNO et.al. 2002).

Bagno (op.cit.), explica a questão do Letramento da seguinte forma:

[...] De nada adianta ensinar uma pessoa a usar o garfo e a faca se ela jamais tiver comida em seu prato para aplicar essas habilidades. De nada adianta também ensinar alguém a ler e escrever sem lhe oferecer ocasiões para o uso efetivo, eficiente, criativo e produtivo dessas habilidades de leitura e escrita.

Segundo Soares (op.cit., p.47), embora o conceito de letramento seja distinto do conceito de alfabetização, não deveria haver separação entre essas ações. (...) na sua ótica, “o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado”. (grifo nosso)

Bagno et.al. (2002, p.56-57) apresenta uma proposta de Soares voltada para os objetivos de língua na escola, os quais consideramos pertinentes para nossa discussão atual e por isso vamos citar alguns:

- Promover práticas de oralidade e escrita de forma integrada, levando os alunos a identificarem as relações entre oralidade e escrita;
- Desenvolver as habilidades de uso da língua escrita em situações discursivas diversificadas em que haja:
 1. motivação e objetivo para ler textos de diferentes tipos e gêneros e com diferentes funções;
 2. motivação e objetivo para

produzir textos de diferentes tipos e gêneros, para diferentes interlocutores, em diferentes situações de produção.

- Desenvolver as habilidades de produzir e ouvir textos orais de diferentes gêneros e com diferentes funções, conforme os interlocutores, os seus objetivos, a natureza do assunto sobre o qual falam, o contexto;
- Criar situações em que os alunos tenham oportunidade de refletir sobre os textos que lêem, escrevem, falam e ouvem, intuindo, de forma contextualizada, a gramática da língua, as características de cada gênero e tipo de texto.

Tudo isso quer dizer que ensinar na perspectiva do letramento significa, não somente, levar o aluno a ser um analista de sua língua, mas, sobretudo um usuário consciente de que cada habilidade linguística tem espaço específico de uso, ocorre de forma diferenciada e deve estar adequada à situação de comunicação.

Quando um professor se propõe em trabalhar com o pensar, ele deve ter em mente que seu papel é decisivo na vida de muitos alunos por isto, deve trabalhar numa perspectiva de despertar nesses alunos um “horizonte de futuro”, contribuindo desta forma para a valorização do aprendizado por parte dos alunos, que passam a ter perspectivas e esperanças de um futuro melhor, alcançado através da educação. Para tal o docente deve ter uma prática reflexiva e sempre rever suas ações. Como diz Oliveira, no artigo “Formação dos professores: prática reflexiva”

A prática reflexiva consiste em um pensar crítico da ação pedagógica que o professor desenvolve em sala de aula, visando, desta forma o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem. (...) o professor que reflete sobre sua aula, sobre sua prática e que consegue identificar os prós e os contras do seu trabalho torna-se um professor reflexivo e com domínio sobre sua prática...

Nesse sentido, é essencial que o professor esteja sempre revendo, só e junto com os alunos, sua ação

com o intuito de aprimorar a atuação pedagógica e melhorar as relações de aprendizagem.

Desta forma, o professor como Agente de transformação que é, deve sempre dar o seu melhor, planejando de forma dinâmica suas aulas, dando aos alunos espaço para opinar e expor suas ideias, trabalhando realmente em uma perspectiva de construção de cidadãos críticos e criativos, apesar das várias dificuldades enfrentadas.

A era da globalização, iniciada no final do século XX, trouxe consequências para todos os setores da sociedade, inclusive para a educação. Por isso as instituições, para sobreviver, tiveram de adaptar-se a novos tempos; houve a necessidade de colocar em prática programas de otimização. Uma nova tendência acompanha todo esse processo: o desenvolvimento de programas de qualidade. Assim as instituições escolares começaram a ser avaliadas por meio de vários programas.

A realidade é que, independentemente do programa de avaliação a que o aluno se submeta, os resultados demonstram a grande deficiência desses em relação à leitura, a interpretação de texto e, conseqüentemente, a escrita. Ocorre que escrever e falar bem, possuir eloquência são elementos imprescindíveis para qualquer indivíduo que esteja inserido realmente numa sociedade letrada como a nossa.

As crianças que fracassam na escola por apresentarem dificuldades na leitura e escrita não podem ser rotuladas como crianças incapazes ou deficientes, pois possuem inteligência. Muitas vezes são fatores externos a elas, como problemas na proposta pedagógica, capacitação do professor, problemas familiares, entre outros, que interferem em seu desempenho escolar, gerando dificuldades em sua aprendizagem.

Nesse contexto, o estudo acerca das dificuldades de leitura e escrita apresentadas por alunos do ensino fundamental, analisando a importância de uma atuação baseada no letramento por parte dos professores, nos parece bastante relevante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em linhas gerais, conclui-se que o processo de aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita é uma atividade bastante complexa e exige uma ação que vai além da decodificação de palavras. Nesse sentido, o professor deve atuar como mediador do conhecimento ensinando numa perspectiva de letramento com uma prática reflexiva.

Sendo, a leitura e a escrita um processo complexo, muitas crianças do ensino fundamental apresentam grandes dificuldades. Essa realidade fica evidente nos resultados obtidos nos vários programas de avaliação de desempenho escolar, comuns na atualidade.

São vários os fatores que podem contribuir para o desenvolvimento e/ou agravamento dessas dificuldades na leitura e escrita, tais como o relacionamento professor-aluno, o método de atuação pedagógico e os conteúdos muitas vezes fora do contexto de necessidade dos alunos.

Partindo desses princípios, é necessário que haja um interesse coletivo dos profissionais, atuando com satisfação no seu trabalho, do aluno, demonstrando seu interesse pelo aprendizado e do governo incentivando tanto o profissional quanto o aluno, desta forma, iremos não só ter uma sociedade inteligente, mas sim, indivíduos com senso crítico diante dos fatos.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos et.al. **Língua Materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.

BASTOS, Marbênia Gonçalves Almeida. **Dificuldades de leitura e escrita: a realidade da formação docente para o diagnóstico e intervenção psicopedagógica**. Disponível em: http://www.propgpq.uece.br/semana_universitaria/anais/anais2002/anais/Trabalhos_completos/Humanas-ok/leitura_escrita.doc

KLEIMAN, A. B. e MORAES, S. E. **Leitura e Interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

OLIVEIRA, Núbia Cristina. Et.al. **Formação dos professores: prática reflexiva**. Disponível em: <http://buscapdf.com.br/procurar/?t=formacao+de+professores&ws=ed&p=6>

Programa Gestão da Aprendizagem Escolar- Gestar II. Língua Portuguesa: Caderno de Teoria e Prática 4- TP4: leitura e processos de escrita I. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

SANTOS, Carla Cristina Pereira dos. et. al. **Dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental**. Revista Científica de Educação a Distância, edição especial, 2009. Disponível em: [http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia&page=article&op=viewFile&path\[\]=139&path\[\]=82](http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia&page=article&op=viewFile&path[]=139&path[]=82)

SHIMAZAKI, Elsa Midori. Et. Al. **Causas das Dificuldades na leitura e escrita**. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem09pdf/sm09ss03_02.pdf

SOARES, Magda. **Letramento: Um tema em três gêneros**. 2.ed., 5. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. (a) _____ . **Linguagem e escola: Uma perspectiva social**. 17. ed., 9. impr. São Paulo: Ática, 2002.

_____. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Revista Educação e Sociedade vol.23 n. 81. Campinas, São Paulo: Cedes, 2002.

**DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NO LETRAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
IMPORTÂNCIA DESSE PROCESSO PARA O DESENVOLVIMENTO DO ALUNO**
**CHALLENGES AND STRATEGIES IN LITERACY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION:
THE IMPORTANCE OF THIS PROCESS FOR STUDENT DEVELOPMENT**

ISSN: 2595-8704. DOI: 10.29327/2323543.25.1-14

Raquel Silveira de Oliveira ¹

RESUMO

O processo de letramento é um dos mais importantes para a aprendizagem do educando, nele se tem a capacidade de ensinar de forma ampliada para os alunos como se usar a leitura de forma eficaz no seu cotidiano. Logo, debater sobre essa temática presente dentro da educação infantil é primordial, uma vez que essa etapa é a primeira de escolarização, e serve de base para as demais. O objetivo geral do trabalho é o de explanar sobre os desafios e as estratégias presentes dentro do processo de letramento desenvolvido na educação infantil. Como objetivos específicos procura-se: conceituar o termo letramento; debater sobre os desafios encontrados nesse processo; e apresentar algumas estratégias eficazes que possam melhorar o processo de letramento. O problema de pesquisa é o seguinte: Quais são os principais desafios encontrados no processo de letramento dentro da educação infantil e quais estratégias os professores podem lançar mão para melhorar o processo de desenvolvimento dos seus alunos? A metodologia adotada é a de revisão sistemática de literatura, que pesquisou em periódicos, revistas, anais de eventos, livros, dissertações e teses, autores que tivessem produções relevantes dentro da área, fazendo assim, com que os debates realizados fossem ainda mais significativos. A justificativa desse artigo é encontrada na necessidade de se aprofundar ainda mais o debate sobre os desafios e as estratégias encontradas dentro do letramento, pois essa área é de certa forma recente e muitos docentes ainda não a domina de todo. O trabalho é organizado em três tópicos principais, sendo o primeiro destinado a apresentar o conceito de letramento, em seguida, se debate os desafios encontrados nessa área, finalizando com exemplos de estratégias eficazes que podem ser utilizadas nesse contexto.

Palavras-chave: Letramento. Educação Infantil. Desafios. Estratégias. Educação.

ABSTRACT

The literacy process is one of the most important for student learning, it has the ability to teach students in an expanded way how to use reading effectively in their daily lives. Therefore, debating this topic present within early childhood education is essential, since this stage is the first of schooling, and serves as a basis for the others. The general objective of the work is to explain the challenges and strategies present within the literacy process developed in early childhood education. The specific objectives are: conceptualizing the term literacy; discuss the challenges encountered in this process; and present some effective strategies that can improve the literacy process. The research problem is the following: What are the main challenges encountered in the literacy process within early childhood education and what strategies can teachers use to improve the development process of their students? The methodology adopted is a systematic literature review, which searched periodicals, magazines, event annals, books, dissertations and theses, for authors who had relevant productions within the area, thus making the debates held even more significant. The justification for this article is found in the need to further deepen the debate on the challenges and strategies found within literacy, as this area is somewhat recent and many teachers have not yet mastered it completely. The work is organized into three main topics, the first being intended to present the concept of literacy, then the challenges encountered in this area are discussed, ending with examples of effective strategies that can be used in this context.

KEYWORDS: Literacy. Child education. Challenges. Strategies. Education.

¹ Mestranda em Ciências da Educação pela ACU – Absolute Christian University. Especialização em Gestão Escolar pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, UVA-CE. Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, UVA-CE. E-MAIL: rakelsilveira11@gmail.com. CURRÍCULO LATTES: lattes.cnpq.br/6574360366380201

INTRODUÇÃO

Esse artigo trata de uma temática primordial para os processos de aprendizagem e desenvolvimento desenvolvidos dentro da educação básica. Pois se debaterá os processos de letramento desenvolvidos dentro da educação infantil, apontando os desafios e as estratégias envolvidos nesse processo, que perpassam o desenvolvimento do aluno.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a educação infantil é a primeira etapa de escolarização da educação básica, nela a criança tem os primeiros contatos em relação aos conhecimentos historicamente desenvolvidos pelo homem. É nessa etapa que são também formadas as bases de aprendizagem, se destacando nesse processo o letramento.

O processo de letramento que é iniciado dentro da educação infantil, se mostra essencial para as próximas etapas que a criança se deparará ao longo de sua formação, precisando ser bem realizado, daí deriva a justificativa desse trabalho, que ao apresentar os desafios e as estratégias possíveis que são vistas nessa etapa de escolarização, visa desenvolver essa área do conhecimento.

O objetivo geral do trabalho é o de explicar sobre os desafios e as estratégias presentes dentro do processo de letramento desenvolvido na educação infantil. Como objetivos específicos procura-se: conceituar o termo letramento; debater sobre os desafios encontrados nesse processo; e apresentar algumas estratégias eficazes que possam melhorar o processo de letramento.

O problema de pesquisa é o seguinte: quais são os principais desafios encontrados no processo de letramento dentro da educação infantil e quais estratégias os professores lançam mão para melhorar o processo de desenvolvimento dos seus alunos?

A metodologia escolhida para o desenvolvimento desse artigo foi a de caráter bibliográfica, pois esse tipo de pesquisa segundo Gil (2012), possibilita debater de

forma ampliada a visão de diversos autores com produções relevantes dentro da área, retirando-se assim a essência de seus pensamentos.

Logo, esse artigo foi embasado nos seguintes autores: Albuquerque (2007), Andrade (2011), Beltrán (1993), Brito (2007), Carvalho (2018), Ferreira *et al.* (2020), Franchi (2012), Gil (2012), Goulart (2006), Justo e Rubio (2013), Linard (2008), Kleiman (2016), Klein (2008), Portilho e Kuster (2006), Soares (2001 e 2004), Tfoune (2016), Val (2006) e Weisz (2010), todos eles possuidores de inúmeros trabalhos na área de interesse.

O trabalho possui a organização em três tópicos principais, cada um desses tópicos se propõe através da utilização de vasta literatura, a responder a um dos objetivos traçados. O primeiro tópico apresenta o conceito central de letramento, para que esse termo que é basilar a esse trabalho seja plenamente compreendido.

O segundo tópico se debruça nos principais desafios que são visualizados dentro do processo de letramento da educação infantil. Finalizando com o tópico que trata das estratégias que podem ser adotadas para que esses desafios sejam superados pelos professores e o aluno possa se desenvolver a contento.

CONCEITUAÇÃO DE LETRAMENTO

Se dá início a esse artigo apresentando o conceito do termo que mais estará em evidência dentro de todo o trabalho, que é o letramento. Se faz necessário dar início a escrita com essa conceituação, pois ainda nos dias atuais, se tem um entendimento limitado desse termo, sendo mais comumente usado o termo alfabetização, ou mesmo, quando se usa letramento, é como se o mesmo fosse apenas um sinônimo de alfabetização.

Logo, por ser um termo surgindo após longos debates realizados dentro da educação, o letramento ainda precisa ser bem explicado para que se possa de fato entendê-lo.

Letramento é a palavra e conceito recente, introduzido na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas. Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassam o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível da aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização. (SOARES, 2004, p. 20).

O letramento representa um conceito holístico que transcende a mera decodificação de letras e palavras, abraçando uma visão mais ampla e interativa da linguagem. E isso de faz ainda mais importante quando falamos da educação infantil, pois nesse estágio crucial do desenvolvimento infantil, o letramento vai além do simples alfabetismo, concentrando-se na formação de habilidades que capacitam as crianças a participarem ativamente de práticas sociais relacionadas à linguagem escrita e oral.

Enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupos de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade. (Tfouni, 2015, p.20).

Ao invés de restringir-se apenas à aquisição técnica de leitura e escrita, o letramento se propõe a fomentar a compreensão mais profunda e contextualizada da linguagem. Isso implica não apenas decifrar palavras, mas também, interpretar e produzir textos, compreender o significado de símbolos e imagens, e explorar as diversas formas de expressão verbal e escrita.

A abordagem do letramento nesse estágio pedagógico reconhece a língua como uma prática social, integrando a linguagem ao cotidiano das crianças. Esse processo não só incentiva a curiosidade natural, mas também promove o pensamento crítico e a criatividade,

estimulando o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças.

O letramento, é o uso que se faz da língua escrita com toda sua complexidade, em práticas sociais de leitura e escrita, é aquele indivíduo que sabe ler e escrever, e que usa socialmente a leitura e a escrita, que pratica e responde adequadamente às demandas sociais. (Soares, 2001, p 39).

É fundamental ressaltar que o letramento não é uma jornada solitária. Ao contrário, é um processo interativo que envolve não apenas os educadores, mas também os pais e a comunidade em geral. A interação social desempenha um papel crucial, criando um ambiente enriquecedor e propício ao desenvolvimento das habilidades linguísticas.

Além de preparar as crianças para a alfabetização, o letramento tem um impacto duradouro, capacitando-as para uma participação significativa na sociedade. Ele vai além da transmissão de conhecimentos formais, promovendo a autonomia, a capacidade de adaptação e a construção de uma base sólida para o aprendizado contínuo ao longo de suas vidas. Ao cultivar habilidades linguísticas desde os primeiros anos, o letramento na Educação Infantil não apenas molda leitores e escritores competentes, mas também contribui para a formação integral de cidadãos críticos e participativos.

Segundo Brito (2007), iniciar o processo de letramento na Educação Infantil representa uma abordagem pedagógica fundamental, fundamentada na compreensão do desenvolvimento integral das crianças. Este estágio inicial da educação vai muito além da simples introdução às letras e palavras; trata-se de proporcionar uma base sólida para a construção do conhecimento e o estímulo ao engajamento ativo com a linguagem desde os primeiros anos de vida.

Ao considerar o desenvolvimento cognitivo precoce, é crucial reconhecer a extraordinária plasticidade do cérebro

infantil nos primeiros anos. Iniciar o letramento nesse período favorece a absorção e assimilação eficazes de informações relacionadas à linguagem, contribuindo para a formação de conexões neurais essenciais para o futuro desenvolvimento cognitivo (Weisz, 2010, p.109).

A introdução precoce ao letramento também capitaliza a curiosidade natural das crianças. Nesse estágio, elas estão ávidas por aprender e explorar o mundo ao seu redor. A abordagem lúdica e envolvente do letramento na Educação Infantil transforma o aprendizado em uma experiência positiva e motivadora, proporcionando um ambiente propício para o desenvolvimento cognitivo e emocional.

Além disso, segundo Val (2006), ao iniciar o processo de letramento desde cedo, promove-se não apenas a aquisição de habilidades linguísticas, mas também o fortalecimento de competências socioemocionais. A linguagem é uma ferramenta vital para a comunicação e a interação social, e a introdução precoce ao letramento contribui para o desenvolvimento dessas habilidades fundamentais.

Mas esse processo, assim como todos os outros desenvolvidos dentro da educação, são permeados por inúmeros desafios, que acabam dificultando o processo de letramento dos alunos, desafios esses, que serão apresentados de maneira aprofundada já no próximo tópico desse artigo.

OS PRINCIPAIS DESAFIOS ENCONTRADOS NO PROCESSO DE LETRAMENTO

A literatura acadêmica encontra-se repleta de trabalhos que se propõem a apresentar os desafios que são enfrentados, principalmente pelos professores para desenvolverem a sua práxis docente.

Diante desse imenso número de realidades, se focou em pesquisar acerca dos principais desafios encontrados em relação ao processo de letramento dos

alunos, e percebeu-se igual arcabouço teórico, possuidor de mesma robustez.

Tal constatação nos mostra que esse tema é muito debatido dentro dos bancos acadêmicos, o que demonstra a sua relevância dentro do processo de aprendizagem dos alunos.

Diante disso, para que esse tópico não se alongue em demasia, foram selecionados alguns trabalhos, e seus conteúdos analisados e sintetizados, sendo dado crédito a seus produtores, e colocando seus achados em forma de citações indiretas.

A primeira constatação que se fez quando se começou a pesquisar sobre essa temática nas fontes confiáveis de pesquisa, foi a de que praticamente todas as pesquisas encontradas, procuraram ouvir de perto o principal ator desse processo, o professor.

Pois para esses autores, o professor é o profissional que mais vivência em seu cotidiano os desafios encontrados dentro do processo de letramento, sendo assim, o mais indicado a ser ouvido, para que se possa ter uma visão real da situação.

Outra constatação importante foi apontada por Kleiman (2016). O autor nos lembra que o processo de letramento é uma jornada complexa, repleta de desafios que influenciam não apenas a aquisição de habilidades linguísticas, mas também o desenvolvimento global das crianças, influenciando assim nas próximas etapas de escolarização pelas quais ela irá passar, até concluir a educação básica.

Logo, realizar uma boa base logo na educação infantil se apresenta como essencial, para que a criança já chegue nas próximas etapas mais preparada.

Entre os desafios mais prementes, destaca-se segundo Carvalho (2018), a diversidade de habilidades e ritmos de aprendizagem. A sala de aula é um microcosmo de diferenças individuais, onde algumas crianças podem demonstrar prontidão precoce para a leitura, enquanto outras necessitam de mais tempo e apoio. Gerenciar essa diversidade exige estratégias diferenciadas, como a

personalização do ensino e o uso de materiais didáticos adaptáveis.

E o conhecimento por parte do docente dessa especificidade que dota a sala de diversos níveis de aprendizagem e dificuldades, cabendo assim a esse encontrar soluções individualizadas para sanar essas situações.

Outro desafio significativo surge para Linard e Lima (2008) das barreiras socioeconômicas e culturais. Crianças oriundas de contextos desfavorecidos frequentemente enfrentam obstáculos adicionais, como acesso limitado a livros e materiais educativos. Superar essas barreiras demanda um esforço conjunto da escola, família e comunidade, visando proporcionar um ambiente enriquecedor e equitativo para todos os alunos.

Essa realidade segundo os autores, é muito vista dentro das escolas públicas do Brasil, onde muitas das famílias nem tem os conhecimentos mínimos para poderem ajudar seus filhos em casa nas dificuldades de aprendizagem.

A resistência à alfabetização é uma realidade que também se apresenta no processo de letramento segundo Albuquerque (2007). Seja por fatores emocionais, cognitivos ou influências ambientais, algumas crianças podem manifestar resistência à prática da leitura e escrita.

Compreender e abordar essa resistência requer sensibilidade por parte dos educadores, que podem explorar métodos mais lúdicos, como contação de histórias e jogos educativos, para despertar o interesse e superar as resistências de maneira gradual.

Além disso, Andrade (2011), nos lembra que o papel fundamental dos educadores na promoção do letramento não pode ser subestimado. Eles enfrentam o desafio de adaptar métodos de ensino à diversidade da sala de aula, garantindo que cada criança tenha a oportunidade de desenvolver suas habilidades de maneira individualizada.

Para o autor a formação continuada e a atualização constante são essenciais para capacitar os educadores a enfrentar os desafios em constante evolução do ambiente educacional, os dotando de novas metodologias e ferramentas de intervenção, que os ajudarão a gradualmente ir mitigando os desafios encontrados.

Goulart (2006), nos aponta outro aspecto desafiador, que seria segundo o autor, observado na integração de tecnologias na educação. Embora as ferramentas digitais possam oferecer recursos valiosos para o letramento, é crucial equilibrar o uso dessas tecnologias com abordagens tradicionais, garantindo que o desenvolvimento de habilidades básicas não seja negligenciado em detrimento de soluções mais avançadas.

Ainda segundo a visão do autor, o professor se vê em uma verdadeira corda bamba, onde de um lado utiliza as ferramentas tradicionais de ensino, e do outro se utiliza das evoluções tecnológicas, sempre tentando conseguir o equilíbrio entre essas duas possibilidades de ensino.

Se percebe assim que o processo de letramento na Educação Infantil é uma jornada permeada por desafios multifacetados. Desde a diversidade de habilidades até as barreiras socioeconômicas, a resistência à alfabetização e a integração de tecnologias, os educadores enfrentam uma série de obstáculos que requerem abordagens flexíveis e inovadoras.

Ao compreender e superar esses desafios, é possível criar um ambiente educacional mais inclusivo, equitativo e eficaz, preparando as crianças não apenas para a alfabetização, mas para a participação ativa e significativa na sociedade letrada. Para isso, usar estratégias eficazes de letramento se torna primordial, situação a ser discutida no próximo tópico desse artigo.

ESTRATÉGIAS EFICAZES DE LETRAMENTO

Ficou nítido ao final do último subtópico, como os processos de letramento são permeados de grandes desafios, que podem atrapalhar bastante o processo de desenvolvimento do aluno, atrasando-o não só na educação infantil, mas nas demais etapas de escolarização.

Para se conseguir fazer com que esses desafios não sejam somente situações limitantes, cabe aos professores segundo Justo e Rubio (2013), pensar em estratégias para transformar esses desafios em potencialidades de crescimento para os seus alunos.

Para que isso seja possível inicialmente se faz necessário que os professores entendam três variantes importantíssimas, são elas:

a) Conhecer as estratégias: quais são, como são, por que se deve utilizar esta ou aquela conforme o tipo de estudo ou circunstância, para que servem, quais as características de cada uma delas, quer dizer, **saber o que fazer**.

b) Observar e comprovar a eficácia das estratégias escolhidas, valorizando tanto o processo de aprendizagem como os resultados ou produtos conseguidos, quer dizer, **saber fazer**.

c) Mudar as estratégias utilizadas se assim for melhor para a realização da tarefa (função autorreguladora). É o aprender a aprender; a autonomia na aprendizagem, controlar a aprendizagem enquanto está operando, isto é, **saber transformar**. (Portilho; Kuster, 2006, p.25).

Se o docente se muni dessas informações, alinhando-as a sua realidade, que também precisa ser levada em consideração, as chances de se conseguir fazer com que essas estratégias sejam assertivas crescem consideravelmente.

Essas estratégias podem ser as mais variadas, e existe na literatura uma gama considerável de possibilidades, para o debate aqui desenvolvido, foi escolhido a classificação desenvolvida por Beltrán, nela se tem quatro tipos de estratégias centrais, são elas:

estratégias de apoio, aquelas que servem para melhorar a motivação, as atitudes e o afeto;

estratégias de processamento, que operam na seleção, organização e elaboração da tarefa;

estratégias de personalização, que provocam a criatividade, o pensamento crítico, para recuperação e a transferência da informação; e as

estratégias metacognitivas, que auxiliam no planejamento, na autorregulação e controle, e na avaliação das tarefas (Beltrán, 1993, p.109).

Trazendo essas aferições para a realidade encontrada no objeto de estudo aqui desenvolvido, se percebe que no universo complexo do letramento na Educação Infantil, estratégias eficazes desempenham um papel crucial, proporcionando uma base sólida para o desenvolvimento linguístico das crianças.

Uma abordagem bem-sucedida engloba não apenas a transmissão de conhecimentos formais, mas também, a criação de um ambiente estimulante e prático. Dentre as estratégias que têm se mostrado eficazes, Ferreira *et al.* (2020) destacam a personalização do ensino, reconhecendo a diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem.

Segundo os autores, ao adotar uma abordagem personalizada, os educadores podem ajustar seus métodos de ensino para atender às necessidades individuais das crianças.

Por exemplo, ao identificar que algumas crianças respondem melhor a atividades práticas, os educadores podem incorporar jogos interativos que envolvam a linguagem escrita. Essas atividades lúdicas não apenas despertam o interesse, mas também, promovem uma compreensão mais profunda do letramento.

A contação de histórias é outra estratégia poderosa de acordo com Franchi (2012). Através de narrativas envolventes, as crianças não apenas desenvolvem suas habilidades de escuta, mas também são expostas a diferentes formas de expressão verbal.

Além disso, a interação direta com os personagens e enredos estimula a imaginação, contribuindo para uma compreensão mais ampla da linguagem.

E dentro dessa etapa de escolarização, uma das características mais marcantes das crianças é a sua imaginação, que pode e deve ser explorada pelos docentes, como uma ferramenta de aprendizagem e participação dessas crianças ao longo das aulas.

Segundo Ferreira *et al.* (2020), a criação de ambientes alfabetizadores é uma estratégia tangível e impactante. Ao transformar as salas de aula em espaços ricos em estímulos visuais e literários, os educadores podem promover a imersão na linguagem escrita. Cartazes, murais temáticos e bibliotecas acessíveis, proporcionam oportunidades constantes para a exploração e a interação com o mundo das palavras.

Esses mesmos autores ainda apontam que a integração de tecnologias educativas também tem desempenhado um papel crescente nas estratégias de letramento. Aplicativos interativos e recursos digitais podem ser utilizados de maneira complementar, oferecendo atividades adaptáveis e envolventes. Por exemplo, jogos educativos online podem transformar a prática da leitura e escrita em experiências interativas e dinâmicas.

Klein (2008) aponta que a parceria ativa com os pais é uma estratégia muitas vezes subestimada. Envolver as famílias no processo de letramento cria uma sinergia valiosa entre o ambiente escolar e o ambiente doméstico. Sugestões de atividades para casa, como a criação de um diário de leitura compartilhado, promovem uma continuidade no desenvolvimento linguístico, estendendo as práticas educativas para além dos limites da sala de aula.

Esses são somente alguns exemplos encontrados na literatura que servem como base para que os professores munidos desses conhecimentos, os adaptem para as suas realidades e práxis docentes, resignificando assim as suas práticas e desenvolvendo ainda mais as crianças matriculadas na educação infantil, que deve ser

uma etapa prazerosa e marcada pela aquisição de novos conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar ao final do artigo se pode sem sombras de dúvidas afirmar, que todos os objetivos que foram traçados em seu início foram plenamente alcançados, mostrando a importância que o processo de letramento possui para o desenvolvimento da criança, e como o processo é ao mesmo tempo repleto de desafios e de estratégias eficazes.

Percebeu-se que o termo letramento vai muito além do que o alfabetizar, apesar de ainda se ter essa confusão, onde os dois termos são usados como sinônimos. No entanto, ao se letrar uma criança ela vai muito além do que somente a mera aquisição e domínio do alfabeto.

Percebeu-se que como todo processo presente dentro da educação, o letramento também é permeado de desafios, que acabam, se mostrando como fatores limitantes, e que podem atrasar o pleno desenvolvimento das crianças da educação infantil.

No entanto, esses desafios podem e devem ser encarrados pelos professores, não como obstáculos, mas sim, como potencialidades de se conseguir transformar a práxis docente.

Ao dominar todos os preceitos relacionados ao letramento o professor pode reorganizar as suas intervenções, fazendo com que elas sejam mais significativas para os seus alunos, e os preparando para as próximas etapas de escolarização que compõem a educação básica nacional.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. B. C. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (orgs). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

- ANDRADE, B. G. **Impactos de práticas pedagógicas centradas no letramento em crianças pré-escolares.** Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas: 2011.
- BELTRÁN JÁL. **Procesos, estrategias y tecnicas de aprendizaje.** Madrid: Síntesis; 1993.
- BRITO, L. P. L. Letramento e Alfabetização: implicações para a Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goubart e MELLO, Suely Amaral(orgs). **O mundo da escrita no universo da pequena infância.** Campinas, SP: autores Associados, 2007.
- CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática.** 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2018.
- FERREIRA, Waleika da Cruz; ARAÚJO, Espedito Fidelis de; OLIVEIRA, José Oreste de; MOURA, Francisco Marcôncio Targino de. Práticas de Alfabetização na Perspectiva do Letramento. Id on Line **Rev.Mult. Psic.**, fevereiro, 2020.
- FRANCHI, Eglê. **Pedagogia do alfabetizar letrando: da oralidade à escrita.** 9ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 7.ed. São Paulo: Atlas, 2012.
- GOULART, C. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico metodológica de um estudo. **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 33 set./dez. 2006.
- JUSTO, M. A. P. S.; RUBIO, J. A. S. Letramento: o uso da leitura e da escrita como prática social. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 4, n. 1, 2013.
- LINARD, Fred; LIMA, Eduardo. O X da questão. **Nova Escola**, São Paulo, SP, nº 18, abr. 2008
- KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento.** 4 ed. Campinas: Mercado das Letras, 2016.
- KLEIN, Lígia Regina. **Alfabetização: quem tem medo de ensinar?** 5ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- PORTILHO, Evelise Maria Labatut; KUSTER, Sonia Maria Gomes de Sá. Estratégias de aprendizagem da criança em processo de alfabetização. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 23, n. 70, p. 23-29, 2006.
- SOARES, M. Alfabetização e Letramento, Caminhos e Descaminhos. **Revista Pátio**, ano VIII, n. 29, p. 20, fev/abr. 2001.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- TFOUNI, L.V. **Letramento e Alfabetização.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2016.
- VAL, M. G. C. O que é ser alfabetizado e letrado? In: CARVALHO, Maria Angélica F. de; MENDONÇA, Rosa Helena (orgs.). **Práticas de leitura e escrita.** Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e aprendizagem.** 3 ed. São Paulo: Editora Ática, 2010.

CONSTRUINDO LEITORES APAIXONADOS: O CAMINHO DA ALFABETIZAÇÃO BEM SUCEDIDA BUILDING PASSIONATE READERS: THE PATH TO SUCCESSFUL LITERACY

ISSN: 2595-8704. DOI: 10.29327/2323543.25.1-15

Andressa Ferreira Gonçalves dos Santos ¹

RESUMO

INTRODUÇÃO: A alfabetização é muito mais do que simplesmente ensinar aos indivíduos a decifrar palavras e frases. Ela é uma chave para abrir as portas do conhecimento e da imaginação, permitindo que os leitores explorem mundos infinitos por meio das páginas de livros, revistas, jornais e outros textos. Além disso, a alfabetização desempenha um papel vital na capacitação dos indivíduos, permitindo-lhes participar plenamente da sociedade, tomar decisões informadas e buscar oportunidades de crescimento pessoal e profissional. **OBJETIVO:** O objetivo deste artigo é analisar e destacar a importância da literatura no processo de alfabetização, demonstrando como a literatura pode ser uma ferramenta eficaz para motivar, envolver e desenvolver as habilidades de leitura e escrita em crianças e adultos. Pretendemos mostrar como a literatura enriquece o processo de alfabetização, promovendo a expansão do vocabulário, o desenvolvimento da compreensão do texto, o estímulo à criatividade, a promoção da empatia e a conscientização cultural. Além disso, o artigo busca enfatizar como a literatura contribui para a formação de leitores críticos, pensadores sofisticados e cidadãos culturalmente conscientes. **METODOLOGIA:** A metodologia empregada neste artigo baseia-se em uma revisão de literatura abrangente e uma análise crítica de estudos, pesquisas e fontes relevantes relacionadas à importância da literatura no processo de alfabetização. **CONSIDERAÇÕES FINAIS:** A construção de leitores apaixonados é um objetivo nobre na educação, e a alfabetização desempenha um papel central nesse processo. Ao adotar estratégias pedagógicas eficazes, criar ambientes propícios à leitura e envolver educadores e famílias, podemos estimular o amor pela leitura desde os primeiros anos de vida. Embora haja desafios no caminho, com determinação e dedicação, podemos preparar o terreno para que os leitores se tornem apaixonados pela busca do conhecimento e pelas histórias que a literatura tem a oferecer. A construção de leitores apaixonados é um investimento significativo no futuro de cada indivíduo e na sociedade como um todo.

PALAVRAS-CHAVES: LITERATURA. Educação. Aprendizagem. Ensino.

ABSTRACT

INTRODUCTION: Literacy is much more than simply teaching individuals to decipher words and sentences. It is a key to opening the doors of knowledge and imagination, allowing readers to explore infinite worlds through the pages of books, magazines, newspapers and other texts. Furthermore, literacy plays a vital role in empowering individuals, enabling them to fully participate in society, make informed decisions, and seek opportunities for personal and professional growth. **OBJECTIVE:** The objective of this article is to analyze and highlight the importance of literature in the literacy process, demonstrating how literature can be an effective tool to motivate, engage and develop reading and writing skills in children and adults. We intend to show how literature enriches the literacy process, promoting the expansion of vocabulary, the development of understanding of the text, the stimulation of creativity, the promotion of empathy and cultural awareness. Furthermore, the article seeks to emphasize how literature contributes to the formation of critical readers, sophisticated thinkers and culturally aware citizens. **METHODOLOGY:** The methodology used in this article is based on a comprehensive literature review and a critical analysis of studies, research and relevant sources related to the importance of literature in the literacy process. **FINAL CONSIDERATIONS:** Building passionate readers is a noble objective in education, and literacy plays a central role in this process. By adopting effective pedagogical strategies, creating environments conducive to reading and involving educators and families, we can encourage a love of reading from the earliest years of life. Although there will be challenges along the way, with determination and dedication, we can set the stage for readers to become passionate about the pursuit of knowledge and the stories that literature has to offer. Building passionate readers is a significant investment in each individual's future and.

KEYWORDS: Literature. Education. Learning. Teaching.

¹ Mestranda em Ciências da Educação pela ACU - Absolute Christian University. Graduada em Pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa. Pós-Graduada em: Educação Especial e Inclusiva com ênfase em Deficiência; Artes; Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **CURRÍCULO LATTES:** lattes.cnpq.br/6146053836960225

INTRODUÇÃO

A alfabetização é um dos pilares fundamentais da educação, sendo uma porta de entrada para o mundo do conhecimento e da comunicação. No entanto, o seu verdadeiro potencial transcende a mera decifração de palavras; está profundamente entrelaçado com a paixão pela leitura, que enriquece vidas e expande horizontes. Este artigo explora o papel crucial da literatura no processo de alfabetização e como ela desempenha um papel fundamental na formação de leitores apaixonados. A jornada da alfabetização bem-sucedida envolve a criação de uma base sólida de habilidades linguísticas, o uso de estratégias pedagógicas práticas, a imersão em um mundo de livros, a modelagem do amor pela leitura e a superação de desafios.

Saber ler e escrever possibilita o sujeito do seu próprio conhecimento, pois sabendo ler, ele se torna capaz de atuar sobre o acervo de conhecimento acumulado pela humanidade através da escrita e, desse modo, produzir, ele também, um conhecimento (BARBOSA, 2003, p.19).

A literatura é uma chama que aquece esse caminho, nutrindo a imaginação, enriquecendo o vocabulário e incentivando a empatia. Através da análise crítica e da síntese de pesquisas relevantes, este artigo demonstrará como a literatura é uma ferramenta poderosa na construção de leitores apaixonados e competentes, preparada para uma vida de aprendizado e descoberta. Explore conosco o mundo encantado da literatura e sua importância vital no processo de alfabetização.

O trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de construir textos eficazes tem sua origem na leitura. (PCN's, 1997, p. 53).

A jornada da alfabetização bem-sucedida envolve a criação de uma base sólida de habilidades linguísticas, o uso de estratégias pedagógicas práticas, a imersão em um mundo de livros, a modelagem do amor pela leitura e a superação de desafios. A literatura é uma chama que aquece esse caminho, nutrindo a imaginação, enriquecendo o vocabulário e incentivando a empatia.

Por meio dessa análise, destacamos a relevância da literatura como uma aliada fundamental no processo de alfabetização e no desenvolvimento de leitores apaixonados e competentes.

DESENVOLVIMENTO

A alfabetização é um dos pilares fundamentais da educação, abrindo as portas para o conhecimento, a comunicação e o enriquecimento pessoal. No entanto, a verdadeira magia da alfabetização não reside apenas na habilidade de decifrar palavras, mas na paixão pela leitura que ela pode inspirar. Construir leitores apaixonados é uma aspiração digna e, para alcançá-la, é fundamental seguir o caminho da alfabetização bem-sucedida. Neste texto, exploraremos as estratégias e elementos que desempenham um papel crucial nesse processo, moldando indivíduos que não apenas sabem ler, mas que também amam ler.

Primeiro, a 'leitura' do mundo, do pequeno mundo em que me movia; depois, a leitura da palavra que nem sempre, ao longo de minha escolarização, foi a leitura da palavra mundo (FREIRE, 1992, p. 12).

O primeiro passo no caminho da alfabetização bem-sucedida é estabelecer uma base sólida na linguagem e na leitura. Isso começa nos primeiros anos de vida, quando as crianças são contadas as histórias, canções e conversas. Pais e cuidadores desempenham um papel vital nesse estágio, proporcionando um ambiente rico em estímulos verbais. Ao desenvolver

habilidades linguísticas, as crianças estão melhor qualificadas para a alfabetização posterior.

Uma alfabetização eficaz requer estratégias pedagógicas bem pensadas. O ensino deve ser estruturado, abordando progressivamente desde as letras e fonemas até a compreensão de textos. Além disso, é fundamental personalizar o ensino para atender às necessidades individuais dos alunos. Cada criança é única e os educadores devem adaptar suas abordagens para maximizar o engajamento e o progresso. A paixão pela leitura muitas vezes floresce quando as crianças são imersas em um mundo de livros. Bibliotecas escolares e públicas, bem como salas de aula repletas de livros, desempenham um papel vital nesse processo. Quando as crianças têm acesso a uma ampla variedade de materiais de leitura, têm a oportunidade de explorar diferentes gêneros, estilos e interesses, o que ajuda a despertar sua paixão pela leitura.

A literatura desempenha um papel crucial no processo de alfabetização, sendo uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita em crianças e adultos. Sua importância é multifacetada e inclui muitos aspectos como, a literatura, especialmente a literatura infantil, é frequentemente cativante e envolvente. Histórias interessantes, personagens cativantes e enredos emocionantes motivam os leitores a se envolverem com o texto. Isso é fundamental, pois a motivação e a curiosidade são motores poderosos para o processo de aprendizagem, expõe aos leitores uma variedade de palavras, expressões e vocabulário diversificado. Isso contribui para a expansão do vocabulário e o desenvolvimento da compreensão das palavras em diferentes contextos, desenvolver habilidades de compreensão de texto, como inferência, identificação de temas, interpretação de personagens e compreensão de contexto. Isso é essencial para a compreensão profunda da leitura, estimula a criatividade e a imaginação. Ao ler sobre mundos fictícios, personagens e situações, os leitores são desafiados a criar imagens mentais, o que contribui para

o desenvolvimento cognitivo e da imaginação, apresenta frequentemente personagens com os quais os leitores podem se identificar. Isso ajuda a desenvolver a empatia, pois os leitores podem entender melhor as emoções e experiências de outras pessoas, mesmo que fictícias. A empatia é uma habilidade fundamental para a compreensão e a comunicação eficaz.

A literatura, especialmente a literatura diversificada, apresenta aos leitores diferentes culturas, valores e perspectivas. Isso promove a compreensão cultural e a conscientização social, incentivando a diversidade e a inclusão.

É preciso, portanto, oferecer-lhes os textos do mundo: não se formam bons leitores solicitando aos alunos que leiam apenas durante as atividades na sala de aula, apenas no livro didático, apenas porque o professor pede (...); a mais importante estratégia didática para a prática de leitura; o trabalho com a diversidade textual. Sem ela pode-se até ensinar a ler, mas certamente não se formarão leitores competentes. (PCN's, 1995, p. 55.).

Ao ler literatura, os leitores ficam expostos a diferentes estilos de escrita e narrativa. Isso pode influenciar positivamente suas próprias habilidades de escrita, ajudando-os a desenvolver um estilo de escrita único. A literatura muitas vezes apresenta temas complexos, questões éticas e morais, e desafios intelectuais. Isso incentiva os leitores a se tornarem pensadores críticos, capazes de analisar e debater ideias de forma sofisticada.

A literatura frequentemente se relaciona com outras disciplinas, como história, ciências sociais, matemática e arte. Isso proporciona oportunidades para a aprendizagem interdisciplinar, enriquecendo a educação. Em resumo, a literatura é uma ferramenta poderosa para a alfabetização, pois vai além do simples ato de decodificar palavras, enriquecendo o processo de leitura e escrita, nutrindo a imaginação e promovendo

uma compreensão mais profunda do mundo. Portanto, sua importância não pode ser subestimada no desenvolvimento de leitores proficientes e apaixonados.

Adultos que modelam o amor pela leitura desempenham um papel crucial na construção de leitores apaixonados. Educadores e pais que demonstram entusiasmo pela leitura, que leem para as crianças e que discutem livros com elas criam um ambiente no qual a leitura é valorizada e incentivada. O estímulo constante desempenha um papel vital em manter viva a chama da paixão pela leitura. O caminho da alfabetização bem sucedido pode encontrar obstáculos. Alguns alunos podem enfrentar dificuldades na aprendizagem da leitura, necessitando de suporte adicional. Além disso, em um mundo repleto de distrações digitais, manter o interesse pelas páginas impressas pode ser um desafio. No entanto, o reconhecimento e o enfrentamento desses desafios são essenciais para manter a paixão pela leitura.

Ao buscar construir leitores apaixonados, é importante considerar os desafios que podem surgir ao longo do caminho. Alguns alunos podem enfrentar dificuldades na aprendizagem da leitura, exigindo estratégias adicionais de apoio. Além disso, as distrações digitais e a concorrência com outras formas de entretenimento podem representar obstáculos para a promoção da leitura. O ambiente em que os indivíduos estão imersos desempenha um papel crucial na formação de leitores apaixonados. Ter acesso a uma ampla variedade de materiais de leitura, desde livros infantis a jornais e revistas, é essencial para estimular a curiosidade e o gosto pela leitura. Bibliotecas bem equipadas, salas de aula acolhedoras e lares que valorizam a leitura proporcionando um contexto propício ao desenvolvimento de leitores ávidos.

Educadores e famílias desempenham um papel central na construção de leitores apaixonados. Professores e pais devem colaborar para criar um ambiente de apoio e incentivo à leitura. Os educadores podem desempenhar um papel ativo na escolha de

materiais de leitura adequados e na promoção de reflexões sobre os textos. As famílias, por sua vez, podem estabelecer rotinas de leitura em casa, modelando o amor pela leitura e compartilhando o prazer de ler juntos. A primeira etapa fundamental na construção de leitores apaixonados é a implementação de estratégias pedagógicas práticas. Isso inclui o uso de métodos de ensino adaptados às necessidades individuais dos alunos, considerando suas habilidades e interesses. Abordagens como a leitura em voz alta, a discussão em grupo e o uso de textos interativos desempenham um papel importante na promoção da compreensão e da curiosidade pela leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À medida que concluímos nossa exploração sobre a importância da literatura no processo de alfabetização, fica claro que a literatura não é apenas um componente valioso, mas sim um pilar fundamental na construção de leitores apaixonados e competentes. Nossa jornada nos levou a compreender como a literatura desempenha um papel vital em cada etapa do processo de alfabetização, desde a criação de uma base sólida de habilidades linguísticas até a superação de desafios no caminho.

[...] implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos para informar ou informar-se, para interagir com os outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse...: habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos, habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever: atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor [...]. (SOARES, 1986, p. 92).

A literatura motiva e envolve os leitores, tornando uma jornada de alfabetização não apenas educacional, mas também emocionalmente rica e gratificante. As histórias cativantes, os personagens memoráveis e os enredos intrigantes são guias que guiam os leitores na direção ao vasto oceano da leitura. Além disso, a literatura enriquece o vocabulário, promove a compreensão do texto e desenvolve a imaginação e a empatia. Ela permite que os leitores experimentem outras vidas, outros mundos e outras perspectivas, enriquecendo suas vidas de maneiras que vão além das palavras.

A literatura também tem o poder de criar leitores críticos, capazes de analisar e questionar o mundo ao seu redor. Ao mergulhar em narrativas complexas e temas tentados, os leitores desenvolvem uma capacidade de pensamento crítico, o que é essencial para uma participação eficaz na sociedade. No entanto, é importante considerar que existem desafios na jornada da alfabetização, especialmente em um mundo repleto de distrações digitais. Mas, como vimos, a literatura pode ser uma âncora que mantém os leitores conectados ao prazer da leitura.

Na última análise, a literatura não é apenas uma ferramenta no processo de alfabetização, mas sim uma companheira leal e inspiradora. Ela nutre o amor pela leitura, preparando os leitores para uma vida de aprendizado contínuo e descoberta. A construção de leitores apaixonados é uma aspiração nobre na educação, e a literatura é a ponte que nos leva a esse destino. Que cada página virada seja um lembrete de que a alfabetização bem-sucedida é a jornada e a literatura é o guia.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**. Ludicidade na sala de aula - ano 01, unidade 04. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional, 2012.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 2ª ed.- São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

SOARES, Magda. **Letramento: UM TEMA EM TRÊS GÊNEROS**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

**O EFEITO DO RITMO ACELERADO NA SAÚDE MENTAL:
DESAFIOS E OPORTUNIDADES PARA AS ORGANIZAÇÕES DO SÉCULO XXI?
THE EFFECT OF ACCELERATED RHYTHM ON MENTAL HEALTH:
CHALLENGES AND OPPORTUNITIES FOR 21ST CENTURY ORGANIZATIONS?**

ISSN: 2595-8704. DOI: 10.29327/2323543.25.1-16

Kesy Marino Valverde Gonçalves de Vasconcelos ¹
Marco Antonio Vivolo Filho ²

RESUMO

No processo de evolução da sociedade, a vida acelerada acarretou uma série de exigências para o ser humano, em especial o sucesso no mercado de trabalho. O foco das instituições têm sido investir no profissional multitarefa, motivando-o a ter prazer nas múltiplas funções, sobrecarregando-o, levando-o ao cansaço. Paradoxalmente, busca-se elevar o bem-estar nas organizações como preocupação com as pessoas que ali trabalham, de maneira que o desempenho não seja afetado, não interferindo assim na produtividade da empresa. Dessa forma, este estudo discorre sobre o ritmo acelerado da sociedade e o bem-estar pessoal e discute o foco ou desfoque das organizações do século XXI acerca do seu capital humano. Como objetivo, trata de apresentar o paradoxo do bem-estar e do cansaço, na visão de Han (2015); discorrer sobre os males apresentados nas organizações e a busca do bem-estar e apresentar propostas sobre como as organizações podem desenvolver projetos de bem-estar no trabalho em suas ações. Entendeu-se que a positividade excessiva é tóxica e inibe o aprendizado no fracasso, exaurindo as forças do indivíduo a ponto de, se não observado, colapsar com o 'infarto da alma'. O desenvolvimento desta pesquisa se deu a partir de uma revisão de literatura de natureza qualitativa, de caráter descritivo. Neste viés, foi abordada a problemática do ritmo acelerado de trabalho frisando a modalidade presencial.

PALAVRAS-CHAVE: Organizações do Século XXI; Bem-estar; Cansaço.

ABSTRACT

In the process of evolution of society, the hectic pace of life brought about a number of demands on the human being, mainly the success of the job market. The focus of institutions has been investing in the multitasking professional, motivating him to take pleasure in multiple functions, over burning him and leading him to fatigue. Paradoxically, seeking to increase well-being of the organization concerning with the people who work there, in a manner that their performance will not be affected, not interfering with the productivity of the company. This ways, this study discourses on the hectic pace of society and the personal wellbeing and discusses the focus or blur d of the twenty first century organization about their human capital. It is an initiative that aims to present the paradox of the well-being and fatigue, in the vision of Han (2015); discourse about the evilness presented in organizations and the search for well-being and submit proposals for how the organizations can develop well-being projects to work into their actions. It was understood that excessive positivity is toxic and inhibits learning from failure, exhausting the individual's strength to a certain point that, if it is not taken care, collapses with the 'heart attack of the soul'. The development of this research was done from a qualitative bibliographic review with descriptive aspects. In this bias the problem was addressed to the hectic pace at work highlighting the face-to-face modality.

KEYWORDS: Twenty First Century Organizations. Well-being. Fatigue.

¹ Mestranda em Psicologia Organizacional, Must University, Flórida, EUA. *Master* em Neuroarquitetura, Instituto de Pós-graduação - IPOG. Especialista em Iluminação e *Design* de Interiores, Instituto de Pós-graduação - IPOG. Especialista em Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável com ênfase em Metodologia do Ensino Superior, AVM. Especialista em Docência Superior, Unyleya. *MBA* em Gestão EaD, Unyleya. Bacharel em Ciências Econômicas, Universidade de Vila Velha. Tecnóloga em *Design* de Interiores, Uniplan. Licenciada em Matemática, Faculdade IBRA de Brasília. Licenciada em Artes Visuais, Centro Universitário Etep. Pianista, Conservatório Brasileiro de Música do Rio de Janeiro. **E-MAIL:** kesyaulas@gmail.com. **CURRÍCULO LATTES:** lattes.cnpq.br/3985157261149528.

² Mestrando em Psicologia Organizacional, Must University, Flórida, EUA. Bacharel em Turismo, UNIP. *MBA* em Economia do Turismo, FIPE, USP. Especialista em Gestão de Artes, Entretenimento e Mídia, Disney University. **E-MAIL:** kito@nr.com.br. **CURRÍCULO LATTES:** lattes.cnpq.br/3795644069551541.

INTRODUÇÃO

A humanidade galgou em direção de uma vida acelerada no seu processo de evolução quanto sociedade e isso pode ser visto nas passagens das eras. O homem da Idade Moderna (1453, conquista de Constantinopla pelos otomanos, até 1789, tomada da Bastilha) já não podia ser comparado com o homem da Antiguidade. Isso pode ser observado com mais clareza na Idade Contemporânea (1789, a queda da Bastilha, até os dias de hoje), com o avanço da tecnologia e toda uma mudança no cenário social. Mas nada se compara ao salto do último século.

As horas do dia têm sido curtas para o ser humano, cada vez mais sem tempo e adoecido. As refeições são *fast*, a tempo de vida para no transporte público, a exigência de uma hipercomunicação nas redes sociais causam uma rotina de transtorno, sem ainda mencionar o tempo laboral.

No trabalho, recorrentemente, a exigência de pessoas de sucesso e prontas para fazerem tudo, acaba por impor que trabalhadores assumam diversas atividades, acumulando funções, que culminam na perda da qualidade de vida. E ainda há o retorno para a casa (casa?). Tudo pela competitividade e além do medo de um desemprego iminente.

Ademais, a cobrança da sociedade materialista e do consumo não permite o fracasso. Tais cobranças têm gerado sintomas psicológicos e físicos nas pessoas, abalando o emocional e influenciando tanto a vida pessoal quanto a profissional. Assim, esta pesquisa se justifica pela importância de se compreender a necessidade de 'frear' para obter maior produtividade mantendo funcionários saudáveis.

Assim, a problemática do estudo volta-se para o ritmo acelerado da vida contemporânea e para o paradoxo de se buscar bem-estar. Dessa forma, o ritmo acelerado e o bem-estar são foco ou desfoque das organizações do século XXI?

Como objetivo, o estudo trata de apresentar o paradoxo: bem-estar e cansaço, na visão de HAN (2015); discorrer sobre os males apresentados nas organizações e a busca do bem-estar e apresentar propostas sobre como as organizações podem desenvolver projetos de bem-estar no trabalho em suas ações.

O desenvolvimento desta pesquisa deu-se a partir de uma revisão de literatura de natureza qualitativa, de caráter descritivo. Para tal, utilizou-se a obra de HAN (2015), como viés filosófico sobre o cansaço, autores como Correia (2023), BITTENCOURT (2023), MOREIRA; HELI (2023), MATEUS (2021), CÂNDIDO *et al* (2019) além de outras pesquisas que auxiliaram no desenvolvimento deste estudo.

O PARADOXO DA MOTIVAÇÃO DO BEM-ESTAR NA EXPLORAÇÃO DO CANSAÇO, NA VISÃO DE HAN (2015)

A fala de Zaratustra de NIETZSCHE (2011, p. 46) “[...] também vós, para quem a vida é furioso trabalho e desassossego: não estais muito cansados da vida?” exprime bem este tópico. As organizações têm compreendido que é preciso buscar condições de trabalho motivadoras para o trabalhador a fim de que desempenhem suas funções colaborando com a produtividade e com o sucesso da empresa. Um ambiente de trabalho favorável aprovisiona um desempenho de qualidade dos funcionários. Condições de trabalho desfavoráveis geram problemas desde conflitos internos quanto psicológicos, grande mal do século.

HAN (2015, n.p.) discorre sobre “os adoecimentos psíquicos da sociedade de desempenho [que] são precisamente as manifestações patológicas dessa liberdade paradoxal”, ou seja, vive-se de acordo com uma liberdade laboral, porém extremamente sufocante e insatisfeita e que quer sempre mais. A Sociedade do Cansaço, termo de HAN (2015), tem

como realidade latente e preocupante o contexto atual. Diante de que as

manifestações dos desejos e necessidades se preservam antagônicas entre os sujeitos e organizações. Tendo assim, o reflexo disso em suas práticas insatisfatórias e coniventes com a situação, do ponto de vista da saúde dos sujeitos do desempenho. [...]. Diante do transbordo do trabalho sobre a vida pessoal que está distante de um equilíbrio, mas que exige desempenho e resultados [...] se vê forçado - ainda que não explícito - a criar estratégias, que vão inclusive à tentativa de controle da mente, não como busca pela contemplação e contato com o ser, mas como obsessão pela superação de sua habilidade, desempenho e sucesso (CÂNDIDO *et al*, 2019, p. 28)

. Tal obsessão do ‘eu posso’, advinda do *Yes we can!*, moto de Barack Obama, está gerando pessoas depressivas e fracassadas na sociedade do desempenho (HAN, 2015, n.p.). A necessidade de ser um trabalhador multitarefas com sobrecarga de trabalho bombardeado pela mentalidade da positividade, traz à tona a toxicidade do excesso das coisas que sobrecarregam o trabalho (CÂNDIDO *et al*, 2019, p. 14; MOREIRA; HELI, 2023, p. 98).

Com o deslocamento da negatividade para a positividade, o sujeito do desempenho – mais rápido e eficiente – substitui o sujeito da obediência. Transforma-se, assim, o paradigma do inconsciente freudiano, que não é atemporal, mas histórico. Suas condições de possibilidade são a disciplina, a interdição e a repressão modernas, cujo corolário forma o sujeito obediente, temerário e angustiado diante da possibilidade de transgressão. (CORBANEZI, 2018, p. 336)

A positividade laboral extenua as forças de forma vital. (BITTENCOURT, 2023, p. 48). Segundo MATEUS (2021, p. 18), exaustão e cansaço estagnam a vida do indivíduo, uma vez que, fatigado pelo excesso, não cria, não consegue se entregar na sua totalidade e acabam desenvolvendo doenças neuronais. Tudo porque a ação do indivíduo e sua identidade passam a ser legitimadas apenas na esfera laboral e de produtividade, na sociedade do desempenho (CORBANEZI, 2018, p. 338).

Por conseguinte, o mesmo trabalho que causa fadiga é motivo de orgulho para o trabalhador, como se seu esforço distorcido o levasse ao sucesso (MATEUS, 2021, p. 19). Se o funcionário não bater a meta internalizada, é fracassado. O trabalho é premente e acompanha o indivíduo até sua casa, impedindo seu descanso e ainda o fazendo se sentir culpado se assim pensar. Pois “o tempo livre, sempre inscrito em coerção ideológica, agora é destruído perante uma sociedade da performance e do cansaço, que não dorme e que está eternamente ocupada”. (COSTA, BARBOSA; PERINOTTO, 2023, p. 241)

HAN (2015, n.p.) trata da culminação do trabalho excessivo como uma auto exploração, já que o explorador e o explorado são um só. A internalização do sentimento de cobrança vem do próprio explorado – vítima e agressor. Para manter o desempenho do sujeito, recorre-se ao “*dopping cerebral*”, agora nomeado de *melhoramento cognitivo (idem)*, numa medicalização contínua com o intuito de fortalecer a capacidade de se trabalhar sem perder o desempenho, denominado “culto da *performance*”, por BITTENCOURT (2023, p. 45).

Nesse sentido, o caminho da exaustão exige respostas rápidas e não dá espaço para o refrigério da mente e do corpo. Necessário se faz focar com mais critério (sem desfoque) na exigência do alto desempenho a todo custo, pois “o excesso da elevação do desempenho leva a um infarto da alma”. (HAN, 2015, n.p.)

MALES APRESENTADOS NAS ORGANIZAÇÕES E A BUSCA DO BEM-ESTAR

Profissionais multitarefas são praticamente uma consequência da globalização. De acordo com MATEUS (2021, p. 18), eles “possuem a positividade enraizada” e têm convicção de que devem sobrepor o sentimento de executar suas tarefas acima de tudo, porque lhes é “prazeroso”. Existe uma grande dificuldade de se desligar do trabalho, que exige estar conectado a todo o tempo

todo (CÂNDIDO *et al*, 2019, p. 14).

Fato é que, conforme MATEUS (2021, p. 18), a falta de desligamento das atividades laborais traz uma série colapsos, como “as consequências da positividade e da cobrança das empresas em se fazer mais para ter sucesso, ocasionou, mesmo que imperceptível, as doenças do século”,

Doenças neuronais como a depressão, transtorno de déficit de atenção com síndrome de hiperatividade (TDAH), Transtorno de personalidade limítrofe (TPL) ou a Síndrome de Burnout (SB) determinam a paisagem patológica do começo do século XXI. Não são infecções, mas enfartos, provocados não pela negatividade [...], mas pelo excesso de positividade. (HAN, 2015, n.p.)

As pessoas estão se valendo de estimulantes para dormirem cada vez menos e se manterem ativos no labor (BITTENCOURT, 2023. p. 45). As doenças da mente estimularam pesquisas sobre o tema do bem-estar emocional dentro das organizações (MATEUS, 2021, p. 19).

A busca por resultados a todo custo tem um alto preço – as pessoas estão “cansadas” e cada vez mais “esgotadas de tanto se dedicarem ao trabalho, tanto que as doenças que mais acometem pessoas no século XXI, são: ansiedade e depressão”. (MOREIRA; HELI, 2023, p. 103)

O que causa a depressão do esgotamento não é o imperativo de obedecer apenas a si mesmo, mas a pressão de desempenho. Visto a partir daqui a Síndrome de Burnout não expressa o si-mesmo esgotado, mas antes a alma consumida. [...] O que torna doente, na realidade, não é o excesso de responsabilidade e iniciativa, mas o imperativo do desempenho como um novo mandato da sociedade pós-moderna do trabalho (HAN, 2015, n.p.)

O envolvimento das pessoas na hipercomunicação, “em modo *full-time*”, de acordo com (COSTA, BARBOSA; PERINOTTO, 2023, p. 241), transforma as pessoas em vitrine. Tudo é muito rápido e urgente, criando agitação interna e acelerando o ritmo da vida, chegando “ao cúmulo de se consumir alimentos de maneira extremamente veloz para que não se perca tempo produtivo, para maior desgaste orgânico do trabalhador”. (BITTENCOURT, 2023. p. 47)

BITTENCOURT (2023, p. 48) ainda rotula o esgotamento profissional como “degradação completa do sujeito de desempenho”, pois precisa dar o seu melhor a fim de que a organização, incondicionalmente, alcance sucesso – a “causa maior”.

Outro grande colapso da sociedade do desempenho e ativa na contemporaneidade, é o cansaço excessivo, que gera afastamentos, resultado do excesso de positividade (HAN, 2015, n.p.). Este colapso desencadeou uma “deficiência nas relações interpessoais” – uma geração jovem, doente, que não sabe enfrentar os fracassos, portanto vivem frustradas, e uma geração de “adultos infelizes no trabalho e na vida pessoal” – (MOREIRA; HELI, 2023, p. 103).

COMO AS ORGANIZAÇÕES PODEM DESENVOLVER PROJETOS DE BEM-ESTAR NO TRABALHO EM SUAS AÇÕES

O rápido desenvolvimento experimentado no mundo não veio de graça. Ele é consequência de trabalho árduo, mas exaustivo e “tem mexido cada vez mais com as crenças e valores que compõem a sociedade” (MOREIRA; HELI, 2023, p. 93). Nessa visão, as empresas têm procurado promover práticas de suporte aos colaboradores (CÂNDIDO *et al*, 2019, p. 15).

[...] da esperança da superação do seu estado, o sujeito incorpora a gestão e o trabalho à sua vida pessoal, mas nunca se dá como satisfeito e em paz, diante de uma infinidade global de estímulos que

preservam o sentimento e o estresse de pendências a cumprir. Para além disso, em resposta ao não cumprimento real dos elementos fundamentais de QVT, BET e Felicidade no Trabalho para um trabalho saudável por parte das organizações e, sendo esse o fator central na vida do sujeito, cai também sobre ele a responsabilidade de suprimento e correção dessa deficiência durante seu tempo de descanso. (CÂNDIDO *et al*, 2019, p. 28)

O peso da conciliação trabalho x casa contribui com o cansaço. As pessoas necessitam de apoio e relações saudáveis para se manterem íntegras psicologicamente. Nessa vertente, o papel dos gestores vem possibilitar que a identidade da organização seja solidificada através de apoio psicológico. Quando o colaborador se sente bem na instituição, seu sentimento de bem-estar é impactado, conseqüentemente, as relações entre os indivíduos melhorarão nesse trabalho mútuo. (GOMES *et al*, 2022, p.215)

Ademais, CORREIA (2023, p. 16) destaca o grande interesse dos pesquisadores no âmbito dos sistemas de GRHBE (Gestão de Recursos Humanos e Bem-Estar) sobre colaboradores e também bem-estar. “As organizações devem estabelecer uma série de práticas de GRH que, juntas, conduzem os colaboradores a um melhor desempenho por meio da felicidade e confiança”. (CORREIA, 2023, p 16)

Ainda de acordo com a CORREIA (2023, p.60), as empresas precisam ser conscientes do seu papel na promoção do bem-estar na vida das pessoas que ali trabalham e elenca algumas práticas:

- Estabelecer práticas de gestão de pessoas que tornem os seus colaboradores mais felizes e menos suscetíveis à exaustão e ao distanciamento do trabalho [...];
- Potencializar o bem-estar dos colaboradores (partilha de conhecimento, informação interna, comunicação bidirecional, relacionamento de qualidade entre chefia e colaboradores);

- Oferecer flexibilidade de horário e local de trabalho e autonomia na execução das tarefas e/ou
- Fornecer suporte na gestão entre o trabalho e a família, diminuindo possíveis conflitos.

Quando o foco está no colaborador as organizações certamente se beneficiarão, no ganha-ganha, proporcionando que o primeiro tenha uma melhor qualidade de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cansaço e fadiga parecem estar estampados no homem. Excesso de informações, multitarefas, a obrigação de ter sucesso e contribuir com todas as forças para o melhor desempenho da organização a qual faz parte, acabam prejudicando o equilíbrio físico-psicológico da pessoa. A sobrecarga de funções e a auto exploração se tornam uma espécie de dominação no meio de uma liberdade contraditória.

O ser humano tem chegado ao ponto de o repouso não mais conseguir renovar as forças para o outro dia e a personalidade do indivíduo passa a ser afetada. Na sociedade do cansaço de Han, indivíduos esgotados física e emocionalmente não produzem, não vivem, têm suas vidas colapsadas. A filosofia do positivismo torna-se tóxica, pois não permite o erro, o fracasso.

A tendência da produtividade exacerbada e a exigência de cumprimento de metas no afogamento do acúmulo de tarefas sobrecarregando o funcionário, precisa ser revista. A GRHBE pode contribuir com ações que foquem no capital humano, valorizando a pessoa, proporcionando o bem-estar laboral e, conseqüentemente, proporcionando a redução do estresse no retorno para casa.

O presente estudo contribui para as pesquisas na área do comportamento humano e não se esgota, permitindo que novas pesquisas sejam realizadas neste e noutros recortes.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Renato Nunes. A catástrofe da sociedade de desempenho e o trabalho positivado como caminho para a morte. **Aoristo-International Journal of Phenomenology, Hermeneutics and Metaphysics**, v. 6, n. 1, p. 38-50, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.48075/aoristo.v6i1.31565>. Acessado em 23 de outubro de 2023.

CÂNDIDO, Kalinka Sansonowicz *et al* **Organizações e a Sociedade do Cansaço**. 2019. UFSC, Florianópolis, SC, Brasil. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/197413>. Acessado em: 23 de outubro de 2023.

CORBANEZI, Elton. HAN, Byung-Chul. Sociedade do cansaço. Tradução de Enio Paulo Giachini. ampl. Petrópolis, Vozes, 2017. 128 pp. **Tempo Social, revista de sociologia da USP**, v. 30, n. 3, p. 336. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2018.141124>. Acessado em: 23 de outubro de 2023.

CORREIA, Rita Lemos Proença de Azevedo. **As práticas de gestão de recursos humanos de bem-estar (GRHBE) e a sua influência na felicidade no trabalho e no Burnout**. 2023 EU, Lisboa, Portuga. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.26/43995>. Acessado em: 25 de outubro de 2023.

COSTA, Jean Henrique; BARBOSA, Raoni Borges; PERINOTTO, André Riani Costa. Tempo livre: agonia conceitual e impossibilidade epistêmica. **LICERE-Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, v. 26, n. 2, p. 229-244, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.35699/2447-6218.2023.47248>. Acessado em 23 de outubro de 2023.

GOMES, Tarízi Cioccarri *et al*. **Para que lado correr? Bem-estar do trabalhador, comportamento de cidadania organizacional e conflito trabalho-família**. 2022 UFSM, Santa Maria, RS, Brasil. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/27668>. Acessada em: 25 de outubro de 2023.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Tradução de Enio Giachini. *[e-book]*. ISBN 9788532650832. Petrópolis: Vozes, 2015.

MATEUS, Allann Peter Zanelatto. Sociedade do cansaço: a autoexploração do indivíduo associada ao excesso de positividade na sociedade do desempenho. **Educação: as principais abordagens dessa área V.02**, 2021. UFOP, Mariana, MG, Brasil. Disponível em: <http://www.monografias.ufop.br/handle/35400000/4241> Acessado em: 23 de outubro de 2023.

MOREIRA, Ana Selma; HEIL, Danielle Mariel. A sociedade do cansaço rumo à desmassificação. **Seven Editora**, p.

91-104, 2023. DOI:10.56238. Disponível em: <http://sevenpublicacoes.com.br/index.php/editora/article/view/386/377> acessado em 23 de outubro de 2023. NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2011.

A IMPORTÂNCIA DA INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

THE IMPORTANCE OF PSYCHOPEDAGOGICAL INTERVENTION IN SPECIAL AND INCLUSIVE EDUCATION

ISSN: 2595-8704. DOI: 10.29327/2323543.25.1-17

Veridiana da Silva Costa ¹

RESUMO

A Educação Inclusiva visa a participação de todos os alunos em todas as atividades e projetos que acontecem na escola, independentemente de suas limitações. Com ela, os alunos podem se sentir parte de um todo, convivendo com os outros em igualdade. Para que isso aconteça, a escola também pode contar com a atuação de um Psicopedagogo, que vai servir de guia, para que a inclusão realmente aconteça. A partir desse contexto, a presente pesquisa tem como tema a importância da intervenção psicopedagógica na Educação Especial e Inclusiva, e propõe o seguinte objetivo: Discorrer sobre a importância da intervenção psicopedagógica na Educação Especial e Inclusiva. Como objetivos específicos têm-se: a) Fazer um aparato histórico da Educação Especial e Inclusiva no Brasil; b) Relatar sobre a intervenção da psicopedagogia na Educação Especial e Inclusiva; c) Mostrar a visão do psicopedagogo acerca de sua importância na Educação Especial e Inclusiva. Para cumprir com os objetivos, foi realizada uma pesquisa bibliográfica em textos de autores que abordam o tema, Britto (2015), Brasil (2006; 2008), Ribeiro (2015), Masini (2003), entre outros. Após essa fase, foi aplicado um questionário com uma Psicopedagoga. A partir da análise dos dados obtidos, foi possível concluir que a presença de um psicopedagogo é essencial na escola, pois sua intervenção é importante para que a Educação Inclusiva aconteça e cada aluno possa se desenvolver igualmente aos outros, independentemente de suas limitações.

PALAVRAS-CHAVE: educação inclusiva; psicopedagogia; intervenção.

ABSTRACT

Inclusive Education aims at the participation of all students in all activities and projects that take place at school, regardless of their limitations. With it, students can feel part of a whole, living with others on an equal basis. For this to happen, the school can also count on the performance of a Psychopedagogue, who will serve as a guide, so that inclusion really happens. From this context, this research has as its theme the importance of psychopedagogical intervention in Special and Inclusive Education, and proposes the following objective: To discuss the importance of psychopedagogical intervention in Special and Inclusive Education. The specific objectives are: a) To make a historical apparatus of Special and Inclusive Education in Brazil; b) Report on the intervention of psychopedagogy in Special and Inclusive Education; c) Show the psychopedagogue's vision of its importance in Special and Inclusive Education. To comply with the objectives, a bibliographic search was performed on texts by authors who address the theme, Britto (2015), Brasil (2006; 2008), Ribeiro (2015), Masini (2003), among others. After this phase, a questionnaire was applied with a Psychopedagogue. From the analysis of the data obtained, it was possible to conclude that the presence of a psychopedagogue is essential in the school, as his intervention is important for Inclusive Education to happen and each student can develop equally to the others, regardless of their limitations.

KEYWORDS: inclusive education; psychopedagogy; intervention.

¹ Mestrado em Ciências da Educação pela ACU - Absolute Christian University. Especialização em Psicopedagogia e Educação Especial pela Faculdade do Maciço de Baturité, FMB. Graduação em Pedagogia pelo Instituto de Ensino Superior Múltiplo, IESM. E-MAIL: veridianasilva2230@gmail.com. CURRÍCULO LATTES: lattes.cnpq.br/6723792274423116

INTRODUÇÃO

O presente artigo propõe a discussão acerca da inclusão da importância da intervenção psicopedagógica na Educação Especial e inclusiva

Educação Inclusiva significa permitir que todos os alunos possam estar inseridos no contexto escolar, tendo a oportunidade de ingressar, permanecer e se desenvolver dentro da escola, independente de suas diferenças físicas, de gênero de cor, de raça, ou de suas deficiências, transtornos de desenvolvimento ou altas habilidades. Para que isso possa acontecer, é necessário que haja preparação do espaço físico da escola e dos funcionários que lidarão com toda a diversidade dos alunos.

Um dos principais profissionais responsáveis pela Educação Especial Inclusiva é o Psicopedagogo, pois ele possui conhecimentos de diversas áreas da ciência que lhe ajudarão a lidar com as mais variadas situações que possa enfrentar. Esse profissional deve ser um guia para os demais professores e funcionários da escola, a fim de atuarem em um esquema de cooperação, para que todos os alunos possam ter as mesmas oportunidades e experiências (de acordo com suas limitações) e, assim, fazer com que eles se sintam parte de um todo, sem sofrer qualquer tipo de preconceito ou discriminação.

A partir do exposto, surge o seguinte questionamento: Qual a importância da intervenção de um profissional Psicopedagogo na Educação Especial Inclusiva?

Para responder ao questionamento foi traçado o seguinte objetivo geral: Discorrer sobre a importância da intervenção psicopedagógica na Educação Especial e Inclusiva. Para nortear a pesquisa foram traçados os seguintes objetivos específicos: a) Fazer um aparato histórico da Educação Especial e Inclusiva no Brasil; b) Relatar sobre a intervenção da psicopedagogia na Educação Especial e Inclusiva; e c) Mostrar a visão do

psicopedagogo acerca de sua importância na Educação Especial e Inclusiva.

Para cumprir com os objetivos propostos foi realizada uma pesquisa bibliográfica em textos de autores como Britto (2015), Brasil (2006; 2008), Ribeiro (2015), Masini (2003), entre outros que trabalham e escrevem sobre a relevância do trabalho psicopedagógico nas escolas e sua relação com a Educação Inclusiva. Após essa etapa, foi aplicado um questionário com uma profissional da Psicopedagogia, para compreender melhor sua visão acerca de seu papel dentro da Educação Especial e Inclusiva.

Assim, o presente trabalho está dividido em três capítulos. O estudo desses capítulos possibilitou um maior entendimento da temática estudada ou abordagem que são tratados os conceitos de Educação Inclusiva, bem como a colaboração da Psicopedagogia nesse processo.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: HISTÓRICO E CONCEITOS

HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Educação, como todas as outras áreas relacionadas ao desenvolvimento do homem, sempre está em constante avanço, realizando todas as mudanças necessárias para acompanhar o desenvolvimento das pessoas. Por isso, seguindo o avanço da sociedade, sempre ocorreram grandes transformações que visavam melhorar a qualidade da Educação.

De acordo com Barbosa, Fialho e Machado (2018) houve um tempo em que as pessoas com deficiências ou necessidades especiais não frequentavam nenhum tipo de escola e, quando passaram a frequentar, eram inseridas em escolas especiais. “A escola especial foi criada para substituir a escola comum no atendimento a alunos com deficiência, assumindo o compromisso da escola comum sem uma definição clara do seu” (BRASIL, 2006, p. 8). Isso porque

se acreditava que as crianças com deficiência não eram capazes de acompanhar o desenvolvimento daqueles tidos como normais.

Durante muito tempo as escolas seguiram o modelo segregacionista, onde as pessoas eram agrupadas de acordo com suas características (BARBOSA; FIALHO; MACHADO, 2018). Isso fez com que muitas crianças passassem a frequentar as escolas de Educação Especial. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial,

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais (BRASIL, 2008, p. 2).

As crianças tidas como deficientes ou portadoras de transtornos de desenvolvimento e de necessidades especiais era vistas como se não pudessem aprender e se desenvolver no meso nível que os outros, considerados “normais” e, por esse motivo sentiu-se a necessidade de inseri-los em escolas especiais, na tentativa de minimizar essa deficiência por meio da educação (BARBOSA; FIALHO; MACHADO, 2018).

Entendia-se que esses alunos necessitavam de condições escolares especiais o que incluía currículos e ensino adaptados, número menor de alunos por turma, professores especializados e outras condições particulares de organização pedagógica do processo educacional (BRASIL, 2006, p. 8).

Apesar de terem sido criadas para dar uma educação mais igualitária aos portadores de necessidades especiais, as escolas especiais só conseguiram segregar ainda mais a Educação, uma vez

que as metodologias e ferramentas utilizadas não se pareciam em nada com as da escola comum. Nesse contexto, não existiam políticas públicas que tratassem a educação de forma universal, porém haviam políticas especiais que tratavam dos estudantes com qualquer tipo de deficiência (BRASIL, 2008).

Portanto, os tempos, espaços, práticas e saberes na área de conhecimento da Educação Especial no Brasil, historicamente se caracterizam pela visão da Educação que entendia a escolarização como um privilégio de um grupo dito “normal” e a exclusão – dentro e fora da escola – como estratégia para o tratamento das pessoas ditas “deficientes”. Esse entendimento foi legitimado nas políticas e práticas educacionais “especiais”, reprodutoras das relações sociais e de poder, que classificavam os grupos humanos de maneira subalterna uns aos outros, transformando os naturais diferenças humanas em desigualdades e injustiças sociais (SASSAKI, 2005, *apud* BARBOSA; FIALHO; MACHADO, 2018, p. 6).

Por esse motivo, sentiu-se a necessidade de integrar os alunos com deficiências, transtornos de desenvolvimento, ou necessidades especiais à escola comum, para que eles pudessem ter acesso ao ensino como qualquer outro cidadão. Assim, segundo Brasil (2006), a Constituição Federal de 1988 trouxe como objetivo principal promover o bem de todos, independentemente de suas raízes, cores, idades, religiões, entre outros fatores. E, no seu artigo 205, trata a educação como um direito de todos, garantindo igualdade de acesso e permanência na escola. Com isso, surgiu a oportunidade de melhorar ainda mais a qualidade da educação recebida por todas as crianças, sem exceções, sendo criado o conceito de Educação Inclusiva.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

A partir da Constituição Federal de 1988, passou-se a buscar um modelo mais inclusivo de educação. De acordo com Barbosa; Fialho e Machado (2018, p. 5), “emergiu com maior ênfase, no cenário mundial, a defesa do paradigma da inclusão como uma ação política, cultural, social e pedagógica desencadeada em defesa dos direitos de todos os estudantes de estarem aprendendo e participando juntos”, sem que cada um dele sofra qualquer tipo de preconceito ou discriminação.

A educação inclusiva objetiva tratar todos os alunos de forma igualitária, independente de suas limitações. Inclusão escolar ou escola inclusiva significa fazer com que o aluno se sinta parte da escola, podendo participar de todas as atividades e eventos realizados por ela (MASINI, 2003).

Das tentativas de inclusão no Brasil, nos anos 1998 a 2002, pode-se assinalar algumas características, entre as quais:

- adoção da declaração de Salamanca nas diretrizes educacionais dos órgãos federais e estaduais; decretos oficiais para matricular as crianças com deficiência nas escolas regulares;
- inserção do tema inclusão em programas e eventos científicos, em reivindicações ligadas às pessoas com deficiência, em publicações e nos meios de comunicação;
- constatação de que a educação não propicia a inclusão sem transformações no contexto das escolas/ ao matricular de forma indiscriminada, sem realizar estudos sobre as condições específicas para o atendimento da criança com deficiência e sem o preparo de professores (MASINI, 2003, p. 3).

Todos esses processos acarretaram na forma como a Educação Inclusiva é praticada nos dias atuais. Porém, é necessário destacar que incluir uma criança em uma escola não é apenas inseri-la no meio de tantas outras, e sim fazer tudo que for possível para que ela se sinta parte de um todo, para que ela não seja vítima de

nenhum tipo de preconceito, tratando a todos de igual forma.

Para que a inclusão escolar possa acontecer de verdade é necessário que haja grandes mudanças físicas e metodológicas, que garantam que todos os sujeitos possam usufruir e ser incluídos nos diferentes espaços (RIBEIRO, 2015).

Conforme Rapoli (2010, p. 9, *apud* SANTOS; SOUSA; FONTES, 2017) para que a escola comum possa se tornar inclusiva é necessário que ela possa reconhecer as diferenças entre os alunos e buscar a participação de todos, para que possam progredir igualmente. A escola deve oferecer recursos e ferramentas para que as atividades e o processo de ensino e aprendizagem possam alcançar todos os alunos, sem exceção. É preciso que o respeito seja constantemente trabalhado e desenvolvido, para que cada um tenha consciência dos seus direitos e deveres enquanto cidadãos (SANTOS; SOUSA; FONTES, 2017).

No Brasil, muitas escolas contam com o serviço de AEE (Atendimento Educacional Especializado), que trabalha juntamente com os professores das salas regulares para que os alunos com necessidades especiais possam participar e se desenvolver como os outros (BRASIL, 2006).

O AEE é mais uma ferramenta para se realizar uma Educação Inclusiva na escola comum e, junto à capacitação dos professores e conscientização da sociedade em geral, pode ser possível que todas as crianças possam aprender e se desenvolver igualmente.

INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

A Educação Especial e Inclusiva é uma proposta que vem se aprimorando, acompanhando o desenvolvimento da sociedade. Ela surgiu como uma forma de mostrar que qualquer pessoa, independente de suas limitações, deficiências ou necessidades têm direitos e deveres e deve ser tratada igual a qualquer

outra, sem sofrer qualquer tipo de preconceito ou discriminação (BRITTO, 2015).

Para que a Educação Inclusiva possa realmente acontecer, é necessário que todos os setores da sociedade se mobilizem, incluindo a família, a escola, e a comunidade em geral. E, para dar um apoio mais especializado nesse processo, é fundamental a participação de um Psicopedagogo.

Segundo Britto (2013), a psicopedagogia é fundamental porque compreende o processo de desenvolvimento e aprendizagem nas dimensões social e escolar. “A psicopedagogia tem como objeto de estudo a aprendizagem humana, [...], colocada em um espaço pouco explorado, situado além dos limites da pedagogia e da psicologia” (PORTO, 2011, p. 7, *apud* BRITTO, 2015, p. 2). Além disso, a psicopedagogia também busca conhecimentos em outras áreas como “a linguística, a psicanálise, a sociologia, a filosofia, a neurologia, entre outras, que se integram para formar novos saberes relacionados à questão das dificuldades de aprendizagem” (BRITTO, 2015, p. 2). Ela engloba uma gama de conhecimentos que podem ajudar ainda mais no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, contribuindo ainda mais com a Educação Inclusiva.

Dentro da escola os educadores enfrentam diversos desafios e a psicopedagogia pode nortear e traçar estratégias que podem ajudar a superar as dificuldades de aprendizagem dos alunos. O profissional psicopedagogo tem um papel importante no processo da educação inclusiva, pois, segundo Masini (2003), sua contribuição seria proporcionar a participação dos alunos no meio social; utilizar conhecimento e habilidades prévias dos alunos para entender suas necessidades, avaliar as possibilidades e dificuldades do aluno e oferecer condições para que a aprendizagem e o desenvolvimento aconteçam.

Em outras palavras, o Psicopedagogo é aquele que vai analisar as dificuldades dos indivíduos (dentro e fora da escola) e buscar meios de contornar essas

barreiras, interferindo diretamente na aprendizagem (SANTOS; SOUSA; FONTES, 2017).

O psicopedagogo deve trabalhar em conjunto com o professor da sala comum e os outros profissionais da escola, a fim de encontrar a melhor maneira de realizar uma Educação Inclusiva. Para que o psicopedagogo possa ajudar no processo de inclusão, Santos, Sousa e Fontes (2017, p. 9) apresentam algumas propostas:

- Proporcionar meios reflexivos sobre a situação entre a equipe.
- Apresentar meios pedagógicos que sejam adequados para a situação.
- Identificar em cada aluno qual ou quais são as dificuldades apresentadas.
- Criar fichas de observações sobre os avanços e as potências de todas as crianças, para assim tentar ajuda - lá mediante as suas dificuldades apresentadas no seu cotidiano.
- Observar no indivíduo suas potencialidades e qualidades sem permitir que a doença seja vista em primeiro lugar.

Além dessas propostas, o psicopedagogo pode realizar diversos outros trabalhos que permitam a inclusão e que todos se sintam parte importante da sociedade. Todo esse trabalho realizado pelo psicopedagogo atua de forma preventiva ou terapêutica, a fim de fazer com que as necessidades de cada aluno sejam atendidas (BRITTO, 2015).

Segundo os estudos de Ribeiro (2015) é necessário que o psicopedagogo entenda a demanda da escola e estabeleça um diálogo entre os diversos componentes da mesma.

O psicopedagogo tem a missão de promover mudanças e de intervir nos problemas que surgirem na escola, além de tentar melhorar as condições de ensino, proporcionando recursos e tarefas que visam sanar ou diminuir os problemas encontrados (RIBEIRO, 2015).

Nesta área de estudos, qual seria, pois, o papel do psicopedagogo? Reiterando o já

citado anteriormente, na instituição educacional, caberiam intervenções para que o aprendiz organize e elabore dados e informações, utilizando-os em sua vida; na clínica, caberiam análises dos bloqueios para que o aprendiz ultrapasse dificuldades e problemas de aprendizagem e possa organizar e elaborar dados e informações (MASINI, 2003, p. 4).

São incumbência da psicopedagogia as práticas de diagnosticar e intervir, ou seja, o psicopedagogo deve observar e entrevistar para definir o tipo de problema e buscar soluções. Assim, sua intervenção será eficaz, já que estará agindo em cima da causa e proporcionando o efeito desejado (BRITTO, 2015). Porém, o psicopedagogo não pode atuar sozinho, ele deve contar com o apoio da família, dos professores e da escola em geral, para que possa compreender a criança e encontrar a melhor forma de trabalhar com ela.

Todas as atividades que são realizadas em um acompanhamento psicopedagógico tem como finalidade a superação das dificuldades de aprendizagem, por meio do levantamento do perfil familiar e escolar do educando e identificação do problema, para a partir daí o psicopedagogo articular todas as informações levantadas com todos os envolvidos neste processo, para elaborar novas estratégias para o ensino e aprendizagem, bem como novos conteúdos e sugestões de materiais a serem utilizados na aplicação destes conteúdos com intermediações psicopedagógicas (BRITTO, 2015, p. 8).

É imprescindível, de acordo com Ribeiro (2015), que a psicopedagogia amplie suas ações para além dos alunos com deficiências ou necessidades educacionais especiais, pois existe um grande número de alunos que entram e saem das escolas sem conseguir adquirir o conhecimento e aprendizagem necessários para sua vida enquanto cidadão social. Porém, para isso é necessário que haja uma grande mudança no sistema escolar, que possa dar todo o apoio e suporte necessários para que o

psicopedagogo, junto à toda comunidade escolar, realize seu trabalho e garanta uma educação inclusiva, igualitária e de qualidade para todos os alunos que compõem o corpo estudantil das escolas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa tem caráter dedutivo que, de acordo com Gil (2008, p. 9), “é o método que parte do geral e, a seguir, desce ao particular. Parte de princípios reconhecidos como verdadeiros e indiscutíveis e possibilita chegar a conclusões de maneira puramente formal, isto é, em virtude unicamente de sua lógica”

Com relação aos meios técnicos de investigação, utiliza-se o método monográfico que “parte do princípio de que o estudo de um caso em profundidade pode ser considerado representativo de muitos outros ou mesmo de todos os casos semelhantes” (GIL, 2008, p. 18).

A respeito do nível de pesquisa, pode-se afirmar que a presente pesquisa é descritiva, pois.

As pesquisas desse tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. [...] uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coletas de dados (GIL, 2008, P. 28).

Quanto ao delineamento, pode-se considerar esta pesquisa como estudo de caso, pois “é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado” (GIL, 2008, p.57-58).

A técnica de coleta de dados utilizada é o questionário, que foi aplicado com uma profissional especialista em Psicopedagogia. O questionário contou com 6 questões abertas, que buscavam definir a opinião da psicopedagoga sobre a importância da intervenção psicopedagógica na Educação Especial e Infantil.

A primeira etapa da pesquisa foi a delimitação dos objetivos e questão de pesquisa, a partir dos quais foi feito um estudo bibliográfico em textos de autores que abordam o tema, como Britto (2015), Brasil (2006; 2008), Ribeiro (2015), Masini (2003), entre outros que trabalham e escrevem sobre a relevância do trabalho psicopedagógico nas escolas a fim de realizar uma Educação Inclusiva.

Após a pesquisa bibliográfica, foi elaborado o questionário e aplicado com a profissional citada e, depois disso, feita uma análise das respostas obtidas, comparando-as com o que diz a bibliografia estudada a respeito do tema.

ANÁLISE DE DADOS

A VISÃO DO PSICOPEDAGOGO ACERCA DE SUA IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A partir do questionário respondido pela profissional de Psicopedagogia, será realizada, aqui, uma breve análise de suas respostas, para saber qual sua visão sobre sua importância na Educação Especial.

A primeira pergunta que foi feita, foi a seguinte:

O que você entende por Educação Especial e Inclusiva?

A resposta obtida foi: *A Educação Especial Inclusiva é aquela a qual todos os alunos mesmo com sua diversidade são inclusos na escola, para interagir e socializar uns com os outros, independente de suas deficiências e limitações. Seja auditiva, visual, intelectual, física ou múltipla, com distúrbios de aprendizagem ou com altas habilidades (superdotadas).* Percebe-se que a psicopedagoga compreende que a Educação Especial e Inclusiva diz respeito a incluir qualquer tipo de aluno em um grupo (nesse caso, a sala de aula), sem que haja qualquer tipo de preconceito ou discriminação.

O que a profissional afirmou, vai ao encontro do conceito elaborado por Ribeiro (2015), que diz que

A inclusão escolar diz respeito ao direito de todos à educação, não apenas às pessoas com alguma deficiência, mas trata-se da garantia de acesso, permanência e progressão a todos os níveis de educação, sem distinção de cor, raça, credo, sexo etc (RIBEIRO, 2015, p. 4).

Isso significa que o termo inclusão não quer dizer apenas inserir um aluno em uma sala de aula, e sim dar todo o apoio e o suporte necessário para que ele possa permanecer na escola, aprender e se desenvolver como qualquer outro, independente de suas limitações, habilidades, ou de qualquer outro fator.

A pergunta número 2 foi: **Para você como Educação Inclusiva pode ser realizada na escola comum?** A psicopedagoga respondeu: *Pode ser realizada de princípio com aceitação dos alunos na escola regular, seja qual for sua deficiência ou necessidade, cor, credo ou raça. Com direito a profissionais qualificados e especializados a cada realidade existente dentro do ambiente escolar. Onde esses profissionais podem fazer uso de material em áudio, braile, adequação de um objeto (engrossar um lápis), ajustar um mobiliário (aumentar ou diminuir sua altura ou inclinação), adequar um conteúdo, adaptar uma atividade (promover jogos com bolas com guizos na Educação Física), entre muitas estratégias e procedimentos.* É possível ver que, na visão da profissional, é necessário que, além de inserir o aluno com necessidades especiais na sala de aula comum, é necessário proporcionar recursos para que a inclusão possa acontecer de verdade.

A escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas. Não é fácil e imediata a adoção dessas novas práticas, pois ela depende de mudanças que vão além da escola e da sala de aula. Para que essa escola possa se concretizar, é patente a necessidade de atualização e desenvolvimento de novos conceitos,

assim como a redefinição e a aplicação de alternativas e práticas pedagógicas e educacionais compatíveis com a inclusão (ROPOLI, 2010, p. 9, *apud* SANTOS, SOUSA E FONTES, 2017, p. 5).

Como disse o autor, além das mudanças na estrutura física e metodológica da escola, é preciso que seja adotada uma nova postura fora da sala de aula, para que haja atualização e desenvolvimento das práticas pedagógicas e sejam aplicadas alternativas que possam fazer a inclusão acontecer de verdade. Isso inclui mudanças no sistema de ensino, nas estruturas das escolas, preparação e formação adequada dos professores, material adequado, entre muitas outras mudanças que beneficiarão e permitirão o desenvolvimento e aprendizagem de todos os alunos, especialmente aqueles com qualquer dificuldade, transtorno, necessidade especial ou altas habilidades.

A terceira pergunta foi a seguinte: **De acordo com a sua experiência qual a importância da presença de um profissional Psicopedagogo dentro da escola?**

A resposta obtida foi: O Psicopedagogo tem a importância de ajudar os estudantes a superar suas dificuldades de aprendizagem seja ela qual for. Avaliando os aspectos: mental, comportamental e social de cada indivíduo. Segundo a resposta, é possível dizer que o psicopedagogo tem o objetivo de ajudar os alunos a superar suas dificuldades e, por isso ele é tão importante no ambiente escolar. Ao fazer uma avaliação dos diversos aspectos que envolvem o ser humano, o profissional da psicopedagogia busca os meios e materiais para guiar o aluno durante sua aprendizagem e desenvolvimento, utilizando recursos e técnicas que possam facilitar esse processo. Complementando o que foi dito, temos que “O papel do psicopedagogo é ajudar no desenvolvimento da criança dentro de uma perspectiva de ampliar as habilidades que estão retraídas, escondidas no ser da criança” (SANTOS; SOUSA; FONTES, 2017, p. 7). Além disso, o psicopedagogo pode intervir e fazer mudanças para

melhorar as condições de aprendizado na escola, como afirma Ribeiro (2015, p. 9):

O psicopedagogo tem a finalidade básica em ajudar a promover mudanças, tanto quando intervir diante de problemas que a escola coloca (individuais, de grupo ou metodológicos), como também quando colaborar para melhorar as condições, os recursos e o ensino, realizando a tarefa preventiva que leve a uma diminuição dos problemas que enfrentam.

A partir da observação, das atividades feitas para coleta de dados e informações, o psicopedagogo pode agir diante de cada dificuldade, buscando as melhores formas de contornar as limitações dos alunos, para que eles possam se desenvolver, aprender e se sentir parte de um todo, sem se sentir rejeitado, excluído, ou sofrer qualquer tipo de preconceito ou discriminação.

A pergunta 4 foi: **Quais funções fundamentais o Psicopedagogo pode desempenhar na escola?** A psicopedagoga respondeu: *Pode auxiliar no desempenho e desenvolvimento do processo de aprendizagem dos estudantes, através de diagnósticos e intervenções. Para isso a psicopedagogia utiliza dos conhecimentos da pedagogia, psicologia, antropologia, psicanálise, neurologia, fonoaudiologia e psicolinguística. Na busca de encontrar respostas para alguns problemas físicos, emocionais e sociais, de crianças, jovens e adultos. A partir do exposto, é possível perceber que o profissional da psicopedagogia, uma vez dentro da escola, pode utilizar conhecimentos de diversas áreas da ciência, para que possa atuar de maneira completa e ultrapassar as barreiras que impedem o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, assim, poderá realizar a inclusão total dos alunos.*

Considerando o que foi dito sobre Psicopedagogia e sobre inclusão, pode-se afirmar que a contribuição do psicopedagogo para a inclusão do aluno no

processo educacional e social seria, pois, o de:

- oferecer condições à participação no meio social em que se vive;
- partir do que o aluno dispõe e atender às suas necessidades para aprender pensando elaborando e decidindo; Avaliar possibilidades e dificuldades do aprendiz:

- o que compreende e o que não compreende;

- habilidades e operações nas áreas de conhecimento;

- recursos que propiciam organização e elaboração do ensinado;

- recursos para desenvolver habilidades e operações;

Fundamentar e ilustrar a importância de:

- atender as necessidades e ensinar a partir do que o aluno conhece e tem possibilidades;

- oferecer condições para o aluno elaborar e decidir;

- avaliar continuamente, propiciando ao aluno oportunidades de refazer atividades e compreender o que e onde errou.

Opor-se a:

- pseudo-escolarização;

- ausência de avaliação, que elimina o elaborar, o aprender, o pensar;

- promoção automática, que desrespeita o ser humano e desacredita em seu potencial (MASINI, 2003, p; 5-6).

O autor listou diversas atribuições do psicopedagogo dentro do ambiente escolar e essas ações visam à educação inclusiva. Porém, apesar de todo seu esforço e sua participação integral no processo de Educação Especial e Inclusiva, para que ele possa desempenhar seu trabalho com eficácia, é necessário o apoio de toda a comunidade interna e externa à escola. Tanto os profissionais da escola quanto os pais e até mesmo a comunidade em geral devem trabalhar em conjunto, para que a Educação Inclusiva possa ser uma realidade dentro e fora da escola.

A quinta pergunta foi? **Quais os principais desafios encontrados na hora de realizar uma Educação Inclusiva?**

a) *Demora burocrática para encaminhamento de um profissional Psicopedagogo;* b) *Falta de compromisso de alguns pais com relação à busca de profissionais*

especializado, e não aceitem que seus filhos precisam de ajuda; c) *Na demora de um auxiliar as crianças com deficiência ficam às vezes sem o apoio didático, sem ter muita evolução no aprendizado, e o professor tem que se desdobrar para dar de conta de todos da sala de aula.*

Muitas vezes sem ter nenhum conhecimento com a realidade dessas crianças; d) *Falta de material concreto disponível nas escolas. Falta de conexão entre direção*

escolar, família, professor e psicopedagogo. De acordo

com a fala da psicopedagoga, existem certas dificuldades que esses profissionais enfrentam para realizar seu trabalho e, muitas vezes, tais dificuldades passam a ser maiores que as facilidades, pois quando há falta de material, ou falta de cooperação entre a família e até mesmo falta de ajuda dentro da própria escola, é muito difícil realizar uma Educação Inclusiva de qualidade. A esse respeito, tem-se:

Portanto, para incluir é preciso estar disposto para enfrentar todas as dificuldades que frequentemente surgem à frente do processo educativo das crianças, como todas as dificuldades que advém do processo de ensino e aprendizagem e estar apto para um contínuo processo de mudança, ou melhor, viver esta mudança, integrando os saberes entre a prática psicopedagógica e a pedagogia, na busca por estratégias que superem as dificuldades de aprendizagem, pois a inclusão não é algo que se fala ou se vê, a inclusão é algo que se vive (BRITTO, 2015, p. 7).

Apesar das dificuldades, é preciso seguir firme no objetivo de ajudar ao alunos a superar suas dificuldades e aprimorar suas habilidades, pois essa é a melhor forma de conseguir realizar uma Educação Inclusiva de verdade: se preocupar com seus alunos e como afirma Ribeiro (2015, p. 9) é necessário e importante “(re)pensar e (re)estruturar o sistema da educação convencional para se diminuir e, possivelmente, eliminar os obstáculos que impeçam que

todos os educandos alcancem o progresso”, assim o sistema de ensino será mais igualitário.

A última pergunta foi: **De que maneira o profissional Psicopedagogo pode intervir para facilitar a Educação Especial e Inclusiva?** A resposta foi: *O Psicopedagogo pode observar, analisar, diagnosticar a necessidade de cada indivíduo, para depois explicar métodos que possam ajudar no seu desenvolvimento, seja motor, físico, mental ou comportamental. Fazendo um trabalho de construção inclusiva diariamente em todos os aspectos sociais, para que futuramente, crianças, jovens e adultos sintam-se de verdade pessoas inclusas, sem distinção e preconceito.* De acordo com a resposta, existem diversas maneiras de intervenção para que o psicopedagogo possa agir e construir uma educação inclusiva de qualidade. A esse respeito, podemos citar o que diz Ribeiro (2015, p. 8): “O importante é que o psicopedagogo aprenda a entender a demanda da escola, atento às relações sociais e culturais do local em que a escola está inserida, estabelecendo uma situação de diálogo, que lhe permita definir o que pode e quer desempenhar”.

Após observar e conversar com todos os setores envolvidos na educação dos alunos, o psicopedagogo deve tentar compreender suas verdadeiras necessidades e buscar formas de intervenção que possam favorecer desenvolvimento desses alunos.

Desta forma, os psicopedagogos juntamente com a escola e o professor têm o dever e o papel de tentar criar meios adequados para o desenvolvimento de saber dos seus alunados, de maneira que a escola se torne transformadora, onde todos apresentam direitos e deveres igualmente, sem discriminação e com respeito a todos (SANTOS; SOUSA; FONTES, 2017, p. 9).

É necessário frisar que apenas o psicopedagogo não é suficiente para realizar uma Educação Inclusiva de qualidade, mas é preciso empenho e determinação de toda a comunidade interna e externa à escola.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após observar a análise do questionário, percebe-se que a presença de um profissional da psicopedagogia é muito importante dentro da escola, pois ele vai observar e analisar, a fim de buscar métodos e recursos para intervir e favorecer o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, principalmente aqueles que possuem qualquer deficiência, transtorno de desenvolvimento ou altas habilidades. Mas, para que isso possa acontecer, é necessária a cooperação de todos os setores da sociedade, como os profissionais da escola, a família e até meso a comunidade externa, como afirmam Sousa, Santos e Fontes (2017), o psicopedagogo tem:

o dever de identificar no seu alunado suas habilidades e suas dificuldades, utilizando-se de recursos didáticos acessíveis, como jogos, questionamentos, questionários, entre outros, que possam estimular e buscar desenvolver novas habilidades e aperfeiçoar as já tidas. Tem-se a partir daí uma parceria formada entre escola, comunidade escolar, profissionais de apoio e principalmente a família (p. 10).

Com todo esse apoio, o psicopedagogo poderá realizar atividades e projetos que auxiliam no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, transtornos de desenvolvimento ou altas habilidades. Apesar das dificuldades encontradas no meio do caminho, o profissional deve manter-se firme no seu objetivo e buscar ajuda de todos os setores para poder realizar seu trabalho com eficiência.

O psicopedagogo tem o papel de identificar, diagnosticar e intervir, utilizando todos os recursos necessários, para que possa ser feita uma Educação Inclusiva de qualidade. Segundo Ribeiro (2015, p. 8), é preciso que o profissional psicopedagogo “aprenda a entender a demanda da escola, atento às relações sociais

e culturais do local em que a escola está inserida, estabelecendo uma situação de diálogo, que lhe permita definir o que pode e quer desempenhar”. Assim, ele terá êxito no seu trabalho e poderá ajudar os alunos a se desenvolverem de forma que se sintam parte de um todo e não sofram qualquer tipo de preconceito ou discriminação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve o objetivo de discorrer sobre a importância da intervenção psicopedagógica na Educação Especial e Inclusiva, que foi criada a partir do seguinte questionamento: Qual a importância da intervenção de um profissional Psicopedagogo na Educação Especial Inclusiva?

A partir da pesquisa bibliográfica e da aplicação do questionário, foi possível considerar que a Educação Especial e Inclusiva é um processo que deve envolver toda a sociedade, mas, principalmente, a família e a escola, que estão mais intimamente ligadas às crianças.

Para que os alunos possam se desenvolver e aprender apesar de suas limitações, é necessário que haja muito empenho e recursos adequados. Por esse motivo, é importante que haja sempre a presença de um profissional da Psicopedagogia, pois ele irá observar quais as maiores necessidades da escola e, principalmente, dos alunos, fazendo um diagnóstico detalhado que poderá utilizar para atuar em cima dos maiores desafios de cada um, fazendo uma intervenção eficaz.

É importante a atuação do Psicopedagogo na Educação Inclusiva porque ele vai servir de guia para os professores da sala de aula regular, observando os problemas e utilizando seu conhecimento para contornar as dificuldades dos alunos, independentemente de suas limitações, dificuldades, transtornos de desenvolvimento ou altas habilidades. Assim, a Educação Inclusiva poderá ser, de fato, uma realidade nas escolas,

fazendo com que todos os alunos possam aprender e se desenvolver, independente de suas limitações.

A limitação encontrada para a realização da pesquisa foi a disponibilidade dos profissionais Psicopedagogos para responder ao questionário, pois, por consequência de seus afazeres e falta de tempo, não estavam disponíveis no momento que foi necessário. Apesar das dificuldades, a pesquisa pôde ser finalizada, porém ainda há muito que se estudar dentro do tema tratado. Assim, uma sugestão para futuras pesquisas é: Formas de trabalhar a Educação Inclusiva dentro e fora da escola, sob a perspectiva da Psicopedagogia.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Daniella de Souza; FIALHO, Lia Machado Fiuza; MACHADO, Charliton José dos Santos. **Educação inclusiva: aspectos históricos, políticos e ideológicos da sua constituição no cenário internacional**. In: Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”. Vol 18. N. 2. Costa Rica, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.15517/aie.v18i2.33213>>. Acesso em: 30/12/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental**. 2.ed. MEC; SEESP, 2006. 68p.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria da Educação Especial – MEC; SEESP, 2008.

BRITO, Maria Isabel Leandro da Silva. **A psicopedagogia e a educação inclusiva: saberes para superação das dificuldades de aprendizagem**. In: XIII Congresso Internacional de tecnologia na Educação. Pernambuco. **Anais...** Pernambuco, 2015. Disponível em <<http://www.pe.senac.br/congresso/anais/2015/arquivos/pdf/comunicacao/A%20PSICOPELAGOGIA%20E%20A%20EDUCA%3%87%C3%83O%20DE%20APRENDIZA GEM.pdf>>. Acesso em 27/12/2020.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MASINI, Elcie F. Salzano. **Psicopedagogia & inclusão - o papel do profissional e da escola**. In: Rev. Psicopedagogia, 2003; 20(61): 2-6. Disponível em <<https://cdn.publisher.gn1.link/revistapsicopedagogia.com.br/pdf/v20n61a02.pdf>>. Acesso em: 27/12/2020.

RIBEIRO, Olbia Cristina. **O processo da inclusão escolar e o papel do psicopedagogo na escola.** In: IV CONGRESSO DE PSICOEDUCACAO ESCOLAR. Uberlândia – PR. Anais... Uberlândia, 2015. Disponível em <http://www.eventos.ufu.br/sites/eventos.ufu.br/files/o_processo_da_inclusao_escolar_e_o_papel_do_psicopedagogo_na_escola.pdf>. Acesso em: 27/12/2020.

SANTOS, Amanda Gois; SOUZA, Renildes De Melo; FONTES, Gislene Gomes dos Santos. **Educação inclusiva e a psicopedagogia.** In: 10 ENFOPE; 11 FOPIE. Aracaju, 2017. 10 Encontro Internacional de Formação de Professores; 11 Fórum Permanente Internacional de Inovação Educacional. Aracaju – SE, 2017. Disponível em <[file:///C:/Users/casa/Downloads/4998-21534-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/casa/Downloads/4998-21534-1-PB%20(1).pdf)> Acesso em: 30/12/2020.

UM MUNDO DE POSSIBILIDADES: DESVENDANDO CAMINHOS E OPORTUNIDADES PARA O JOVEM DO ENSINO MÉDIO
A WORLD OF POSSIBILITIES: DISCOVERING PATHS AND OPPORTUNITIES FOR YOUNG PEOPLE IN HIGH SCHOOL

ISSN: 2595-8704. DOI: 10.29327/2323543.25.1-18

Alane Gomes de Albuquerque Nascimento ¹

Lucimar Barbosa Pereira Matos ²

RESUMO

INTRODUÇÃO: Se tratando da disciplina da base diversificada de Pós-Médio, a abordagem parte de um incentivo e apoio ao jovem da 3ª série do ensino médio para a construção do seu Projeto de Vida, colaborando com o seu ingresso do mundo do trabalho assim como o mundo que o aguarda fora da escola, oportunizando-o a refletir sobre a tomada de decisão, escolhas e expandir sua perspectiva sobre o mundo que o cerca. **OBJETIVO:** Incentivar o jovem na construção de caminhos que levem a uma visão de futuro, oportunizando-o para o sucesso e satisfação pessoal, profissional e financeira em meio às transformações do século XXI. **METODOLOGIA:** Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa com enfoque na pesquisa-ação, explorando a metodologia de êxito da escola cidadã integral do estado da Paraíba, criando espaços de diálogos e de socialização, levando o jovem a alcançar suas metas e objetivos traçados com responsabilidade para que seu Projeto de Vida seja sustentável e realizador. **CONSIDERAÇÕES FINAIS:** Em avaliação aos dados encontrados foram identificados avanços relacionados aos resultados educacionais com vistas ao ingresso no ensino superior, com fomento ao protagonismo estudantil com ações preparatórias para as novas exigências de qualificações no mundo do trabalho. Dessa forma, a disciplina de pós-médio contribui conhecimentos sobre as diversas possibilidades e oportunidades de encarar o futuro.

PALAVRAS CHAVE: ensino médio; projeto de vida; mundo do trabalho.

ABSTRACT

INTRODUCTION: In the case of a diversified Post-Secondary course, the approach starts with encouragement and support for young people in the 3rd year of high school to build their Life Project, contributing to their entry into the world of work as well as the world that awaits him outside of school, giving him the opportunity to reflect on decision-making, choices and expand his perspective on the world around him. **OBJECTIVE:** To encourage young people to build paths that lead to a vision of the future, providing them with opportunities for success and personal, professional and financial satisfaction amidst the transformations of the 21st century. **METHODOLOGY:** This is qualitative research with a focus on action research, exploring the successful methodology of the integral citizen school in the state of Paraíba, creating spaces for dialogue and socialization, leading young people to achieve their set goals and objectives with responsibility so that your Life Project is sustainable and fulfilling. **FINAL CONSIDERATIONS:** In evaluating the data found, advances were identified related to educational results with a view to entering higher education, encouraging student protagonism with preparatory actions for the new qualification requirements in the world of work. In this way, the post-secondary course contributes knowledge about the different possibilities and opportunities to face the future.

KEYWORDS: high school; life project; world of work.

¹ Mestranda em Ciência da Educação pela ACU - Absolute Christian University. Especialista em Educação Matemática pela UEPB. Licenciatura em Matemática pela UEPB. Cursando Pedagogia EAD pela UEPB. Cursando Especialização EAD pela a Unicesumar. **E-MAIL:** alane.galb@gmail.com. **CURRÍCULO LATTES:** lattes.cnpq.br/7878205822259113.

² Mestranda em Ciência da Educação pela ACU - Absolute Christian University. Especialista em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares pela UEPB. Especialista em Metodologia do Ensino de História e Geografia/UNINTER. Licenciatura em Geografia pela UVA. Licenciatura em Pedagogia pela UEPB. **E-MAIL:** lucimar.aroeriras@hotmail.com. Currículo Lattes: lattes.cnpq.br/8779651478886840

INTRODUÇÃO

Diante das constantes transformações ocorridas no século XXI, a educação e os educadores estão sempre se reinventando, nos últimos anos o cenário pandêmico exigiu mais do que o comum, novas maneiras de ensino, novas exigências de qualificações no mercado de trabalho, pessoas com decisões mais assertivas na tentativa de minimizar problemas emocionais decorrentes das escolhas mal tomadas ou está inserido no mercado de trabalho sem se pertencer e sem se sentir parte do mesmo. Dessa forma, a disciplina de Pós-Médio contribui com conhecimentos sobre as diversas possibilidades e oportunidades que jovem necessita para encarar o futuro.

Nessa perspectiva, a abordagem é fomentar aprendizagens baseadas no incentivo à construção de caminhos para apoiar o jovem na realização do seu Projeto de Vida a partir da disciplina de Pós-Médio da base diversificada do currículo. Sendo o Pós-Médio uma metodologia de êxito e o projeto de vida dos estudantes o eixo central da Escola Cidadã integral, conforme orientações do Instituto de Corresponsabilidade Educacional, (ICE,2016) e as Diretrizes Operacionais da Paraíba 2023, a Educação Interdimensional vem norteando a criação de espaços de diálogos e de socialização para que o jovem estabeleça metas para seu futuro.

No entanto, o ponto de partida deste estudo foi o Acolhimento Inicial realizado no início do ano letivo de 2023 e a intencionalidade do jovem ao refletir: Porque Projeto de Vida? Quais as contribuições que a disciplina de Pós-Médio pode trazer para ajudar o jovem com as inquietações em relação ao futuro e a tomar decisões mais assertivas? Por que devo construir meu projeto de vida?

Seguindo esses preceitos, a reflexão ocorre a partir da análise dos sonhos dos estudantes coletados e diante dos resultados via "Dashboard dos Sonhos". De posse dos sonhos, obteve-se um perfil, nesse caso o perfil

dos alunos das 3ª séries do Ensino Médio e diante das constatações, observou-se que havia um número considerável de jovens que sonham com uma vida pessoal e profissional, mas também se observou a existência de jovens que não tinham uma visão otimizada sobre o que pretendem alcançar diante dos desafios e transformações do século XXI.

Essa reflexão permite orientar jovens de diferentes classes sociais, com baixas expectativas em relação ao futuro, que precisam de inspiração e conhecimento para ampliar suas perspectivas de vida, e assim cultivar a autodescoberta, o encorajar para que sejam protagonistas na expansão de novos horizontes e percebam que só através da educação conseguirão alcançar e descobrir seus potenciais.

As dimensões norteadoras dessa pesquisa estão relacionadas aos resultados educacionais: acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da Educação Básica com perspectiva de ingresso no Ensino Superior, Melhoria do Clima Escolar e Desenvolvimento do Protagonismo Estudantil. Nesse contexto, instruir os jovens na arte de visualizar seus sonhos e aspirações, bem como capacitar suas habilidades de tomada de decisão, são objetivos que a educação pode realizar.

Portanto, orientar os jovens na exploração de escolhas alinhadas com suas metas acadêmicas pode abrir portas para ampliar suas oportunidades profissionais. O ICE, em seu caderno "Metodologia de Êxito da Parte Diversificada do Currículo", destaca que o sentido do futuro é construído pela projeção que cada indivíduo realiza de si mesmo, ao incorporar elementos de sua história pessoal e do presente. Esse processo permite traçar caminhos para a realização de seus próprios desejos de atuação no mundo. Nessa perspectiva, o desejo não reflete uma ausência ou inadequação, mas é, antes, a expressão de uma sede criativa de buscar mais em si mesmo. (ICE, p.11, 2016)

A Base Nacional Comum Curricular, alinhada com as diretrizes do ICE, ao abordar o Projeto de Vida, busca guiar e respaldar professores e estudantes na

importância de reconhecer e valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais. A BNCC, incentiva a apropriação de conhecimentos e experiências que capacitam os indivíduos a compreender as complexidades do mundo do trabalho e a realizar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, promovendo liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Dessa forma, as bases para alcançar essa apropriação de conhecimento é pautada na interdisciplinaridade e corresponsabilidade, essenciais na formação do Projeto de Vida do Jovem. Esse processo envolve reflexão sobre tomada de decisões, escolhas e ampliação de perspectivas. A importância do diálogo e espaços de interação é ressaltada, incentivando os jovens a avaliarem estratégias eficazes para enriquecer sua visão de mundo. Destaca-se a compreensão da necessidade de valorizar o conhecimento, projetar sonhos, potencializar competências e assumir responsabilidade na formação como jovem autônomo, solidário e competente. A metodologia colaborativa proposta visa a emancipação social, abrangendo aspectos pessoais, escolares e futura vida profissional.

A escola desempenha um papel crucial ao garantir o acesso à educação e oferecer suporte para a permanência dos jovens, visando construir caminhos que permitam explorar oportunidades alinhadas com metas pessoais. Esse processo é orientado por valores como seriedade, compromisso e responsabilidade, buscando um futuro fundamentado no respeito e na valorização do indivíduo, alinhado ao que aponta Freire (2003, p. 47) “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

OBJETIVO

Incentivar o jovem na construção de caminhos que levem a uma visão de futuro , oportunizando-o para

o sucesso e satisfação pessoal, profissional e financeira em meio às transformações do século XXI.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa com enfoque na pesquisa-ação, coleta de dados, exploração da metodologia de êxito da escola cidadã integral do estado da Paraíba, criando espaços de diálogos e de socialização, levando o jovem a alcançar suas metas e objetivos traçados com responsabilidade para que seu Projeto de Vida seja sustentável e realizador.

O método tem como foco a pesquisa-ação-participação, com a colaboração dos jovens da 3ª série do Ensino Médio da Escola Cidadã Integral Estadual de Ensino Fundamental e Médio Deputado Carlos Pessoa Filho, localizada na cidade de Aroeiras-PB, para o enfrentamento dos desafios decorrentes das transformações do século XXI. Neste sentido, busca-se elevar o nível de conhecimento dos estudantes sobre os diversos caminhos que colaboram na incorporação de valores, no planejamento de metas e na reflexão do mundo de possibilidades, orientando-os para decisões mais assertivas com relação às suas escolhas tanto ainda no ensino médio, como no mundo que o aguarda fora da escola. Além de orientar e aprofundar a sua preparação, a partir da área escolhida por ele, tanto na perspectiva do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como em outros itinerários, ou seja, a preocupação não está apenas em preparar o estudante para ingressar em um curso universitário, mas também para a vida, apoiando-o em qualquer caminho que ele decida seguir. O período analisado foi o ano letivo de 2023.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

TABELA 1: Coleta de dados do dashboard dos sonhos.

| | INÍCIO DO ANO LETIVO 2023 | FIM DO ANO LETIVO 2023 |
|---|---------------------------|------------------------|
| Quantidade de alunos com sonho Profissional | 24 | 48 |
| Quantidade de alunos Sem sonho Profissional | 25 | 1 |

FONTE: Realizado pelos autores, 2024.

Conforme observamos na tabela em comparação aos dados do início e do final do ano letivo, houve aumento na perspectiva de possuir um sonho profissional. Para chegar a tais resultados foram criados ambientes e ações para auxiliar os jovens na construção de seus Projetos de Vida. A integração dos jovens nas atividades, palestras e dinâmicas foram estratégias para melhorar o clima escolar, além da socialização virtual e presencial, promovida para estimular seus potenciais contribuindo para o autoconhecimento.

Outra estratégia foi a criação de espaço para o diálogo e da troca de experiências entre professores e alunos, com exemplos de profissionais convidados de diferentes áreas compartilhando suas trajetórias e vivências motivadoras, ampliando conhecimentos e contribuindo para o desenvolvimento do protagonismo estudantil.

A interdisciplinaridade cumpriu papel importante com "aulões" e parcerias que contribuíram para enriquecer o aprendizado, especialmente na preparação para exames como o Enem.

Com o intuito de orientar os jovens para a vida além da escola, foram exploradas as potencialidades das tecnologias digitais da informação e comunicação, através da utilização de geotecnologias. Essa abordagem visou proporcionar aos estudantes uma nova maneira de compreender o mundo ao seu redor, permitindo-lhes conhecer as diversas possibilidades oferecidas para aqueles que concluem o ensino médio e buscam ingressar no ensino superior, facilitando a integração a essas transformações. A menção do uso de tecnologias digitais de informação e comunicação destaca-se como um estímulo para a troca de vivências e experiências.

Em avaliação aos dados encontrados foram identificados avanços relacionados aos resultados educacionais com 98% de aprovação em 2023, garantindo o acesso e à permanência bem como a conclusão da educação básica, com vistas ao ingresso ao ensino superior, identificados e mensurados com 100% das inscrições realizadas para o Enem 2023, acredita-se atingir êxito no resultado da avaliação externa do Saeb, a qual irá resultar no Ideb 2023, uma vez que de fato o protagonismo estudantil foi desenvolvido com as ações, logo o aluno se sente pertencente e corresponsável pelos resultados da escola, se esforçando e dando seu máximo além de se sentir preparado para as novas exigências de qualificações no mercado de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola e o professor são o elo para acompanhar os estudantes na construção de caminhos para alcançarem seus Projetos de Vida, pois como afirma Moran (2000): *"são um poço inesgotável de descobertas"*, portanto, para alcançar os objetivos é necessário fomentar conhecimentos, reflexões que atendam aos anseios, desejos, e perspectivas em relação ao futuro dos jovens, contribuindo com o amadurecimento de suas possíveis escolhas e projetos.

Portanto, as ferramentas e metodologias incorporadas permitiram aos jovens uma visão de futuro, incorporando valores, traçando metas e conhecendo parte do mundo de possibilidades, oportunizando-o para o sucesso e satisfação pessoal, profissional e financeira em meio às transformações do século XXI.

Sendo assim, as estratégias utilizadas contribuíram na formação de jovens com decisões mais assertivas na tentativa de minimizar problemas emocionais decorrentes das escolhas mal tomadas ou por estarem inseridos no mercado de trabalho sem se pertencer e sem se sentir parte do mesmo. Dessa forma, a disciplina de pós-médio contribui com conhecimentos

sobre as diversas possibilidades e oportunidades de encarar o futuro.

REFERÊNCIAS

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 6023: **Informação e Documentação** - Referências - Elaboração. Rio de Janeiro: ABNT, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Base **Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº9394, de 20 de dezembro de 1996.

PARAÍBA. Secretaria de Educação. 2023. **Diretrizes Para o Funcionamento das Escolas Cidadãs Integrais, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas da Paraíba**. Disponível em: www.paraiba.gov.br. Acesso em 12 de abril de 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia - saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003, p 47.

ICE. **Metodologia de Êxito da Parte Diversificada do Currículo**. Componentes Curriculares. Ensino Médio. 2a ed. Pernambuco, 2016.

MORAN, J.M et. Al. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 6o Ed.Campinas; Papirus; 2000.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas, SP: Papirus, 2014, p. 25-26.

A RELEVÂNCIA DAS BRINCADEIRAS E DAS INTERAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL THE IMPORTANCE OF PLAY AND INTERACTION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ISSN: 2595-8704. DOI: 10.29327/2323543.25.1-19

Francisca Edineuza Souza Pereira ¹

RESUMO

Esta pesquisa tem como tema central a relevância das brincadeiras e das interações na Educação Infantil. Desta forma, o presente artigo foi organizado por meio de uma pesquisa bibliográfica, cujo objetivo geral consiste em analisar a relevância do brincar na educação Infantil e seus objetivos específicos são: **a)** analisar o brincar como direito da criança; **b)** avaliar as contribuições das brincadeiras quanto ao aspecto cognitiva da criança na educação infantil e; **c)** reconhecer nas brincadeiras as possibilidades do desenvolvimento da criança. O brincar é tão importante para criança quanto o ato de se alimentar e descansar, visto que as brincadeiras possibilitam a elas, interagir com os seus pares e com a sua realidade. O estudo fundamenta-se nas concepções teóricas de autores de grande expressão como: Kishimoto (2004; 2005), Oliveira (2000), Ferreira (2001), Rojas (2009), Mello (2007), Vigotsky (1998), Macedo (2005), Santos (2002) dentre outros. A pesquisa revelou a contribuição do brincar e das brincadeiras no processo de desenvolvimento das crianças, no aspecto cognitivo tanto quanto no aspecto da imaginação e da criatividade, definindo a importância do papel do professor como mediador que precisa estar em permanente formação, ressignificando sua prática docente.

PALAVRAS-CHAVE: Brincadeiras. Interações. Educação Infantil.

ABSTRACT

This research aims to present the relevance of playing and interactions in early childhood education. Thus, this article was organized through a bibliographic research, the general objective is to analyze the relevance of playing in early childhood education and its specific objectives are: **a)** to understand the work with recreational activities and their contributions in the process of social development, cognitive and affective of the child; **b)** demonstrate that through playing, in early childhood education, the child; **c)** develops psychomotor, social, physical, affective and cognitive skills. Playing is as important to the child as eating and resting, since playing enables children to interact with their class mates and their reality. The study is based on the theoretical conceptions of great authors such as: Kishimoto (2004; 2005), Oliveira (2000), Ferreira (2001), Rojas (2009), Mello (2007), Vigotsky (1998), Macedo (2005), Santos (2002) among others. The research revealed the contribution of playing and recreational activities in the process of development of children, in the cognitive aspect as well as in the aspect of imagination and creativity, defining the importance of the teacher's role in this process, which is necessary to be in permanent studying, reframing their teaching practice.

KEYWORDS: Playing; Interactions; Development; Early Childhood Education.

¹ Mestranda em Ciências da Educação pela ACU – Absolute Christian University. Graduada em Pedagogia. E-MAIL: edinneuza@hotmail.com

INTRODUÇÃO

As brincadeiras fazem parte do mundo infantil, uma vez que brincando a criança se expressa, interage, aprende a lidar com o mundo que a cerca e forma sua personalidade, recria situações do cotidiano; desta forma percebe-se a relevância do brincar como maneira da criança expressar-se e desenvolver suas habilidades de criação, de relacionar-se e de interagir.

A brincadeira é uma prática que possibilita interação e comunicação com outras pessoas. Percebe-se por meio do brincar a personalidade, a criatividade, a afetividade e a psicomotricidade de cada indivíduo. O brincar, portanto na educação infantil proporciona a criança estabelecer regras constituídas por si e em grupo, tendo grande importância na integração do indivíduo na sociedade. Por meio das brincadeiras, a criança resolverá os conflitos e hipóteses de conhecimento, e ao mesmo tempo desenvolverá a capacidade de compreender ponto de vista diferentes e demonstrar sua opinião com relação aos outros, a si própria e ao mundo.

E o lúdico é uma estratégia relevante para ser usada como estímulo na constituição do conhecimento humano e não deve ser visto apenas como diversão, mas sim, de grande importância no processo de ensino-aprendizagem na fase da infância. Através do lúdico a criança se desenvolve nos aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais. A partir do brincar, elabora, portanto, com maior facilidade à aprendizagem.

Enquanto professora do ensino infantil, detectou-se a necessidade de pesquisar as brincadeiras, uma vez que observava em sala de aula, que as crianças ao brincarem são conduzidas do mundo real ao imaginário, usando sua criatividade para criarem fantasias dos seres inanimados como se fossem verdade. Assim, nas brincadeiras e interações com os outros, a criança consegue um desenvolvimento cognitivo, social e afetivo. Neste contexto, a criança se comunica consigo mesma e com o mundo. Ante ao exposto, questiona-se qual a relevância das brincadeiras e interação na

educação infantil e qual a atuação do professor como mediador neste processo?

Com base na indagação, busca-se como objetivo geral deste artigo, compreender a relevância das brincadeiras e interação na educação infantil. Para responder a estes questionamentos elegeu-se como objetivos específicos: a) analisar o brincar como direito da criança; b) avaliar as contribuições das brincadeiras quanto ao aspecto cognitiva da criança na educação infantil e c) reconhecer nas brincadeiras as possibilidades do desenvolvimento da criança.

A relevância desta pesquisa para a comunidade docente se respalda na compreensão de que garantir a brincadeira e as interações como eixos norteadores das atividades pedagógicas na educação infantil, configura-se uma enorme alternativa para a transposição didática das atividades pedagógicas, visto que se compreende que a brincadeira é fundamental para o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

A constituição deste estudo se utilizará da metodologia de pesquisa por meio de estudos bibliográficos com base em livros de autores que discutem a referida temática, artigos científicos, dissertações e documentos oficiais que debatem a educação infantil no Brasil. Quanto à pesquisa bibliográfica Cervo e Bervian esclarecem:

A pesquisa bibliográfica procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em documentos, buscando conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado existentes sobre um determinado assunto, tema ou problema. (CERVO, BERVIAN, 2002 p.65)

Com base nas referências, optou-se por trabalhar com os autores BERVIAN (2002), FERREIRA (2001), OLIVEIRA (2000), ROJAS (2009), MELLO (2007), VIGOTSKI (19980 dentre outros. Também foram utilizados documentos oficiais como as Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e Base Nacional Comum Curricular (2015).

O BRINCAR COMO DIREITO DA CRIANÇA

Para melhor compreender o brincar como direito é necessário analisar o tempo histórico. A concepção de criança ao longo da história sofreu alterações e sendo influenciada por diversas culturas. A criança, portanto, era vista como um adulto em miniatura, ou seja, um ser a ser treinado para aprender apenas a função que deveria executar, percebe-se, contudo, a infância como algo histórico e não natural.

O brincar, por sua vez também era visto como um tempo perdido, em decorrência do aspecto sócio histórico e cultural da concepção de criança. A brincadeira era considerada como uma atividade oposta ao trabalho e ao mundo produtivo. Com o passar do tempo a concepção de infância foi se aperfeiçoando, a escola passou a ser fator importante para as mudanças do mundo infantil. A sociedade enfim, começou a entender que as crianças possuíam um jeito de pensar, de sentir e de ver o mundo.

No ano de 1986 começa no Brasil grande mobilização a favor de melhorias de condições de vida das crianças, pode contar com o apoio da Constituição Federal que assegurava o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à cultura, com ênfase na dignidade humana.

Com a Constituição Federal de 1988, o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a 6 anos de idade passou a ser dever do Estado. Posteriormente, com a promulgação da LDB, em 1996, a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica, situando-se no mesmo patamar que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. E a partir dessa modificação introduzida na LDB, em 2006, que antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os 6 anos de idade, a Educação Infantil passa a atender a faixa etária de zero a 5 anos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu Artigo 4º, definem a criança como “sujeito histórico e de direitos, que interage, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura”. (BRASIL, 2009): Seres que em suas ações e interações com os outros e com o mundo físico, constroem e se apropriam de conhecimentos.

Ainda de acordo com as DCNEI, em seu Artigo 9º, **os eixos estruturantes das práticas pedagógicas** dessa etapa da Educação Básica são **as interações e as brincadeiras**, experiências por meio das quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização.

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e brincadeiras entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções.

Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC, seis **direitos de aprendizagem e desenvolvimento** asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.

AS CONTRIBUIÇÕES DAS BRINCADEIRAS NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O brincar busca o desenvolvimento integral da criança, no entanto que ela seja capaz de socializar-se e integrar-se à sociedade, buscando novas relações, construindo o conceito de respeito ao próximo. Segundo Oliveira, (2000, p.101) afirma que:

No brincar, as crianças vão também se constituindo como agentes de sua experiência social, organizando com autonomia suas ações e interações, elaborando planos e formas de ações conjuntas, criando regras de convivência social e de participação nas brincadeiras (OLIVEIRA, 2000, p.101).

Em relação as áreas de desenvolvimento e aprendizagem, Ferreira (2001) aborda que toda criança tem características próprias e o professor não pode esquecer que estas são as portas de entrada de seu desenvolvimento. E ainda o mesmo autor identifica essas características nas áreas cognitiva, afetiva, social, linguística e psicomotora. No entanto, para que ocorra um estímulo adequado aos alunos, o professor precisa conhecer em que ponto está o seu desenvolvimento. Ferreira aborda cinco características básicas do desenvolvimento que o professor precisa conhecer:

Não se dá por acaso ou automaticamente. Precisa de estímulos; 2) o desenvolvimento das áreas é simultâneo; 3) se uma área fica prejudicada em seu desenvolvimento, pode prejudicar o desenvolvimento das outras; 4) o desenvolvimento se dá na interação da criança com o meio; 5) a criança é autora do seu próprio desenvolvimento, mas precisa de mediador cuja principal figura é o professor (FERREIRA, 2001, p.85).

A criança ao brincar livre é capaz de organizar sua competência de analisar e de desenvolver valores, princípios e regras. Assim, a importância do educador ou educadora valorizar o brincar da criança, ao menos nos primeiros sete anos de vida. Nesse contexto, percebe-se

que o desenvolvimento infantil se encontra particularmente vinculado ao brincar, já que se apresenta como a linguagem própria da criança, por meio da qual é possível o acesso à cultura e a sua assimilação. Por isso, o brincar se apresenta como fundamental, tanto em relação ao desenvolvimento cognitivo e motor da criança quanto à sua socialização, importante instrumento de intervenção da estratégia de construção do conhecimento e auto percepção na infância. (ROJAS, 2009, p.85). Rojas aborda ainda que:

Brincar é experiência fundamental para qualquer idade, especialmente para as crianças com idade entre três e seis anos, que brincam para viver interação com o real, descobrem o mundo que as envolve, organizam-se e se socializam. Dessa forma, o brincar e o brinquedo já não são mais, na escola, aquelas atividades utilizadas pelo professor para recrear as crianças, como uma atividade em si mesma. Quanto mais rica for a experiência vivida pela criança, maior é o material disponível e acessível à sua imaginação. Destarte há necessidade de o professor ampliar, significativamente, as vivências da criança com o ambiente físico, com brinquedos, brincadeiras e com outras crianças (ROJAS, 2009, p.56).

Como a criança é um ser em desenvolvimento, a sua brincadeira muda, conforme adquire novas habilidades e seu desenvolvimento avançando, ou seja, em cada etapa vai ampliando sua forma de atuar no mundo. Assim sendo, a Educação Infantil é o espaço institucional onde a criança interage com outras crianças, com adultos, com objetos e elementos da cultura onde está inserida.

Segundo Mello (2007) “o brincar é parte essencial de seu desenvolvimento”, mas para que esse processo ocorra de modo significativo, faz-se necessário que o professor conheça e considere todas as especificidades de relacionamento da criança com o mundo à sua volta. Neste sentido, a criança constrói e

reformula o aprendizado, incorporando esse conhecimento para novas situações ao longo da vida.

Para Vigotsky, o brincar é:

Fonte de desenvolvimento e de aprendizagem, constituindo uma atividade que impulsiona o desenvolvimento, pois a criança se comporta de forma mais avançada do que na vida cotidiana, exercendo papéis e desenvolvendo ações que mobilizam novos conhecimentos, habilidades e processor de desenvolvimento e de aprendizagem (VIGOTSKY, 1998, p.81).

Partindo de concepções teóricas de que a criança tem sua curiosidade despertada na brincadeira e por meio dela se relaciona com o meio físico e social, vindo a ampliar seus conhecimentos, desenvolver habilidades motoras, cognitivas e linguísticas, desta forma, a instituição de Educação Infantil, conforme a resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 em seu artigo 8º, deve garantir à criança:

(...) o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e a interação com outras crianças (BRASIL, 2009).

As crianças, entretanto, fazem das brincadeiras uma ponte para o imaginário, a partir daí, podemos contar e ouvir histórias, dramatizar, jogar, desenhar, brincar, entre outras propostas, que possibilitem uma diversidade de experiências que ampliem o universo da brincadeira infantil e conseqüentemente, o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

AS BRINCADEIRAS E AS POSSIBILIDADES DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

O lúdico como recurso pedagógico direcionado ao processo de desenvolvimento e aprendizagem podendo ser muito significativo no sentido de encorajar as crianças tomarem consciência dos conhecimentos sociais que se desenvolve durante as brincadeiras, os quais podem ser usados para favorecê-las no desenvolvimento de uma compreensão melhor da sociedade e para adquirir habilidades.

Para Macedo (2005, p.87):

Brincar é envolvente, interessante e informativo. Envolvente porque coloca a criança em um contexto de interação em que suas atividades físicas e fantasiosas, bem com o os objetos que servem de projeção ou suporte delas, fazem parte de um mesmo contínuo topológico. Interessante porque canaliza, orienta, organiza as energias da criança, dando-lhes forma de atividade ou ocupação. Informativo porque, nesse contexto ela pode aprender sobre as características dos objetos, ou conteúdos pensados ou imaginados.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), afirma que “quando proporcionamos o brincar, criamos um espaço para que as crianças experimentem e descubram o mundo, de maneira alegre, divertida, dinâmica, criativo. Oportunizamos que a criança seja feliz, seja humanizada.”

A brincadeira traduz o real para a realidade infantil. Brincando, sua inteligência e sua criatividade estão sendo desenvolvidas. As inúmeras oportunidades oferecidas à criança através de brincadeira garantem suas potencialidades e sua afetividade se harmonizem.

Segundo Santos a brincadeira é:

(...) uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser visto apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil,

facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção de conhecimento (SANTO, 2002, p.12).

A brincadeira é uma atividade natural da criança, que não implica em compromissos, planejamento e seriedade e que envolve comportamentos espontâneos e geradores de prazer. Brincando a criança se diverte, faz exercícios, constrói seu conhecimento e aprende a conviver com seus pares.

Os primeiros anos de vida são períodos mais importantes para estimular os sentidos e a curiosidade da criança sobre si e o mundo. E o brinquedo desempenha um importante papel nesse processo de desenvolvimento e aprendizagem. É um instrumento de grande relevância na Educação Infantil porque é por ele que os pequenos estabelecem relações com o que os cerca. Afinal, qual o melhor brinquedo para utilizar num ambiente escolar? O melhor é basear-se nas etapas do desenvolvimento infantil e na sua coordenação motora. O bom brinquedo é aquele que atende às necessidades e possibilidades de cada fase da criança:

O brinquedo educativo data dos tempos do renascimento, mas ganha força a expansão da educação infantil, especialmente a partir deste século. Estendido como recurso que ensina, desenvolve e educa de forma prazerosa [...] (KISHIMOTO, 2005, p.36).

Em muitas culturas, os brinquedos surgiam a partir da criatividade por exemplo, a peteca indígena, as bonecas de pano, e muitos outros, que contam a história de um povo de uma época e pode também nos dias de hoje transmitir fatos até então desconhecidos. As crianças gostam de conhecer histórias de outros povos e gostam ainda mais de criar a partir de muito pouco usando sua criatividade e imaginação.

As crianças ao brincarem podem vivenciar desde cedo à sabedoria e a cultura de seus pais, familiares e de outros povos. “A compreensão das brincadeiras e

recuperação do sentido lúdico de cada povo depende do modo de vida de cada agrupamento humano, em seu tempo e seu espaço”. (KISHIMOTO, 2004, p.63). Os brinquedos educativos podem ser comprados, mas também podem ser confeccionados com ou sem as crianças dentro do ambiente escolar.

METODOLOGIA

Para elaboração deste artigo, escolheu-se a pesquisa bibliográfica descritiva, objetivando mostrar que a brincadeira leva à aprendizagem da criança na etapa da Educação Infantil, portanto, foi necessário um estudo amplo em busca desse conhecimento, diante disso, realizou-se uma consulta por meio de livros, artigos, dissertações e sites, que serviu de ferramenta de pesquisa para um trabalho de pós-graduação, que tratou da relevância das brincadeiras e interações na Educação Infantil.

Segundo Cervo e Bervian (2002), a pesquisa bibliográfica procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em documentos, buscando conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado existentes sobre um determinado assunto, tema ou problema (CERVO, BERVIAN, 2002, p.65).

Ainda segundo Cervo e Bervian (2007), a pesquisa descritiva ocorre quando “se registra, analisa e correlaciona fatos fenômenos sem manipulá-los”. Configurando uma pesquisa bibliográfica eficiente e segura é possível garantir um artigo competente, buscando atingir o objetivo de finalizar os estudos e refletir sobre as dificuldades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização desta pesquisa as atenções se ampliaram diante da realidade histórica atual, onde a Educação Infantil conseguiu grandes conquistas na Legislação Nacional e muitos são os pesquisadores que

têm seus olhares voltados para essa etapa educacional tão fundamental na vida das crianças.

Desta forma, conclui-se que a partir das análises bibliográficas realizadas referentes ao tema deste artigo, que durante a infância a criança se torna única, singular, aprende a brincar e ao aprender ela pensa, analisa sobre sua realidade, cultura e o meio em que está inserida, criando forma, conceitos, ideias, percepções e cada vez mais se socializa através das interações. No entanto, ao brincar a criança se desenvolve integralmente, passa a conhecer o mundo em que está inserida.

Portanto, o brincar permite aprender a lidar com as emoções. É por meio do brincar, que a criança equilibra as tensões provenientes de seu mundo cultural, constrói sua individualidade, sua marca pessoal, sua personalidade.

Pode-se considerar diante disso, que há uma necessidade de ser continuar o estudo acerca da relevância das brincadeiras, buscando o desenvolvimento e a atuação crítica na sociedade, como sujeito da história, visto que a criança é o corpo vivido, descoberto e conquistado com sua própria vivência e a brincadeira pode levar a criança à reflexão acerca de problemas sociopolíticos atuais, como ecologia, saúde, relações sociais, preconceitos sociais, discriminação e outros.

Refletir a prática pedagógica e o brincar no desenvolvimento e na aprendizagem do ser humano é uma das principais funções do professor da Educação Infantil de hoje. Para que isso ocorra com o brincar na Educação Infantil, é necessária a presença de um profissional, que promova a interação, planeje e organize ambientes para que o brincar se efetive, uma vez que este estimula a competitividade e as atitudes cooperativas, o professor cria na criança a vontade de brincar, facilitando assim a aprendizagem. É necessário, contudo, garantir o direito à educação, assegurando espaços físicos e recursos materiais adequados para a

garantia do brincar dentro das escolas de Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão Preliminar. Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: Promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**/ Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998, volume: 1 e 2.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília/DF, 2009.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília: 1996.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo; Prentice Hall, 2002.

FERREIRA, M. **Ação psicopedagógica na sala de aula: uma questão de inclusão**. São Paulo: Paulus, 2001.

KISHIMOTO, T. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. (org.); - 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KISHIMOTO, T. **Jogos Infantis – O jogo, a criança e a educação**. 12ª edição. Petrópolis, RJ: vozes, 2004.

MACEDO, Lino de; PETRY, Ana Lúcia Sicoli; PASSOS, Norimar Christie. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MELLO, A.S. et al. **Educação física na educação infantil: praticas pedagógicas no cotidiano escolar**. Curitiba: Editora CRV.

OLIVEIRA, Vera Barros de (org.). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis, RJ: vozes, 2000.

ROJAS, Jucimara. **Educação lúdica: a linguagem do brincar, do jogo e da brincadeira no aprender da criança**. Campo Grande, MS: ed. UFMS, 2009.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O lúdico na formação do educador**. 5ª ed. Vozes, Petrópolis, 2002.

VYGOTSKY, L.S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998.

O BRINCAR HEURÍSTICO NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS DE IDADE NA REDE PÚBLICA DE ENSINO BRASILEIRA
HEURISTIC PLAYING IN THE EDUCATION OF CHILDREN FROM 0 TO 3 YEARS OF AGE IN THE PUBLIC EDUCATION NETWORK

ISSN: 2595-8704. DOI: 10.29327/2323543.25.1-20

Flavia Ferreira de Aquino Melo ¹
Sofia Lima Rodrigues ²
Margarida Maria Araújo Duque ³

RESUMO

O presente artigo propõe analisar o brincar heurístico e sua importância na educação de crianças de 0 a 3 anos de idade que frequentam os berçários e creches da rede pública de ensino no Brasil e apontar a precariedade da existência de materiais comercializados nessas instituições que tem como público-alvo as crianças que fazem parte da primeira infância. Será feito uma análise de estudos que comprovam que a utilização de objetos não estruturados ou chamados, também, de materiais/objetos de larga escala é benéfica para bebês e crianças, uma vez que eles desenvolvem a imaginação, a criatividade e oferecem várias possibilidades para crianças, em especial, na faixa etária de 0 a 3 anos, foco do nosso estudo, de desenvolvimento cognitivo, motor, social e até mesmo afetivo durante a brincadeira livre. Para a realização deste texto, buscamos nos basear em uma metodologia de caráter bibliográfico através de estudos feitos por meio da leitura de livros. Portanto, podemos dizer que trabalhar o brincar heurístico é essencial na rede pública de ensino brasileira, pois oportuniza às crianças de classe social menos favorecida uma gama de alternativas para desenvolverem seu potencial quando estiverem em momentos do brincar livre sozinhas, com seus pares ou até mesmo com um adulto de referência.

PALAVRAS-CHAVE: Brincar heurístico; Educação; Rede Pública.

ABSTRACT

This article aims to analyze heuristic play and its importance in the education of children between 0 and 3 years old who attend nurseries and daycare centers in Brazil's public school system, and to point out the precariousness of the existence of materials marketed in these institutions, whose target audience is children in early childhood. An analysis will be made of studies that prove that the use of unstructured objects, also known as large-scale materials/objects, is beneficial for babies and toddlers, since they develop imagination and creativity and offer various possibilities for children, especially in the 0-3 age group, the focus of our study, for cognitive, motor, social and even affective development during free play. In order to write this text, we used a bibliographic methodology, based on studies carried out by reading books. Therefore, we can say that working on heuristic play is essential in Brazil's public school system, as it provides children from disadvantaged social classes with a range of alternatives to develop their potential when they are playing freely on their own, with their peers or even with a reference adult.

KEYWORDS: Heuristic play; Education; Public school system.

¹ Mestranda em Ciências da Educação pela ACU – Absolute Christian University. Especialização em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Universidade 7 De setembro, UNI7. Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, UVA-CE. **E-MAIL:** flaviaferreira2009@yahoo.com.br. **CURRÍCULO LATTES:** lattes.cnpq.br/6526144641207901

² Mestranda em Ciências da Educação pela ACU – Absolute Christian University. Especialização em Educação Inclusiva pela Faculdade Excelência, FAEXE. Graduação em Letras - Português e Francês. Universidade Federal do Ceará, UFC. **E-MAIL:** sofialr3007@gmail.com. **CURRÍCULO LATTES:** lattes.cnpq.br/1639233993797111

³ Mestranda em Ciências da Educação pela ACU – Absolute Christian University. Especialização em Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Ceará, UECE. Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, UVA-CE. **E-MAIL:** margarida.duque@hotmail.com. **CURRÍCULO LATTES:** lattes.cnpq.br/8665410143764191

INTRODUÇÃO

A brincadeira faz parte da infância desde quando a criança nasce, é por meio dela que ela interage consigo mesma e com o mundo ao seu redor. É a partir da brincadeira que a criança simboliza tudo que está em sua volta e constrói seus pensamentos e suas ações.

O estudo do brincar heurístico aponta para a importância de trabalharmos o desenvolvimento integral das crianças na primeira infância e este artigo tem por objetivo conceituá-lo enfatizando a sua prática na educação de crianças de 0 a 3 anos de idade na rede pública de ensino brasileira, a qual, muitas das vezes, carece tanto de materiais pedagógicos estruturados e comercializados. Materiais estes que são caros e, por isso, não tão comuns de ter nos berçários e nas creches do Brasil.

Para o desenvolvimento deste texto, partiremos de alguns questionamentos: O que é o brincar heurístico? Por que trabalhar o brincar heurístico? Como Trabalhar o brincar heurístico? As respostas destas perguntas nortearam o nosso trabalho.

Nos apoiaremos nas obras de alguns autores que tem um longo e profundo estudo sobre o universo infantil, são eles: Elinor Goldschmied, Sonia Jackson, Paulo Focci, Éva Kálló e Susana Macedo Soares.

Assim, tentaremos provar o tamanho do significado que é levar a sério a primeira infância, bem como o brincar livre através das brincadeiras heurísticas, sobretudo na rede pública de ensino brasileira. Vale ressaltar que este assunto, especificamente o brincar heurístico, não é regado de uma vasta literatura bibliográfica e, por este motivo, fomos em buscas de autores cujo suas obras conversam com essa temática.

O BRINCAR HEURÍSTICO

Começaremos esta seção respondendo a primeira pergunta: O que é o brincar heurístico? Mas antes de respondê-la precisamos saber o significado da palavra

“heurística”. Pois bem, de acordo com o dicionário priberam (2024) ela vem do grego antigo “eureka”, que significa, inventar, descobrir, encontrar.

Portanto, a brincadeira heurística está diretamente ligada à brincadeira livre, logo, o brincar heurístico está associado à manipulação de vários objetos selecionados previamente pela professora, os quais farão com que bebês e crianças possam descobrir suas funcionalidades, bem como dar novas funções a partir do que conhecerem.

Elinor Goldschmied desenvolveu essa abordagem no ano de 1987, em colaboração com educadoras de diversos países, já que a origem do brincar heurístico se deu em vários países da Europa, como Inglaterra, Itália, Escócia e Espanha.

Goldschmied e Jackson (2006) dizem que:

ao usarmos a expressão específica “brincar heurístico”, queremos chamar a atenção para a enorme importância desse tipo de atividade exploratória espontânea, dando a ela o significado e a importância que realmente merecem. (GOLDSCHMIED E JACKSON, 2006, p. 148).

Desse modo, seguiremos adiante para responder a segunda pergunta: Por que trabalhar o brincar heurístico? Porque essa brincadeira vai colocar a criança como protagonista do processo de aprendizagem, vai ajudá-la a se desenvolver autonomamente e usar a imaginação e criatividade na hora da brincadeira. Porque na rede pública de ensino existe uma escassez de materiais pedagógicos e utilizar objetos do cotidiano dos pequenos na hora da brincadeira fará com que eles sejam desafiados a colocar toda a sua capacidade em atividades que requerem o exercício de suas potencialidades.

Mas para que essas atividades tenham êxito é necessário que elas sejam previamente organizadas por um adulto de referência que possa disponibilizar de um ambiente seguro e confortável para que as crianças possam brincar livremente.

Paulo Fochi (2015) expõe seu pensamento acerca desse processo dizendo que:

[...] acredito que seja produtivo pensar que aquilo que propomos às crianças é algo que precisa ser refletido com muita seriedade, pois elas são capazes de fazer muito, quando são dadas as condições adequadas e, também, porque os materiais e espaços oportunizados a elas não devem ser maiores do que a oportunidade de criarem algo, ou seja, é necessário que haja chances de as crianças modificarem, interferirem e atuarem sobre os materiais e espaços. (FOCHI, 2015, p. 55).

Entretanto, vale ressaltar que além do adulto de referência organizar o espaço adequado para a criança exercer o brincar livre, é de extrema importância que ele estabeleça uma relação de confiança com a criança. A respeito disso, Soares (2020) diz que:

Para que haja um verdadeiro encontro entre a criança pequena e o educador é preciso que as atitudes e as palavras do adulto correspondam aos seus sentimentos. A linguagem não se limita às palavras, mas engloba a mímica que acompanha a linguagem verbal, o tom de voz, os gestos, o olhar e os movimentos corporais. (SOARES, 2020, p. 24).

Dito isto, responderemos o terceiro e o último questionamento que trará como resposta os pontos mais importantes deste texto que é: Como Trabalhar o brincar heurístico?

O brincar heurístico é uma abordagem, e não uma prescrição. Não há uma única maneira correta de fazê-lo, e pessoas em centros diferentes terão suas próprias ideias e juntarão seus próprios materiais. Com efeito, um dos grandes méritos dessa abordagem é que ela liberta a criatividade dos adultos e torna a tarefa de cuidar das crianças muito mais estimulante. (GOLDSCHMIED, JACKSON, 2006, p. 149).

Portanto, não existe uma receita pronta, mas direcionamentos que facilitam esse brincar. Éva Kálló (2021) observou como os bebês de 3 a 6 meses brincam no Instituto Pikler em Budapeste na Hungria e percebeu que inicialmente eles utilizam suas mãozinhas para brincar. Logo em seguida, o primeiro objeto dado ao bebê é um pano com cor forte para atrair a sua atenção. Fora esse objeto, chocalho, tigelas de metal, argolas de madeira e outros objetos leves do cotidiano também são dados. Ou seja, todos são materiais não estruturados que fazem parte do dia a dia do ambiente em que o bebê vive.

Mas existem brincadeiras mais elaboradas que podem ser trabalhadas de acordo com a faixa etária da criança, como por exemplos o “Cesto dos Tesouros” e o “Brincar Heurístico com Objetos” que veremos na próxima seção.

CESTO DOS TESOUROS E O BRINCAR HEURISTICO COM OBJETOS

O cesto dos tesouros é voltado para crianças que já conseguem sentar-se e oferece aos bebês entre 6 a 10-12 meses uma rica variedade de materiais do cotidiano que estimulam o tato, olfato, paladar, audição, visão e movimento corporal (GOLDSCHMIED e JACKSON, 2006).

O cesto não deve ter menos de 351 mm de diâmetro e de 101 a 125mm de altura. É essencial que tenha um fundo plano, não tenha alças e seja resistente o suficiente para que o bebê possa apoiar-se nele sem que ele vire. Ele deve ter lados retos e ser feito de material natural e resistente, e definitivamente não de plástico. (GOLDSCHMIED, JACKSON, 2006, p. 124).

Os objetos colocados dentro do cesto podem ser naturais (abóboras secas, castanhas grandes, nozes grandes etc.); feitos de materiais naturais (anel de osso, bola de fios de lã, escova de dente etc.); madeira (apito de bambu, colher ou espátula, pregadores de roupa etc.); metal (bijuterias, forminhas, sinos etc.); feitos de couro,

têxteis, borracha e pele (bola de golfe, bola de tênis, bolsa de couro etc.); papel, papelão (papel impermeável, papel laminado, pequenas caixas de papelão etc.). (GOLDSCHMIED, JACKSON, 2006).

Ou seja, é importante que coloque dentro do cesto uma variedade de materiais que prendam e estimulem todos os sentidos do bebê.

O adulto de referência deve garantir a segurança do ambiente e dos objetos e não deve participar ativamente, deixando o bebê manusear os objetos livremente. Seu papel consiste em ter o olhar atento sem intervir diretamente na hora da brincadeira, a menos que a criança precise ser confortada ou precise de cuidado físico.

A sessão dos cestos dos tesouros encerra-se a partir do momento em que a educadora percebe o desinteresse do bebê em continuar brincando.

Já o brincar heurístico com objetos é proposto por Goldschmied e Jackson (2006) para crianças que estão em segundo ano de vida. Todavia, acreditamos que esse tipo de brincar pode, também, ser realizado por crianças de 3 anos de idade.

Ele baseia-se em:

Oferecer a um grupo de crianças, por um determinado período e em um ambiente controlado, uma grande quantidade de tipos diferentes de objetos e receptáculos, com os quais elas brincam livremente e sem a intervenção de adultos. ((GOLDSCHMIED, JACKSON, 2006, p. 147).

Os objetos podem ser parecidos com os do cesto dos tesouros, porém, podem ser acrescentados outros como aqueles que possam ser obtidos ou manufaturados (chaves velhas, em molhos pequenos, cilindros de papelão de todo o tipo, rolas, latas e recipientes de tamanhos variados etc.) ou a serem comprados (argolas de cortina, de madeira e metal, tapetes de borracha, botões grandes de marfim etc.). (GOLDSCHMIED, JACKSON, 2006).

Esses materiais devem ser colocados em uma sacola com no mínimo 15 variedades possíveis de tamanhos, pesos, cores e texturas.

Nessa faixa etária, as crianças brincarão com mais concentração e irão selecionar, discriminar, comparar, arrumar em série, empilhar, encher e esvaziar os receptáculos etc.

Assim, elas terão uma experiência de aprendizagem significativa que condiz com sua fase de desenvolvimento, onde ela já adquiriu mais mobilidade e sente maior necessidade de explorar os espaços e os objetos.

O papel do adulto continua sendo o de facilitador, sem intervenções diretas, salvo os casos em que as crianças comecem a atirar os materiais e a atrapalhar seus colegas.

A brincadeira acaba quando elas começam a perder o interesse, no entanto, vale ressaltar que elas devem ser orientadas a guardar os objetos em seus devidos lugares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho apresentamos a abordagem do brincar heurístico que surge como uma proposta a ser executada com crianças de 0 a 3 anos de idade que fazem parte da rede pública de ensino brasileira. Uma rede que é tão precária de materiais pedagógicos comercializados, mas que não pode deixar de cumprir sua função que além de cuidar e educar precisa ensinar.

Conseguimos provar por meio dela que é possível desenvolver a autonomia e promover a aprendizagem em bebês e crianças bem pequenas através de brincadeiras organizadas com objetos usados no cotidiano do lar e escolar.

Portanto, o brincar heurístico é de grande relevância na primeira infância, pois ele vai colocar os pequenos como protagonistas dos seus processos de aprendizagens através do estímulo da descoberta, criação e imaginação. Pois a criança se desenvolve

autonomamente através da interação com os objetos, espaços e seus pares.

REFERÊNCIAS

FOCHI, P. **O brincar heurístico na creche**. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2015.

GOLDSCHMIED, E. JACKSON, S. **Educação de 0 a 3 anos: O atendimento em creche**. 2. ed. Porto Alegre: Grupo A, 2006.

KÁLLÓ, E. BALOG, G. **As origens do brincar livre**. 1ª Ed. São Paulo: Omnisciência, 2017.

SOARES, S. **Vínculo, movimento e autonomia**. Educação até 3 anos. 1ª Ed. São Paulo: Ominisciência, 2017.

AS PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA ATRAVÉS DE UMA HISTÓRIA DE VIDA THE PERSPECTIVES OF BRAZILIAN EDUCATION THROUGH A LIFE STORY

ISSN: 2595-8704. DOI: 10.29327/2323543.25.1-21

Raquel Maria Copini ¹

RESUMO

O presente artigo pretende traçar um paralelo entre a história de vida da autora deste trabalho e a história da educação no Brasil, compreendida no mesmo período. Para entender melhor a evolução histórica dos acontecimentos, será feita uma linha do tempo cronológica desde o nascimento até os dias atuais, situando o leitor nos principais fatos que marcaram a trajetória de vida e a sua relação direta com a educação, desde a infância como estudante e depois na vida adulta como professora. Como fundamentação teórica serão usados autores como: Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Paulo Freire e outros que discorrem sobre a educação brasileira, ressaltando o teor crítico das relações de poder e suas consequências através das políticas públicas. Os principais momentos históricos vividos pela sociedade brasileira e sua repercussão na vida pessoal e profissional constroem um roteiro que deixam a narrativa dinâmica e ao mesmo tempo gera uma reflexão sobre a vida. As referências existentes nos brindam com uma nostalgia acerca de determinadas épocas que fazem parte da história de vida pessoal e do país.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; História; Vida; Paralelo.

ABSTRACT

This article aims to draw a parallel between the author's life story of this work and the history of education in Brazil, detailed in the same period. To better understand the historical evolution of events, a chronological timeline will be made from birth to the present day, placing the reader in the main facts that marked the trajectory of life and its direct relationship with education, since childhood as a student and later in adult life as a teacher. As a theoretical foundation, authors such as: Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Paulo Freire and others who discuss about Brazilian education will be used, highlighting the critical content of power relations and their consequences through public policies. The main historical moments experienced by Brazilian society and their repercussions on personal and professional life build a script that makes the narrative dynamic and at the same time generates a reflection on life. The existing references provide us with nostalgia for certain eras that are part of the history of personal life and the country.

KEYWORDS: Education; History; Life; Parallel.

Mestranda em Ciências da Educação pela ACU - Absolute Christian University. Graduada em Letras pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Cascavel. Especialização em Língua inglesa e Literaturas inglesa, pela UNIOESTE (PR) e especialização em Ensino de Ciências Humanas pelo IFCE (CE). **CURRÍCULO LATTES:** lattes.cnpq.br/7926107780820212

INTRODUÇÃO

A história se perpetua através das ações desenvolvidas pelo homem. É nesse universo que as ações de cada um têm papel exclusivo, pois a história individual se mescla a de todos formando a história de vida de um povo. Sendo assim, somos influenciados pelos acontecimentos de uma forma geral, que acabam por interferir em nossa vida cotidiana e por consequência na construção do projeto de nossas vidas. A História é o estudo das ações humanas no passado e no presente, ou como defende o grande historiador Marc Bloch, a “ciência dos homens no tempo”. O conhecimento histórico ajuda na compreensão do homem enquanto ser, que constrói seu tempo e permite com isso, a construção de elos de aprendizado com o passado, resultando em mudanças no presente.

Segundo Nóvoa (2005, p. 10), não há presente sem o passado, visto que os indivíduos são produtores de história. É através da reflexão sobre a vida que o sujeito constrói um conhecimento sobre si, os outros e o cotidiano, ressaltando assim a importância da compreensão da história de vida, das relações e do papel de autor de sua própria história. Por isso, neste trabalho será feito um paralelo entre a história de vida da própria autora e a história da educação no decorrer das décadas vividas pela mesma. As relações entre ambas e os impactos causados pelos acontecimentos na construção da história de vida serão analisados e situados na passagem dos anos, destacando a relevância dos principais fatos e a repercussão dos mesmos no futuro.

UMA HISTÓRIA DE VIDA E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A década era 1970, quando o Brasil vivia sobre forte regime de ditadura militar no ano de 1971, logo após a promulgação da Lei 5.692 de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus, que por um lado trouxe alguns benefícios como a obrigatoriedade do ensino dos 7 aos 14 anos, mas ainda permaneceu com lacunas para uma

mudança maior e mais renovadora. Com foco na organização racional dos meios, acabou perpetuando o ensino tecnicista e o método funcionalista. Foi nesse mesmo ano que eu nascia numa cidade do interior de Santa Catarina. Filha de família humilde que vivera anteriormente da agricultura e depois de trabalho assalariado, cresci aprendendo a cultura oriunda de uma comunidade de filhos de imigrantes italianos. Com 5 anos iniciei a vida escolar no 1º ano primário na época, o que hoje corresponderia ao fundamental 1. Pelo fato de minha mãe trabalhar como serviços gerais na escola, acabei iniciando meus estudos mais cedo por ter sobrado vagas numa turma. A minha infância acabou sendo marcada por um convívio muito próximo à escola. Sempre que podia estava lá, ora ajudando minha mãe, ora brincando e explorando os arredores. Por se tratar de uma cidade muito pequena tinha bastante liberdade para percorrer a vizinhança e ter contato com a natureza. Das memórias escolares que tenho, além das brincadeiras e estudo bastante rigoroso, recordo com muito carinho os professores que tive e as aulas interessantes, bem como as matérias favoritas. Também fizeram parte de minha vida escolar, os castigos empregados por alguns professores nos anos iniciais de primário, que usavam métodos agressivos como ficar de joelhos em frente à sala ou ficar em pé atrás da porta, talvez ainda fosse herança de uma educação tradicional que aplicava métodos de violência física como castigo e punição. O livro didático já era usado como ferramenta de apoio durante as aulas e os livros paradidáticos também faziam parte desse material, que por sinal são algumas das minhas memórias favoritas. Algumas obras despertaram em mim, o fascínio pela leitura e literatura. A coleção de livros “Vagalume” foi um exemplo de boas leituras que fiz e de histórias que permaneceram em mim como inspiração e fonte de cultura.

O patriotismo e o civismo imposto pelo regime da ditadura podiam ser sentidos facilmente nas escolas. Todas as sextas-feiras tínhamos homenagem à bandeira com alunos em filas cantando hinos e apresentando

declamações de poemas, danças e músicas. Além das aulas de Educação Moral e Cívica, tínhamos também aulas de Trabalhos Manuais para desenvolver o senso de atividades práticas e técnicas. A prática de esportes durante as aulas de Educação Física também foram parte importante da minha história, pois participava de muitos jogos e corridas, que tinham papel de relevância não só na escola, mas também na comunidade. A música fez parte da minha infância e adolescência com grande relevância, através do canto que era incentivado na escola e igreja e com a participação em festivais de música, que viviam um momento de auge em todo país. Foi no 7º ano do ginásio que tive o primeiro contato com a aprendizagem da língua inglesa, que depois viria a ter um papel importante em minha vida profissional. Com aulas dinâmicas e práticas minha professora de Inglês acabou me conquistando e o idioma passou a ser uma paixão para mim, mesmo sem compreender que a língua inglesa estivesse entrando nas escolas por grande influência dos Estados Unidos, compondo um momento onde a escola passou a ser instrumento de reprodução das relações de produção capitalista. Nesse aspecto Saviani coloca que “paralelamente ao predomínio de tendência tecnicista, emergiu na década de 70, um conjunto de estudos que podem ser agrupados sob a denominação tendência crítico-reprodutivista” (SAVIANI, 2013, p.393), que compreendiam a educação sob o condicionante social, cuja função básica da educação seria reproduzir as condições sociais vigentes.

Tendo vivido o final da década de 70 e praticamente a década de 80 toda, na minha vida escolar básica, pude acompanhar a transição do regime ditatorial para a reabertura política. Participei com afinco das discussões sobre a mudança na Lei da Constituição de 1988, durante as aulas de Filosofia no 2º grau (Ensino Médio). Sendo essa década marcada pela ressecção econômica, também foi a década do surgimento das pedagogias contra-hegemônicas que segundo Saviani, “revestiam-se de uma heterogeneidade que ia desde os liberais progressistas até os radicais anarquistas,

passando pela concepção libertadora e com uma preocupação com uma fundamentação marxista”. (SAVIANI, 2013, pg. 223). Não poderia deixar de citar aqui a importância do grande educador Paulo Freire que por sua pedagogia centrada no povo e na autonomia de suas organizações, valorizando principalmente o acesso das camadas populares, teve grande importância e servia de inspiração a muitos educadores, bem como para as produções escritas. O mundo viria assim, a conhecer um dos maiores educadores que tem contribuído até os dias atuais com suas obras que a muitos inspiram.

Morando numa cidade pequena, as opções profissionais eram reduzidas. Foi por influência de minha mãe que acabei optando por fazer o curso de Magistério no 2º grau que era ofertado em dois anos, depois de cursar o primeiro ano básico, completando assim os 3 anos de curso. A minha escolha seria entre duas opções: técnico em magistério ou técnico em contabilidade. Lembro bem da importância dos cursos técnicos para a época, tendo em vista a escassez de universidades na região. A maioria das pessoas se formaria no 2º grau e teria apenas essa formação para a vida profissional. Aqui se faz importante salientar o tecnicismo como orientador da pedagogia que era voltada para os interesses de mercado e de formar cidadãos competentes para a vida em sociedade. Durante o encontro nacional de didática e ensino, de 1989, Miguel Arroyo destacava a importância da destruição do projeto burguês de formar cidadãos e trabalhadores submissos aos interesses burgueses, para a construção de uma escola voltada para uma pedagogia de trabalho e da prática, como um processo de produção e não inculcação. (ARROYO, 1986, p.17, apud, SAVIANI, 2013, p.417).

Com a idade de 15 anos eu já estava no último ano de curso e pode-se dizer que era uma aluna bem dedicada e aplicada, sendo assim fui convidada para assumir uma vaga de professora numa escola da zona rural, pois o município vivia um momento de carência de professores habilitados e formados. A sensação de entrar pela primeira vez numa sala de aula ainda me é bem

presente, assim como a dificuldade em chegar ao local de trabalho por ser um tanto remoto. A comunidade era formada por alguns sítios e pequenas fazendas, sendo que no centro do distrito havia uma igreja, um pavilhão de festas e uma escola. A escola era pequena e contava com 15 alunos distribuídos entre as 4 primeiras séries do ensino primário (hoje fundamental 1) numa única sala, pois a escola possuía apenas dois banheiros, uma cozinha e uma sala. Não haviam outros funcionários e a professora era obrigada a assumir todas as funções da escola, como: direção, secretaria, cozinha, faxina, tendo apenas a ajuda dos próprios alunos e dos pais, que também colaboravam com as atividades diárias, especialmente com o projeto da horta da escola. Para mim, foi um momento de extrema importância porque assumia uma grande responsabilidade com tão pouca idade. As dificuldades eram muitas, principalmente com relação ao aprendizado. Os alunos eram filhos de pequenos agricultores e tinham que trabalhar para o ajuda do sustento familiar, sobrando pouco tempo para os estudos. Mesmo assim, durante os 2 anos que estive afrente da escola obtivemos bons resultados. O método de ensino consistia em atividades tradicionais de exercícios de fixação, avaliações periódicas e aprovação ou não para a série seguinte. O ginásio não era ofertado lá, os alunos precisavam se deslocar para a sede da cidade se quisessem continuar os estudos. O transporte escolar foi uma das alternativas que surgiu para melhorar as condições de estudo da população que vivia naqueles locais afastados. Representou um grande avanço para a educação do município.

A gestão municipal administrava a rede de escolas de ensino primário e fazia todo o trâmite burocrático de contratação de professores e funcionários. Também ofertava cursos e formações continuadas para os professores, além de acompanhamento por parte de coordenador pedagógico que assessorava as escolas de forma geral.

Foi em 1989 que uma grande mudança viria a acontecer. Apesar de gostar de lecionar para aquelas

crianças, eu queria algo mais para a minha vida profissional e decidi prestar o vestibular para Letras na cidade de Cascavel, no Paraná, onde viviam meus tios. A escolha do curso foi feita com base na minha experiência e formação como professora e porque gostava muito de línguas, principalmente pela inspiração que tive com minha professora de Inglês anos antes. A minha entrada para a faculdade foi marcada por grandes transformações a nível de Brasil, que vivia um momento histórico com as eleições para presidente. Foi na faculdade que tive o contato com a política, os movimentos estudantis, sindicais e partidários. Participei de alguns protestos e movimentos em prol da classe de trabalhadores e contra o neoliberalismo que tomava conta do país e das instituições. Segundo Saviani era uma nova década que surgia trazendo consigo a desregulação dos mercados, a abertura das economias nacionais, a privatização dos serviços públicos e a crítica às democracias de massa. O modelo toyotista de tecnologia leve e de trabalhadores polivalentes era instalado e junto com ele a pedagogia das competências, onde o objetivo era dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitissem ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência estariam garantidas (SAVIANI, 2013, p.235). Uma valorização do capital e de ser produtivo em tempo menor passou a ser o objetivo da economia, o que refletia diretamente no sistema de ensino, em que a ideia do professor passava a ser a de prestador de serviço, o aluno como cliente e a educação o produto produzido. Também se faz necessário salientar a explosão de cursos e faculdades privadas criadas para atender os interesses de mercado.

Ao findar minha faculdade eu já estava trabalhando como professora na rede municipal de ensino nos anos iniciais, onde pude colocar em prática muitos dos conhecimentos e teoria aprendidos durante a graduação. A pedagogia histórico-crítica me acompanhou durante algum tempo como âncora do trabalho que desenvolvia com meus alunos.

Amplamente divulgada entre os professores no início dos anos 90 trazia uma nova abordagem que inovava os antigos métodos tradicionais e tecnicistas, principalmente pelo despertar crítico que procurava despertar nos alunos, através do trabalho desenvolvido pelos professores, que tinham como referencial a teoria marxista e a construção do conhecimento através do domínio dos conteúdos essenciais. Dentre as recordações que tenho, as melhores são a dos textos produzidos pelos meus alunos e das correções coletivas que fazíamos em sala. A crítica ao sistema e o entusiasmo por conquistas de melhoria de vida e trabalho, me fizeram participar em uma das chapas que concorreram para a associação de professores do município. Tendo sido eleitos, assumimos a direção e assim permaneci por cerca de 5 anos trabalhando nessa associação como secretária, que mais tarde passou a ser Sindicato. Deste modo, pude vivenciar as inúmeras lutas dos professores, as greves, passeatas e negociações típicas dos movimentos sindicais. As lideranças sindicais tinham um papel bem relevante não somente entre a categoria, mas perante toda a sociedade. Os sindicatos de uma forma geral viviam um momento de ápice histórico.

Foram tempos de muita aprendizagem e que me trouxeram muitas oportunidades de conhecer pessoas e lugares representando a categoria, bem como atuando dentro da instituição em prol do benefício da categoria. Foi em meados dos anos 90 que prestei concurso para trabalhar como professora de nível médio no Estado do Paraná, assumindo assim o ensino da Língua Inglesa para o Ensino Médio. As autoavaliações e a qualidade total, típicas do sistema taylorista faziam parte do cotidiano escolar, que passaria a integrar esse modelo, no qual vivenciei durante os anos seguintes, através do sistema de premiações por mérito e produção. Frigotto evidencia muito bem a mercantilização da educação naquela época em seu discurso. “O que se busca, para uma concepção mercantil de educação, é, pois, utilizar na escola os métodos do mercado” (FRIGOTTO, 2011, p.14). Com a expansão de cursos em geral, inclusive pós-graduações,

pude ter a chance de cursar uma especialização em língua inglesa e literaturas, o que me deu uma maior amplitude dos conhecimentos vistos na graduação e representou também um avanço em termos de plano de carreira, conseguido pelas lutas sindicais da classe.

A virada do século, também representou uma mudança significativa em minha vida. As eleições de 2002 garantiram um novo governo no Brasil e exprimiam os anseios da classe trabalhadora que assumia o comando do país. Foi nessa época que minha família e eu resolvemos mudar para o Ceará em busca de uma nova vida também. Logo de início impulsionados pelo mercado de empreendedorismo que crescia em todo país, abrimos uma pequena empresa de prestação de serviços educacionais de curso de idiomas. Mesmo com muitas dificuldades conseguimos manter por mais de 7 anos os cursos de Inglês e Português para estrangeiros. Foi trabalhando com pessoas do mundo todo que pude ampliar muitos meus conhecimentos de língua estrangeira e também aprender as diversas culturas dos visitantes, a maioria turistas, que vinham em busca de diversão e práticas esportivas como kitesurf principalmente. Em 2004, firmamos um convênio através da Associação de Pescadores do Cumbuco com uma ONG da Suécia, para dar aulas de inglês à comunidade do Cumbuco e adjacências. Além de contar com a participação de professores da Suécia e outros países, também foi um momento muito enriquecedor, pois pudemos atender mais de 100 alunos. A troca de experiências entre pessoas de locais tão diferentes foi muito interessante e engrandecedora, assim como a participação dos membros da comunidade nas aulas, pois os mesmos tinham como objetivo aprender o idioma para atender melhor os turistas em seus ambientes de trabalho. O Brasil vivia um momento de pleno desenvolvimento e melhoria de vida para as classes menos favorecidas. Frigotto, ressalta que nesses anos houve uma diminuição do desemprego aberto, um aumento real do salário mínimo, a relação distinta com os movimentos sociais, não mais demonizados nem

tomados como caso de polícia e a ampliação intensa de políticas e programas direcionados à grande massa não organizada que vivia abaixo da linha da pobreza ou num nível elementar de sobrevivência e consumo. (FRIGOTTO, 2011, p. 6).

Em 2009, as dificuldades financeiras me levaram mais uma vez a prestar concurso público e foi assim que retomei minhas atividades como professora numa escola pública da rede estadual. A economia já dava sinais de recolhimento e a mercantilização da educação já era massiva. A competitividade era a marca relevante do processo. “Para o mercado não há sociedade, há indivíduos em competição. E para o mundo da acumulação flexível, não há lugar para todos, só para os considerados mais competentes, os que passam pelo metro que mede o tempo fugaz da mercadoria e de sua realização”. (FRIGOTTO, 2011, p. 17)

Os baixos índices alcançados nas avaliações externas de Educação colocavam o Brasil numa posição difícil e algumas medidas foram lançadas, como o PNE (Plano Nacional de Ensino) de 2010, que estabelecia metas a serem alcançadas até 2020, visando uma melhoria considerável no sistema de educação. Dentre as ações adotadas, a garantia do Ensino Médio como educação básica talvez tenha sido uma das mais importantes, e que pude constatar pelo trabalho que tenho feito diretamente com este nível, sentindo alguns avanços no cotidiano escolar. A distribuição de livros didáticos para todos os alunos e a distribuição das verbas de educação diretamente para as escolas, contribuíram para um melhor gerenciamento das mesmas, assim como o controle dos gastos, que repercutiram em uma merenda de melhor qualidade para os alunos e compras de materiais de apoio para as aulas.

Outro marco importante foi a promulgação da nova BNCC em 2017, que ressalta como pontos principais um maior protagonismo do aluno, a inserção de tecnologias e novas metodologias de educação. Com a democratização do ensino, a escola não é mais o único lugar em que se pode aprender. O conhecimento está em

toda parte democratizado pela internet. O uso de ferramentas digitais e a propagação do acesso virtual criaram novas possibilidades de aprendizagem. O professor não é mais o único detentor de conhecimento e o aluno tem se tornado um pesquisador autodidata na medida em que é capaz de utilizar as tecnologias em favor de seu aprendizado. Desta maneira, o papel do professor passa a ser o de mediador da construção do conhecimento, conduzindo o aluno através da busca pelos vastos campos de informações e saber. “Um professor atuante na era digital precisa deixar de lado a postura rígida e abrir espaço para novas descobertas e novos caminhos para inovar o processo educativo ao qual está inserido”. (MORAN, 2013, p.23)

Embora a tecnologia caminha a passos largos, as escolas ainda permanecem com carência de equipamentos e estrutura física para atender os alunos. Durante o período de pandemia vivenciamos uma deficiência de condições para atender os alunos, que em sua maioria não tinham acesso à internet e nem computadores, o que gerou uma distância ainda maior em comparação ao setor privado de ensino.

Em 2018, iniciei uma especialização em Ensino de Ciências Humanas pelo IFCE, visando além do aprendizado, uma retomada aos meus ciclos de estudos mais aprofundados que há tempos estavam parados. Também foi depois de concluir a especialização que decidi iniciar o curso de Mestrado em Ciências da Educação, em 2021, o qual tem me trazido inúmeros benefícios que vão desde o incentivo à pesquisa, o crescimento pessoal, a descoberta de objetivos a serem alcançados, até a verdadeira contribuição para a sociedade.

EXPERIÊNCIA VIVIDA COMO PROFESSORA DURANTE A PANDEMIA

Em 2020 o mundo foi assolado pela crise da COVID-19, que causou um grande impacto em todos os níveis. A educação, por conseguinte, sentiu

profundamente o efeito da pandemia e até hoje estamos enfrentando os desafios e os problemas vividos durante esse período. De acordo com o Banco Mundial, cerca de 1,5 bilhões de alunos ficaram sem estudos presenciais em 160 países. As escolas tiveram que se adequar a situação e o ensino remoto foi imposto como solução para a continuidade das aulas. O grande problema foi a forma como foi colocado, pois não houve tempo para planejamento, nem verbas para subsidiar os equipamentos que seriam usados pelos professores e alunos. Embora, a educação à distância tenha crescido e se expandido muito, ainda há uma lacuna grande nos processos dessa modalidade, especialmente quanto ao preparo dos professores que às vezes se mantem um tanto relutantes à inserção das novas tecnologias. Segundo Kenski, é necessário, sobretudo, que os professores se sintam confortáveis para utilizar esses novos auxiliares didáticos. Estar confortável significa conhecê-los, dominar os principais procedimentos técnicos para sua utilização, avaliá-los criticamente e criar possibilidades pedagógicas, partindo da integração desses meios com o processo de ensino. (KENSKI, 2003, pg. 76)

Tendo em vista toda essa situação os professores tiveram que se adaptar às condições que tinham para continuar seu trabalho. No meu caso, não foi diferente pois, tive que usar os recursos que tinha para poder ensinar meus alunos. Com mais de 10 turmas de alunos do Ensino Médio na disciplina de Inglês distribuídas entre 1º, 2º e 3ºs anos iniciamos o uso da plataforma *Google Classroom* com as aulas online e gravando vídeos para postagens nas redes sociais. Além de aprender a usar as novas tecnologias, a gravação e a edição de vídeos fizeram parte das novas tarefas desempenhadas e representaram um grande desafio, porque a maioria de nós não tinha o conhecimento necessário para desenvolver os novos recursos. Assumir o papel de “blogueiro” foi então uma das novas tarefas do professor.

Além de professora, também desempenhava o papel de PCA (Professor Coordenador de Área) com a responsabilidade de acompanhar e ajudar os demais professores da área de Linguagens e Códigos. Pude constatar na prática a dificuldade de diversos professores em lidar com as novas tecnologias e plataformas de sala de aula. Inúmeras vezes tive que auxiliar no passo-a-passo para utilizar as ferramentas da plataforma para inserção de conteúdos e notas. O processo de provas *on line* na modalidade de formulários representou também um desafio para alguns professores que nunca tinham tido contato com esse tipo de conteúdo virtual.

Pode-se dizer que um grande obstáculo que tivemos foi a falta de material técnico e aparelhos para o ensino remoto. Muitos professores nem sequer tinham um notebook ou então, possuíam aparelhos de celular antigos e com poucos recursos e, quando se chega ao nível dos alunos, a situação foi ainda pior. Muitos não possuíam celulares e tiveram que ficar sem aulas ou então emprestar aparelhos dos familiares. O acesso à internet também era um problema, pois nem todos tinham condições de pagar um plano de acesso. Foi somente depois de alguns meses que o governo conseguiu distribuir chips para todos os alunos das escolas públicas. Mesmo assim, alguns alunos ainda ficaram sem acessar as aulas virtuais, porque tiveram que começar a trabalhar para ajudar a família, então, a solução foi a escola disponibilizar material impresso dos conteúdos postados online para esses alunos.

Enquanto lidávamos com todos esses problemas de ordem técnica e logística, não podemos deixar de destacar a parte psicológica que estava abalada pela perda constante de pessoas próximas ou conhecidas para a doença que se espalhava. O medo da morte e a falta de vacinas era um agravante que se fazia presente no cotidiano e deixava a todos com sensação de vazio e insegurança. Também o *lockdown* nos fez enfrentar uma nova realidade, uma nova experiência de vida e de

convívio, principalmente familiar, que nos levou a uma reclusão, a qual nunca havíamos passado antes.

Diante dessa realidade, a consequência mais grave que sentimos durante a pandemia foi a evasão dos alunos. A baixa presença durante as aulas e o baixo número de acessos nas plataformas foi sem sombra de dúvidas uma constante. Foram dois anos que muitos alunos se distanciaram da escola e essa lacuna que se criou com certeza vai repercutir por toda a vida escolar, principalmente nas escolas públicas que se distanciaram ainda mais da rede privada, que dispunha de mais recursos e que vivenciou outra realidade, onde as famílias puderam prestar todo o apoio ao que seus filhos necessitaram para continuar estudando.

Segundo (Silva “et all”, 2022) o ensino remoto trouxe à tona discussões sobre a necessidade de vivenciar as metodologias novas que, inseridas no contexto das sociedades ditas tecnológicas, trouxeram também a oportunidade de rever práticas pedagógicas que devem atender demandas antigas no que concerne à necessidade de intercâmbio entre os fazeres da escola e a realidade vivenciada de modo prático. A pandemia ressaltou a necessidade de aproximar mais a escola da realidade do aluno e de mudanças nas metodologias que precisam ser feitas para um avanço mais efetivo no ensino, bem como nas relações de aprendizagem entre professores e alunos.

Sendo assim, ainda temos muitos desafios a enfrentar pós-pandemia, as escolas estão se reorganizando e mudanças fazem parte desse processo. Como nos diz o patrono da educação, Paulo Freire (1996), ensinar exige criticidade, respeito aos saberes do educando, risco, aceitação do novo, consciência do inacabado e convicção de que a mudança é possível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste trabalho possibilitou uma análise e reflexão sobre a vida acadêmica e profissional, tendo como destaque o compromisso que

sempre tivemos com a educação no decorrer dos anos, primeiramente como estudante e depois como profissional, em diferentes níveis de ensino e participando como articuladora em diversos movimentos sociais. Ao longo dos anos pudemos estar em contato com várias pedagogias e acompanhamos a mudança de cenário político e econômico do país. Tendo trabalhado no setor público e privado pudemos vivenciar diferentes contextos e ambientes, além de diferenças de cultura o que nos fizeram entender que nos cabe vivenciar cada momento de forma especial, mesmo que em certas ocasiões nos custem mais empenho e ânimo para prosseguir.

A contribuição que temos com mais de 25 anos de serviços prestados, vai além da transmissão de conhecimento, pois me considero uma profissional ativa e coerente. Como educadora, sempre tive a esperança de um amanhã melhor, num mundo mais justo e evoluído para uma sociedade mais humana, como nos diz o mestre Paulo Freire, que será construída por pessoas de boa vontade e de valores fraternais. Espero deixar a minha parte nessa história e contribuir para isso, pois todos os acontecimentos de minha história pessoal deixaram a marca em mim e conceberam a mulher que sou hoje.

Pensar a educação é uma prática que deve ser constante e refletir sobre nossa vivência profissional nos dá margem para novas ações. A educação no Brasil enfrenta desafios significativos, como a desigualdade de acesso, a qualidade variável de ensino e a falta de investimentos adequados. Avanços têm sido feitos, mas é crucial um compromisso contínuo com reformas estruturais, investimentos substanciais e políticas inclusivas para garantir um sistema educacional mais equitativo e de alta qualidade para todos os brasileiros.

REFERÊNCIAS

ABBUD, MARIA LUIZA MACEDO. A História da Educação como disciplina nos cursos de Formação de Professores.

ANPED SUL 2008. VII Seminário de Pesquisa da Região Sul.UNIVALI/Itajaí - SC. jun.2008, p.1-8.

ECCO, IR; NOGARO, A. A Educação em Paulo Freire como Processo de Humanização. Educere XII Congresso Nacional de Educação. Paraná: 2015. Disponível em 18184_7792.pdf

FREIRE, PAULO. Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FRIGOTTO, GAUDÊNCIO. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. Revista Brasileira de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Jan.- Abril de 2011.

KENSKI, VANI MOREIRA. Tecnologias e ensino presencial e a distância. 4.ed. Campinas: Editora Papirus, 2003. 157 p.

MORAN, JOSÉ MANUEL. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. In: Moran, José Manuel; Masetto, Marcos T.; Behrens, Maria Aparecida. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas, SP: Papirus, 2013. _____, José Manuel. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá Campinas, SP: Papirus, 2012.

NÓVOA, ANTÓNIO. Apresentação: Por que a história da educação? In: Stephanou, Maria; Bastos, Maria H. C. (Orgs.). Histórias e Memórias da Educação no Brasil, vol. II: Séc. XIX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SANTOS, A.D.A., SILVA, J.W.S., OLIVEIRA, R.V. A Cibercultura e os Desafios da Educação na Pandemia da COVID-19. 2022. Disponível em: A cibercultura e os desafios da educação na pandemia da COVID-19 (researchgate.net) Acesso em 13/09/2022.

SAVIANI, DERMEVAL. História das ideias pedagógicas no Brasil. 4 ed., Campinas, São Paulo, SP: Autores Associados, 2013 (Coleção Memória da Educação).

METODOLOGIA DE ENSINO INCLUSIVO E A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVE TEACHING METHODOLOGY AND SPECIAL EDUCATION

ISSN: 2595-8704. DOI: 10.29327/2323543.25.1-22

Elizabeth Rolim Silva Carneiro ¹

RESUMO

O ensino inclusivo visa unir o ensino regular e o ensino especial. Entretanto, para que esse ensino seja eficaz, metodologias desenvolvidas por pedagogos qualificados é de suma importância. Atualmente diversas barreiras já foram vencidas no processo de ensino dos surdos e já existem vários métodos capazes de tornar esse processo possível. A criação de políticas públicas, pesquisas e o fortalecimento do treinamento de professores precisa avançar para que o acesso à educação seja fluido. Para além das metodologias, o respeito às necessidades dos alunos e o conhecimento sobre a realidade deles é fundamental para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, assim como o despertar do senso de pertencimento desses alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologia. Surdos. Inclusão.

ABSTRACT

Inclusive education aims to unite regular education and special education. However, for this teaching to be effective, methodologies developed by qualified pedagogues are of paramount importance. Currently, several barriers have already been overcome in the process of teaching the deaf and there are already several methods capable of making this process possible. The creation of public policies, research and the strengthening of teacher training need to advance so that access to education is fluid. In addition to methodologies, respect for students' needs and knowledge of their reality is fundamental for the development of the teaching-learning process, as well as awakening these students' sense of belonging.

KEYWORDS: Methodology. Deaf. Inclusion.

¹ Mestranda em Ciências da Educação pela ACU – Absolute Christian University. Graduação em Administração Escolar pela Fundação Universidade Estadual Vale do Acaraú, UVA. E-MAIL: bete_rolim20@hotmail.com. CURRÍCULO LATTES: lattes.cnpq.br/3735841243398239

INTRODUÇÃO

A inclusão de uma pessoa com deficiência na sociedade é um grande desafio para quem é responsável por promovê-la. No tocante ao ensino, esse papel pertence aos professores, à rede de apoio da instituição de ensino, aos diretores e às famílias dos alunos. Entretanto, como o maior contato do aluno se dá com o professor, este terá uma parcela maior de compromisso. Ao definir uma metodologia de ensino, ele impactará no processo de aprendizagem de forma positiva ou negativa.

No que se refere aos surdos, já existem vários métodos utilizados e que têm eficácia comprovada, pois o acesso à educação dos surdos está ganhando mais espaço, porém ainda de forma lenta e, por vezes, deficiente. Essas metodologias inclusivas precisam ser aprimoradas e divulgadas nas instituições de ensino.

No entanto, há que se fomentar a legislação, as pesquisas e o avanço da tecnologia para que o processo seja mais comum. A educação e o respeito aos diferentes é a chave para que a inclusão aconteça de forma plena. É necessário considerar as diferenças culturais, linguísticas e sociais nesse processo.

O objetivo desse artigo é informar, historicamente, os avanços na educação dos surdos e divulgar os métodos de ensino já existentes. Assim como incentivar a pesquisa e a adesão dos profissionais na inclusão dessas pessoas.

O estigma que os surdos enfrentam ainda é muito grande. O acesso ao ensino ainda encontra barreiras por causa da deficiência, portanto, ao abordar esse tema, portas são abertas para discussão, para aprimoramento e para esclarecimento da sociedade sobre a capacidade de uma pessoa que, não escuta ou tem dificuldade auditiva, de se desenvolver, aprender e alcançar qualquer posição pessoal ou profissional que desejar.

A metodologia utilizada na produção desse artigo foi basicamente a pesquisa bibliográfica de artigos

publicados, entrevistas realizadas com profissionais da área e a observação da realidade das salas de aula inclusivas.

Esse artigo se inicia com a explanação sobre o que o curso de “Pedagogia- Gestão e Docência” propõe no geral e no ensino inclusivo, especificamente. Em seguida, faz uma abordagem sobre o ensino inclusivo amplo, ou seja, a inclusão das várias deficiências, e avança na temática específica dos surdos, trazendo um breve histórico da evolução educativa deles e explanando as metodologias disponíveis para o acesso à educação. Por fim, é feita uma crítica construtiva sobre a inclusão dos surdos e os métodos de ensino que, por vezes, não são eficazes.

A conclusão desse artigo mostra que a inclusão não se restringe ao fato de haver, na mesma sala de aula, alunos ouvintes e surdos, mas, principalmente, ao método de ensino que está sendo aplicado, assim como o que é necessário para que a metodologia alcance seu objetivo. Isso inclui diversos atores como o poder público, os professores, a instituição de ensino como um todo e os demais alunos que dividem o mesmo espaço com o aluno surdo.

DESENVOLVIMENTO:

ABORDAGEM GERAL

O curso de “Pedagogia – Gestão e Docência” busca mesclar a atividade de ensinar (que é a docência em si) e a gestão do ensino como: planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação nos sistemas de ensino e em processos educativos escolares e não-escolares. O curso extrapola o conceito de docência e inclui a gestão desse ensino como parte do trabalho do pedagogo.

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos

cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (CNE/CP nº1 / 2006).

Dentro da ampla atividade do pedagogo está inserida a produção da metodologia de ensino baseada em estudos, políticas públicas e necessidades diversas que o profissional pode encontrar em sala de aula.

A metodologia de ensino busca facilitar o processo de ensino/aprendizagem, mas também precisa considerar a inclusão das diversas necessidades físicas e intelectuais dos alunos, portanto precisa ser dinâmica e flexível. Ela trabalha para além do ensino e tem o condão de evitar o isolamento e a marginalização dos diferentes.

O ENSINO INCLUSIVO

A Constituição Federal Brasileira de 1988 (CF/88) preconiza em seu art. 5º que “Todos são iguais perante a lei [...]”. A interpretação desse artigo considera que os desiguais sejam tratados de forma desigual, na medida de suas desigualdades para que a igualdade exista. Isso se chama equidade.

Quando se fala em equidade, está sendo considerado que o tratamento diferenciado deve ocorrer quando a pessoa possui necessidades diferentes. Nesse caso, deve-se garantir que todos terão acesso às mesmas aprendizagens, com o mesmo padrão de qualidade. Na sala de aula, os tratamentos

diferenciados são necessários para que o aprendizado chegue a todos, independentemente das suas necessidades (intelectuais, de mobilidade, auditiva, visual, entre outras). A metodologia de ensino precisa ser flexível e abraçar as diferenças.

FIGURA 1 – Tratamento equitativo.



FONTE: Fabiana Leme de Oliveira, 2020.

Historicamente, a Declaração de Salamanca, em 1994, declara que as pessoas com dificuldades de aprendizagem podem ser consideradas pessoas com necessidades educativas especiais. Foi um marco para a educação inclusiva. (Menezes, 2001).

EDUCAÇÃO DOS SURDOS: EVOLUÇÃO HISTÓRICA DO ENSINO DOS SURDOS

A inclusão dos surdos na escola é uma ideia da atualidade. Há décadas não seria possível essa dinâmica. Os métodos de ensino usados para os surdos evoluíram com o passar do tempo. Antigamente, os surdos eram considerados surdos-mudos e incapazes de aprender porque apenas a linguagem oral era considerada.

Conforme ensina Almeida (2022), na idade moderna, a ideia de aprendizado já era considerada como possível. O primeiro professor conhecido foi o monge Beditino espanhol Pedro Ponce de León, que utilizando os métodos de dactilologia (uso das mãos), escrita e oralização, conseguiu ensinar um surdo. Ele tinha a facilidade de utilizar sinais para se

comunicar porque, no mosteiro, havia o voto de silêncio e a comunicação se dava de forma gestual.

Em 1789, o francês Charles Michel L'Épée criou os sinais metódicos que era a combinação de sinais com a gramática francesa. Seus estudos e publicações contribuíram muito para a educação de surdos no Brasil. Ele considerava que a linguagem de sinais era a língua original dos surdos. Em contrapartida, o alemão Samuel Heinicke considerava o oralismo como a linguagem dos surdos. Para ele, não deveria haver gestos na comunicação. (ALMEIDA, 2022).

De acordo com Almeida (2022), nos EUA, Thomas Hopkins Gallaudet, mesclou os sinais com o oralismo e criou uma escola para surdos. No Brasil, a convite de D. Pedro II, o professor francês de surdos, Eduardo Huet, chega com a intenção de criar uma escola para surdos no país. Em 1880, o Congresso de Milão considerou o oralismo como a melhor didática de ensino para surdos, proibindo o uso de sinais. Entre 1919 e 2000, o americano William Stoke publicou uma pesquisa que afirmava que a língua de sinais é uma língua com todas as características da língua oral.

No Brasil, nos anos 2000, são criadas legislações para embasar o ensino dos surdos usando a linguagem de sinais (lei 10.436/2002) e regulamentando a educação bilíngue dos surdos (Decreto 5626/2005). Em 2005 foi criado o curso de Graduação Letras/ Libras.

A METODOLOGIA DE ENSINO DOS SURDOS

Atualmente se fala em integrar os alunos surdos com os ouvintes, mas essa dinâmica não existia há alguns anos. Depois de muita pressão por mudanças, os alunos com especificidades ficavam em salas diferentes (ensino especial) dos alunos em geral. Foi vencida a exclusão, mas reinava a segregação. A inclusão, que é a união do ensino regular com o especial, é algo recente que depende de legislação eficaz, adaptação dos professores e de toda a rede de apoio da instituição de ensino. Há muitos desafios a serem vencidos, porém

algumas práticas já existem e devem ser usadas para auxiliar no processo de aprendizagem dos alunos surdos.

Uma das práticas mais eficazes é o uso de um intérprete de Libras na sala de aula. A interpretação é simultânea e a participação do aluno é rápida e eficaz.

[...] um elemento importante na criação de um ambiente comunicativo, em uma sala de aula inclusiva, é o intérprete de linguagem de sinais. Um intérprete de língua de sinais é uma adição única ao modelo de sala de aula inclusiva para atender alunos surdos. (LACERDA apud SILVA, 2022).

FIGURA 2 – Aula com auxílio de um intérprete de Libras.



FONTE: Câmara dos Deputados, 2021.

O uso de softwares que facilitam a inclusão também são importantes práticas que devem ser desenvolvidas e consideradas no ambiente educacional. Exemplos disso são os aplicativos que convertem voz para texto, de legendas e de sinais. Além disso, o uso de elementos visuais, como vídeos, também são muito eficazes.

As metodologias a serem utilizadas para ensinar alunos surdos, devem levar em conta uma variedade de formas de comunicação, devendo ainda incluir métodos visuais de comunicação, como pôsteres, vídeos legendados, comunicação por meio da linguagem de sinais. Assim, estudantes surdos e com deficiência auditiva que se comunicam via língua de sinais podem se beneficiar de ter um modelo de linguagem com o qual possam aprender e se comunicar em sala

de aula. (SILVEIRA apud SILVA, 2022).

Apesar de todos os métodos existentes e que ainda serão desenvolvidos para auxiliar os alunos na aquisição do conhecimento, o professor ainda é a peça fundamental nesse processo. A exigência do uso de métodos inclusivos, que se inicia na graduação desse profissional; o conhecimento sobre a deficiência em si; o respeito pelas diferenças; a busca pela adaptação à realidade e às necessidades desses alunos e o comportamento do professor em sala de aula são as mais importantes estratégias usadas que oportunizam os alunos surdos a ter acesso à educação equitativa e de qualidade.

Para que a metodologia utilizada seja de fato efetiva, o professor regente deverá ainda verificar se tem a atenção do aluno. Ao dar instruções ou se comunicar com o aluno, manter contato visual e verificar se o aluno pode ver seu rosto e boca. Além disso, é imprescindível conceder mais tempo para se comunicar. Alguns alunos podem precisar de mais tempo para processar informações, especialmente se a leitura labial estiver envolvida, e responder perguntas, como por exemplo, através do uso de linguagem de sinais, imagem ou gestos. (GALVÃO FILHO apud SILVA, 2022).

Outra conquista foi a lei 10.436/2002, que trouxe a língua de sinais, considerada uma língua independente, separada da língua portuguesa, servindo de base para o bilinguismo, em que a língua portuguesa se torna a segunda língua dos surdos e a língua de sinais como a língua principal. Nesse contexto, foi criado o curso de graduação específico (Letras/Libras) e a inclusão dessa disciplina no curso de pedagogia.

CRÍTICAS AOS ATUAIS MÉTODOS DE INCLUSÃO

Há muitas críticas a respeito da inclusão de alunos surdos em sala de aula de alunos ouvintes. Isso

porque as instituições de ensino não estão preparadas para receber esses alunos. Precisa haver adaptação curricular do professor, preparo da rede de apoio e conscientização dos demais alunos. A rede de ensino não está preparada para compreender e ensinar um aluno surdo. Muitas vezes eles são inseridos em uma sala de aula em que o professor não sabe lidar com esse aluno. Isso gera uma falsa ideia de inclusão. O aprendizado fica deficiente porque as especificidades não são consideradas e o aluno surdo continua se sentido excluído do processo de ensino.

[...] os movimentos surdos clamam por inclusão em uma outra perspectiva. Nota-se que eles entendem a inclusão como garantia dos direitos de terem acesso à educação de fato, consolidada em princípios pedagógicos que estejam adequados aos surdos. As proposições ultrapassam as questões linguísticas, incluindo aspectos sociais, culturais, políticos e educacionais. (QUADROS, 2006).

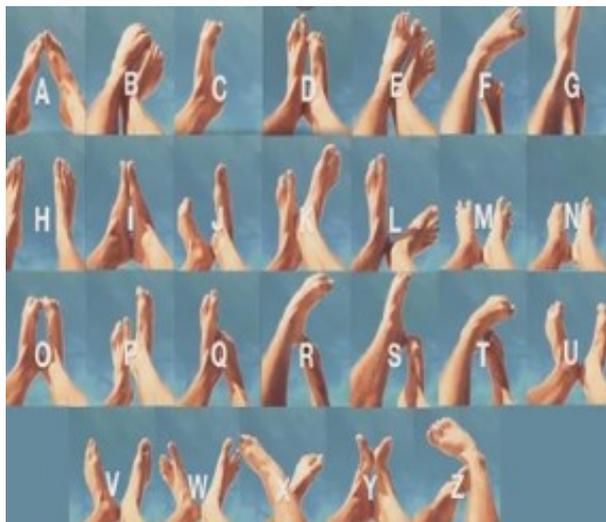
A ideia da formação de metodologias de inclusão é que o aluno surdo faça parteda turma em que há alunos ouvintes e que ele se sinta com condições psicológicas, emocionais e de compreensão para absorver o ensino que está sendo proposto. É importante que o aluno seja considerado em sala de aula e que se reconheça suas especificidades físicas, culturais, pedagógicas e linguísticas. Para tanto, é necessário que as instituições de ensino sejam reestruturadas para recebê-los e efetivamente incluí-los no processo de aprendizagem. A formação adequada do professor, a orientação de toda cadeia de ensino, o esclarecimento da condição do aluno surdo para os demais alunos e a produção de materiais didáticos adequados para suas condições são ações necessárias para o processo de inclusão efetivo.

FIGURA 3 - Alfabeto em Libras com as mãos.



FONTE: Site Cursos Escola Educação, 2014.

FIGURA 4 - Alfabeto em Libras com os pés.



FONTE: Site Librasol, 2021.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Permeada por pesquisas, legislação e políticas públicas efetivas, a inclusão deve ir se aprimorando e novas metodologias vão sendo desenvolvidas para que o processo ensino-aprendizagem flua sem obstáculos.

A metodologia de ensino desenvolvida pelo pedagogo precisa considerar também, além da

comunicação em si, a expressão das emoções, comportamentos e a aceitação da condição do outro. A pessoa com surdez não deve ser vista apenas como alguém que tem uma patologia, mas sua condição afeta suas relações sociais, afetiva e seu desenvolvimento como um todo e cabe ao professor esclarecer aos demais alunos as condições e a realidade dos alunos surdos para que isso não impacte no processo de ensino.

Durante a graduação, o pedagogo deve ser incentivado para o conhecimento da realidade dos surdos e cobrado a respeito da criação de estratégias eficientes e metodologias adequadas para possibilitar o acesso à educação dessas pessoas.

Obviamente, a responsabilidade não recai exclusivamente para o professor, porém ele pode transformar a realidade da sala de aula se, desde sua formação, for capaz de entender as necessidades diversas das pessoas e criar métodos que facilitem o ensino.

Novos estudos apoiados em uma legislação eficaz contribuem grandemente para que o acesso à educação seja amplo. Da mesma forma, o avanço tecnológico voltado para a inclusão dos surdos também é importante.

É imperativo que o estigma de que os surdos não são capazes de aprender precisa ser derrubado e isso é responsabilidade do poder público, das grandes empresas de tecnologia, das instituições de ensino e de professores qualificados.

Além disso, é importante considerar que o processo de inclusão seja efetivo. Não basta inserir o aluno com deficiência na mesma sala de aula dos demais alunos. Precisa ser considerado que esse aluno surdo exige mais atenção e um planejamento de aula mais efetivo para suprir sua necessidade. Assim ele conseguirá acompanhar o processo e a inclusão será real.

As metodologias citadas nesse artigo necessitam de uma reestruturação para que sejam colocadas em prática e para que consigam atingir seu

objetivo de incluir o aluno surdo.

REFERÊNCIAS

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Comissão realiza novo debate sobre educação bilíngue de surdos**; 12 de julho de 2021.

Disponível em:

<<https://www.camara.leg.br/noticias/782926-comissao-realiza-novo-debate-sobre-educacao-bilingue-de-surdos/>> . Acessado em 13 de janeiro de 2023.

Constituição Federal de 1988. Disponível em <<https://www.planalto.gov.br>>. Acessado em 14 de janeiro de 2023.

CURSOS ESCOLA EDUCAÇÃO. **Alfabeto Manual da Libras**; 2014. Disponível em:

<<https://cursos.escolaeducacao.com.br/artigo/vocabul-rio-e-alfabeto>>. Acessado em 14 de janeiro de 2023.

Decreto 5.626/2005. **Regulamenta a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002**. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acessado em 20 de janeiro de 2023.

Lei 10.436/ 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras** e dá outras providências. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acessado em 09 de fevereiro de 2023.

LIBRASOL. **Alfabeto-manual-pes**; 2021. Disponível em <<https://www.librasol.com.br/8-motivos-para-voce-aprender-libras-a-lingua-brasileira-de-sinais/alfabeto-manual-pes/>>. Acessado em 15 de fevereiro de 2023.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. **Verbetes Declaração de Salamanca**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira – EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em:<<https://www.educabrasil.com.br/declaracao-de-salamanca/>>. Acessado em 09 de fevereiro de 2023.

OLIVEIRA, Fabiana Leme de. **Equidade, muito mais do que igualdade!** Inclutopia; 19 de maio de 2020. Disponível em

<<https://www.inclutopia.com.br/l/equidade-muito-mais-do-que-igualdade/>>. Acessado em 16 de fevereiro de 2023.

QUADROS, R. M. **Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina**: espaço de negociação. Cadernos Cedes, Campinas, v. 26, n. 69, p. 141-162, maio-ago. 2006.

Resolução CNE/CP nº 01 de maio de 2006. Disponível em:

<https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_rcp0106.pdf?query=LICENCIATURA>. Acessado em 07 de fevereiro de 2023.

SILVA, Lucykênia Lima da. **Inclusão dos alunos surdos no ensino regular**: desafios, realidade e expectativas frente ao desenvolvimento de metodologias de ensino e necessidades do sistema educacional. Revista Educação pública, Rio de

Janeiro, v. 22, nº 34, 13 de setembro de 2022. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/34/inclusao-de-alunos-surdos-no-ensino-regular-desafios-realidade-e-expectativas-frente-ao-desenvolvimento-de-metodologias-de-ensino-e-necessidades-do-sistema-educacional>>. Acessado em 09 de fevereiro de 2023.

UNIFAVENI. **Língua Brasileira de Sinais - Libras**; Professor Haroldo Deps Almeida. Youtube, 20 de abril de 2022.

Disponível em :

<https://m.youtube.com/watch?v=OIHeQuXKvHY>>. Acessado em 13 de janeiro de 2023.

A IMPORTÂNCIA DA TECNOLOGIA ASSISTIVA NA INCLUSÃO DO ALUNO ESPECIAL NA SALA DE AULA

THE IMPORTANCE OF ASSISTIVE TECHNOLOGY IN THE INCLUSION OF SPECIAL STUDENTS IN THE CLASSROOM

ISSN: 2595-8704. DOI: 10.29327/2323543.25.1-23

Cícero Neto Araújo Pinto¹
Gizélia Maria de Menezes²

RESUMO

A tecnologia assistiva desempenha um papel crucial na promoção da inclusão de alunos especiais na sala de aula. Essa abordagem envolve o uso de dispositivos, softwares e estratégias que visam atender às necessidades individuais de alunos com diferentes tipos de deficiência, permitindo-lhes participar plenamente da experiência educacional. A principal vantagem da tecnologia assistiva é a capacidade de superar barreiras que anteriormente limitavam a participação desses alunos. Por exemplo, para alunos com deficiência visual, softwares de leitura de tela e impressoras em braille tornam o conteúdo acessível. Alunos com dificuldades de mobilidade podem usar dispositivos de comunicação assistiva para interagir e se expressar. Desta forma, o objetivo geral deste estudo consiste na abordagem da compreensão conceitual da tecnologia assistiva voltada a inclusão do aluno especial em sala de aula, tendo de cunho a metodologia de revisão bibliográfica na base de busca google acadêmica. A tecnologia assistiva também possibilita uma educação mais personalizada. Ela permite que os educadores atendam às necessidades específicas de cada aluno, adaptando o currículo e os métodos de ensino. Isso cria um ambiente de aprendizagem inclusivo que respeita o ritmo e as capacidades individuais. Concluiu-se ao final do trabalho, que a tecnologia assistiva não beneficia apenas os alunos com necessidades especiais. Ela enriquece a experiência de todos na sala de aula, ensinando empatia, aceitação da diversidade e valorização das habilidades únicas de cada aluno. Isso contribui para um ambiente educacional mais enriquecedor e inclusivo.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Sala de Aula. Tecnologia Assistiva.

ABSTRACT

Assistive technology plays a crucial role in promoting the inclusion of special students in the classroom. This approach involves the use of devices, software and strategies that aim to meet the individual needs of students with different types of disabilities, enabling them to participate fully in the educational experience. The main advantage of assistive technology is the ability to overcome barriers that previously limited the participation of these students. For example, for visually impaired students, screen-reading software and braille printers make content accessible. Students with mobility difficulties can use assistive communication devices to interact and express themselves. Thus, the general objective of this study is to approach the conceptual understanding of assistive technology aimed at the inclusion of special students in the classroom, using the bibliographic review methodology in the google academic search base. Assistive technology also enables a more personalized education. It allows educators to meet the specific needs of each student, adapting the curriculum and teaching methods. This creates an inclusive learning environment that respects individual pace and abilities. At the end of the work, it was concluded that assistive technology does not only benefit students with special needs. It enriches everyone's experience in the classroom, teaching empathy, acceptance of diversity and appreciation of each student's unique abilities. This contributes to a more enriching and inclusive educational environment.

KEYWORDS: Inclusion. Classroom. Assistive Technology.

¹ Mestrando em Ciências da Educação na ACU - Absolute Christian University. Especialista em Matemática pela FINOM – Faculdade Do Noroeste De Minas (2009). Graduado em Ciências – Habilitação Plena Em Matemática pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – Sobral/Ce (2000). **E-MAIL:** ciceronetoa@gmail.com. **CURRÍCULO LATTES:** lattes.cnpq.br/8655700927230404.

² Mestranda em Ciências da Educação na ACU - Absolute Christian University. Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Plus Darcy Ribeiro – (2022). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – Sobral/Ce (2013). **E-MAIL:** gizamaria38@gmail.com

INTRODUÇÃO

A tecnologia assistiva desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão de alunos com necessidades especiais nas escolas. Essa abordagem tem revolucionado a maneira como a educação é entregue, permitindo que estudantes com deficiências físicas, sensoriais, cognitivas ou outras limitações tenham acesso igualitário ao currículo educacional. A inclusão é uma filosofia que reconhece a diversidade dos alunos e busca atender às suas necessidades individuais, garantindo que todos tenham a oportunidade de aprender e crescer juntos.

A tecnologia assistiva engloba uma ampla gama de dispositivos, softwares e estratégias que são projetados para apoiar e melhorar a participação de alunos com deficiências no ambiente educacional. A tecnologia assistiva não se limita a dispositivos físicos, mas também abrange a adaptação do ambiente educacional, tornando-o mais inclusivo. Professores e educadores desempenham um papel essencial ao identificar as necessidades individuais dos alunos e fornece o suporte necessário.

A inclusão de tecnologia assistiva na sala de aula não apenas capacita os alunos com deficiências, mas também enriquece o ambiente educacional como um todo. Isso promove a aceitação da diversidade e prepara os alunos para um mundo onde a inclusão é um valor fundamental. Portanto, a tecnologia assistiva é uma ferramenta poderosa para a promoção da igualdade na educação.

A inclusão educacional é um direito humano fundamental. Todos os indivíduos, independentemente de suas capacidades ou limitações, têm o direito de receber uma educação de qualidade. A tecnologia assistiva desempenha um papel importante na garantia desses direitos, proporcionando igualdade de oportunidades para todos os alunos.

Alunos que têm acesso a tecnologia assistiva podem desenvolver suas habilidades e talentos de

maneira plena. Isso não apenas beneficia o aluno individualmente, mas também a sociedade como um todo, pois estamos perdendo oportunidades valiosas quando não capacitamos todas as mentes e habilidades.

Portanto, a tecnologia assistiva desempenha um papel crucial na promoção da igualdade, na valorização da diversidade e na preparação de alunos para um futuro inclusivo e desafiador. Isso torna o tema de "Tecnologia Assistiva na Inclusão do Aluno" fundamental para discussões e ações na área da educação, justificando sua abordagem.

Desta forma, o objetivo geral deste estudo consiste na abordagem da compreensão conceitual da tecnologia assistiva voltada a inclusão do aluno especial em sala de aula, tendo de cunho a metodologia de revisão bibliográfica na base de busca google acadêmica.

DESENVOLVIMENTO

A Lei nº 13.146/2015, remete a inclusão da pessoa com deficiência o qual permite que haja o uso de técnicas, equipamentos, recursos e demais metodologias para que essa diferença ou ainda dificuldade no ambiente escolar, possam ser reduzidos, em busca da autonomia e da independência desse aluno.

Normalmente os autores classificarem as tecnologias assistivas em algumas categorias, que são (ÁFIO et al., 2016):

- 1 – Auxílio para vida diária e vida prática;
- 2 – CAA: Comunicação Alternativa ou Aumentativa;
- 3 – Recursos de Acessibilidade ao Computador;
- 4 – Sistemas de controle do ambiente;
- 5 – Projetos arquitetônicos para acessibilidade;
- 6 – Órteses e próteses;
- 7 – Adequação postural;
- 8 – Auxílios de mobilidade;
- 9 – Auxílios para cegos ou para pessoas com visão subnormal;
- 10 – Auxílios para pessoas com surdez ou déficit auditivo;
- 11 – Adaptações em veículos.

De acordo com a análise realizada pelos autores, o uso de tecnologias assistivas no ambiente escolar tem contribuído significativamente para o processo de ensino dos surdos, dando-lhes autonomia.

Segundo a perspectiva de Koch (2013, p.11) acerca do conceito, as novas tecnologias de comunicação passam a desempenhar um papel vital neste processo. Assim, considera-se um desafio problematizar e investigar as práticas educacionais a fim de enriquecê-las e propor assim sempre que possível novo saber para os professores, que irão investigar e refletir sua ação docente, buscando novas estratégias de ensino, para que o educando se aproprie de maneira significativa do conhecimento elaborado através das tecnologias do cotidiano escolar.

As tecnologias podem promover e garantir a aquisição desse conhecimento, e quando os profissionais da educação têm alicerce na classificação da perda auditiva, essas tecnologias podem ser mais bem exploradas, facilitando a aquisição de meios propícios à contínua absorção e aprendizagem (CÔRREA, 2014).

Assim, segundo Figueiredo (2016) as informações do quadro a seguir é possível fazer a classificação do tipo de surdez, que varia de leve a profunda, como também caracterizar o som e assim a TA poderão para além de dar auxílio de modo mais específico para os profissionais da Educação sobre a especificidade de cada situação, poderão proporcionar tecnologias novas para suprir dificuldades que cada grupo apresenta:

Quadro 1 – Classificação de graus de perda e características de perda auditiva

| Classificação | perda | Características |
|---------------|------------------|---|
| Leve | 20 a 40 dB | Indivíduos que apresentam certas limitações em assimilarem todos os sons, mas, assimilam a língua naturalmente, quando está na fase de assimilação da língua pode trocar alguns sons e letras que apresentam similaridades. |
| Moderada | 20 a 70 dB | Indivíduos que apresentam dificuldades em compreender frases mais complexas, necessitando de altivez na voz para poderem compreender bem. |
| Severa | 70 a 90 dB | O indivíduo para ser ouvido precisa de uma voz forte, e a compreensão da língua necessitaria de recursos visuais |
| Profunda | Superior a 90 dB | O indivíduo não apresenta a aquisição da linguagem oral por este motivo não assimilam e nem desenvolvem a comunicação oral. |

FONTE: Figueiredo (2016).

Outro fator relacionado é a disponibilidade e acessibilidade de adequação de recursos técnicos pedagógicos para que alunos com e sem deficiência possam realizar e participar das atividades realizadas no ambiente escolar. Como exemplo de percepção visual, isso é essencial para o processo de ensino de surdos, como usar dados para exibir slides que contêm imagens relacionadas ao trabalho do professor para promover a compreensão programática e aquisição de conhecimento (CÔRREA, 2014).

Nesse contexto, percebe-se que os dispositivos de tecnologia assistiva, quando colocados em uso nas escolas, além de proporcionarem cursos interessantes e enérgicos, também trazem uma contribuição significativa para a melhoria do aprendizado de alunos surdos ou deficientes auditivos (KOCH, 2013).

Portanto, a escola garante uma comunicação sem barreiras para todos os alunos, e os professores assumem o papel de mediadores, pois a utilização de equipamentos técnicos neste espaço escolar levará ao desenvolvimento cognitivo, intelectual e cultural de seus integrantes (ÁFIO et al., 2016).

O uso da tecnologia assistiva na inclusão de alunos especiais representa um marco significativo na evolução do sistema educacional. Essa abordagem inovadora demonstra o compromisso em garantir que cada aluno, independentemente de suas necessidades e

habilidades, tenha a oportunidade de participar plenamente da experiência educacional (FIGUEIREDO, 2016).

Ao longo do tempo, testemunhamos a transformação da sala de aula em um ambiente verdadeiramente inclusivo, onde a diversidade é não apenas aceita, mas valorizada. A tecnologia assistiva desempenha um papel fundamental nesse processo, permitindo que alunos com diferentes tipos de deficiência superem barreiras e alcancem seu pleno potencial (MANTOAN, 2003).

É emocionante observar como a tecnologia pode ser adaptada para atender às necessidades individuais de cada aluno. Seja por meio de softwares de leitura de tela para alunos com deficiência visual, aplicativos de comunicação para alunos com dificuldades de fala, ou dispositivos que facilitam a mobilidade de alunos com deficiência física, a tecnologia se torna a ponte que conecta esses alunos ao mundo do conhecimento (DAMÁZIO, 2007).

Além disso, a tecnologia assistiva permite uma educação mais personalizada, permitindo que os educadores atendam às necessidades específicas de cada aluno. Isso cria um ambiente de aprendizagem que respeita o ritmo e as capacidades individuais, promovendo um progresso significativo (VIEIRA e SOUZA, 2020).

À medida que os alunos com necessidades especiais se beneficiam da tecnologia assistiva, todos os envolvidos na educação são enriquecidos. Educadores desenvolvem abordagens mais flexíveis e criativas, colegas de classe aprendem a valorizar a diversidade e a sociedade em geral se move em direção a um futuro mais inclusivo (DAMÁZIO, 2007).

O uso da tecnologia assistiva na inclusão de alunos especiais não é apenas uma questão educacional, mas também um reflexo dos valores de uma sociedade. Demonstra nossa dedicação a garantir que todos tenham acesso igual às oportunidades educacionais e que ninguém seja deixado para trás. É uma abordagem que

celebra a singularidade de cada aluno e, ao fazê-lo, enriquece a todos nós (VIANA e TEIXEIRA, 2019).

Nesse contexto, a sala de aula se torna um espaço onde a diferença é acolhida e respeitada. Alunos com deficiências, transtornos de aprendizagem, ou outras necessidades especiais, compartilham o mesmo ambiente de ensino com seus colegas sem essas condições. Essa convivência proporciona uma experiência valiosa para todos os envolvidos (KOCH, 2013).

A inclusão do aluno especial vai além da mera presença física na sala de aula. Envolve a adaptação do currículo, a disponibilidade de recursos de apoio, a formação de professores, e a promoção de práticas pedagógicas que atendam às necessidades específicas de cada aluno. Isso significa reconhecer que não existe um único método de ensino eficaz para todos, e que a educação deve ser flexível e personalizada (VIEIRA e SOUZA, 2020).

A tecnologia assistiva desempenha um papel significativo na inclusão, oferecendo ferramentas que possibilitam a participação plena dos alunos com necessidades especiais. Softwares, dispositivos de comunicação, sistemas de leitura e outras soluções tecnológicas tornam o conteúdo acessível e facilitam a interação na sala de aula (DAMÁZIO, 2007).

A inclusão do aluno especial não beneficia apenas aqueles diretamente envolvidos, mas toda a sociedade. Ela promove a valorização da diversidade, o respeito pelas diferenças, e o fortalecimento da empatia. Além disso, prepara os alunos para um mundo real onde a diversidade é a norma, contribuindo para uma sociedade mais inclusiva e justa (VIANA e TEIXEIRA, 2019).

Logo, inclusão do aluno especial é um compromisso com a equidade, o respeito e a valorização das diferenças. Ela reconhece o potencial de cada indivíduo, independente de suas limitações, e busca proporcionar a todos a oportunidade de aprender, crescer e contribuir para a sociedade de forma

significativa. É um caminho em direção a uma educação mais inclusiva, diversa e enriquecedora para todos (VIANA e TEIXEIRA, 2019).

A tecnologia assistiva desempenha um papel fundamental na inclusão de alunos especiais na educação. Ela é de extrema importância por diversos motivos, pois a mesma tem a capacidade de tornar o ambiente educacional mais acessível para alunos com diferentes tipos de deficiência, sejam elas físicas, sensoriais, cognitivas ou comunicativas. Isso permite que esses alunos participem ativamente das atividades escolares (FIGUEIREDO, 2016).

Cada aluno tem necessidades específicas. A tecnologia assistiva oferece ferramentas que podem ser adaptadas para atender às necessidades individuais de cada estudante, garantindo que eles tenham a oportunidade de aprender no seu próprio ritmo (DAMÁZIO, 2007).

Ao utilizar a tecnologia assistiva, os alunos especiais ganham mais autonomia. Eles podem realizar tarefas e acessar informações sem a necessidade constante de ajuda, o que aumenta sua independência e autoestima. A inclusão não se limita apenas ao ambiente escolar, mas se estende à sociedade como um todo. Com a ajuda da tecnologia assistiva, os alunos especiais podem participar ativamente em atividades sociais, culturais e profissionais, melhorando sua qualidade de vida e integração na comunidade (KOCH, 2013).

A tecnologia assistiva nivelou o campo de jogo, oferecendo aos alunos com deficiência as mesmas oportunidades de aprendizado e desenvolvimento que os demais. Isso contribui para reduzir desigualdades e preconceitos. A tecnologia assistiva desempenha um papel crucial na promoção da educação inclusiva. Ela ajuda a criar um ambiente de aprendizado que atende a diversos estilos de aprendizado, promovendo a diversidade na sala de aula (MANTOAN, 2003).

Muitas ferramentas de tecnologia assistiva são projetadas para melhorar o desempenho acadêmico. Elas auxiliam na leitura, escrita, cálculos e organização, o que

pode resultar em um melhor aproveitamento escolar. A tecnologia assistiva não apenas auxilia no aprendizado, mas também no desenvolvimento de habilidades importantes, como a comunicação, a resolução de problemas e a independência (VIANA e TEIXEIRA, 2019).

Ao dominar a tecnologia assistiva, os alunos especiais adquirem habilidades valiosas que serão úteis em suas vidas futuras, seja no ensino superior, no mercado de trabalho ou na vida cotidiana (DAMÁZIO, 2007).

Em muitos países, a legislação educacional exige a inclusão de alunos com deficiência. A tecnologia assistiva é uma ferramenta essencial para cumprir essas obrigações legais. A tecnologia assistiva desempenha um papel crucial na promoção da inclusão e igualdade de oportunidades para alunos especiais. Ela capacita esses alunos, melhora sua qualidade de vida e os prepara para um futuro mais independente e produtivo. É uma parte fundamental de uma sociedade inclusiva e justa (FIGUEIREDO, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tecnologia assistiva desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão de alunos especiais na sala de aula, oferecendo a eles as ferramentas necessárias para superar desafios e aproveitar ao máximo seu potencial educacional. Essa abordagem não apenas beneficia os alunos especiais, mas enriquece toda a comunidade escolar, criando um ambiente onde a diversidade é valorizada e a aprendizagem é verdadeiramente inclusiva.

A inclusão do aluno especial é um princípio fundamental no campo da educação, buscando proporcionar a igualdade de oportunidades a todos os estudantes, independentemente de suas capacidades ou limitações. Trata-se de um movimento que reconhece a diversidade como um valor enriquecedor e fundamental para a sociedade.

A tecnologia assistiva é o veículo que torna possível uma das mais nobres e necessárias conquistas da sociedade contemporânea: a inclusão plena de todos, independentemente das suas capacidades, nas esferas da educação, do trabalho e da vida social. Neste percurso, a jornada tem sido marcada por avanços notáveis, graças aos quais a barreira entre a habilidade e a deficiência tem sido progressivamente esbatida.

A inclusão, ancorada na tecnologia assistiva, transcende a mera adaptação do ambiente físico e pedagógico. Ela implica a criação de um espaço onde cada indivíduo, com as suas especificidades, pode participar, aprender, crescer e contribuir plenamente. Essa revolução é perceptível nas salas de aula, onde a diversidade é encarada como uma oportunidade de enriquecimento mútuo, na qual todos aprendem a respeitar e valorizar as diferenças.

No ambiente de trabalho, a tecnologia assistiva é a chave para o acesso equitativo a oportunidades profissionais. Ela capacita indivíduos com deficiência a demonstrar as suas competências e habilidades, rompendo com estereótipos obsoletos e promovendo um ambiente de trabalho mais inclusivo e produtivo.

A tecnologia assistiva é a força motriz por trás de uma sociedade que se esforça constantemente para eliminar barreiras. Ela não é apenas um conjunto de ferramentas, mas a expressão do compromisso de uma sociedade para com a igualdade e a justiça. Através da tecnologia assistiva, as portas do conhecimento, da independência e da cidadania são abertas para todos.

No entanto, é importante reconhecer que a jornada para a plena inclusão está longe de estar concluída. A tecnologia assistiva é uma aliada poderosa, mas a sua eficácia depende de uma implementação adequada, de uma educação contínua e de uma mudança cultural que celebre a diversidade em todas as suas formas.

Em suma, a tecnologia assistiva é um farol de esperança, iluminando o caminho para uma sociedade verdadeiramente inclusiva. À medida que continuamos a avançar neste percurso, devemos lembrar que a inclusão não é apenas uma questão de acessibilidade, mas de justiça, respeito e empatia. A tecnologia assistiva é o nosso aliado

na busca por um mundo onde todos tenham a oportunidade de brilhar, independentemente das suas capacidades.

REFERÊNCIAS

ÁFIO, Aline Cruz Esmeraldo et al. Avaliação da acessibilidade de tecnologia assistiva para surdos. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 69, p. 833-839, 2016.

ALMEIDA, Marina – **Manual Informativo sobre Inclusão** – Informativo para Educadore, 2002.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm.

CORRÊA, Ygor et al. Tecnologia Assistiva: a inserção de aplicativos de tradução na promoção de uma melhor comunicação entre surdos e ouvintes. **RENOTE**, v. 12, n. 1, 2014.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. Atendimento educacional especializado. **Paraná: Cromos**, 2007.

FIGUEIREDO, Renata de Souza Lima et al. Classificação de perdas auditivas por grau e configuração e relações com Índice de Inteligibilidade de Fala (SII) amplificado. In: **CoDAS**. Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, 2016. p. 687-696.

KOCH, Z.M. As tecnologias no cotidiano escolar: Uma Ferramenta Facilitadora do Processo de Ensino-Aprendizagem. RS. Brasil 2013 Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/498/Koch_Marlene_Zimmermann.pdf?sequence=1.

MANTOAN, Maria Tereza Egler, **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** SP: Moderna, 2003.

VIANA, Márcia Lazzari; TEIXEIRA, Maria do Rocio Fontoura. Sala de atendimento educacional especializada (AEE): o uso da tecnologia assistiva no processo de inclusão dos alunos nas atividades de ensino-aprendizagem. **Brazilian Journal of Education, Technology and Society= Cadernos de Educação, Tecnologia e Sociedade**. Luziânia, GO: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Vol. 12, n. 1 (jan./mar. 2019), p. 72-79, 2019.

VIEIRA, Andreza Alves; SOUZA, Calixto Junior de. A utilização das tecnologias assistivas para alunos surdos em tempos de pandemia: um estudo introdutório. **Educação brasileira e a EAD no contexto da pandemia de Covid-19: Perspectivas e Desafios**, v. 16, 2020.

VULNERABILIDADE SOCIAL E A CORRUPÇÃO NA SOCIEDADE SOCIAL VULNERABILITY AND CORRUPTION IN SOCIETY

ISSN: 2595-8704. DOI: 10.29327/2323543.25.1-24

Cristiano de Assis Silva ¹
Bruno de Freitas Santos ²
Pedro Roberto de Jesus Lima ³
Vera Lucia Badia Anderle ⁴

RESUMO

O presente artigo objetivou discorrer a respeito dos efeitos desastrosos do capitalismo frente a da educação e a sociedade como um todo, refletindo acerca de seu papel e a função metabólica de alienação e de exploração, ao longo dos anos no sentido de bestializar e domesticar os indivíduos para serem apenas uma peça da grande engrenagem do mercado de trabalho. A abordagem partiu de levantamento bibliográfico, cuja fonte de pesquisa se deu por meio de artigos acadêmicos da área, pesquisa documental com a utilização de anuários, estatísticas, tabelas e consultas em bases de dados confiáveis (scielo, portal capes, scholar google, science.gov). Como resultados e discussões percebe que a educação pública tem sido vendida e negligenciada e roubada dentro desse sistema alienante e alienador.

PALAVRA-CHAVE: vulnerabilidade; corrupção; sociedade.

ABSTRACT

The aim of this article is to discuss the disastrous effects of capitalism on education and society as a whole, reflecting on its role and metabolic function of alienation and exploitation over the years, in the sense of bestialising and domesticating individuals to be just a part of the great machinery of the labour market. The approach was based on a bibliographical survey, the source of which was academic articles in the field, documentary research using yearbooks, statistics, tables and consultations in reliable databases (scielo, portal capes, scholar google, science.gov). The results and discussions show that public education has been sold, neglected and stolen within this alienating and alienating system.

KEYWORDS: vulnerability; corruption; Society.

¹ Pós-Doutor em Ciências da Educação. Doutor em Ciências da Saúde Coletiva. Mestre em Ciências da Educação pela ACU – Absolute Christian University. **E-MAIL:** cristiano.wc32@gmail.com. **CURRÍCULO LATTES:** lattes.cnpq.br/7723981451094769

² Mestre em Ciências da Educação pela ACU – Absolute Christian University. **E-MAIL:** brunofreitas2017@outlook.com.br. **CURRÍCULO LATTES:** lattes.cnpq.br/8624648555654769

³ Especialização em Docência do Ensino Superior pelo Instituto Pró-Saber, IPS. Graduação em História pela Universidade Católica do Salvador, UCSAL. **E-MAIL:** pedrorj-lima@hotmail.com. **CURRÍCULO LATTES:** lattes.cnpq.br/8141124454442550

⁴ Mestre em Ciências da Educação ACU – Absolute Christian University; Licenciada e Pedagogia (FACINTER - Faculdade Internacional de Curitiba; Especialista em Psicopedagogia (FIC – Faculdades Integradas de Cuiabá). **E-MAIL:** veraanderle@hotmail.com. **CURRÍCULO LATTES:** lattes.cnpq.br/9891214559841718

INTRODUÇÃO

Na escola, na sociedade e na educação todos deveriam ter direitos de decisão sobre o seu destino, mas a corrupção e a negligência atinge todos os níveis da vida em sociedade. Dessa forma é preciso traçar um conjunto de ações reais e concretas par amenizar os impactos da corrupção e da violência da vida em sociedades.

Uma sociedade com uma falsa democracia e que muito se prega de discursos e oratórias, mas que na verdade é uma sociedade das contradições, segregações e divisões sociais.

O objetivo do artigo é refletir sobre esse objeto de estudo, que vem sido por muitos especialistas, sendo pauta de defensores e críticos que aponta possíveis soluções para se construir uma escola, uma educação e uma sociedade cada vez mais democrática e com níveis elevados de corrupção.

A justificativa da pesquisa, se dá pela necessidade de aprofundar dentro dessa área que hoje, vem sendo discutido em todo o cenário educacional.

Exclusão, alienação, reprodução oportunidades negadas e sonhos podados ainda é o cenário da sociedade na atualidade. Uma sociedade que exclui e segrega os indivíduos. Sem sombras de dúvidas precisa de um conjunto de ações e de políticas públicas na forma de ações de intervenções reais e concretas.

O modelo de educação, de sociedade e de um sistema que ainda é o da manipulação e da reprodução, ainda é a realidade, que se tem um cenário, que se repete como um ciclo vicioso em pleno século XXI, em que a negligência e o descaso social imperam a cada instante na vida em sociedade, sendo necessário um olhar específico para a construção de uma sociedade equitativa socialmente.

MATERIAL E MÉTODO

Quanto à abordagem, o método utilizado é o dialético, o qual pressupõe que os fatos devem ser

analisados e revelados de forma contextualizados com a realidade. A abordagem partiu de levantamento bibliográfico, cuja fonte de pesquisa se deu por meio de artigos acadêmicos da área de ensino. O trabalho teve como bases de dados sites confiáveis como a (SciELO, Portal CAPES, Scholar Google, Science.gov), além de sites governamentais do setor educacional, objetivando tratar analiticamente da temática, da qual traz tantas contribuições e visões esclarecedoras sobre o tema.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A corrupção para ser combatida com um conjunto de dinâmicas e estratégias que precisam ser adotadas como medida de prevenção e combate. Um desafio para o tempo presente em meio ao crescimento acelerado da alienação dentro desse sistema capitalista, que privatiza direitos sociais que são básicos para a vida humana. Pasquino (1998). Nas palavras do autor, a corrupção é:

[...] o fenômeno pelo qual um funcionário público é levado a agir de modo diverso dos padrões normativos do sistema, favorecendo interesses particulares em troca de recompensa. Corrupto é, portanto, o comportamento ilegal de quem desempenha um papel na estrutura estadual. Podemos distinguir três tipos de Corrupção: a prática da peita ou uso da recompensa escondida para mudar a seu favor o sentir de um funcionário público; o nepotismo, ou concessão de empregos ou contratos públicos baseada não no mérito, mas nas relações de parentela; o peculato por desvio ou apropriação e destinação de fundos públicos ao uso privado (PASQUINO, 1992, p. 291-292)

Os mais diversos aspectos da corrupção nas instituições de ensino precisam de atenção específica para compreender melhor a natureza, e a sua identidade. As práticas corruptivas nas sociedades e expõe os seus sintomas, causas e consequências que deixam marcas

negativa nos indivíduos e nos seus comportamentos, ações e atitudes.

A corrupção institucional, e tantas outras acontecem em grande escala evidenciando assim a necessidade de leis mais severas para combater os corruptores e apoiar aqueles que de certa forma foram corrompidos. Por último, mas não menos importante, o combate à corrupção requer medidas sérias e radicais sobretudo as medidas e as estratégias, que podem frear a sua prática, ou pelo menos amenizar esses agravantes.

Caminha (2003) destaca que a corrupção (em sentido amplo) como um mal que desencadeia outros males, que é as causas das desigualdades sociais e da miséria que afetam a grande parcela da população dos vulneráveis.

O fato é que essa cultura de corromper e ser corrompido, atualmente, atinge níveis alarmantes no âmbito das atividades da Administração Pública nos três níveis da Federação, podendo ser diagnosticada como uma das maiores, senão a maior, causa da pobreza e miséria. A opinião pública é, nessa matéria, uma fonte de constatação extremamente válida.

A corrupção é um dos piores males que assola a maioria das sociedades, mas também é vista por muitos como um leque de oportunidades e de possibilidades de enriquecimento ilícito, onde muito construirá enormes castelos de poder e de dominação sobre os povos e nações de todo o mundo.

O "povo" é descrito como desencantado, perplexo, atônito, confuso, cansado, cordato, excitado, desconfiado, relutante, oscilando. "O que vai de fato, pelo coração e pela mente do povo? Esta é a pergunta essencial, difícil de responder" (Fernandes, 1989:31).

As práticas ilícitas tem sido como de costume algo banalizado em que a próprias leis instituídas pelos homens que colaboram para o exercício dos vários tipos

de corrupções, o que gera por sua vez mais e mais problemas. Os principais corruptores, são aqueles que historicamente e culturalmente, sempre ocuparem o topo máximo da pirâmide social e econômica mundial, o que tem sido como um mal que se passa de avo para pai e de pai para filhos.

Os danos para uma sociedade são incalculáveis e necessita, significa determinadas ações com intencionalidade, precisam acontecer em sua totalidade. O valor financeiro ou qualquer outro objeto de valor sempre é o ponto de partida para o exercício pleno da corrupção que pode começar desde as pequenas coisas até a mais complexas. Leal (2013), tratar sobre a relação entre corrupção e Direitos:

"Todos indivíduos são dotados de Direitos Humanos, e todos os Estado estão obrigados em garantir que sua população usufrua destes Direitos, por sua vez, cada Direito Humano tem a favor de si específicas obrigações por parte dos Estados e mesmo por parte dos indivíduos entre si; ocorre que, para as pessoas efetivamente usufruírem de seus Direitos Fundamentais, o Estado precisa cuidar para que haja condições favoráveis para tanto, assim é que se diz que os Estados precisam respeitar, proteger e fazer cumprir todos estes Direitos."

Os muitos empecilhos para o aproveitamento e desenvolvimento da equidade social existem como muralhas que contribui cada vez mais para as desigualdades e para a exclusão social. A corrupção é um recurso muito perigo, mas por outro lado existem especialista e peritos em planejamento e estudos corruptos. O desenvolvimento educacional sob ameaça, a qualidade de baixa, e a falta de acesso aos direitos básicos é o cenário de devassidão de uma sociedade corruptiva.

Apresentar o diagnóstico global em plena crise mundial de educação é muito difícil, pois muitos são os inimigos visíveis e invisíveis dentro da sociedade. Nas últimas décadas, surgem questionamentos, em

particular de sobre a legitimidade daquilo que é corrupção e vulnerabilidade social. A persistência de problemas e desafios nessa sociedade atualmente é um agravante.

A falta de compromisso político e pouca transparência nos serviços públicos, e a falta de prestação de contas inadequada são degraus de uma corrupção que está escancarada dentro de uma sociedade que mais muitos especialistas é débil e doente. Muitas estratégias foram significativas para reduzir a corrupção e melhorar a governança em educação pública, saúde, moradia e acesso a serviços básicos. Desafios e dificuldades que estão por todas as partes, e que precisam ser combatidos. As forças corruptas geram a vulnerabilidade que impedem e distorcem o desenvolvimento de milhões de pessoas em todo o mundo (VIEIRA & VARELLA, 2014).

Suspeita, relatórios falsificados e todos os tipos de fraude é mais frequente nos espaços públicos que impedem uma vida em usufruto da justiça e da equidade social. Uma governança com maior transparência e responsabilidade em educação e sociedade é quase um sonho utópico, que para ser realizado exige um conjunto de ações específicas, que parte do eu interno e vai de encontro a uma coletividade.

Desvios de recursos financeiros, cofres públicos roubados, portas abertas para o convite a corrupção que aumentos de forma exagerada. Ladrões, ladras, omissões, fraudulentas, negligenciadores, usurpadores disfarçados e bem engravatados surgem a cada instantes, se configurando como camaleões difíceis de serem identificados e pegos por uma justiça cheia de falhas e de negligências. E nos casos mais extremos, driblam a justiça e os códigos que regem as leis. A consolidação de um sistema de educação, de uma sociedade sem corrupção, é quase um sonho utópico.

No entanto, em muitas sociedades tida como as mais ricas e os pobres e o vulneráveis são o que mais sofrem os maus-tratos de todo tipo de violência seja ela a consentida ou não consentida. Um mundo obscuro que

é o tempo todo o confronto da negligência de direitos e de crises sociais. A corrupção nos setores públicos é vista como um fenômeno pandêmico. Que gera sentimentos negativos, que por sua vez gera o complexo de inferioridade, onde muitos perdem o estímulo de lutar e relutar contra tal sistema, que foi imposto violentamente, isso pode ser comprovado por meio da história em registros.

A redução das oportunidades é gerada pelas práticas de corrupção. E essa mesma corrupção pode receber várias nomenclaturas. O setor público é que mais, se encontra encharcado de corrupção. E isso, inclui a gestão dos serviços públicos, a aquisição de bens e serviços, desembolsos, transferência ilícitas e o enriquecimento, que parece ser algo sobrenatural.

Campos e Bascuñán (2014, p. 71):

Os membros de grupos marginalizados são mais vulneráveis à corrupção, pois carecem de possibilidades de cumprir ou evadir as condições extrajurídicas impostas aos mesmos para exercer seus direitos. (...) A discriminação da corrupção é ainda mais intensa, pois é seletiva, em muitas de suas formas operam através de marcadores sociais como de origem étnica, condição socioeconômica, gênero, orientação sexual, etc. Em outras palavras, a corrupção, especialmente a estrutural, tende a preferir os mais vulneráveis, ao mesmo tempo em que reforça a sua condição de marginalidade.

Dessa forma sugerem algumas interrogativas que é corrupção? A corrupção é um assunto importante para a educação? Quanto custa a corrupção? Quem é mais afetada pela corrupção? Por onde começar o trabalho sobre corrupção? todas essas interrogativas são desafios a serem respondidos, mas que, no entanto, afeta diretamente os mais fragilizados socialmente e que acabam sendo presas muito fáceis de tal sistema.

Esse problema é tão grave que em 2003, pelas Nações Unidas, foi criada a Convenção contra a Corrupção, que possibilita não só a discussão sobre o

tema como também a introdução de medidas para combatê-la. Infelizmente, só ações como essas não funcionam, mas é necessário articular inúmeras outras ações como por exemplo a reformulações de leis, que acabam cobrindo e dando assistências para vários tipos de crimes, inclusive o crime de corrupção.

Miranda (2009, p. 6) pontua que:

Inegavelmente, muito pior que o ladrão, o homicida, enfim, do criminoso comum, é o corrupto, o dilapidador dos cofres públicos, da moral administrativa, pois esse último, com sua conduta ilícita, acaba atingindo o direito de um número indeterminado de pessoas, impossibilitando investimentos em diversas áreas e projetos sociais, como, os relativos à segurança pública, no combate à fome, à educação, saúde, à construção e reforma de escolas, hospitais etc., enfim, acaba-se privando milhões de brasileiros de suas necessidades básicas, fundamentais para a sobrevivência da pessoa humana.

A corrupção em educação e em sociedade tem vários aliados os fatores internos e externos que contribuem para o desenvolvimento de mais pobreza e mais corrupção. A corrupção nas seguintes áreas de finanças afeta a oferta e a qualidade de bens e serviços em educação e, conseqüentemente no acesso, qualidade e equidade em educação e todos os demais setores da vida em sociedade (HALLACK e POISSON, 2002).

Desse modo a corrupção legislativa, administrativa e burocrática é difícil de ser intervinda e combatida, pois nasce no seio da sociedade e vem se perpetuando ao longo da existência da humanidade. Contratos fraudulentos, de compra e venda da dignidade humana e os inúmeros casos de evasão fiscal, ocorrem em larga escala e se torna um processo quase que incontrolável. Para Leal e Schneider (2014, p. 421):

Não há dúvidas de que a corrupção encontra-se diretamente conectada à violação dos Direitos Humanos e

Fundamentais, notadamente quando os atos corruptivos são utilizados como formas de violação do sistema jurídico como um todo (o caso de suborno de servidores públicos para agilizarem procedimentos burocráticos), o que afeta, por si só, a ordem jurídica posta, além de provocar impactos localizados na rede de direitos e garantias vigente (eis que, neste exemplo, outros expedientes podem ser atrasados ou deixados de lado).

Grandes ou pequenos os atos de corrupção, precisa de punição uma vez que se fala de justiça e de equidade social, quando de fato não existem. Ética e moral têm sido facilmente substituídos em muitas realidades pelas vestes sujas da Corrupção. Os brindes da corrupção em algumas sociedades, é fruto do enriquecimento ilícito de da pratica de vários tipos de violência que gera as mazelas da vida em sociedade condenado a uma vida pobre, misérias e desgraçada socialmente falando.

A corrupção é um conceito cultural e universal, e que está diretamente associado com o desvio de caráter e de moral da pessoa humana, e isso pode ser algo que desde o nascimento e criação familiar, pode ter sido estimulado ou não. Um comportamento corrupto pode ser facilmente identificado, no entanto só identificar não é suficiente é necessário, que haja transformações radicais para que se alcance o êxito social.

Um contexto de corrupção, na educação, na saúde, na segurança pública e nos demais setores da vida em sociedade só gera maiores problemas, que estimula a pobreza e a segregação.

Para entender e combater a corrupção não basta tipificá-la como delito. É preciso entendê-la como um fenômeno que implica um conjunto de fatos relacionados entre si, tais como o oferecimento de dinheiro ou dádivas para um determinado ato que, por ação ou omissão, supõe a alteração de procedimentos, obstrução da justiça, exclusão da sociedade, adaptação legislativa e outros logros, em benefício de

um setor ou corporação dono do dinheiro, da influência e do poder (CASTAÑEDA, 2012, p. 35).

Os diferentes processos da vida em sociedade são repletos por diferentes tipos de fraude acadêmica é tratada com descaso e com negligencias. Eliminar a corrupção em educação e na sociedade como um todo depende da existência e da integridade de um sistema de gestão, prestação de contas transparentes e o controle social, que se pense na coletividade e no bem comum de todos e para todos. E a ausência, desses princípios só resultará no crescimento acelerado e doentio de mais e mais corrupção.

Os crimes de corrupção, consiste na falta de transparência e responsabilidade social, ética e moral. O pode ser definida como “o uso sistemático de serviços públicos em benefício próprio, onde o ego e o egoísmo.

Os impactos são sempre negativos para os mais vulneráveis. E isso, implica na oferta e na qualidade de bens e serviços em educação, saúde, moradia, esporte e lazer e, conseqüentemente, no acesso, qualidade e equidade em educação, que se torna uma luta desigual (HALLACK e POISSON, 2002).

A corrupção legislativa ocorre sempre em todas as instancias da vida em sociedade. Os grupos políticos são visto como os maiores agressores quando de falam de corrupção e de vulnerabilidade social, onde é muito comum e frequente a venda e a compra de votos, rachadinha, jeitinho brasileiro, lavagem de dinheiro e tanto outras nomenclaturas que são batizadas pela mídia a cada novo escândalo ou descoberta.

Uma vida sob pressão e sob a corrupção administrativa surge quando funcionários públicos aceitam subornos para ganhar um contrato de compra ou para evasão fiscal. Ações simples que, acontecem todos os dias de forma corriqueira. Filgueiras (2009, p. 396):

A corrupção é explicada por uma teoria da ação informada pelo cálculo que agentes

racionais fazem dos custos e dos benefícios de burlar uma regra institucional do sistema político, tendo em vista a natural busca por vantagens. Basicamente, a configuração institucional define sistemas de incentivos que permitem aos atores acumularem utilidades. Uma postura rent-seeking, que é esperada quando as instituições permitem que um agente burle as regras do sistema, ocorre quando ele maximiza a sua renda privada em detrimento dos recursos públicos.

Os inúmeros dossiês da corrupção não são fáceis de ser combatidos, pois inúmeras das investigações, que mexem com os poderosos da pirâmide social e econômica são arquivados nos inúmeros tribunais de justiça ou de injustiça de norte a sul do mundo, ou simplesmente silenciados. Algo que, não é mais nenhum segredo para a população, que se encontra tão vulnerável socialmente.

A corrupção pode tomar várias formas tais como a crime do nepotismo, favoritismo, clientelismo, extorsão ou solicitação de subornos e desvio de bens públicos, entre outros. E dentro desses cenários não se dá conta da quantidade de crimes e de atrocidades, que são cometidos as cada segundo das 24 horas do dia.

Dentro de uma sociedade e de um mundo tão competitivas, as vezes a corrupção pode aparecer como alternativa ou como oportunidade, ou seja, o caminho da corrupção ode ser um caminho muito cômodo para muitos alcançarem os seus mais sombrios pensamentos, ganancia, soberba desejos e objetivos. A gravidade da corrupção é em geral estimada pela maneira como é percebida, e os seus frutos são sempre amargos para aqueles, que são corrompidos e castigados em todos os níveis de violência que a mesma pode proporcionar. Os crimes que despertam a atenção, a indignação e a repulsa são aqueles já conhecidos: homicídios, latrocínios, negligencias, corrupção e estupros. Bobbio, Mateucci e Pasquino, 1991:292) a corrupção como uma alternativa à violência:

"a corrupção é uma forma particular de exercer influência: influência ilícita, ilegal e ilegítima (...) É uma alternativa da coerção, posta em prática quando as duas partes são bastante poderosas para tornar a coerção muito custosa, ou são incapazes de a usar."

Dessa forma pessoas podem ser classificada como "altamente limpos" ou "altamente corruptos", ou seja, aqueles que possuem um bom caráter ou aqueles, que não tem uma boa índole. As perdas de ganho para população das grandes massas é uma realidade e o caminho a ser trilhado é a falência econômica, moral e social de toda uma sociedade.

Nesse sentido, Jorge F. Malen Seña (2017, p. 43) assinala que:

Haverá corrupção se, em primeiro lugar, a intenção dos corruptos é obter um benefício irregular, não permitido pelas regras do sistema. Em segundo lugar, a pretensão de conseguir alguma vantagem na corrupção se manifesta através da violação de um dever institucional por parte dos corruptos. Em terceiro lugar, a corrupção se mostra como uma deslealdade à instituição a qual se pertence ou na qual se presta serviços. A consciência dessa deslealdade faz com que, em quinto lugar, os atos de corrupção tendam a ocultar-se, isto é, sejam cometidos em segredo ou num contexto de discrição.

Calcula-se as estimativas dos custos econômicos da corrupção com números absurdos, que precisaria de maiores estudos para entender a dimensão desse fenômeno, que afeta diretamente e indiretamente a todos na vida em sociedade.

A corrupção custa mundialmente mais de trilhões, quatrilhões de dólares por ano dentro de uma economia. A corrupção não é a mesma em todos os países e cada uma delas apresenta suas enormes diferenças, em magnitude, manifestações e custos, porém o que elas têm como resultados são efeitos desastrosos que afetam a todos

A corrupção, a negligência e a vulnerabilidade é extensa e invasiva, afetando praticamente todos os aspectos da vida dos cidadãos, roubando os seus sonhos, ideias e perspectivas de vida.

A corrupção como problema político, econômico, cultural e administrativo se manifesta de forma diferenciada nos diversos países. Em algumas democracias, estruturas de controle da corrupção existem e inibem práticas de apropriação privada dos recursos públicos. Em outros países de democratização recente ou praticamente sem experiências de democracia, a corrupção se expressa de forma muito mais intensa. (AVRITZER, 2008, p. 505).

A polícia, a justiça, as alfândegas, os impostos, licenças de construção, serviços públicos, saúde e educação são os principais algo de corrupção, onde há uma tendência maior desse tipo de crime ocorrer, seja de forma grave ou leve. Os mais corruptos são também os mais perspicazes e hábeis em oferecer os subornos de várias ordens subsistem em montantes relativamente pequenos ou grandes.

A vulnerabilidade à corrupção dos sistemas de educação apresenta uma alta taxa de prejuízos visíveis que podem ser calculados a curto, médio e longo prazo. Os trabalhos e os cargos menos remunerados, acabam sendo presas fáceis para o exercício maligno da corrupção.

Pinho e Sacramento (2018, p. 205), afirmarem que a corrupção no Brasil tem avançado aceleradamente nas últimas décadas, apesar da implantação e não se tem as leis necessárias para o de combate desse fenômeno, que rompe com os inúmeros diretos e de milhares de pessoas se tornando um círculo vicioso.

Fraudar para obter bons resultados ou aquisição de riquezas ilícitas é um grave problema ser encarado dentro dessa sociedade, principalmente nesse mercado capitalista da competitividade e da matamatá, onde quem vence é o mais forte. Cada setor que se abre-se

oportunidades para corrupção, onde o mais vulneráveis são as principais vítimas.

A corrupção corrompe o tipo de Governança, afeta o crescimento e o desenvolvimento social e escancara as portas da pobreza e da corrupção. Grupos privilegiados socialmente, ou seja, as elites, que funcionam como máquinas de apadrinhamento, clientelismo fragmentado e grupos de determinadas influências é o cenário vivenciados por toda população mundial. Uma sociedade de inúmeras pressões sociais.

No auge da corrupção o desenvolvimento político, econômico e social de toda uma sociedade é ameaçado de diferentes formas. Os custos de transações, que afeta os sonhos e a oportunidade de muitos. Uma sociedade que estimula o tempo todos competição injusta, favorecendo negócios ilegais. E assim, nasce e renasce o tempo todo a corrupção com as suas diferentes formas.

"O ato de corrupção, que pode atingir em cheio ao particular que dela é vítima, alcança no resto da sociedade um efeito por vezes diluído (...) daí que as sociedades suportem certa quantidade de corrupção sem grande prejuízo. Note-se bem: sob o aspecto ético, a corrupção é sempre grave e inaceitável, mas do ponto de vista das consequências práticas no todo social, ela pode dissolver-se de modo a ser absorvida sem grande dano" (Oliveira, 1994:107).

Uma cultura de civismo, valores e princípios invertidos e distorcidos que falta os níveis mínimos de integridade, equidade, honestidade e justiça social dentro dos mais diferentes espaços da vida em sociedade. Neste contexto, é difícil de alcançarmos a expressão "libertos de corrupção", uma vez que a mesma está tão impregnada nas ações, atitudes e comportamento humanos.

Na sua definição de Amundsen (2000) a corrupção é o desvio de fundos: roubo de recursos públicos por funcionários, são notas frias e uma justiça forjada. A criação e principalmente a aplicação de leis é

importante para o controle de níveis de corrupção. A Implementação inadequada de leis anticorrupção é uma categoria de causas porque uma condução inadequada da lei, faz com que, se altere as características da punição, que é uma variável relevante na determinação da atividade criminosa (GICO JR. e DE ALENCAR, 2011).

A grande dificuldade na redução dos níveis de corrupção é a quantidade de componentes e agentes envolvidos em todo o processo. Há, quem afirme que a "corrupção de indivíduos" nasce no seio familiar das relações ultra pessoais e intrapessoais, que são vividas ao longo de sua vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A corrupção é um fator que pode alterar e comprometer com o desenvolvimento de um país, afetando o desenvolvimento social e qualidade de vida da sua população, principalmente com os mais vulneráveis. As raízes e as razões da corrupção no Brasil, se dá por inúmeras causas por meio de um levantamento sistemático, ocorre por diferentes circunstâncias.

As vulnerabilidades sociais contribuem para os diferentes tipos de corrupção, onde os mesmos atingem as diferentes dimensões administrativas e políticas. A vulnerabilidade e à corrupção possuem inúmeras raízes e razões, que gera cada vez mais e mais corrupção no Brasil e no mundo. A não responsabilização, o sentimento de injustiça e impunidade reina no ar de todos os cidadãos que acabam ficando reféns de todo esse sistema corrupto e alienador.

A falta de transparência e os meios de burocratização ampliar os riscos de gestão pública. A governança do Brasil apresenta os níveis de corrupção elevados, que por sua vez é marcado pela negligencia e pela impunidade social. As iniciativas de combate a corrupção foram falhas, e própria constituição das leis conspira a favor para que milhares de indivíduos vivam e sobrevivam, sob as veias da corrupção e das injustiças sociais. A Impunidade é uma causa da corrupção porque

quem a perpetra confia que não sofrerá nenhuma sanção, por vezes, segundo Minerbo (2007), contando com a impunidade, que está presente em todas as instâncias da vida em sociedade.

O Sistema Político e seus altos níveis de corrupção são desastrosos com marcas profundas. Um efeito que é destrutivo e um parasita social, que está impregnado em todos os aspectos da sociedade (SANTOS et al., 2012). É preciso que se implante um novo sistema, uma nova pauta de justiça, que se baseia na equidade e na justiça, abraçando novas perspectivas de Educação, de escola de sociedade.

Assim, reitera-se a importância sobre o assunto corrupção, o qual está conectado com a filosofia, ética, história, política, economia, sociologia e direito, e todos do demais aspectos da vida em sociedade. Onde há enormes necessidade de leis mais amplas e profundas para penalizar os seus diversos segmentos, tais como improbidade administrativa, lavagem de dinheiro, crimes contra economia popular, entre outros.

Desse modo, ao retomar brevemente as questões aqui apresentadas o problema de pesquisa e os objetivos foram bem analisados, pois permitiu pontuar descobertas e novos e velhos problemas, sendo necessário abordagens futuras para a continuidade de novos trabalhos com a mesma temática, que aqui foram previamente abordadas.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Aline; SOUZA, Camila. **Corrupção na saúde no Brasil: reflexo à luz da abordagem baseada nos Direitos Humanos**. Revista Brasileira de Bioética, nº 20, 6ª ed., 2017, p. 1-17.
- AVRITZER, Leonardo. **Índices de percepção da corrupção**. In: AVRITZER, L. et al. **Corrupção**. Ensaios e críticas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- ABRAMOVAY, Miriam et al. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas**. Brasília: UNESCO, BID, 2002. Disponível em: <http://xa.yimg.com/kq/groups/14829397/80861882/na-me/Juventude+e+violencia+-+miriam+Abramoway.pdf> Acesso em 20 de Abril. Abramovay (2002, p. 29).
- BELLENZANI, R. & MALFITANO, A. P. S. (2006). **Juventude, vulnerabilidade social e exploração sexual: um olhar a partir da articulação entre saúde e direitos humanos**. Saúde e Sociedade, 15(3), 115-130.
- CAMINHA, Marco Aurélio Custosa. **A corrupção na Administração Pública no Brasil**. Em: <http://jus.com.br/artigos/4657/a-corrupcao-na-administracao-publica-nobrasil>. Acesso em 08 outubro 2023.
- CAMPOS, María Luisa Bascur; BASCUÑÁN, Pedro Aguiló. **Corrupción y derechos humanos: una mirada desde la jurisprudencia de la corte interamericana de derechos humanos**. Facultad de Derecho Universidad de Chile: Centro de Derechos Humanos, 2014.
- CASTAÑEDA, Angélica Sofia Clavijo. **Actos de corrupción como violación a los derechos humanos**. Saber, ciencia, y libertad, ISSN: 1794-7154, Vol. 7, nº 1, 2012, pp. 35-45.7
- DOS SANTOS, Renato Almeida et al. **Compliance e liderança: a suscetibilidade dos líderes ao risco de corrupção nas organizações**. Einstein (16794508), v. 10, n. 1, 2012.
- FARIAS, R. & MORÉ, C. O. O. **Repercussões da gravidez em adolescentes de 10 a 14 anos em contexto de vulnerabilidade social**. Psicologia: Reflexão e Crítica, 25(3), 596-604, 2011.
- FILGUEIRAS, Fernando. **A tolerância à corrupção no Brasil: uma antinomia entre normas morais e prática social**. Opinião Pública, v. 15, n. 2, p. 386-421, 2009. 16
- FILGUEIRAS, Fernando. **A tolerância à corrupção no Brasil: uma antinomia entre normas morais e prática social**. Opinião Pública, Campinas, vol. 15, nº 2, nov. 2009, p. 386-421.
- FILGUEIRAS, Fernando; ARANHA, Ana Luiza Melo. **Controle da corrupção e burocracia da linha de frente: regras, discricionariedade e reformas no Brasil**. Revista Dados, v. 54, n. 1, 2011.
- GUIMARÃES, Juarez. **Sociedade Civil e corrupção: crítica à razão liberal**. In: AVRITZER, Leonardo; FIGUEIRAS, Fernando (organizadores). **Corrupção e sistema político no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- GICO JR, Ivo T.; DE ALENCAR, Carlos HR. **Corrupção e judiciário: a (in) eficácia do sistema judicial no combate à corrupção**. Revista Direito GV, v. 7, n. 1, 2011.
- KLITGAARD, Robert. **A corrupção sob controle** [Tradução autorizada da 1ª ed. norteamericana, de 1991, por

Otávio Alves Velho]. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 1994.

LEAL, Rogério Gesta. **Patologias Corruptivas nas Relações entre Estado, Administração Pública e Sociedade: causas, consequências e tratamentos.** Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2013

LEAL, Rogério Gesta; SCHNEIDER, Yuri. **Os efeitos deletérios da corrupção em face dos direitos humanos e fundamentais.** Revista da AJURIS, v. 41, nº. 136 - dez. 2014, p. 415-435.

MACEDO, R. M. S. & KUBLIKOWSKI, I. (2009). **Valores positivos e desenvolvimento adolescente: perfil de jovens paulistanos.** Psicologia em Estudo, 14, 689-698.

MORAIS, N. A., KOLLER, S. H. & RAFFAELLI, M. (2010). **Eventos estressores e indicadores de ajustamento entre adolescentes em situação de vulnerabilidade social no Brasil.** Univ. Psychol., 9(3), 787-806.

MIRANDA, Gustavo Senna. **Corrupção pública: uma pandemia nacional.** 2009. Disponível em: www.conamp.org.br/images/artigos/Obst%C3%A1culos%20dogm%C3%A1ticos%20para%20o%20enfrentament%20da%20corrup%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 15 dez. 2023.

MCMILLAN, John e ZOIDO, Pablo. **How to Subvert Democracy: Montesinos in Peru.** Journal of Economic Perspectives. v.18, n. 4, p. 69-92, Fall 2004.

NAVARRO, A. M. A., BEZERRA, V. P., OLIVEIRA, D. A., MOREIRA, M. A. S. P., ALVES, M. S. C. F. & GURGEL, S. N. (2011). **Representações sociais do HIV/AIDS: percepções dos profissionais da atenção primária à saúde.** Revista de Pesquisa: Cuidado é Fundamental, 3(5, esp.), 92-99.

SOUSA, M. C. P., ESPÍRITO SANTO, A. C. G. & MOTTA, S. K. A. (2008). **Gênero, vulnerabilidade das mulheres ao HIV/Aids e ações de prevenção em bairro da periferia de Teresina, Piauí, Brasil.** Saúde e Sociedade. São Paulo, 17(2), 58-68.

PEREIRA, José Matias. **Reforma do Estado e controle da corrupção no Brasil.** Revista de Administração Mackenzie, v. 4, n. 1, 2008.

SANTOS, Luiz Alberto; COSTA, Paulo Mauricio Teixeira. **The contribution of lobby regulation initiatives in addressing political corruption in Latin America.** Journal of Public Affairs, v. 14, n. 3-4, p. 379-391, 2014.

PASQUINO, Gianfranco. Corrupção. In: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política.** 11. ed. Brasília: Editora de Brasília, 1998. p. 291-292.

VIEIRA, Gabriela Alves Mendes; VARELLA, Marcelo Dias. **A conexão entre os direitos humanos e a corrupção.** Revista de Direito Internacional, v.12, nº 2, 2014.

IMPUGNAÇÃO DAS DECISÕES CONTRAORDENACIONAIS EM ANGOLA CHALLENGE OF CONTRAORDINATIONAL DECISIONS IN ANGOLA

ISSN: 2595-8704. DOI: 10.29327/2323543.25.1-25

Adão Adriano António¹

RESUMO

Urge a necessidade de aprovação do ante - projecto da Lei das Contra - Ordenações e da sua implementação, para sanar e melhor aplicar o regime contra - ordenacional no nosso país , onde ainda convivem crimes e contravenções (no código penal) e c ontra - ordenações, como infracções , que podem ocorrer no nosso sistema jurídico. No presente artigo será foi analisado a impugnação judicial das decisões como direito de auto - tutela e garantia constitucional, de que se socorre a parte que se sente lesada diante da sanção administrativa ou jurisdicional. Angola conheceu, por isso, grandes viragens políticas, com a substituição violenta de classes governantes e profundas transformações do sistema político – constitucional. Diante desta distinção os crimes económicos seriam punidos apenas criminalmente com sanções (prisão ou multa) e seriam da competência exclusiva dos Tribunais e as infracções contra - ordenacionais punidas com coima, que podem ser aplicadas e decidida s por um órgão ou ente administrativo.

PALAVRAS-CHAVES: inpução; constituição; julgamento; tribunal.

ABSTRACT

There is an urgent need to approve the preliminary draft of the Law on Misdemeanors and its implementation, to remedy and better apply the misdemeanor regime in our country, where crimes and misdemeanors (in the criminal code) and misdemeanors still co-exist, as infractions, which can occur in our legal system. In this article, the judicial challenge of decisions will be analyzed as a right to self-protection and constitutional guarantee, which will help the party who feels aggrieved in the face of an administrative or jurisdictional sanction. Angola has therefore experienced major political changes, with the violent replacement of ruling classes and profound transformations of the political – constitutional system. Given this distinction, economic crimes would only be punished criminally with sanctions (imprisonment or fine) and would be the exclusive jurisdiction of the Courts and administrative infractions would be punished with a fine, which can be applied and decided by an administrative body or entity.

KEYWORDS: objection; constitution; judgment; court.

¹ Doutorando em Ciências Jurídico-Criminais na Faculdade de Direito da Universidade do Museu Social de Argentina; Mestre em Direito Judiciário (Ciências Jurídico Processuais) pela Escola de Direito da Universidade do Minho Braga-Portugal; Curso de Extensão Universitária, em Direito Judiciário, pela Faculdade de Direito da Universidade Gregório Semedo em cooperação com a Escola de Direito da Universidade do Minho-Portugal; Curso de Extensão Universitária, em Ciências Jurídico Criminais pela Faculdade de Direito da Universidade Agostinho Neto em cooperação com a Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra-Portugal; Licenciado em Direito pela Faculdade de Direito da Universidade Agostinho Neto- Angola. **E-MAIL:** Adoadrianoantonio@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O Direito das Contra-ordenações, surgiu na Alemanha do pós-guerra com a publicação da Lei de Simplificação do Direito Penal Economico, tendo como precursor **Eberhard Schmidt (1949)**, que passou assim a diferenciar qualitativamente crimes e contra-ordenações.²

Enquanto o Direito Penal visa proteger com as suas incriminações os valores ou bens fundamentais da comunidade, isto é, aqueles interesses primários sem cuja observância a vida em sociedade não seria possível, por sua vez, o direito Contra-ordenacional tutela interesses ou valores não fundamentais que não lesam bens jurídicos³.

Eberhard Schmidt dividiu as infrações em crimes ou “*delitos de justiça*” e delitos administrativos ou “*contra-ordenações*”.⁴

Diante desta distinção os crimes económicos seriam punidos apenas criminalmente com sanções (prisão ou multa) e seriam da competência exclusiva dos Tribunais e as infracções contra-ordenacionais punidas com coima, que podem ser aplicadas e decididas por um órgão ou ente administrativo.

A Lei Sobre o Regime Geral das Contra-Ordenações, prevê no artigo 3º, que será “contra-ordenação todo o facto ilícito, que preencha um tipo legal ao qual se comine em coima”, sendo ela aplicada às pessoas colectivas públicas ou privadas (art.º2º) e às pessoas singulares.

Para Tiago Azevedo Direito Contra-ordenacional, “*consiste num ramo de Direito público sancionatório de incidência coletiva geral, que tem como finalidade a tutela de valores sociais não fundamentais para a comunidade e pune as condutas ilícitas e*

tendencialmente censuráveis que colidam com aqueles valores, realizados com culpa por sujeitos de cariz tendencialmente privado, através de sanções, de carácter principal e acessório”.⁵

Ainda para este autor, devemos entender o Regime Geral das Contra-Ordenações no âmbito do direito contra-ordenacional, por ser uma das fontes normativas mais relevantes.

Neste contexto, foram surgindo outros regimes gerais de contra-ordenações, como é o caso da Lei-Quadro das Contra-ordenações Ambientais, código dos valores mobiliários, Direito Contra-ordenacional Tributário.

No trabalho em apreço será espelhado como as pessoas a quem são aplicadas as coimas podem recorrer das decisões administrativas, colocando em pratica o seu direito de defesa consagrado constitucionalmente.

Vamos nos debruçar sobre o modelo ou tipo de defesa que deve ser aplicada e como ela deve ser executada, bem como o papel dos tribunais perante tal ilícito e sua resolução pelos poderes administrativos ou jurisdicionais.

No presente trabalho será analisado a impugnação judicial das decisões como direito de auto-tutela e garantia constitucional, de que se socorre a parte que se sente lesada diante da sanção administrativa ou jurisdicional.

Diante disto, observaremos o modo como a decisões são impugnadas, quem tem competência para impugnar, qual o objecto a ser impugnado, bem como o tribunal competente para decidir da impugnação.

A impugnação, por ser um direito fundamental, quando não a encontramos na lei das contra-ordenações, procuramos outras disposições que poderão ser subsidiárias para suprir lacunas e com isso resolvermos as questões que podem ser apresentadas á autoridade administrativa ou ao tribunal, conforme o caso.

EVOLUÇÃO DA ORDEM JURÍDICA CONTRA-ORDENACIONAL EM ANGOLA

²-Tiago de Azevedo in Lições de Direito das Contraordenações, pg. 15

³Trecho da aula ministrada pela Dra. Luzia no mestrado em Direito Penal, UCAN, 2022

⁴Augusto Silva dias-Rui Soares Pereirain Direito das Contra-Ordenações, pg. 21

⁵Idem Tiago Azevedo, pg.30

BREVES CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS

A história de Angola passa por vários modelos de sociedades vividas por toda humanidade, desde a comunidade primitiva aos nossos dias.

Podemos mesmo afirmar com segurança, que a história de Angola, de comunidades, mas também geográficas, políticas, económicas e sociais, sofreu profundas transformações vividas antes e depois da constituição desta nação.

Angola conheceu, por isso, grandes viragens políticas, com a substituição violenta de classes governantes e profundas transformações do sistema político-constitucional.

Por outro lado, também não nos é aconselhável fazer qualquer estudo científico sobre Angola, sem nos associarmos à Portugal, por essas razões históricas.

Antes de Portugal conhecer Angola, o nosso território estava dividido em vários reinos. O rei de cada circunscrição era entendido como Comandante exclusivo da mesma. Era o rei que definia e assegurava os destinos do ordenamento jurídico de cada reino. O rei era a pessoa iluminada dessa estrutura local e corporativa.

Através da administração por ele estabelecida e dirigida, na qualidade de absoluto detentor de todos os poderes, regulava toda a sua nação em diversas dimensões, ao ter um exército seu.

Naquele domínio, as atuações da administração régia não estavam ainda subordinadas ao ordenamento jurídico tal como se entende actualmente, na medida em que, aquelas situações não pertenciam à ordem jurídica escrita, mas tão somente ao direito não escrito. Assim, caso os súbditos violassem a ordem da administração régia, não estavam a praticar um ilícito, mas uma desobediência, não havendo por isso ainda uma dicotomia entre Direito Penal e um autêntico Direito Administrativo Policial.

É bem verdade que, antes da colonização, as várias regiões do nosso país, então constituídas em reinos, também foram crescendo, como aconteceu com as demais partes do mundo, nos âmbitos demográfico, político, económico e social.

Com a concentração cada vez mais dos poderes régios sempre que eram estabelecidas novas administrações estaduais naqueles reinos, se fortalecia a função administrativa, esta adquiria e desempenhava novo papel em cada comunidade, tendo como finalidade primordial a defesa e a promoção dos valores de cada reino.

Entretanto, Portugal, um país natural da Europa Central, em 1482, ainda no regime régio, conheceu Angola, em pleno século XV, quando pela primeira vez Diogo Cão atracou na Ponta do Padrão, na foz do rio Zaíre, no actual município do Soyo, província do Zaíre.

Inicialmente, Portugal veio com uma política de convivência mútua, com plena irmandade, conforme assumiu-se com o então Rei do Congo.

Porém pouco tempo depois, Portugal iniciou com a colonização de Angola, pondo de parte as relações comerciais e de evangelização dos nativos.

Nós, devemos ter presente que foram os portugueses que trouxeram a escrita e, conseqüentemente, o direito escrito, para os nossos reinos de então.

Quando Portugal descobriu os nossos territórios no que diz respeito ao direito, já estava muito influenciado pelas ideias alemãs⁶.

Em Portugal a discussão se circunscrevia na distinção entre Direito Penal e o Direito Penal de Polícia, debate iniciado no princípio do século XVI que se estendeu até ao início do século XIX.⁷

A ideia fulcral que pairava no reino de Portugal era de que a finalidade do Estado consistia na defesa da liberdade e não na promoção da cultura ou da

⁶Revoluções, Política Externa e Política de Defesa em Portugal Sec.XIX-XX

⁷Idem

moralidade. Para os portugueses, ao contrário do que se sucede com o crime, a infração de polícia releva na entidade perante o Estado e não na justiça.

Em consequência, com essa tese, sempre no seguimento das ideias idas da Alemanha, as infracções de polícia eram tidas como acções ou omissões impostas ou proibidas por causa do perigo para a segurança e para a ordem jurídica, isto do sec. XVI até 1822.

Porém, em Portugal, nesse início do séc. XIX, em 1810 ocorreu uma revolução em que o regime político régio foi substituído por república. Em seguida o artigo 1º, do código penal de Portugal de 2010, estabelecia uma divisão tripartida das infracções, nomeadamente Contravenção, Delito e Crime, vigorando assim até a ocorrência de outra revolução liberal, em 1834 encabeçada pela rainha Maria II, por meio de uma guerra civil, no intuito de instalar-se um Estado de Direito Formal.

Esta revolução trouxe grandes viragens para Portugal, daí que aos 26 de Maio de 1834, no fim da guerra civil, com a fuga do rei D. Miguel, depois da Convenção de Évora-Monte, se deu início ao reconhecimento dos direitos fundamentais das pessoas físicas, como influência da revolução francesa.⁸

Com a referida revolução o código penal português de 1834 a 1842, adotou uma classificação bipartida entre Contravenção e Crime.

No domínio do direito ficou vincado que as infracções que são consideradas ilícitos penais em determinado momento, podem no futuro vir a ser ilícitos administrativos, ou vice-versa⁹.

Foi neste período que em Portugal surge pela primeira vez o conceito de contravenção, como infração administrativa, ao lado do crime como infração penal, concepção que durou até 1842.

De 1842 a 1856, Portugal numa nova ordem constitucional, preparava o seu terceiro Código Penal, que apenas foi publicado aos 10 de Dezembro de 1852.

Neste Código o sistema infraccional voltou a ser tripartido, dividindo-se em crimes, delitos e contravenções. Aos crimes era aplicável a pena de morte, a pena de prisão e o degredo; aos delitos eram aplicáveis a reclusão e a multa e às contravenções a reclusão policial e a multa leve.

No contexto temporal do Código Penal de 1852, o conceito amplo de contravenção derivava da falta de cumprimento ou preenchimento de uma obrigação resultante de um contrato, de uma promessa ou de uma palavra de honra.

O preenchimento de um tipo contravencional ocorria através da prática, por acção ou por omissão, de um acto punível com contravenção.

A previsão da contravenção estava pensada para garantir a paz, tranquilidade pública, assim como a segurança dos cidadãos.

Portugal, em 1886, concebeu o seu quarto Código Penal, que esteve em vigor em Angola até 2021, que consagrou como infracções duas realidades constituídas em crimes ou delitos e contravenções. Neste Código, crime ou delito “*é o facto voluntário declarado punível pela lei e considera-se contravenção, o facto voluntário punível, que unicamente consiste na violação, ou na falta de observância das disposições preventivas das leis e regulamentos, independentemente de toda a intenção maléfica*”, assim consta das disposições combinadas dos art.º 1º e 3º, do referido Diploma Legal.

Estas figuras infraccionais foram concebidas no Código Penal de 1886, e vigoraram em Angola por longos anos, independentemente dos regimes políticos. Passaram pela revolução de 5 de Outubro de 1910, que instituiu a República em Portugal, a revolução de 28 de Maio de 1926, que deu origem ao Estado Novo em 1933, a revolução de 25 de Abril, de 1974, que viria a conceder a independência de Angola a 11 de Novembro de 1975, e todas as transformações políticas ocorridas em Angola de 1975 a 2021, respectivamente.

⁸Idem

⁹Idem

Porém, o Código Penal de Angola, aprovado pela Lei n.º 38/20, voltou a consagrar como infracções penais o crime e a contra-ordenação, vide art.º 8º e 142, deste Diploma Legal.

A contra-ordenação foi introduzida em Angola pela Lei n.º 19/22, de 7 de Julho, onde convive com as infracções criminais e contravencionais.

CONCEITO E NATUREZA JURIDICA DO DIREITO DAS CONTRA-ORDENAÇÕES

O Direito das contra-ordenações, sempre se dispôs aos regimes políticos, que tinham o poder de alargar os restringir as garantias dos cidadãos diante da administração, no que dizia respeito a actividade administrativa.

O art.º 3º, da Lei n.º 19/22, de 7 de Julho, define contra-ordenação como “*todo o facto ilícito, que preencha um tipo legal ao qual se comine uma coima*”.

Este conceito que constitui uma definição formal, embora possa ser considerada minimalista, é essencialmente pragmática, porque procura fornecer ao aplicador uma opinião isenta de dúvidas.

Mas ele também resolve o problema da definição material do ilícito uma vez que o legislador no referido art.3º, da LRGCO inclui este requisito nas normas, evitando qualquer dúvidas aos leitores, e aos aplicadores do direito.

Congratulamo-nos igualmente com o facto de o legislador enunciar neste conceito o princípio da legalidade, segundo o qual não haverá contra-ordenação se o facto a subsumir não for punível mediante coima em lei anterior à prática do mesmo, vide art.º 5º, da LRGCO, assim sucedendo igualmente quando a sucessão de infracções envolve outro tipo de ilícito, como é o caso criminal ou contravencional, vide art.º 24 e 25, ambas da LRGCO.

NATUREZA JURÍDICA

Este ramo de direito tem natureza público sancionatório geral, defendido por Augusto Dias e Rui Pereira, ao afirmarem que o Direito das Contra-Ordenações é “*um ramo do Direito Público de carácter punitivo ou sancionatório*” por estar destinado à punição de todas as infracções sociais de pequena gravidade, contrariamente ao direito penal que é um ramo com natureza público sancionatório limitado, porque este só combate infracções dirigidas contra valores fundamentais da sociedade.

Da conjugação dos art.º 2º e 9º da LRGCO, podemos dizer que o direito das contra-ordenações, tem aplicação às infracções de natureza sancionatória praticadas por pessoas singulares, pessoas colectivas públicas, pessoas colectivas privadas e às associações sem personalidade jurídica.

DO PROCESSO CONTRA-ORDENACIONAL

O procedimento contra-ordenacional é uma sucessão de actos ordenados a fim de decretar uma decisão contra-ordenacional, com efeitoabsolutório ou condenatório.¹⁰

O processo contra-ordenacional procede de forma diferente ao processo penal, este tem por fim como sanção uma pena ou multa, enquantoque aquele tende a ser célere, tem por fim uma coima como sanção principal que pode ser pecuniária ou não pecuniária.

Cabe a autoridade administrativa o impulso processual, salvo nos casos de ocorrer um concurso entre contra-ordenação e crime, passando o impulso ao Ministério Público.

Em contra-ordenações o procedimento contra-ordenacional, pode tramitar nos seguintes casos:

A. Ocorrência de uma infracção contra-ordenacional, praticada por um ou mais arguidos;

¹⁰Tiago de Azevedo, pg244

B. Ocorrência de duas ou mais infracções contra-ordenacionais, praticadas por um ou mais arguidos, estando as autoridades perante a necessidade de conhecer e decidir um concurso contra-ordenacional;

C. Ocorrência simultânea de infracção ou infracções contra-ordenacionais e criminais praticada (s), por um ou mais arguidos, encontrando-nos, num e noutra caso perante concurso de infracções contra-ordenacionais e criminais.

Para os autores **Augusto Dias** e **Rui Pereira**, o processo contra-ordenacional, divide-se em fase administrativa e fase judicial e para os mesmos este processo é “*eminente administrativo*”. **Tiago Azevedo**, discorda daquela posição pois para ele, esta divisão leva-nos a crer que o processo contra-ordenacional é contínuo e dá uma “*aparência de continuidade dinâmica, como se a decisão de aplicação da coima precisa-se de uma sentença para ser executória*”, temos que ter em atenção que a referida fase judicial é facultativa, dependendo de impugnação ou interposição de recurso para chegar a esta fase, salvo havendo concurso entre contra-ordenação e crime, em que a fase judicial se impõe desde a recepção da acusação pelo tribunal.

COMPETÊNCIA DA AUTORIDADE ADMINISTRATIVA

O regime geral das contra-ordenações instituído pelo legislador angolano, Lei n.º 19/22 de 7 de Julho, já referida, dispõe que na forma do processo contra-ordenacional, é de competência das autoridades administrativas a aplicação das coimas e sanções acessórias, quando ocorram infracções contra-ordenacionais de forma singular ou em concurso, conforme o art.º 40.º, tendo assim natureza patrimonial. As mesmas são responsáveis para aplicar as referidas sanções sempre que se verifique a consumação de uma

contra-ordenação na sua área de jurisdição, nos termos do art.º 41.º, 43.º, e serão resolvidos subsidiariamente no regime do Procedimento Administrativo os conflitos de competência entre várias autoridades administrativas, conforme art.º 44, da referida lei.

IMPUGNAÇÃO DAS DECISÕES NA FASE DE INSTRUÇÃO REALIZADA PELAS AUTORIDADES ADMINISTRATIVAS

Na fase administrativa vigora o princípio do inquisitório, cabendo às Autoridades Administrativas a instrução do processo ao tomarem conhecimento dos ilícitos contra-ordenacionais, mediante queixa ou por participação remetida pelas autoridades policiais ou por agentes de fiscalização, como previsto no art.º 54 da LRGCO.

Os actos praticados pelas entidades administrativas são meramente funcionais, digo, são “*actos funcionalmente administrativos de conteúdo sancionatório ou de conteúdo para-sancionatório*”.¹¹

Durante a investigação e instrução, sempre que ocorram violações contra direitos e interesses fundamentais, o Ministério Público, no âmbito da sua competência de autoridade de fiscalização genérica da legalidade estabelecida no art.º 186º, da CRA, o arguido ou qualquer terceiro com direito de defesa, poderão fazer uso dos meios de impugnação previstos no n.º 5º do art.º 40º, 69º e 73º, todos da CRA.

Durante a fase de investigação, com a participação e as provas recolhidas, as autoridades podem decidir em arquivar o processo, aplicar uma coima ou uma admoestação, como sanção, como previsto nos art.º 59º, e n.º 2º, do art.º 62, ambos da LRGCO.

IMPUGNAÇÃO DAS DECISÕES FINAIS DAS AUTORIDADES ADMINISTRATIVAS

A decisão aplicada pela autoridade administrativa competente pode ser impugnada judicialmente pela parte que se sentir lesada ou

¹¹Trecho da aula ministrada pelo professor Mário Monte, Mestrado de Direito Penal, UCAN, 2023

injustiçada nos termos do n.º 1 do art.º63º da LRGCO,devendo-se notificar o arguido por intermedio de seu representante da decisão que sobre ele recai.

Diante disso, como compete à autoridade administrativa, a aplicação das coimas e sanções acessórias, ocorrendo violações de direitos ou interesses fundamentais aos arguidos ou de terceiros, à impugnação contra decisão sancionatória é aplicável a legislação que regula o Código do Procedimento Administrativo.

Por isso, os impugnantes poderão fazer uso dos art. º235º à 264º, todos da Lei n.º 31/22 de 30 de Agosto, lei que aprova o Código do Procedimento Administrativo.

Estamos aqui a falar de recurso contra:

A. Decisões, despachos e medidas da administração que destinem a preparar a decisão final de arquivamento da contra-ordenação, por falta de prova ou por falta de arguido, que colidam com direitos e interesses das pessoas nos termos previstos nos art.º 63º, 1ª parte, da LRGCO;

B. Decisões, despachos e medidas da administração que se destinem a preparar a decisão final ou aplicação das coimas e outras sanções acessórias, que colidam com direitos ou interesses das pessoas, vide 2ª parte, do art.º 63;

C. Decisões, despachos e medidas tomadas pela administração no decurso do procedimento contra-ordenacional, que indeferiu requerimentos de nomeação de defensor oficioso, vide n.º 3, do art.º 61º;

D. Decisões, despachos e medidas administrativas tomadas no decurso do processo, que neguem advogados ou defensores indicados pelos arguidos nas suas procações forenses, n.º 1 e 2, do art.º 61º da LRGCO.

Nas alíneas a) à d), referimo-nos de impugnação de decisões interlocutórias proferidas pela administração, na tramitação do procedimento contra-ordenacional.

Mas, também não podemos nos esquecer que, as decisões de mérito, proferidas pelas mesmas autoridades, no final do processo, condenem ou absolvam, igualmente são recorríveis ao tribunal, nos termos dos n.º 3;4, final e n.º 2, todos do art. 66 da LRGCO e 235º a 264º, do CPA.

IMPUGNAÇÃO DAS DECISÕES NA FASE JUDICIAL

NOÇÃO DE IMPUGNAÇÃO, EM SENTIDO AMPLO E EM SENTIDO RESTRITO OU TÉCNICO JURÍDICO

Impugnar significa reclamar, protestar, contestar, confrontar, tomar ou sair em defesa. O nosso ordenamento jurídico, depõe de instrumentos e meios que “auxiliam” na resolução de litígios, dando o direito à todos de impugnarem as decisões das quais não se conformam.

Temos por impugnação em sentido amplo, o meio pelo qual se contesta ou se opõe diante de uma decisão ou ideia concreta da parte adversária, expondo os motivos da falta de concordância, mediante provas. Contestam-se “questões intrínsecas no processo jurídico, sejam elas objectos, argumentos ou decisões”. (Cachimbombo,2021)

Em sentido restrito, impugnação é o acto de assumir uma contrariedade pela parte insatisfeita, em relação a outra, na esfera jurídica, nos marcos da lei, no modo em que a pessoa que se defende venha a impedir a procedência junto da instituição judiciária, que a acção do lesante do seu direito se realize com sucesso. (Cachimbombo,2021)¹²

No sentido tecnico-juridico, a impugnação é um veículo consagrado constitucionalmente, e pelas demais normas vigentes no país que estão à disposição dos sujeitos processuais para contestarem com razoabilidade e fundamentarem as matérias de facto e de direito a fim

¹²Hermenegildo Cachimbombo in, Manual dos Recursos no Direito Processual Civil Angolano,3ªed.

de terem as pretensões atendidas a seu favor, prevalecendo os seus direitos e garantias fundamentais.

Mário Monte afirma que a impugnação, própria ou imprópria, são tratados para o mesmo acto processual. Tiago Azevedo refere-se à impugnação judicial ao recurso em sentido próprio. O legislador, na visão deste autor, ao dizer recurso em sentido amplo, abrange a impugnação judicial e os subsequentes recursos jurisdicionais.¹³

Por ser a regra de impugnar decisões judiciais, os recursos ordinários têm como intuito o “controlo” da aplicação do direito ao caso concreto de uma decisão não transitada em julgado, tem efeito devolutivo ou suspensivo e são apreciados por um órgão jurisdicional hierarquicamente superior que devem corrigir injustiças ou ilegalidades.

Em contra-ordenações, nos termos do art.º 63º da LRGCO, é impugnável toda decisão, despachos e medidas tomadas pelas autoridades administrativas que diverjam ou colidam com direitos ou interesses de uma das partes durante o processo.

Nos termos do n.º 4º, do art.º 66º da LRGCO, quando houver impugnação de decisões sancionatórias por contra-ordenação, será aplicada a legislação que regula o Contencioso Administrativo.

No corpo do mesmo artigo, vemos que são subsidiárias às normas do Procedimento Administrativo, o Código Penal (regime substantivo) e o Processo Penal (adjectivo) em casos contrários ou que não resulte da LRGCO.

Por serem aplicadas as normas do Código de Processo Penal, a impugnação pode ser apresentada mediante requerimento, escrito em idioma nacional (português), devidamente fundamentada com motivos e conclusões alegadas, nos termos do art.º 475, do referido diploma legal, contado após recebida a notificação.

Ao aplicar o Contencioso Administrativo, o prazo para impugnar, conta-se a partir da data da notificação, nos termos do art.75º.

Finda a fase administrativa, com a interposição do recurso de impugnação da decisão, tem início a fase judicial que é a etapa dos recursos de impugnação onde se deslumbra a garantia judicial, sendo esta mormente facultativa.

Pelo princípio da tutela jurisdicional, efectiva-se a garantia constitucional de acesso aos tribunais para defesa dos direitos e resolução de conflitos, conforme dispõe o artigo 29.º da CRA.

Diferente da fase administrativa, na fase judicial a parte que alega não concordar com a decisão, exerce o seu direito de reclamação como garantia constitucional com a impugnação, como meio de defesa nos Tribunais. Nesta fase é permitida ao lesado/arguido e às pessoas com interesses afectados impugnar a decisão da autoridade administrativa.

O artigo 67 da CRA, consagra o direito a todos os meios de defesa e de recurso à todos que pretendam ter os seus litígios, injustiças ou actos processuais viciados resolvidos.

Nos termos do art.º 7º da Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos, qualquer pessoa que se encontre ou se sinta prejudicada, pode recorrer à um tribunal competente/imparcial para que a sua causa seja revista.

Paulo Albuquerque (2022), comenta que o acesso ao tribunal garante a que se tenha o direito de uma audiência equitativa, garantia de contraditório para equidade do processo, que o lesado seja tido como inocente, prevalecendo a presunção de inocência até trânsito em julgado.

Apesar das decisões serem impugnáveis mediante reclamação ou recurso, em contra-ordenações faz-se mediante recurso de impugnação, que dividem-se segundo **Tiago Azevedo** em recursos de decisões

¹³Tiago de Azevedo in, Lições de Direito das Contraordenações

funcionalmente administrativas e recursos de decisão judicial.

Ângelo Matusse, comenta que ao recorrer aos tribunais, está implicado o exercício do uso dos instrumentos de defesa existentes num Estado de Direito, mas que o recurso não é o único meio de realização de justiça¹⁴.

Com a interposição do recurso, os sujeitos processuais impulsionam o direito e garantia fundamental de ter acesso ao tribunal, em que colocarão as razões de facto e de direito que justificam a medida, bem como o pedido do que se pretende¹⁵.

Ficou definido pela LRGCO, que a impugnação de decisões sancionatórias por contra-ordenação, aplica-se a legislação que regula o Contencioso Administrativo.

Subsidiariamente, o Contencioso Administrativo, nos seus art.º 65 e n.º 1 e art.º 67, determina que são impugnáveis actos administrativos, sejam eles de eficácia externa, actos materialmente administrativos de qualquer autoridade não integrada na administração bem como actos materialmente administrativos de entidades privadas que actuem ao abrigo de normas de direito administrativo.

Nesta ordem, temos:

- A.** Impugnação resultante da omissão do dever de decidir, art.69º CPCA;
- B.** Impugnação de acto meramente confirmativo, art.70º CPCA;
- C.** Impugnação de acto ineficaz, art.71º CPCA;

A interposição do recurso de impugnação judicial, faz-se com a sua apresentação à autoridade administrativa recorrida, que se posicionará e decidirá em revogar a aplicação da coima ou remeterá o processo ao Ministério Público junto do Tribunal que tem competência para o devido tratamento legal.

Ao se fazer presente o recurso, o juiz decide o caso em audiência de julgamento ou mediante despacho

simples, sem oposição do Ministério Público e do arguido, como previsto na al.b) n.º 2, do art.º 65 LRGCO.

Para **Tiago Azevedo**, as decisões e medidas tomadas em despachos, são comunicadas as pessoas interessadas, enquanto que as medidas impugnáveis notificam-se.

Pelo n.º 2, do art.º 60 do CPCA, a citação dos órgãos da administração faz-se mediante entrega de carta registada, ofício, via electrónica e por contacto pessoal do funcionário com o citando.

Assim temos na fase judicial ou de recursos:

- A.** Impugnação da decisão sancionatória- recurso ordinário da decisão contra-ordenacional;
- B.** Impugnação judicial da decisão para-sancionatória- recurso ordinário interlocutório: quando lesa interesse do recorrente em casos de busca ou apreensão de bens. Esta decisão não é mera preparação de decisão final, não cabe recurso ordinário;
- C.** Impugnação da decisão administrativa relativa a custas: não cabe pagamento de taxa de justiça no âmbito de decisão contra-ordenacional, pelo que é impugnável quando se estabelece liquidação ou pagamento da referida taxa que exceda à alçada do tribunal ad quem, cabendo assim recurso;

Recurso ordinário do despacho de indeferimento liminar: o juiz verifica se a impugnação preenche todos os requisitos, ao ser aceite e por configurar um despacho-sentença que pode pôr fim ao processo ao transitar em julgado, cabe recurso do despacho de indeferimento;

- A.** Recurso ordinário da sentença;
- B.** Recurso ordinário da decisão judicial interlocutória;
- C.** Recurso ordinário da sentença para melhoria da aplicação do direito ou promoção da uniformização da jurisprudência;
- D.** Recurso extraordinário de uniformização da jurisprudência;

¹⁴Comentários a Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos e do Protocolo Adicional, pg 485ss

¹⁵José Carlos dos Reis Coelho, Direito de Defesa no Processo de Contra-Ordenação

E. Recurso de revisão.

As impugnações/recursos, aqui apresentados têm efeito devolutivo ou suspensivo sempre que a validade ou eficácia dos actos subsequentes depender na sua essência daquele recurso que afeta ao acto recorrido.

Segundo **António Dantas**, as medidas cautelares em contra-ordenação são impugnáveis, pois em geral, as medidas cautelares “são formas de acção administrativa enquadradas pelas normas relativas ao procedimento administrativo, decorrem de decisões administrativa-acto administrativo- e estão sujeitas às formas de impugnação típicas do Contencioso Administrativo”.¹⁶

Devemos lembrar que estes actos são funcionalmente administrativos, como já mencionado, visto que as decisões tomadas pela administração no âmbito da sua função jurídico-sancionatoria objetiva prevenção geral e especial.

Por existir a proibição da reformatio in pejus, o juiz não pode alterar a decisão que foi aplicada pela administração a fim de prejudicar o arguido, este segundo o mesmo autor “, não pode ser surpreendido por uma sanção concretamente mais gravosa, sem conseguir posteriormente apresentar novos argumentos”.

A proposta de lei das contra-ordenações, no capítulo IV, referente aos recursos e processos judiciais, descreve de forma clara como deve ser feita a impugnação.

Não obstante ter mantido algumas normas ou regras, traz como novidade por exemplo, o prazo de 30 dias para interposição de recurso, o regime de recurso, âmbito e efeito.

LEGITIMIDADE PARA IMPUGNAR

Sendo a impugnação/recurso de impugnação uma forma pelo qual se provoca a reapreciação da decisão

¹⁶António Leonel Dantas in, Direito Processual das Contraordenações

¹⁷Promoção de provas, participação em audiência, apresentar autos ao juiz/retirada de acusação

pela autoridade administrativa, para dirimir inconformidades ou injustiças, são legítimos o arguido ou seu defensor, bem como a pessoa contra a qual se dirigem, para lançar mão da referida acção depois de notificadas da decisão, devendo apresentar por escrito a fundamentação e suas conclusões do que deve ser apreciada.

Neste sentido **António Dantas** (2022), reforça que “as conclusões da motivação são uma das partes estruturais da fundamentação, sintetizando e objectivando os motivos de discordância do recorrente face à decisão impugnada”.

Ao alegar na fundamentação, o recorrente deverá descrever detalhadamente e de forma clarificada a não concordância da decisão que sobre ele recai, devendo indicar meios de prova, testemunhas e outros documentos se necessário for¹⁷.

Além do arguido, pode o Ministério Público ter legitimidade para impugnar, como acontece no recurso ordinário da sentença, recurso ordinário da sentença para melhoria da aplicação do direito ou promoção da uniformização da jurisprudência, recurso extraordinário de uniformização de jurisprudência, recurso de revisão.¹⁸

No âmbito do Processo do contencioso Administrativo, não fugindo à regra, tem legitimidade para impugnar nos termos do art.º 32 “o titular de um interesse directo, pessoal e legítimo, designadamente por ter sido lesado pelo acto nos seus direitos ou interesses legitimamente protegidos”; o Ministério Público, as Pessoas Colectivas Privadas, os titulares de direito de acção popular e de petição, Pessoas Colectivas Públicas, Órgãos Administrativos, Presidentes de órgãos Colegiais, pessoas e entidades com legitimidade activa.

A. RENÚNCIA À IMPUGNAÇÃO

Ao serem notificados da decisão, as partes ou uma delas, podem renunciar ou não recorrer da decisão proferida, dispondo tanto sobre a impugnação, como

¹⁸Tiago Azevedo in, seminário da Ordem dos Advogados, Lisboa

sobre os seus fundamentos. Esta renúncia pode ser geral (alcançando toda decisão ou fundamentos de impugnação) ou parcial (se abrange uma parcela da decisão, dos fundamentos ou algumas das partes da acção), pressupondo a disponibilidade da parte tanto sobre a própria impugnação, como sobre os seus fundamentos.

Quando apresentada a renúncia, a impugnação não será admitida, fazendo com que o Tribunal a rejeite, excepto quanto a fundamentos disponíveis, pelo que, a renúncia “*nunca pode afastar a faculdade de impugnar uma decisão com base num fundamento indisponível*”.

B. CADUCIDADE DA IMPUGNAÇÃO

As impugnações das decisões judiciais estão sujeitas a prazos peremptorios, implicando desta forma a sua caducidade, sendo que:

C. Devem ser deduzidas e interpostas a contar da data da comunicação que neste caso “*reveste a forma de notificação*” ou desde o momento da tomada de conhecimento da decisão; conforme o n.º 2 do art.º 52º, LRGC e art.º 475, CPP

D. A decisão proferida torna-se definitiva se não for impugnada.

COMPETENCIA DO TRIBUNAL

A nossa Constituição confere o acesso ao direito e aos tribunais para todo o cidadão, que se sinta lesado, para defesa dos seus direitos e interesses, prevalecendo o princípio da tutela jurisdicional efectiva.¹⁹

São os tribunais comuns em regra que têm competência para conhecer da impugnação e do recurso da decisão administrativa no processo de contra-

ordenações, por este ser um direito sancionatório como lesiona Paulo Albuquerque²⁰.

Para tomada de decisão, medidas e conhecer do recurso/impugnação é competente o tribunal da região em que se consumou a infração contra-ordenacional, ou se praticou o último acto de execução ou o último acto de preparação em caso de punibilidade dos actos preparatórios, como previsto no art.º 61 do RGCO.

Em concurso de contra-ordenações, será competente o tribunal incumbido de processar qualquer das contra-ordenações.

Se houver concurso de crime e contra-ordenação, será competente a sala dos crimes para provimento, como previsto no n.º 1º do art.º 45º, 46, ambos da LRGC

Cabe ao Ministério Público a promoção do procedimento junto do tribunal, que após recepção dos autos pelo juiz, este por sua vez poderá aceitar ou rejeitar o recurso por meio de despacho liminar, o que dará início ao processo contra-ordenacional.

LEI SUBSIDIARIA

Como podemos ver, de forma clarificada, tanto o Código do procedimento administrativo, tanto o Código de Processo Penal, podem ter normas subsidiarias para o Regime Geral das Contra-Ordenações, como resulta do art.º 66º, da Lei n.º 19/22, de 7 de Julho.

No entanto Tiago Azevedo relata que a regra é que as normas do procedimento administrativo não são aplicadas apenas em situações excepcionais.

No caso de concurso de contra-ordenação e crime, seguiremos as normas de Impugnação previstas no código de processo penal, pelo que será competente a sala dos crimes para referida tramitação.

¹⁹Art.29º, CRA-“ A todos é assegurado o acesso ao direito e aos tribunais para defesa dos seus direitos e interesses legalmente protegidos, não podendo a justiça ser denegada por insuficiência dos meios económicos”.

²⁰O mesmo é defendido pela Lei n.º 29/22 de 29 de Agosto, Lei Organica Sobre a Organização e Funcionamento dos Tribunais de Jurisdição Comum

Por ser um processo de carácter dinâmico com sucessões de actos, os seus mecanismos de interposição (impugnação/recurso), são remédios para sanar erros ou injustiças. Podem ser, mediante requerimento dirigido ao juiz de garantias na forma de habeas data, contradita, recursos (fase de instrução preparatória e contraditória), contestação, réplica, articulados supervenientes, recurso ordinário e extraordinário, acareação, contradita, habeas data entre outros (fase de julgamento), vid art. 287, 288, 295, CPP.

Nesta senda, segundo **Simas Santos** e **João Simas Santos**, os recursos (das decisões que o admitem) podem ser interpostos para o Tribunal da relação como para o Supremo Tribunal.

O recurso interposto por um dos recorrentes aproveita aos demais, quando interposto contra um dos arguidos, não se estende aos outros em caso de comparticipação.

Nesta esfera, são também interpostos recursos ordinários de inconstitucionalidade quando tenham natureza incidental restritos como previsto nos art. 936º, da Lei n.º 3/08, de 17 de Junho- Lei Orgânica do Processo Constitucional, que tem por objecto corrigir sentenças dos demais tribunais que:

- A.** recusem a aplicação de qualquer norma com fundamento em inconstitucionalidade;
- B.** apliquem norma cuja constitucionalidade tenha sido suscitada durante o processo;
- C.** apliquem norma já anteriormente julgada inconstitucional pelo Tribunal Constitucional;
- D.** recusam a aplicação de normas com fundamento na violação pela mesma de uma convenção internacional de que Angola seja parte.

É competente para conhecer deste recurso a câmara criminal do Tribunal Constitucional.

A Lei n.º 29/22 de 29 de Agosto, que regula a organização dos Tribunais, na al.d), do art.69, delega competência a sala do contencioso administrativo, fiscal e aduaneiro, para julgar impugnações em processos de contra-ordenações.

Nos termos da al.b), nº1 do art.º1º, al.a), nº2 do artº 3º, da lei 33/22, é competente a sala do contencioso administrativo, fiscal e aduaneiro do Tribunal de Comarca, dirimir litígios concernentes a impugnação de actos administrativos, não obstante, o CPCA no art.º 58, que trata destas espécies de processos, falar de processos de impugnação de actos administrativos e de processos de impugnação de contra-venção ou transgressão administrativa, nas al. b) e c).

O mesmo diploma, no seus art. 130 e 131, na forma de tramitação dos processos especiais, no que refere a impugnação das decisões das sanções por transgressão, remete ainda à Lei das Transgressões administrativas. Ao remeter para a referida lei, o diploma está a contrariar o art.º 67º, da LRGCO, que revoga a Lei 12/11, de 16 de Fevereiro, lei que tratava das transgressões administrativas.

Podemos ver que, a norma do contencioso administrativo, trouxe uma espécie de controvérsia, ao tratar na sua ordem a questão das transgressões, o que nos faz entender que foi um lapso do legislador, visto que a referida norma entrou em vigência depois da Lei Sobre o Regime Geral das Contra-Ordenações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a pesquisa sobre o tema, podemos verificar que as normas sobre contra-ordenações evoluíram e têm se desenvolvido ao longo dos tempos.

O Processo Contra-Ordenacional, na sua fase declaratória, finda com a decisão contra-ordenacional em sentido restrito, após o termo do prazo de impugnação judicial.

O normal é que a decisão final, em sentido amplo, tenha o seu carácter contra-ordenacional, independentemente de resultar de um órgão da administração ou do tribunal.

O importante também, é que o acto praticado pela administração, no combate daquelas actuações que surjam nas comunidades como infracções as regras por

elas impostas, sejam sempre consideradas decisões interlocutórias ou finais válidas e eficazes, por serem legítimas e por obedecerem a lei, no seu sentido amplo.

Por estar em constante transformação, é novo em algumas realidades como é o caso de Angola, que apesar de ter o Código Penal, Código de Processo Penal, Código de Processo do Contencioso Administrativo e o Código de Procedimento Administrativo, como subsidiários, ainda não está uniforme em alguns aspectos como é a questão da impugnação e ainda o uso de “transgressões/contravenções para se referir a contra-ordenação.

Urge a necessidade de aprovação do anteprojecto da Lei das Contra-Ordenações e da sua implementação, para sanar e melhor aplicar o regime contra-ordenacional no nosso país, onde ainda convivem crimes e contravenções (no código penal) e contra-ordenações, como infracções, que podem ocorrer no nosso sistema jurídico.

Importante, finalmente que as decisões que sejam tomadas, no âmbito contra-ordenacional, emanadas tanto das autoridades administrativas, tanto dos tribunais convençam todos os cidadãos e todas as instituições, pela sua lisura e justeza.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, P.A. *Comentário da Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos e do Protocolo Adicional*. Universidade Católica Editora. 2020

ALBUQUERQUE, P.A. *Comentário do Regime Geral das Contraordenações: à luz da Constituição da República, da Convenção Europeia dos Direitos Humanos e da Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia*. Universidade Católica Editora. 2ª ed. 2022.

BONIFACIO, M.F. **SARDICA**, J.M. **RAMOS**, R. **CEREZALES**, D.P. **OLIVEIRA**, P.A. **MARTINS**, F. **RATO**, V. *Revoluções, Política Externa e Política de Defesa em Portugal Séc. XIX-XX*. Cosmos. 2008.

COELHO, J.C.R. *O Direito de Defesa no Processo de Contra-Ordenações*. Dissertação de Mestrado, Universidade Lusíadas de Lisboa, 2016

DANTAS, A.L. *Direito Processual das Contra-ordenações*. Almedina. 2023

DIAS, A. S& **PERERIRA**, S.R. *Direito das Contra-Ordenações*. Almedina. 2ª ed. 2022.

LUMBRALES, N.B.M. *Sobre o Conceito Material de Contra-ordenação*. Universidade Católica. 2006.

MONTE, M.F. *Direito das Contra-Ordenações: Prolegómenos*. Aedum. 2011

LEGISLAÇÃO:

Constituição Da República De Angola, Escola Editora, 2010.

Lei n.º 39/20, de 11 de Novembro, que aprova o Código De Processo Penal.

Lei n.º 33/22, de 1 de Setembro, que aprova o Código De Processo do Contencioso Administrativo.

Lei n.º 31/22, de 30 de Agosto, que aprova o Código Do Procedimento Administrativo.

Lei n.º 19/22, de 7 de Julho, Lei sobre o Regime Geral das Contra-Ordenações.

Lei n.º 29/22 de 29 de Agosto, Lei Orgânica Sobre a Organização e Funcionamento dos Tribunais de Jurisdição Comum.

ATOS PROCESSUAIS PENAIS EM ANGOLA CRIMINAL PROCEEDINGS IN ANGOLA

ISSN: 2595-8704. DOI: 10.29327/2323543.25.1-26

Adão Adriano António¹

RESUMO

Nas formas de processo comum ou ordinário e nas de processo especial sumário, de contravenção, abreviado, para crimes julgados, em primeira instância, pelo Tribunal da Relação e para crimes julgados, em primeira instância, pelo Tribunal Supremo, importa referir os meandros em que é feita a justiça penal. O enunciado e estudo dos atos decisórios é matéria central no nosso trabalho, uma vez que grande parte dos vícios processuais decorre de actos decisórios. Por isso, vale a pena aqui enunciar este tipo de actos à luz do processo penal angolano. Podia pensar-se que nesta matéria a maior relevância relativamente aos actos susceptíveis de conter vícios processuais seria a dos actos do Ministério Público e do Juiz. O Estado tem o monopólio de jurisdição penal, que se manifesta, ora no exercício da ação penal, ora na função jurisdicional de decidir e julgar, pelo que será daqui que poderão advir os principais problemas que colocam em causa direitos das pessoas. Mas não é verdade. Mesmo que o processo penal não se confunda com o processo civil, e não seja um processo de partes, a verdade é que actos de outros sujeitos processuais também podem conter vícios processuais.

PALAVRAS-CHAVES: ministério; público; penais; processos.

ABSTRACT

In the forms of common or ordinary proceedings and in the special summary, misdemeanor, abbreviated proceedings, for crimes judged, in the first instance, by the Court of Appeal and for crimes judged, in the first instance, by the Supreme Court, it is important to mention the intricacies in which criminal justice is carried out. The enunciation and study of decision-making acts is a central subject in our work, since a large part of procedural defects arise from decision-making acts. Therefore, it is worth mentioning these types of acts in light of the Angolan criminal process. It could be thought that in this matter the greatest relevance in relation to acts likely to contain procedural defects would be the acts of the Public Prosecutor's Office and the Judge. The State has a monopoly on criminal jurisdiction, which manifests itself sometimes in the exercise of criminal action, sometimes in the jurisdictional function of deciding and judging, so it is from here that the main problems that put people's rights at risk can arise. But it's not true. Even though the criminal process is not to be confused with the civil process, and is not a party process, the truth is that acts of other procedural subjects may also contain procedural defects.

KEYWORDS: public; ministry; penalties; Law Suit.

¹ Doutorando em Ciências Jurídico-Criminais na Faculdade de Direito da Universidade do Museu Social de Argentina; Mestre em Direito Judiciário (Ciências Jurídico Processuais) pela Escola de Direito da Universidade do Minho Braga-Portugal; Curso de Extensão Universitária, em Direito Judiciário, pela Faculdade de Direito da Universidade Gregório Semedo em cooperação com a Escola de Direito da Universidade do Minho-Portugal; Curso de Extensão Universitária, em Ciências Jurídico Criminais pela Faculdade de Direito da Universidade Agostinho Neto em cooperação com a Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra-Portugal; Licenciado em Direito pela Faculdade de Direito da Universidade Agostinho Neto- Angola. **E-MAIL:** Adoadrianoantonio@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Nas formas de processo comum ou ordinário e nas de processo especial sumário, de contravenção, abreviado, para crimes julgados, em primeira instância, pelo Tribunal da Relação e para crimes julgados, em primeira instância, pelo Tribunal Supremo, importa referir os meandros em que é feita a justiça penal.

Na era actual, a justiça é uma actividade exclusiva do Estado, baseada nos seguintes ditames: a) A repressão criminal constitui tarefa exclusiva da sociedade, que cria mecanismos legais para sua execução, sendo que a pena constitui um instrumento dessa expressão, tendo como objectivo a reparação do dano social, causado à sociedade pelo crime, que por natureza e por definição é um comportamento que ofende ou põe em perigo o interesse social; b) A justiça através da qual se aplica uma pena é exercida obrigatoriamente pelo Estado, que detém o poder de julgar, sendo este seu monopólio exclusivo, que o exerce com legitimidade que lhe conferida pelo povo, por meio do respectivo processo legal, justo, equitativo, célere e proporcional.

Em síntese, com o surgimento do Estado, a justiça penal tornou-se pública, porque este tomou nas suas mãos a direção da repressão dos autores dos crimes, tendo como finalidade essencial a reparação do dano, já que o processo penal, para a recolha da prova nos crimes públicos ou semi-públicos pode desenrolar-se sem que aja a intervenção privada dos assistentes acto necessário apenas nos processos que tratam de crimes particulares, nos quais a intervenção do Ministério Público só ocorre depois da daquele.

Por isso, o estudo dos actos decisórios do Ministério Público, do Juiz, do arguido e dos restantes intervenientes do processo, constitui uma questão

fundamental, porque nos permite saber, nos casos concretos, que tipologia de meios de impugnação podemos usar para contrapor um erro ou uma injustiça judiciária na intervenção que podemos fazer em determinado processo, durante a sua tramitação, para que, na humilde qualidade de representante do Ministério Público, de Juiz, de arguido, de assistente ou de parte civil no processo penal, os poder responder ou solucionar.

O artigo 320º do CPP, nos impõe que as diligências de prova realizadas na fase da instrução preparatória sejam transcritas em auto. De igual forma, o nº 1, do art. 112º do CPP, a isso se refere. Com isto podemos dizer que as diligências são actos que carecem de ser **lavradas em autos**, razão pela qual dividimos os actos quanto a forma; quanto a natureza ou sua fonte; quanto ao autor e quanto aos efeitos ou seus fins. Entretanto, para este estudo, vamos estudar apenas os actos de processo penal no que diz respeito ao seu autor, a partir deste momento.

O enunciado e estudo dos atos decisórios é matéria central no nosso trabalho, uma vez que grande parte dos vícios processuais decorre de actos decisórios. Por isso, vale a pena aqui enunciar este tipo de actos à luz do processo penal angolano.

ATOS DECISÓRIOS DO MINISTÉRIO PÚBLICO

Nos termos do artigo 189º, da CRA, com a epígrafe “Procuradoria Geral da República”, no seu nº 1, determina-se o seguinte: «A Procuradoria Geral da República é um organismo do Estado com a função de representação do Estado, nomeadamente no exercício da acção penal, de defesa dos direitos de outras pessoas singulares ou coletivas, de defesa da legalidade no exercício da função jurisdicional e de fiscalização da legalidade na fase de instrução preparatória dos processos e no que toca ao cumprimento das pena”.

O Ministério Público pauta-se pela autonomia institucional², uma vez que tem estatuto próprio, e

jurisdicional do Estado, sendo dotado de autonomia e estatuto próprio.

2 – A autonomia do Ministério Público caracteriza-se pela sua vinculação a critérios de legalidade e objectividade.

² O artigo 185º, da CRA, com a epígrafe “Autonomia Institucional”, diz o seguinte: «1 – O Ministério Público é o órgão da Procuradoria-Geral da República essencial à função

assim, a sua atuação fica vinculada a critérios de legalidade e objectividade. Não sofre nem aceita pressões ou quaisquer outro tipo de instruções de outros órgãos, jurisdicionais ou não.

Importa referir que, competindo ao Ministério Público, enquanto a autoridade judiciária, participar na descoberta da verdade e na realização da justiça penal, actuando por critérios de estrita objectividade e legalidade, fiscalizando a legalidade de todos os actos processuais, dirigindo e realizando a instrução preparatória, interpondo recursos em defesa da legalidade, ainda que no interesse do arguido ou do ofendido ou de terceiros com interesses cíveis ou criminais no processo, promover a execução das penas e as medidas de segurança, velando para que os respectivos prazos não sejam excedidos, entre outras

situações, exerce as suas funções no processo penal, em representação do Estado, este como detentor exclusivo da ação penal nos Estados de Direito.

É, de facto, extenso o rol de competências que o Ministério Público tem³. Destacamos, no entanto, com relevância para a matéria que tratamos, algumas de notório valor. Assim, *promover o processo penal e exercer a acção penal* é exclusivamente da sua responsabilidade. É o *dominus* da ação penal em Angola. Com efeito, é ao Ministério Público que acabe *exercer, nos termos das disposições do presente código, a acção penal, deduzindo a acusação contra o arguido e defendendo-a na instrução contraditória e no julgamento, ou abster-se de acusar, ordenando o arquivamento do processo*⁴. E como sempre podem suceder ilegalidades no processo penal, o Ministério

³ o artigo 186º, da CRA, com a epígrafe “Competência” diz o seguinte: «Ao Ministério Público compete representar o Estado, defender a legalidade democrática e os interesses que a lei determinar, promover o processo penal e exercer a acção penal, nos termos da lei, nomeadamente:

- Representar o Estado junto dos Tribunais;
- Exercer o patrocínio judiciário de incapazes, de menores e de ausentes;
- Promover o processo penal e exercer a acção penal;
- Defender os interesses coletivos e difusos;
- Promover a execução das decisões judiciais;
- Dirigir a fase preparatória dos processos penais, sem prejuízo da fiscalização das garantias fundamentais dos cidadãos por Magistrado Judicial, nos termos da lei.

O artigo 48º, do CPP, com a epígrafe “Atribuições do Ministério Público”, diz o seguinte:

1 – Compete ao Ministério Público enquanto autoridade judiciária, participar da descoberta da verdade, e na realização da justiça penal, determinando-se na sua actuação por critérios de estrita objectividade e legalidade.

2 – Compete em especial ao Ministério Público:

- Promover o processo penal, recebendo denúncias e ordenando a abertura da correspondente instrução, se for caso disso, bem como fiscalizar a legalidade de todos os actos processuais;
- Dirigir e realizar a instrução preparatória;
- Exercer, nos termos das disposições do presente código, a acção penal, deduzindo a acusação contra o arguido e defendendo-a na instrução contraditória e no julgamento, ou abster-se de acusar, ordenando o arquivamento do processo;
- Interpor recursos em defesa da legalidade, ainda que no interesse do arguido;
- Promover a execução das penas e das medidas de segurança velando para que os respectivos prazos não sejam excedidos;
- Exercer outras atribuições que lhe sejam conferidas por lei.

⁴ A este respeito, é também muito importante o artigo 49º, do CPP, com a epígrafe “Promoção do Processo Penal. Legitimidade do Ministério Público”, diz o seguinte: «Sem prejuízo das limitações, estabelecidas nos artigos 50º e 51º, o Ministério Público adquire legitimidade para promover o processo penal logo que tiver notícia do crime, por conhecimento officioso, por denúncia ou através de auto de notícia levantado por entidade competente». Se isto é válido para os crimes públicos, já para os crimes semi-público vale o artigo 50º, do CPP, com a epígrafe “Legitimidade nos Crimes Semi-Públicos” diz o seguinte:

1 – Quando o procedimento Criminal depender de queixa, o Ministério Público só o pode promover depois de aquela ser efectuada pela pessoa com legitimidade para se queixar. E mais: o artigo 50º, do CPP, com a epígrafe “Legitimidade nos Crimes Semi-Públicos” diz o seguinte: «1 – Quando o procedimento Criminal depender de queixa, o Ministério Público só o pode promover depois de aquela ser efectuada pela pessoa com legitimidade para se queixar.

2 – Considera-se feita ao Ministério Público a queixa encaminhada a uma entidade que seja obrigada a transmiti-lhe.

3 – A queixa pode ser feita pelo respectivo titular, por mandatário judicial ou por mandatário não judicial com poderes especiais.

4 – O disposto nos números anteriores é também aplicável quando o procedimento criminal depender da participação de certas autoridades». Já para os crimes particulares, determina o artigo 51º, do CPP, com a epígrafe “Legitimidade nos Crimes Particulares”, diz o seguinte: «1 – Quando o procedimento criminal depender de acusação do ofendido ou de outra pessoa, é necessário que o ofendido ou essa pessoa, se constitua assistente e deduza a acusação particular.

2 – A queixa não tem seguimento, se a pessoa que a fez não declarar que se quer constituir assistente, não sendo o processo instruído enquanto não querer a respectiva constituição e como tal não for constituída.

Público tem o poder de *interpor recursos em defesa da legalidade, ainda que no interesse do arguido*. Para o que aqui importa, além ser o detentor da ação penal, e estar vinculado à legalidade, tem o poder de pugnar pela sanção de eventuais ilegalidades quando estas ocorram, sob a forma de ilegalidades, interpondo recurso».

Dito isto, como é que o Ministério Público se manifesta no processo penal? Através de que meios? O que o mesmo é perguntar: o que pode estar ferido de ilegalidade, quando vem do Ministério Público?

O numero 2, do artigo 110º, do CPP, dá-nos a resposta: « O Ministério Público toma decisões através de despachos. 3 – Os actos decisórios referidos no número anterior obedecem aos requisitos formais dos actos escritos ou orais, conforme o caso. 4 – Os actos decisórios são sempre fundamentados, indicando-se as razões de factos e de direito que justificam a decisão».

Sempre que o Ministério Público tomar uma decisão, emitindo um despacho, deve fazê-lo com obediências aos requisitos formais dos actos escritos ou orais, e muito importante, deve fundamentar esses actos, indicando as razões de direito que justificam a sua decisão. Um acto decisório do Ministério Público que não respeite estas exigências corre risco sério de padecer de

algum vício que, como veremos, pode ou não ser sanável, consoante os casos.

ATOS DECISÓRIOS DO JUIZ

E relativamente ao juiz? Como se manifesta a sua ação e como pode o juiz manifestar-se no processo penal, podendo implicar a produção de vícios processuais?

Para responder, convém ter presente, em primeiro lugar, que o juiz é a personificação do Tribunal, que por sua vez desempenha a função jurisdicional. É isso que se alcança do artigo 174º, da CRA, com a epígrafe “Função Jurisdicional”, que nos diz o seguinte: «1 – Os Tribunais são Órgãos de Soberania com competência para administrar a justiça em nome do povo»⁵.

Muito importante é o n.º 2 desta norma. Ao referir que «no exercício da função jurisdicional, compete aos Tribunais dirimir conflitos de interesse público ou privado, assegurar a defesa dos direitos e interesses legalmente protegidos, bem como os princípios do acusatório e do contraditório e reprimir as violações da legalidade democrática», já se vê que tem o monopólio de jurisdição penal em Angola. É nada mais nada menos do que corolário do princípio do monopólio estadual de jurisdição penal⁶.

3 – O Ministério Público procede às diligências necessárias à descoberta da verdade e à instrução do processo, podendo deduzir acusação, participar nas fases seguintes, em todos os actos processuais em que intervier o assistente e recorrer das decisões judiciais;

4 – É aplicável a queixa a que se refere este artigo, o preceituado no n.º 3 do artigo anterior.

⁵ É igualmente importante o artigo 9º, do CPP, com a epígrafe “Jurisdição Penal”, diz o seguinte: «1 – Só os Tribunais Judiciais Criminais e respectivos juízes podem, sem prejuízo da jurisdição criminal especial concedida aos Tribunais Militares, conhecer de causas penais e aplicar penas e medidas de segurança.

2 – Na administração da Justiça Penal, os Tribunais e os juízes obedecem exclusivamente à Constituição, à Lei e aos princípios do Processo Penal».

⁶ Não sendo possível desenvolver este tópico, sempre diremos aqui que a tarefa de julgar e decidir litígios, no Estado de Direito é função exclusivamente do Estado, depois que as nações

mitigaram a justiça privada. Porém, a promoção do processo penal junto do tribunal competente, pode ser feita de três formas:

a) O Ministério Público adquire legitimidade para promover o processo penal, nos crimes públicos, logo que tiver notícia do crime, por conhecimento oficioso, por denúncia ou através de auto de notícia levantado por entidade competente, como diz a 3ª parte, do artigo 49º do CPP. Estamos aqui a falar da concretização daquilo a que se chama de ação pública, em Direito Processual Penal.

b) Nos crimes semi-públicos, o Ministério Público só pode promover o processo criminal depois de a queixa sobre o referido procedimento criminal ser efectuada pela pessoa com legitimidade para o fazer, como dispõem a 1ª parte, artigo 49º e os n.ºs 1,2,3 e 4 do artigo 50º, ambos do CPP.

c) Nos crimes particulares, quando o procedimento criminal depender da acusação do ofendido, ou de outra pessoa, é necessário que ofendido ou essa pessoa se queixe, se constitua assistente e deduza acusação particular, para que o Ministério Público assumira a sua função que lhe é reservada pela lei, como fiscal genérico da legalidade, no exercício da ação penal,

Por isso, também se compreende que as competências dos juízes sejam extensas. Não as vamos analisar, mas cumpre aqui⁷ destacar que, além de poder intervir na fase de instrução preparatória, uma vez que certos actos só por si podem ser tomados, também procede à instrução contraditória, pronúncia ou não o arguido, preside ao julgamento, e claro, ao se assinalar que tem competência para os demais actos previstos na lei, tem também o poder de julgar recursos (sendo aqui e destacar os pedidos de *habeas corpus*).

Tais competências não-de manifestar-se através de actos decisórios. O artigo 110º, do CPP, no seu nº 1, diz que “os actos decisórios dos juízes assumem a forma de: a) Despacho, quando conhecem de questões interlocutórias ou puserem termo ao processo, fora do caso previsto nas alíneas seguintes; b) Sentença, quando conhecem, a final, do objecto do processo e forem proferidos por um tribunal singular; c) Acórdão, quando conhecem, a final, do objecto do processo e forem proferidos por um Tribunal Colegial”.

Entretanto, aqui igualmente funcionam e nas mesmas circunstâncias, os nº 3 e 4, ambos do artigo 110º, do CPP.

São estes actos decisórios que podem conter vícios processuais que devem/podem ser questionados, quer dizer, impugnados, pelos meios próprios, como veremos adiante.

ATOS DO ARGUIDO E DOS RESTANTES INTERVENIENTES PROCESSUAIS

Podia pensar-se que nesta matéria a maior relevância relativamente aos actos susceptíveis de

decorrendo isto o abrigo da 2ª parte, do artigo 49º e do artigo 51º, números 1 à 4, ambos do CPP.

⁷ De resto, constam do artigo 12º, da CPP, com a epígrafe “Competência dos Juízes”, que nos diz o seguinte: «Compete ao juiz:

- Exercer, na fase de instrução preparatória, todas as funções que lhe são atribuídas pelas disposições do presente código;

conter vícios processuais seria a dos actos do Ministério Público e do Juiz. O Estado tem o monopólio de jurisdição penal, que se manifesta, ora no exercício da ação penal, ora na função jurisdicional de decidir e julgar, pelo que será daqui que poderão advir os principais problemas que colocam em causa direitos das pessoas. Mas não é verdade. Mesmo que o processo penal não se confunda com o processo civil, e não seja um processo de partes, a verdade é que actos de outros sujeitos processuais também podem conter vícios processuais.

O artigo 111º, do CPP, com a epígrafe “Exposições, Memoriais e Requerimentos”, diz-nos o seguinte: «1 – O arguido e os restantes intervenientes processuais podem, em qualquer fase, apresentar exposições, memoriais ou requerimentos, desde que eles se mantenham no âmbito do objecto do processo ou que tenham por finalidade, salvaguardar os seus direitos fundamentais. 2 – As exposições, os memoriais e os requerimentos do arguido são assinados por si ou pelo seu defensor. 3 – As exposições e os memoriais dos restantes intervenientes no processo são assinados pelo respectivo advogado, se o tiverem constituído, ou pelos requerentes, no caso contrário. 4 – Os requerimentos de interveniente no processo que não seja arguido, pode ser assinado pelo próprio requerente, quando não tiver advogado constituído ou quando, tendo-o, o advogado não puder assiná-lo e o requerimento tiver por objectivo a prática de acto processual sujeito a prazo de caducidade. 5 – Os requerimentos orais, quando forem permitidos por lei, são consignados no auto».

Quando a lei fala de outros intervenientes processuais está a referir-se do assistente, do acusador particular, e das partes civis, entidades relevantes para o

- Proceder à instrução contraditória com os mesmos poderes de direcção, de organização dos trabalhos e disciplinares conferidos ao juiz na fase de julgamento;
- Proferir despacho de pronúncia ou de não pronúncia do arguido ou despachos equivalentes;
- Dirigir a fase de julgamento e proferir sentença;
- Apreciar e decidir sobre o pedido de «*habeas corpus*»;
- Praticar quaisquer outros actos permitidos ou impostos por lei.

funcionamento da teoria dos meios de impugnação em processo penal.

Ora, esta norma, com todas as suas implicações é muito importante para se perceber que qualquer sujeito processual pode realizar actos que podem conter vícios processuais. Por isso é tão relevante o princípio do contraditório em processo penal. Os sujeitos têm o direito de conhecer quais são os actos realizados pelos outros, de modo a poderem contraditar. E, se estes tiverem vícios processuais, podem ser impugnados pelos meios adequados, que veremos adiante. E aqui não podemos deixar de aproveitar para sublinhar uma nota, de carácter pessoal, fruto da nossa experiência profissional, que normalmente se tem por adquirida e contudo esquecida: no que diz respeito ao assistente, como auxiliar do Ministério Público no exercício da ação penal, relevante é que os advogados e os defensores públicos legalmente previstos no CPP, dominem os possíveis vícios processuais e meios de impugnação, porque, na prática e em muitos casos, são eles que acabam por utilizar, como ferramentas preciosas para a reposição da legalidade, os meios de impugnação contra decisões ilegais, incorrectas ou inexistentes, que podem ocorrer em quaisquer das fases de processo que atrás nos referimos. Não que o Ministério Público não queira ou não possa. Mas porque essa função de auxiliar tem exatamente, entre outras virtudes, o condão de suprir algumas falhas, naturais, do exercício do Ministério Público.

REFERÊNCIAS

- RAMOS, Vasco Grandão (2015). Direito Processual Penal, Noções Fundamentais, 2ª Edição, Escolar Editora, Angola.(5)
- AMARAL, Diogo Fresitas do (2017). Da Lusitânia a Portugal, Dois mil anos de história, Editora Bertrand, Lisboa, Portugal.(2-4)
- MEDINA, Maria do Carmo(2013). Angola, Processos Políticos da Luta pela Independência, 3ª Edição, Editora Almedina, Angola.(4,6)
- AROCENA, Gustavo A.; COMÚÑEZ, Fernabdo Miguel; KONICOFF, Alejandro; LANZACO, Guadalupe; PONT APÓSTOLO, Maria José; RODAS PELUC, Juan Pablo; RIVAS, Federico; TORRES, Guido Nicolás e VILLADA MEDINA, Tristán(2016). Impugnaciones Penales, Reflexiones sobre su presente y posible evolucion- Editora Lerner, 1ª Edição- Córdoba, Argentina.
- MONTE, Mário Ferreira(2018), Segredo e Publicidade na Justiça Penal, 1ª Edição, Editora Almedina, Portugal.
- MONTE, Mário Ferreira e LOUREIRO, Flávia Novera(2012), Direito Processual Penal, Roteiro de Aulas, Editora Aedum, Portugal.
- PACELLI, Eugênio(2019), Curso de Processo Penal, 23ª Edição, Revista e Actualizada, Editora Gen Atlas, Brasil.
- SILVA, Germano Marques da (2017), Direito Processual Penal Português, Noções e Princípios Gerais, Sujeitos Processuais, Responsabilidade Civil conexas com a Criminal e Objecto do Processo, 2ª Edição, Universidade Católica Editora, Portugal.
- SANTOS, Manuel Simas e HENRIQUES-Manuel Leal(2010) Noções de Processo Penal, 1ª Edição, Editora Rei Livros, Portugal.
- SAMPIERI, Roberto; COLLADO, Carlos Fernández e; LÚCIO, Maria del Pilar (2013), Metodologia de Pesquisa, 5ª Edição Mc Graw Hill, São Paulo – Brazil.
- Metodologia de la investigacion, 5ª edicion, del Drs. Sampieri, Roberto Hernández; Collado, Carlos Hernández e Lucio, Maria Del Pillar Baptista, fornecidos pela Professora- Argentina.
- EZEQUIEL, Ander-Egg,(2017), Técnicas de investigacion social, editorial Lumen, 24ª edicion, , coleccion politica, servicios y trabajo social, fornecido pela Professora.
- DE HOLMES, Sherlock y PEIRCE, Charles(2015), El método de la investigacion, fornecido pela professora-Argentina.
- DIAS, Erica e MANSO, LUÍS (2008), Direito Processual Penal, 2ª Edição, Quid Yuris Sociedade Editora, Coimbra – Portugal.
- DIAS, Erica e MANSO, Luís(2009), Direito Processual Penal Volume I e II – Casos Práticos Resolvidos, 2ª Edição, Quid Yuris Sociedade Editora, Coimbra – Portugal.
- ANDRADE, Maria Paula (2010), Prática de Direito Processual Penal – Questões Teóricas e Hipóteses Resolvidas, Quid Yuris Sociedade Editora, Lisboa – Portugal.
- REIS, Alexandre e GONÇALVES Victor (2012), Direito Processual Penal Esquematizado VOLUME I e II, Editora Saraiva Brasil.
- PACELLI, Eugênio (2013), Curso de Processo Penal, 17ª Edição, Editora Atlas, São Paulo – Brasil.
- RAMOS, Grandão (2006), Direito Processual Penal – Noções Fundamentais, Editora Ler e Escrever, Coleção da Faculdade de Direito da Universidade Agostinho Neto, Luanda – Angola;.
- FERREIRA, Cardona (2007), Guia de Recursos em Processo Civil, 4ª Edição, Coimbra Editora – Portugal.

**CONHECIMENTO E ESTUDO PORMENORIZADO DOS MEIOS DE IMPUGNAÇÃO VIGENTES
NA JURISDIÇÃO PROCESSUAL PENAL ANGOLANA, ENTRE 1931 A 2019**
**KNOWLEDGE AND DETAILED STUDY OF THE MEANS OF CHALLENGE IN FORCE IN THE
ANGOLAN CRIMINAL PROCEDURAL JURISDICTION, BETWEEN 1931 AND 2019**

ISSN: 2595-8704. DOI: 10.29327/2323543.25.1-27

Adão Adriano António¹

RESUMO

Este tema esteve assente na dificuldade do acesso aos meios de impugnação das decisões em processo penal, no ordenamento jurídico angolano, proferidas pelos Magistrados do Ministério Público e Judiciais, devido ao facto desses estarem ou encontrarem-se em legislação avulsa, o que em certa medida, provoca transtornos aos operadores de direito, aos professores das Faculdades de Direito, assim como aos respectivos estudantes. enquadra-se na área temática do Direito Constitucional, Direito Penal, Direito Processual Penal e Criminologia. Porém, importa salientar que é da impugnação em Direito Processual Penal que nos propusemos abordar. Para a elaboração do presente trabalho, fizemos o recurso à metodologia de investigação científica qualitativa, baseada no método dedutivo que consiste na recolha de dados bibliográficos. Devido a vastidão da área temática, o presente estudo limitar-se-á a análise pormenorizada dos meios de impugnação vigentes na jurisdição Processual Penal Angolana, desde 1931 a 2019, assim como a apresentação dos respectivos formulários práticos ou da sua técnica de expediente processual.

PALAVRAS-CHAVES: Angola; penal; direito; jurídico.

ABSTRACT

This theme was based on the difficulty of accessing the means of challenging decisions in criminal proceedings, in the Angolan legal system, handed down by Public Prosecutor's and Judicial Magistrates, due to the fact that these are or are in separate legislation, which to a certain extent, causes inconvenience to legal practitioners, professors at Law Faculties, as well as their respective students. falls within the thematic area of Constitutional Law, Criminal Law, Criminal Procedural Law and Criminology. However, it is important to highlight that it is the challenge in Criminal Procedural Law that we set out to address. To prepare this work, we used qualitative scientific research methodology, based on the deductive method that consists of collecting bibliographic data. Due to the vastness of the thematic area, this study will be limited to a detailed analysis of the means of challenge in force in the Angolan Criminal Procedural jurisdiction, from 1931 to 2019, as well as the presentation of the respective practical forms or their procedural expedient technique.

KEYWORD: Angola; criminal; right; legal.

¹ Doutorando em Ciências Jurídico-Criminais na Faculdade de Direito da Universidade do Museu Social de Argentina; Mestre em Direito Judiciário (Ciências Jurídico Processuais) pela Escola de Direito da Universidade do Minho Braga-Portugal; Curso de Extensão Universitária, em Direito Judiciário, pela Faculdade de Direito da Universidade Gregório Semedo em cooperação com a Escola de Direito da Universidade do Minho-Portugal; Curso de Extensão Universitária, em Ciências Jurídico Criminais pela Faculdade de Direito da Universidade Agostinho Neto em cooperação com a Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra-Portugal; Licenciado em Direito pela Faculdade de Direito da Universidade Agostinho Neto- Angola. **E-MAIL:** Adoadrianoantonio@hotmail.com

JUSTIFICAÇÃO E IMPORTÂNCIA DO TEMA

A escolha do tema esteve assente na dificuldade do acesso aos meios de impugnação das decisões em processo penal, no ordenamento jurídico angolano, proferidas pelos Magistrados do Ministério Público e Judiciais, devido ao facto desses estarem ou encontrarem-se em legislação avulsa, o que em certa medida, provoca transtornos aos operadores de direito, aos professores das Faculdades de Direito, assim como aos respectivos estudantes.

Entretanto, nos currículos de direito, essa matéria não é ensinada de forma especializada, o que seria de louvar, pelas dificuldades atrás proferidas, resultando disso a deficiente formação dos juristas, que depois de concluírem os cursos ingressam em órgãos judiciários onde são postos a decidir dissídios que em certa medida, têm a ver com a observância dos direitos, das liberdades e das garantias fundamentais do homem, protegidos pela Constituição e pelas leis vigentes.

O presente tema, enquadra-se na área temática do Direito Constitucional, Direito Penal, Direito Processual Penal e Criminologia. Porém, importa salientar que é da impugnação em Direito Processual Penal que nos propusemos abordar.

ESTADO ACTUAL DO CONHECIMENTO

Relativamente aos meios de impugnação em processo Penal no Ordenamento Jurídico Angolano, verifica-se uma dispersão legislativa (uns nas normas de Processo Penal Constitucional, outras no Código de Processo Penal e no Código de Processo Civil que serve de subsidiário ao primeiro, havendo naquele, lacunas por preencher e alguns em variadíssimas leis avulsas ou dispersas de Processo Penal ou Civil), o que cria dificuldades ao acesso dos mesmos pelos operadores de direito.

Por outro lado, outros meios de impugnação em Processo penal recentemente concebidos em outros

países, como por exemplo o Habeas Data, não estão regulados no ordenamento jurídico angolano, déficit que devemos superar com o nosso estudo, porque consultaremos a legislação processual penal brasileira, argentina, uruguaia e Peruana no intuito de sugerirmos ao legislador a sua implementação em Angola, porque na verdade, em muito poderão melhor salvaguardar e garantir a defesa dos direitos fundamentais dos arguidos até os do Estado, representado pelo Ministério Público, como fiscal da legalidade genérica.

A Título de Exemplo e segundo o Dr. SANTOS, Vinícios Lango dos, na sua tese de mestrado, na Faculdade de Direito da Universidade de Porto Alegre em 2008, intitulado “O Direito Constitucional ao prazo razoável e a duração da prisão Preventiva”, nas páginas 126 e 127, aborda a falta de previsão legal no direito brasileiro, na fixação dos limites da duração do Processo Penal e, sobretudo, da prisão preventiva, deixando ao critério do julgador a definição do que seja *prazo razoável*. Continua dizendo que, a prática interessante, que deveria ser seguida pelo Brasil, é a dos sistemas processuais adotados pelos países vizinhos nomeadamente, Paraguai, Argentina e Peru, em que existem de forma clara os limites temporais bem definidos para a prisão provisória, de maneira que, ultrapassado dito prazo, o encarcerado deve ser imediatamente posto em liberdade, com os meios de impugnação devidamente organizados e acessíveis.

Termina dizendo que, além da falta de limite legal devidamente esclarecido, não existe nenhuma responsabilização civil do Poder Judiciário, ou do agente público causador do excesso, fixando a justa indenização pela indevida dilação da prisão preventiva, como direito fundamental do acusado.

Em Angola, à semelhança de Paraguai, Argentina e Peru, a instrução dos processos criminais, tem prazos peremptórios, que correspondem aos prazos de prisão preventiva, havendo arguidos presos e no caso de processos com arguidos em liberdade os mesmos diferem.

Por isso, qualquer agente público causador do excesso de prisão preventiva ou de violação do próprio prazo de instrução, pode ser responsabilizado criminal, civil, e disciplinarmente nos termos do artigo 75.º da Constituição da República de Angola, além do facto de, se essa falta legislativa de prazos se registasse, daria igualmente azo ao uso do poder discricionário pelos agentes do Ministério Público, na fase de instrução e pelos juizes na fase judicial, pondo em causa os direitos, liberdades e garantias dos arguidos, com decisões a serem impugnadas mediante o uso constante das reclamações, Habeas Data e Habeas Corpus, antes dos julgamentos e recursos ordinários e extraordinários, durante e depois desta fase.

Ainda assim, esta matéria (a de prazos de instrução), continua dispersa, porque enquanto o prazo da instrução do processo com arguido preso e o prazo máximo de prisão preventiva, vêm regulados na Lei n.º 25/15, de 18 de Setembro, Lei das Medidas Cautelares em Processo Penal, já o prazo de instrução dos processos com arguidos soltos, continua regulado no Decreto-Lei n.º 35007, de 13 de Outubro de 1959, agravado no facto de a CRA no seu artigo 61.º determinar que, os crimes hediondos e violentos são insuscetíveis de liberdade provisória.

Além das garantias constitucionais mencionadas acima, existem outras em leis avulsas, que são o objecto da nossa abordagem, visto que, as leis do processo penal abaixo da Constituição são o complemento necessário das leis constitucionais, as formalidades do processo penal são a concretização das garantias constitucionais. Se o modo e a forma da realização dessas garantias fossem deixados ao critério das partes ou à mercê dos juizes, a justiça marcharia sem guia e seria um alvo constante de desconfianças e surpresas.

Não se tratando de um ramo de Direito propriamente dito, mas apenas de um mecanismo de

controlo, limitação e de certo modo fonte das normas processuais penais as normas ao processo penal constitucional são as primeiras medidas de cautela que todo jurista deve observar, não obstante outras medidas cautelares serão aquelas que constam da Lei n.º 25/15, de 18 de Setembro, Lei das Medidas Cautelares em Processo Penal, desde que não contrárias aos dispositivos constitucionais.

Às medidas cautelares que incidam sobre o património mas, essencialmente, afetam sobre a liberdade dos arguidos, ora limitando ora coartando os seus direitos. Porém o direito a liberdade, nas suas mais diversas manifestações (física, moral, profissional e jurídica) é um direito fundamental, limitável apenas nos termos legais (art.º 36.º da CRA).

Enquanto princípio fundamental, o respeito pela liberdade é um comando de aplicação directa e imediata, e vincula juridicamente o Estado, podendo ser invocado directamente pelos cidadãos (n.º1 do artigo 28.º da CRA)².

O Estado através dos seus órgãos e agentes, está, em regra, impedido de praticar actos que interfiram nas liberdades físicas das pessoas sob pena de redundar em inconstitucionalidade. Contudo, a proibição de interferir no direito à liberdade física das pessoas não é absoluta. Excepcionalmente, e dentro dos limites legais, o Estado pode coartar o exercício deste direito (n.º 2, do artigo 36.º da CRA).

Nestes termos, o artigo 64.º da Constituição dita as condições em que se pode privar a liberdade de alguém. Isto é, qualquer pessoa pode ser sujeita à detenção em flagrante delito ou mediante mandado de entidade competente.

Ao nível dos actos legislativos ordinários é a Lei n.º 25/15, de 18 de Setembro que legitima a intervenção do poder estadual nas liberdades fundamentais do cidadão, servindo de fundamento e limite de actuação na

²COMIDANDO, Afonso. Manual de Medidas Cautelares. 2016, página 11.

esfera das pessoas sobre quem recaiam fundadas suspeitas de estarem envolvidas em actos criminais³.

Nestes termos, como corpos de análise, temos:

NORMAS CONTIDAS EM LEIS:

- a) Constituição da República de Angola de 1975 a 2010;
- b) Constituição de 2010;
- c) Código de Processo Penal de 1962, que entrou em vigor em Angola em 1931;
- d) Legislação Processual Penal Avulsa, de 1931 a 2019;
- e) Código de Processo Civil de 1962;
- f) Legislação Avulsa de Processo Civil de 1962 a 2019.

1. Trabalhos Científicos antecedentes, de 2014 a 2019, constituídos em:

- a) Livros;
- b) Revistas;
- c) Jornais.

2. Jurisprudência.

Existem inúmeros suportes importantes dos meios de impugnação no ordenamento jurídico angolano, que pode ser adoptado de forma subsidiária para aplicar no Direito Processual Penal, com maior destaque, a Lei n.º 2/94, de 14 de Janeiro, Lei da Impugnação dos Actos Administrativos.

Faz-se recurso a este instrumento, por se encontrarem enxertados nos actos dos Tribunais de Jurisdição Penal e de Jurisdição Civil, alguns actos administrativos praticados pelos juizes.

Outro diploma que serve de base para a impugnação dos actos administrativos, é o Decreto - Lei n.º 16 - A/95, de 15 de Dezembro, Procedimento Administrativo⁴.

O procedimento administrativo, bem como os actos administrativos, assentam em princípios gerais, que suscitam a impugnação, quando ocorrem violações

de qualquer princípio, assim, temos: o Princípio da legalidade, o Princípio da prossecução do interesse público, o Princípio da proporcionalidade, Princípio da imparcialidade, Princípio da participação, o Princípio da decisão e o Princípio do acesso à Justiça.

NORMAS DE PROCESSO PENAL

CONSTITUCIONAL CONTIDOS:

NOS PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS DA CRA:

1 - Respeito pela dignidade da pessoa humana, art.º 1º, da CRA.

2 - Respeito pelo Estado de direito, art.º 2º, nº 1, 1ª parte da CRA, tendo como fundamento o primado da Constituição e da Lei, art.º 2º, nº 1, 2ª parte, da CRA e art.º 6º, nºs 1, 2 e 3, da CRA.

3 - Respeito pela separação de poderes entre o executivo, o legislativo e o judicial, art.º 2º, nº 1, 3ª parte da CRA.

4 - Respeito pela interdependência de funções entre o executivo, o legislativo e o judicial, art.º 2º, nº 1, 3ª parte da CRA.

5 - Promoção e defesa dos direitos e liberdades fundamentais do homem, quer como individuo, quer como membro de grupos sociais organizados, art.º 2º, nº 2, 1ª parte, da CRA.

6 - Asseguramento do respeito e da garantia da efectivação, pelos poderes executivo, legislativo e judicial, seus órgãos e instituições, bem como por todas as pessoas singulares e colectivas, da promoção e do respeito dos direitos e liberdades fundamentais do homem, quer como membro de grupos sociais organizados, art.º 2º, nº 2, 2ª parte, da CRA.

7 - A validade e a força jurídica do costume só são reconhecidos se este não for contrário à Constituição e a

com vista a formação e manifestação da vontade dos órgãos de Administração Pública.

³ COMIDANDO. Obra citada, página 13.

⁴O referido diploma legal, considera procedimento administrativo, a sucessão ordenada de actos e formalidades

Lei, nem atente contra a dignidade da pessoa humana, art.º 7º, da CRA.

8 - No domínio judiciário, constituem tarefas fundamentais do Estado:

a) Assegurar os direitos, liberdades e garantias fundamentais, al. A), do art.º 21º, d CRA.

b) promover a igualdade de direitos e de oportunidades entre os angolanos, sempre conceitos de origem, raça, filiação partidária, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, al. H) do art.º 21º da CRA.

c) promover a igualdade entre o homem e a mulher, al. K), do art.º 21º, da CRA.

NORMAS DE PROCESSO PENAL CONSTITUCIONAL CONSTANTES NOS PRINCÍPIOS GERAIS DA CRA

1 - Princípio da universalidade, art.º 22º, da CRA.

2 - Princípio da igualdade, art.º 23º, da CRA.

3 - Âmbito dos direitos fundamentais, art.º 26º, da CRA.

4 - Regime dos direitos, liberdades e garantias, art.º 27º, da CRA.

5 - Força jurídica dos preceitos constitucionais, art.º 28º, da CRA.

6 - Acesso ao e à tutela jurisdicional efectiva, art.º 29º, da CRA.

NORMAS DE PROCESSO PENAL, CONSTITUCIONAL CONSTANTES NOS PRINCÍPIOS ESPECÍFICOS DOS DIREITOS, LIBERDADES E GARANTIAS FUNDAMENTAIS

1 - Direito à vida, art.º 30º, da CRA.

2 - Direito a integridade pessoal, art.º 31º, da CRA.

3 - Inviolabilidade da correspondência e das demais comunicações, art.º 34º, da CRA.

4 - Direito a liberdade física e à segurança pessoal, art.º 36º, da CRA.

5 - Liberdade de consciência, de religião e de culto, art.º 41º, da CRA.

NORMAS DE PROCESSO PENAL CONSTITUCIONAL, CONSTANTES NOS PRINCÍPIOS ESPECÍFICOS DAS GARANTIAS DOS DIREITOS E LIBERDADES FUNDAMENTAIS

1 - Garantia geral do Estado, art.º 56º, da CRA.

2 - Restrição dos direitos, liberdade e garantias, art.º 57º, da CRA.

3 - Limitação ou suspensão dos direitos, liberdade e garantias, art.º 57º, da CRA.

4 - Proibição da pena de morte, art.º 59º, da CRA.

5 - Proibição de tortura e de tratamentos degradantes, art.º 60º, da CRA.

6 - Crimes hediondos e violentos, art.º 61º, da CRA.

7 - Irreversibilidade das amnistias, art.º 62º, da CRA.

8 - Direito dos detidos e presos, art.º 63º, da CRA.

9 - Privação da liberdade, art.º 64º, da CRA.

10 - Aplicação da lei criminal, art.º 65º, da CRA.

11 - Limites das penas e das medidas de segurança, art.º 66º, da CRA.

12 - Garantias do processo criminal, art.º 67º, da CRA.

13 - Habeas corpus, art.º 68º, da CRA.

14 - Extradicação e expulsão, art.º 70º, da CRA.

15 - Direito a julgamento justo e conforme, art.º 72º, da CRA.

16 - Direito de petição, denúncia, reclamação e queixa, art.º 73º, da CRA.

17 - Direito à acção popular, art.º 74º, da CRA.

18 - Responsabilidade do Estado e de outras pessoas colectivas públicas, art.º 75º, da CRA.

SITUAÇÃO PROBLEMÁTICA

As dificuldades de localização pelos operadores de direito e pelos estudantes, dos meios de impugnação na legislação Processual Penal Angolana, pela dispersão dos mesmos em várias leis.

PROBLEMA CIENTÍFICO

Como minimizar ou mitigar os efeitos das dificuldades de localização dos meios de impugnação pelos operadores e pelos estudantes de direito, dada a sua dispersão legislativa na jurisdição processual penal angolana?

DELIMITAÇÃO DO TEMA

Devido a vastidão da área temática, o presente estudo limitar-se-á a análise pormenorizada dos meios de impugnação vigentes na jurisdição Processual Penal Angolana, desde 1931 a 2019, assim como a apresentação dos respectivos formulários práticos ou da sua técnica de expediente processual.

Visando a resposta ao problema científico, foram efectuadas algumas questões, nomeadamente:

- Em que medida o legislador ordinário pode criar um Código de Impugnação em Processo Penal, para facilitar a sua localização, seu ensinamento e aprendizagem pelos estudantes e pelos operadores de direito?
- O estudo ao pormenor dos meios de impugnação em Processo Penal pode nos levar à criação de um manual ou de uma disciplina autónoma, para seu ensino, ao lado da parte geral do Direito Processual Penal?
- Este estudo pormenorizado pode contribuir para a melhor preparação dos juristas (Magistrados do Ministério Público, Magistrados Judiciais e Advogados) e, com isso, para a melhoria da eficácia e da eficiência na aplicação do direito e na resolução dos dissídios levados aos Tribunais ou aos outros órgãos de resolução de litígios?

O legislador em Angola pode no futuro compilar todos institutos que integram os meios de impugnação em uma única lei, para facilitar a sua localização, o seu conhecimento e estudo pelos alunos e pelos operadores de direito.

Nas Faculdades de Direito, poderão ser criados manuais que retratem esses meios de impugnação, para

com eles se desenvolver uma doutrina científica complementar e especializada de Direito Processual penal, que caminhará ao lado da Parte Geral desta disciplina e como autónomas, ambas serem lecionadas semestralmente, consignando a disciplina dos meios de impugnação como sequência da Parte Geral do Direito Processual penal.

Os estudantes de Direito em Angola, são mal formados nas respectivas Faculdades, pelo facto de não lhes serem ensinados de forma especializada os meios de impugnação em Processo Penal, comparativamente ao que se faz no ensino do Processo Civil, onde esta matéria é retratada com alguma clareza.

A autonomia de ambas (Parte Geral do Direito Processual Penal e dos meios de impugnação em Processo Penal), pode permitir a melhor formação dos estudantes em todas as Faculdades de Direito, contribuindo assim na melhoria dos currículos universitários.

HIPÓTESES

- **H1.** Criar um Código de Impugnação em Processo Penal, para facilitar a sua localização, seu ensinamento e aprendizagem pelos estudantes e pelos operadores de direito;
- **H2.** Criar um manual ou uma disciplina autónoma, para o ensino dos meios de impugnação na parte geral do Direito Processual Penal.

OBJETIVO GERAL

Caracterizar de forma pormenorizada os meios de impugnação vigentes na Jurisdição Processual Penal Angolana.

ESPECÍFICOS

- Identificar os direitos, as liberdades e as garantias fundamentais do Homem constantes na Constituição da República de Angola de 2010 e na legislação Processual Penal avulsa angolana;

- Identificar os meios de impugnação vigentes na jurisdição Processual Penal Angolana;
- Identificar os meios de impugnação vigentes na jurisdição Processual Civil Angolana, que subsidiam o Processo Penal Angolano.

METODOLOGIA

Para a elaboração do presente trabalho, fizemos o recurso à metodologia de investigação científica qualitativa, baseada no método dedutivo que consiste na recolha de dados bibliográficos disponíveis, em manuais e em sítios da internet, partindo do geral ao particular.

Fizemos igualmente recurso a consulta de trabalhos de outros autores que tenham abordado sobre temas semelhantes, mas sem entrar em detalhes completos dos seus conteúdos.

Entretanto, visando a consolidação de dados, aplicar-se-á a técnica de entrevista exploratória.

POPULAÇÃO E AMOSTRA

POPULAÇÃO:

Para a condução da entrevista exploratória, tivemos como “população” alvo, Magistrados Judiciais e do Ministério Público, Advogados, Professores e estudantes dos cursos de Direito.

AMOSTRA:

A amostra, consistiu na análise dos resultados obtidos nas entrevistas e no estudo do direito comparado (Argentina, Brasil, Portugal e Espanha).

Ainda neste âmbito, resultou da percepção obtida nas aulas dos estudantes do curso de direito nas matérias de Direito Processual Penal, Direito Penal e Criminologia.

REFERÊNCIAS

SAMPIERI, Roberto; COLLADO, Carlos Fernández e; LÚCIO, Maria del Pilar, Metodologia de Pesquisa, 5ª Edição Mc Graw Hill (2013), São Paulo – Brasil.

Metodologia de la investigacion, 5ª edicion, del Drs. Sampieri, Roberto Hernández; Collado, Carlos Hernández e Lucio, Maria Del Pillar Baptista, fornecidos pela Professora.

Técnicas de investigacion social, editorial Lumen, 24ª edicion, de Ander-Egg, Ezequiel, coleccionpolitica, servicios y trabajo social, fornecido pela Professora.

El método de la investigacion, de Holmes, Sherlock y Peirce, Charles, fornecido pela professora.

DIAS, Erica e MANSO, LUÍS, Direito Processual Penal, 2ª Edição, Quid Yuris Sociedade Editora (2008), Coimbra – Portugal.

DIAS, Erica e MANSO, Luís, Direito Processual Penal Volume I e II – Casos Práticos Resolvidos, 2ª Edição, Quid Yuris Sociedade Editora (2009), Coimbra – Portugal.

ANDRADE, Maria Paula, Prática de Direito Processual Penal – Questões Teóricas e Hipóteses Resolvidas, Quid Yuris Sociedade Editora (2010) Lisboa – Portugal.

REIS, Alexandre e GONÇALVES Victor, Direito Processual Penal Esquematizado VOLUME I e II, Editora Saraiva (2012) Brasil.

PACELLI, Eugênio, Curso de Processo Penal, 17ª Edição, Editora Atlas (2013) São Paulo – Brasil.

RAMOS, Grandão – Direito Processual Penal – Noções Fundamentais, Editora Ler e Escrever (2006) Coleção da Faculdade de Direito da Universidade Agostinho Neto, Luanda – Angola.

FERREIRA, Cardona, Guia de Recurso em Processo Civil, 4ª Edição, Coimbra Editora (2007) – Portugal.

Constituição da República de Angola de 2010.

Código de Processo Penal de Angola de 1967.

Código de Processo Civil de Angola de 1967.

Código Penal da República de Angola de 1886.

FASES DO PROCESSO PENAL ANGOLANO STAGES OF ANGOLAN CRIMINAL PROCEEDINGS

ISSN: 2595-8704. DOI: 10.29327/2323543.25.1-28

Adão Adriano António¹

RESUMO

A estrutura do processo penal é fundamental para a realização do próprio processo. Saber se é o Ministério Público que investiga ou serão os órgãos de Polícia criminal, saber se é o Ministério Público que acusa ou o juiz de instrução, saber se o juiz de julgamento pode alterar o objeto do processo, No processo penal, o Ministério Público, na instrução preparatória tem que efectuar diligências que conduzam à prova da culpabilidade do arguido, mas este não é degradado à posição de simples objecto. A harmonia concreta no funcionamento da justiça penal, encontramos-la inexoravelmente na perfeita tramitação que deve ocorrer em qualquer processo em tratamento, da instrução preparatória à execução das penas e medidas de segurança, quando cumpridas na integra tanto as normas do processo penal constitucional, tanto aquelas que são do processo penal infraconstitucional, cremos que a estrutura de processo penal em Angola é adequada a conferir um tratamento correcto desta matéria. Não será pela estrutura e muito menos pelas finalidades do processo penal que em momentos cruciais do processo penal, como é o caso da produção de prova, tais vícios ficam sem resposta.

PALAVRAS-CHAVES: fases; penal; processo; Angolano.

ABSTRACT

The structure of the criminal process is fundamental to the carrying out of the process itself. Knowing whether it is the Public Prosecutor's Office that investigates or the criminal police bodies, knowing whether it is the Public Prosecutor's Office that accuses or the investigating judge, knowing whether the trial judge can change the object of the case, In criminal proceedings, the Public Prosecutor's Office, in the preparatory investigation, steps must be taken that lead to proof of the defendant's guilt, but he is not degraded to the position of a simple object. The concrete harmony in the functioning of criminal justice is found inexorably in the perfect process that must occur in any process under treatment, from the preparatory instruction to the execution of sentences and security measures, when both the rules of the constitutional criminal process and the those that are part of the infraconstitutional criminal process, We believe that the structure of criminal proceedings in Angola is adapted to provide a correct treatment of this matter. It is not due to the structure, much less the purposes of the criminal process, that in crucial moments of the criminal process, such as the production of evidence, such defects go unanswered.

KEYWORDS: phases; criminal; process; Angolan.

¹ Doutorando em Ciências Jurídico-Criminais na Faculdade de Direito da Universidade do Museu Social de Argentina; Mestre em Direito Judiciário (Ciências Jurídico Processuais) pela Escola de Direito da Universidade do Minho Braga-Portugal; Curso de Extensão Universitária, em Direito Judiciário, pela Faculdade de Direito da Universidade Gregório Semedo em cooperação com a Escola de Direito da Universidade do Minho-Portugal; Curso de Extensão Universitária, em Ciências Jurídico Criminais pela Faculdade de Direito da Universidade Agostinho Neto em cooperação com a Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra-Portugal; Licenciado em Direito pela Faculdade de Direito da Universidade Agostinho Neto- Angola. E-MAIL: Adoadrianoantonio@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A estrutura do processo penal é fundamental para a realização do próprio processo. Saber se é o Ministério Público que investiga ou serão os órgãos de Polícia **criminal**, saber se é o Ministério Público que acusa ou o juiz de instrução, saber se o juiz de julgamento pode alterar o objeto do processo, são apenas alguns dos exemplos de como o processo pode seguir caminhos diversos com consequências diferentes. Por exemplo, se quem investiga, com autonomia são os órgãos de polícia Criminal, além de o Ministério Público deixa de ter o poder de dirigir a investigação, com todas as consequências que isso traz, também acabam por ser os órgãos de polícia criminal, com dependência do Poder executivo a decidir o que deve e não deve ser investigado e de que modo o pode ser. Mas também será difícil conceber um sistema em que o Ministério Público investiga autonomamente, sem auxílio dos órgãos de polícia criminal. Seria necessário termos um Mega-Ministério Público, sem se vislumbrarem vantagens disso. Do mesmo passo que será impossível manter a imparcialidade do juiz do julgamento se ele interferir na acusação, é sempre questionável saber se o juiz pode livremente alterar o objeto do processo formulado pelo Ministério Público.

Todas estas questões são as que levam a ponderar sobre como deve ser a estrutura do processo penal.

Bem vistas as coisas, a estrutura do processo penal responde a duas grandes questões: quem tem o poder de investigar, acusar e julgar? Quem define e pode alterar o objeto do processo. A resposta a estas questões passa pela definição do papel e das competências dos sujeitos processuais e participantes processuais. Logicamente que ligado a isto vem a estar a tramitação processual. A definição das fases processuais acaba por estar ligada à estrutura do processo penal.

IMPORTÂNCIA DA ESTRUTURA

DO PROCESSO PENAL

O processo penal é de estrutura dinâmica e dialéctica, porque é dominado pelo princípio do contraditório e pelo debate de teses e pontos de vista opostos.

Fundamenta esta nossa posição o facto de, o processo penal ser um processo de partes em sentido formal ou instrumental, onde **está** em causa o interesse social protegido pela norma penal, isto é, o interesse do próprio Estado, de protecção dos valores vigentes na sociedade, independentemente de saber se o facto que é objecto do processo (crime) ofendeu também interesses particulares.

No processo penal, o Ministério Público, na instrução preparatória tem que efectuar diligências que conduzam à prova da culpabilidade do arguido, mas este não é degradado à posição de simples objecto. Ao arguido é reconhecido, embora com limites, o direito de defesa, tanto pela lei constitucional, tanto pela lei infraconstitucional, porque ambos põem à sua disposição meios de impugnação para esta fase.

No processo, quer o arguido quer o Ministério Público, são partes em sentido formal, pelo facto de este processo prosseguir, como finalidade, a defesa do interesse do Estado, da respectiva ordem jurídica, pela aplicação da lei penal aos casos concretos. Entretanto, na instrução preparatória e mesmo nas fases seguintes do processo (instrução contraditória e julgamento), o Ministério Público embora tenha como missão provar a culpabilidade do arguido, também efectua diligências que concorram para demonstrar a sua inocência e irresponsabilidade. Neste último caso, o Ministério Público deve abster-se de acusar se verificar que não há crime ou que a prova não é suficiente. Como se isso não bastasse o Ministério Público até pode interpor recursos no interesse da defesa. Por isso é que a doutrina diz que o Ministério Público aparece no processo penal como parte imparcial, já que ao lado do Tribunal prossegue o mesmo fim, a realização da justiça.

Formalmente, o processo penal é, a partir da acusação, um processo que se afirma como de partes porque a acusação, peça que constitui elemento essencial da estrutura contraditória do processo, á ela se contrapõe outra não menos essencial, a contestação ou defesa do réu.

Deste modo, podemos dizer que a actividade das partes processuais, seja quais forem os limites colocados ao Ministério Público, quer pelo principio da legalidade quer pelo respeito devido aos princípios da justiça e da verdade objectiva, quer pela função pública que desempenha, passa a ser conformada pelas posições processuais que cada uma assumiu, posição de acusação para o Ministério Público, posição de contestação e defesa para o arguido.

Do ponto de vista instrumental, o processo penal estando estruturado a partir das posições opostas, que obrigam o Tribunal a tomar uma decisão, podemos dizer que o mesmo é um processo de partes.

Esta característica do processo penal, é **dominante** na fase de julgamento, ainda que com alguns limites, mas, como dissemos, já decorre desde a instrução preparatória, com alguma notoriedade na fase de instrução contraditória.

A caracterização do processo penal como formalmente de partes, nos permite melhor conhecer e acompanhar a sua marcha, como ordenamento que é de actividades segundo os seus ritos, com vista à realização do seu fim específico; vincar a distinção que existe entre as funções da acusação e da defesa; manter a afirmação do princípio do contraditório, como meio e instrumento de realização da verdade material.

ESTRUTURA DO PROCESSO PENAL ANGOLANO

Angola, **desde 1931 até 10 de Fevereiro de 2021**, teve um Código de Processo Penal que corresponde ao antigo CPP português. Quer isto dizer que a estrutura do processo penal, ainda que com algumas adaptações após a independência de Angola –

não só pelas alterações pontuais introduzidas no ordenamento jurídico angolano, mas também pelo aparecimento de um novo CPP em Portugal, em 1987, emergente da CRP de 1976 –, seguiu em grande parte a evolução da estrutura do processo penal português. E esta, por sua vez, seguiu a tendência verificada no direito processual penal europeu continental. Tratou-se do processo de estrutura acusatória mista ou híbrida.

E portanto, foi este tipo de processo acusatório misto ou híbrido que vigorou em Angola desde 1931 e que continuou a ser usado depois da intitucionalização do sistema judicial instalado posteriormente ao 11 de Novembro de 1975, data da independência e que foi mantido na estrutura do CPP, com algumas alterações introduzidas por varias leis avulsas de Processo Penal, transformando-o em processo acusatório misto refinado, que veio a transitar para o código de Processo Penal que entrou em vigor no dia 10 de Fevereiro de 2021.

Aquele tipo de estrutura revelou-se sempre eficiente para a concretização da função e das finalidades perseguidas pelo Direito Processual Penal angolano, nomeadamente, a concretização do direito penal e, sobretudo, alcançar a descoberta da verdade e a realização da justiça, a promoção e defesa dos direitos fundamentais, o restabelecimento da paz jurídica e a instituição da concordância entre o interesse público na realização de justiça, ao mesmo tempo que são observados os direitos, as liberdades e as garantias fundamentais dos cidadãos.

E é este tipo de estrutura que continua a existir, mesmo depois do novo Código de Processo Penal entrado em vigor em Angola no dia 10 de Fevereiro 2021.

Há várias normas que nos dão indicação de que o processo penal em Angola segue uma estrutura acusatória, mista ou híbrida refinada.

Na realização da justiça, o funcionamento dos principios do acusatório e do contraditório constitui tarefa essencial e obrigatória dos tribunais, conforme determina o numero 2, do artigo 174º, da CRA.

As decisões dos Tribunais que violem normas constitucionais são recorríveis e apreciáveis pelo Tribunal Constitucional, vide al. e), do artigo 181º da CRA.

A promoção do processo penal e o exercício da acção penal constituem tarefas do Ministério Público como vide no artigo 186º da CRA e 48, do CPP, sendo excepcionalmente auxiliado pelo assistente, nos crimes-semi-públicos e particulares, como dispõem os artigos 50º a 53º, todos do CPP.

Ao Ministério Público compete ainda representar o Estado junto dos Tribunais; Exercer o patrocínio judiciário de incapazes, de menores e de ausentes; defender os interesses colectivos e difusos e promover a execução das decisões judiciais, como resulta do artigo 186º da CRA.

No início da organização dos autos do corpo de delito, ao Ministério Público compete dirigir a fase preparatória dos processos penais, com o que vem expresso na al. f), primeira parte, do artigo 186º, da CRA.

Entretanto, nessa fase de instrução preparatória, a fiscalização das liberdades, garantias e direitos fundamentais dos arguidos constitui tarefa exclusiva de magistrado judicial, como diz a parte final da al. f), 186º da CRA.

Do nosso ponto de vista, a intervenção do magistrado judicial na fase preparatória dos processos penais, nas condições descritas no parágrafo anterior, por um lado, a promoção do processo penal e o exercício da acção penal pelo Ministério Público, na fase judicial, por outro lado, nos demonstram a forma acusatória mista ou híbrida do processo penal em Angola e, complementado com a fiscalização de toda a actividade judicial pelo Ministério Público e seus auxiliares (assistente terceiro com direito a indemnização) e pela defesa, tornam esse tipo de processo como refinado e, no que tange a este último aspecto podemos ver o que vem expresso nos artigos 48º a 54º, 58º a 62º, 75º a 93º e 63º a 74, todos do CPP e no número 5, do artigo 40º da CRA.

A nossa conclusão relativamente ao que se disse no parágrafo anterior, constitui uma imensa evolução de política criminal, por parte de Angola que culminou com a entrada em vigor do novo CPP no dia 10 de Fevereiro de 2021, com a opção de um regime mais humanizante, contrariamente ao que vinha regulado na Lei de Processo Penal de estrutura acusatória (na comunidade primitiva) ou inquisitória (de 1931 a 1959) ou simplesmente mista ou híbrida (por fusão de aspectos positivos do processo inquisitório a aspectos saudáveis do processo acusatório), com era o Processo Penal angolano depois da reforma introduzida pelo Decreto-Lei 35007, de 13 de Outubro de 1945, que em Angola começou a ser aplicado, com emendas pela Portaria nº 17.076, de 20 de Março de 1979, ao conferir-se, a partir disso, ao Ministério Público a tarefa de promoção do Processo Penal e do exercício da acção penal nos crimes públicos, com auxílio do assistente nos crimes-semi-públicos e particulares.

Procuradoria Geral da República tem a função de representar o Estado, nomeadamente no exercício da acção penal, de defesa dos direitos de outras pessoas singulares ou colectivas, de defesa da legalidade no exercício da função jurisdicional e de fiscalização da legalidade na fase de instrução preparatória dos processos e no que toca o cumprimento das penas, como diz o número 1 do artigo 189º da CRA.

À Ordem dos Advogados de Angola compete a assistência jurídica o acesso ao direito e patrocínio forense em todos os graus de jurisdição, como diz o número 1 do artigo 195º, o Estado assegura, às pessoas com insuficiência de meios, mecanismo de defesa pública com vista à assistência jurídica e ao patrocínio forense oficioso, a todos os níveis, Vide o número 1 do artigo 196º da CRA.

Assim, o artigo 2º da Lei nº 02/2015, de 2 de Fevereiro – Lei Orgânica Sobre a Organização e Funcionamento dos Tribunais da Jurisdição Comum, com a epígrafe “Definição”, diz o seguinte: «Os Tribunais Judiciais são órgãos de soberania com competência para administrar a justiça em nome do povo angolano em

conformidade com a CRA e a Lei». E, por sua vez, o artigo 3º da referida lei, com a epígrafe “Função Jurisdicional”, diz: «1 – A função jurisdicional comum na República de Angola, é exercida pelo Tribunal Supremo, pelos Tribunais da Relação e pelos Tribunais de Comarca e nos termos estabelecidos na presente Lei. 2 – Compete aos Tribunais Judiciais, no exercício da função jurisdicional, dirimir conflitos de interesse público ou privado, assegurar a defesa dos direitos e interesses legalmente protegidos, bem como, em matéria penal, assegurar a efetivação dos princípios do acusatório e do contraditório, no respeito pelas competências próprias do Ministério Público, distinguindo as funções de fiscalização das funções de julgamento e reprimir as violações à legalidade democrática».

Estes preceitos legais, ao referirem que uma das tarefas dos tribunais de jurisdição penal consiste em assegurar a efectivação dos princípios do acusatório e do contraditório, nos informam que o tipo de processo vigente em Angola é o acusatório misto ou híbrido, refinado, **conforme temos vindo a citar neste nosso trabalho, senso a concretização ou regulamentação do que vem programado no número 2, do artigo 174º, no artigo 186º e nos artigos 193º à 196, todos da CRA.**

Importante é também o artigo 14º, da mesma lei, com a epígrafe “Publicidade, Imparcialidade e Lugar das Audiências Judiciais”: «1 – Todos os cidadãos têm direito a um julgamento, imparcial e público, salvo quando a lei ou o próprio Tribunal, em despacho fundamentado, decidir que se realizem sem publicidade para a salvaguarda da dignidade das pessoas e da ordem pública ou por outras razões ponderosas. 2 – As audiências nos tribunais decorrem, em regra na sede do respectivo tribunal, podendo realizar-se em qualquer outro local, dentro da respectiva Comarca, quando o interesse da justiça o aconselhar».

Também, no CPP, entrado em vigor no dia 10 de Fevereiro de 2021 encontramos o processo acusatório misto refinado nos artigos 12º (**competência dos juizes.**), 48º (**atribuições do Ministério Público**), 55º e

56º (**atribuições dos órgãos de polícia criminal**), 58º à 62º (**atribuições dos assistentes**), 63º à 68º (**atribuições do arguido**), 69º à 74º (**atribuições do defensor**) e 75º à 93º (**atribuições de lesados com indemnização por danos resultantes da prática de um crime**), todos do CPP.

FASES PROCESSUAIS E SUA RELAÇÃO COM A FORMA E A ESTRUTURA DO PROCESSO

As fases do processo penal angolano diferem quanto à respectiva forma. O processo comum tem as fases de instrução preparatória, instrução contraditória e julgamento, conforme os artigos 302º a 426º do Código de Processo Penal.

O processo sumário só tem a fase de julgamento, porque dispensa a instrução preparatória e a instrução contraditória, conforme os artigos 427º a 436º, do CPP.

O processo de contravenção tem a instrução preparatória e o julgamento, dispensando a fase de instrução contraditória, de acordo com os artigos 437º a 444º, do CPP.

O processo abreviado tem instrução preparatória e o julgamento, mas também dispensa a instrução contraditória, como determinam os artigos 445º a 450º, do CPP.

Finalmente, os processos comum, sumário, de transgressões e abreviado, julgados pelo Tribunal da Relação ou pelo Tribunal Supremo, em primeira instância, tomam a estrutura de cada um, referidas nos parágrafos anteriores, de acordo com os artigos 451º a 458º, do CPP.

Em concreto, qualquer forma de processo penal a tramitar em Angola obedece a essa estrutura, que constitui arquitetura do respectivo CPP, porque na concretização real da justiça penal os actos de processo devem respeitar as disposições supramencionadas.

Disso resulta a classificação pela doutrina de que o processo penal angolano é do tipo acusatório

misto ou híbrido refinado, por nele confluírem normas com pendore acusatório na fase inicial de organização dos respectivos autos, a que se chama Instrução Preparatória, onde a ação é secreta, sucedendo-se-lhe disposições de tipo inquisitório nas fases subsequentes, a instrução contraditória e o julgamento, em que os actos processuais já assumem publicidade.

Porém, em alguns casos, mesmo na instrução preparatória os actos processuais que não ferem o segredo de justiça podem ser publicitados pelo Ministério Público ou por outras autoridades judiciais de investigação com a previa autorização daquele, como também, em determinadas situações, alguns actos podem tomar a forma secreta durante a instrução contraditória ou durante o julgamento, se as condições ou circunstâncias assim o exigirem, mas sempre sob a decisão do juiz competente.

FORMAS DO PROCESSO PENAL:

PROCESSO COMUM

O artigo 299º, CPP, com a epígrafe “Enumeração”, no seu nº 1, diz o seguinte: «1 – O Processo Penal pode ter a forma de processo comum ou de processo especial. 2 – O processo comum é o que se utiliza, quando a lei não estabelecer expressamente uma forma especial».

Falar das fases, implica referir-nos à tramitação, do início da organização, do desenvolvimento ou crescimento e do término, no intuito do cumprimento da função e dos fins perseguidos pelo processo penal.

Nesta conformidade, teremos de falar da tramitação instituída por lei, de todas as formas do processo, como vamos agora verificar.

TRAMITAÇÃO EM PRIMEIRA INSTÂNCIA

Começamos pela tramitação para o Tribunal de Comarca, com as fases de instrução preparatória, regulada nos artigos 202º a 331º, Instrução contraditória,

com normas constantes nos artigos 332º a 354º, e julgamento, regulada entre os artigos 355º a 426º, todos do CPP.

A referida tramitação acontece igualmente quando o processo comum é julgado em primeira instância, pela Câmara Criminal do Tribunal da Relação, conforme expressa o nº 2 do artigo 451º do CPP.

Esta tramitação é a que ocorre também para os processos julgados em circunstâncias semelhantes, pela Câmara Criminal do Tribunal Supremo, como resulta da leitura dos artigos 451º a 457º, conjugados com os artigos 202º à 426º, todos do CPP.

TRAMITAÇÃO EM SEGUNDA INSTÂNCIA

O processo comum, julgado em primeira instância, pela sala do crime do Tribunal de Comarca é recorrível para a Câmara Criminal do Tribunal da Relação, que o julga em segunda instância, conhecendo e decidindo, esta instituição, a matéria de facto e de direito.

O processo julgado, em primeira instância, pela Câmara Criminal do Tribunal da Relação é recorrível e decidido pela Câmara Criminal do Tribunal Supremo, que conhece e decide em matéria de facto e de direito.

O processo julgado, em primeira instância, pela Câmara Criminal do Tribunal Supremo, é recorrível ao Plenário do Tribunal Supremo, que o julga em segunda instância, para o conhecimento e decisão em matéria de facto e de direito.

TRAMITAÇÃO ÚNICA E EXCLUSIVA NO PLENÁRIO DO TRIBUNAL SUPREMO

O processo comum, julgado em segunda instância, tanto pela Câmara Criminal do Tribunal da Relação como pela Câmara Criminal do Tribunal Supremo, são recorríveis ao Plenário do Tribunal Supremo, para o conhecimento e decisão da matéria de Direito.

Para a uniformização da jurisprudência, em matéria penal, em todas as formas de processo, é exclusiva e unicamente competente, o Plenário do Tribunal Supremo.

Esta regra serve para todas as formas de processo previstas no CPP, olhando no que dispõem os artigos 428º e 437º, nº 2, do mesmo diploma legal.

PROCESSOS ESPECIAIS

O artigo 300º, do CPP, com a epígrafe “Formas de Processo Especial”, nos diz o seguinte: «Os processos especiais são: a) – O processo sumário; b) – O processo de contravenção; c) – O processo abreviado; d) – O processo para crimes julgados em primeira instância pelo Tribunal Supremo».

PROCESSO SUMÁRIO

O artigo 427º, do CPP, com a epígrafe “Pressupostos”, nos diz o seguinte: «1 – São julgadas em processo sumário as pessoas detidas em flagrante delito por crime punível com pena de prisão não superior, no seu limite máximo, a 3 anos, quando a detenção for efectuada por autoridade judiciaria ou entidade policial. 2 – Considera-se, igualmente, efectuada por autoridade judiciaria ou policial a detenção levada a cabo por qualquer outra pessoa, sempre que esta entregar o detido, imediatamente, a qualquer das referidas entidades e da entrega se lavar o respectivo auto».

Ao processo sumário são aplicáveis as disposições do capítulo I, título III, parte II do CPP e, subsidiariamente, as normas que regulam o julgamento efectuado em processo comum, assim cita o artigo 428º do CPP com a epígrafe “Disposições Aplicáveis”.

Importa ainda referir que o processo sumário, entre outras disposições do CPP, vem regulado entre os artigos 427º a 436º, do diploma legal que estamos a citar.

A julgar, em primeira instância, quer pela sala Criminal do Tribunal de Comarca, quer pela Câmara Criminal do Tribunal da Relação, quer pela Câmara Criminal do Tribunal Supremo, são dispensadas as fases

de instrução preparatória e instrução contraditória, iniciando imediatamente pela fase do julgamento, conforme dispõem os artigos 428º a 436º e 451º, todos do CPP.

No que diz respeito à sua tramitação para efeitos de recurso, ordinário ou extraordinário, vale o que se disse quanto ao processo comum, com as exceções impostas pelas normas que especificamente regulam essa matéria.

PROCESSO DE CONTRAVENÇÕES

O artigo 437º, do CPP, com a epígrafe “Âmbito e Regime” diz o seguinte: «1 – São julgados em processo de contravenções os agentes de infrações contravencionais, tal como definidas na legislação penal e puníveis somente com a pena de multa. 2 – Aplicam-se ao processo de contravenções os preceitos do capítulo II, título III, da parte II do CPP e, subsidiariamente, as disposições compatíveis que regulam a forma de processo comum».

Importa também salientar que o processo de contravenções vem regido pelos artigos 437º a 444º, do CPP, além de outras disposições do mesmo diploma legal.

Segue as fases de instrução preparatória e julgamento, sendo dispensada a fase de instrução contraditória, conforme expressam os artigos 437º a 444º do CPP. Relativamente à sua tramitação nos tribunais de Relação, Supremo e Pleno, quanto aos recursos, segue o que já expressamos relativamente à forma de processo comum, mas deve observar-se as especificações que a lei reserva a esta forma de processo em determinados casos.

PROCESSO ABREVIADO

O artigo 455º do CPP, com a epígrafe “Pressupostos” diz o seguinte: «1 – a forma de processo abreviado pode ser usada, sempre que: a) – O crime seja punível com pena de multa ou com pena de prisão não superior, no seu limite máximo a 5 anos; b) – A existência

do crime e a determinação de quem o cometeu sejam de fácil comprovação; c) – A acusação seja deduzida no prazo de 45 dias a contar da data em que o crime tenha sido conhecido. 2 – Consideram-se para o efeito do disposto número anterior, que a existência do crime e a determinação de quem o cometeu são de fácil comprovação, quando: a) – O agente for detido em flagrante delito e não for aplicável ou não puder ser aplicado o processo sumário nos termos do artigo 434º do CPP; b) – A prova for no essencial constituída por documentos e puder ser produzida dentro do prazo para deduzir a acusação prevista na alínea c) do nº 1; c) – O arguido confessar o crime e não se levantarem dúvidas sérias sobre a veracidade dos factos confessados; d) – A prova do crime for, por qualquer outra razão, indiciariamente segura».

A regulação desta forma de processo vem expressa entre os artigos 446º a 450º do CPP, complementada por outras disposições deste diploma legal.

À semelhança ao que afirmamos quanto ao processo de transgressão, na forma de processo abreviado, igualmente só ocorrem as fases de instrução preparatória e julgamento, tendo em conta que a primeira parte do nº 4 do artigo 447º, do CPP, expõe o seguinte: «No processo abreviado não há lugar a instrução preparatória...». Referimo-nos à sua tramitação em primeira instância, quando ocorra esta na secção Criminal do Tribunal de Comarca ou nas Câmaras Criminais dos Tribunais da Relação ou Supremo.

A tramitação do Processo abreviado, depois da sentença ou acórdão, se for interposto qualquer recurso aos tribunais superiores, segue as condições para o processo comum, conforme já atrás nos referimos, com as respectivas restrições que a lei de processo penal impõe especialmente a esta forma de processo.

Entretanto, como diz o nº 7 do artigo 447º do CPP, é irrecurável o despacho do juiz que nesta forma do processo rejeitar a acusação.

PROCESSO JULGADO EM PRIMEIRA INSTÂNCIA PELO TRIBUNAL DA RELAÇÃO

Nos termos do nº 2 do art. 451.º do CPP, todas as formas atrás citadas poderão ser julgadas em primeira instância pelo Tribunal da Relação, sempre que tenham por objecto crimes cometidos por Juizes e Magistrados do Ministério Público junto dos Tribunais de Comarca ou dos Tribunais Provinciais e Municipais, nos termos da lei.

PROCESSO JULGADO EM PRIMEIRA INSTÂNCIA PELO TRIBUNAL SUPREMO

O nº 2 do artigo 34º, da lei 13/11, de 18 de Março - Lei Orgânica do Tribunal Supremo, diz: «Compete especificamente a Câmara Criminal do Tribunal Supremo, nos termos da Constituição e da Lei, julgar em primeira instância os crimes praticados no exercício das suas funções pelas seguintes entidades:

- O Presidente da República, o Vice-Presidente da República e os membros do Executivo;
- O Presidente da Assembleia Nacional e os Deputados à Assembleia Nacional.

O artigo 451º, do CPP, com a epígrafe “Disposições Aplicáveis”, diz: «1 – Os processos que tenham por objecto crimes cometidos por pessoas cuja competência para julgar, em primeira instância, o Tribunal Supremo, são regulados pelas disposições do capítulo IV, parte II, do CPP, e subsidiariamente pelas disposições do processo comum. 2 – A instrução preparatória compete à Procuradoria-Geral da República e é dirigida pelo Procurador-Geral da República, pelo Vice-Procurador Geral da República ou pelo Procurador-Geral-Adjunto da República que aquele Magistrado designar».

Importa referir que nesta forma de processo confluem as demais, comum, sumário, contravenção e abreviado, como regulam os artigos 451º à 458º, do CPP, entre outras disposições deste diploma legal.

No intuito de se dar ênfase a estas formas do processo penal vigentes em Angola, precisamos dar uma olhadela no que vem expresso no artigo 301º, do CPP, com a epígrafe “Determinação da Forma de Processo em Função da Pena”, que nos esclarece o seguinte: «Se a forma de

processo depender da pena aplicável, deve atender-se tendo em atenção as formas especiais do facto punível, as circunstâncias que o qualificam e a atenuação especial da pena, no caso em que esta for imposta por lei».

Na forma de processo comum, temos as fases de instrução preparatória, instrução contraditória e julgamento, tendo como segunda instância o Plenário do Tribunal Supremo, que no recurso ordinário que lhe é interposto, conhece e decide em matéria de facto e de direito.

Quanto às formas de processo sumário, de transgressão e abreviado, vale tudo que se disse atrás, com excepção aos recursos ordinários e extraordinários que são dirigidos ao Plenário do Tribunal Supremo para os conhecer e decidir, em única instância, em matéria de facto e de direito. Sem, naturalmente, se esquecer a sua competência como Tribunal Pleno, em matéria de uniformização de jurisprudência.

PROGRAMAÇÃO CONSTITUCIONAL E REGULAÇÃO INFRACONSTITUCIONAL SOBRE A TRAMITAÇÃO DO PROCESSO PENAL NOS TRIBUNAIS DA JURISDIÇÃO COMUM

A este propósito, não só pela novidade, pela força expressiva, vale a pena atentar em algumas normas.

² O artigo 41º, da Lei nº 02/2015, de 2 de fevereiro – Lei Orgânica Sobre a Organização e Funcionamento dos Tribunais da Jurisdição Comum, com a epígrafe “Definição e Jurisdição”, diz-nos o seguinte: «1 – Os Tribunais de Comarca são, em regra, os tribunais judiciais de primeira instância, com jurisdição na área territorial da respectiva comarca, designando-se pelos nomes dos municípios em que se encontram instalados. 2 – Sempre que desdobrados em Salas, estas podem ter jurisdição apenas em alguns municípios da Comarca».

³ O artigo 42º, da Lei nº 02/2015, de 2 de fevereiro – Lei Orgânica Sobre a Organização e Funcionamento dos Tribunais da Jurisdição Comum, com a epígrafe “Competência” diz o seguinte: «Compete aos Tribunais de Comarca, preparar e julgar, em primeira instância todas as causas, independentemente da sua natureza e do seu valor, desde que não sejam abrangidas pela competência de outros tribunais».

⁴ Por sua vez o artigo 43º, Lei nº 02/2015, de 2 de fevereiro – Lei Orgânica Sobre a Organização e Funcionamento dos Tribunais da Jurisdição Comum, com a epígrafe “Desdobramento dos Tribunais de Comarca”, diz o seguinte: «1 – Podem ser criadas as seguintes Salas de competência especializada: a) Cível e Administrativo; b) Questões Criminais; c) Família, Menores e Sucessões; d) Trabalho; e) Comércio,

O artigo 29º da Lei nº 02/2015, de 2 de fevereiro – Lei Orgânica Sobre a Organização e Funcionamento dos Tribunais da Jurisdição Comum, com a epígrafe “Competência em Razão da Hierarquia”, diz o seguinte:

1 – Os tribunais encontram-se hierarquizados para efeitos de recursos.

2 – Os Tribunais da Relação conhecem de todos os recursos interpostos das decisões dos Tribunais de Comarca.

3 – O Tribunal Supremo conhece dos recursos interpostos das decisões proferidas pelos tribunais da relação, nos termos da presente lei, da Lei das Alçadas e das respectivas leis do processo».

Por esta norma, assegura-se um duplo grau de jurisdição (grau único de recurso): dos tribunais de comarca, recorre-se para a Relação; dos tribunais da Relação, recorre-se para o Supremo Tribunal. Mas convém apurar melhor.

Embora fosse muito interessante analisar aqui, com pormenor, como se desenvolve a jurisdição penal nos tribunais de comarca² – nomeadamente quanto à competência³ e seus desdobramentos⁴ –, *brevitatis causa*, vamos apenas ater-nos à matéria de recurso.

Assim, o artigo 2º da Lei nº 01/16 de 10 de Fevereiro – Lei Orgânica dos Tribunais da Relação, com a

Propriedade Intelectual e Industrial; f) Contencioso Fiscal e Aduaneiro; g) Questões Marítimas; h) Execução das Penas. 2 – Sempre que o volume processual e a racionalidade da administração da justiça o justifiquem, podem ser criadas outras Salas de competência especializada, agregando matérias próximas. 3 – Ponderando o volume da litigação, podem ser criadas, em cada Comarca uma ou mais Salas de Pequenas Causas Criminais.»

O artigo 49º, da Lei nº 02/2015, de 2 de fevereiro – Lei Orgânica Sobre a Organização e Funcionamento dos Tribunais da Jurisdição Comum, no que diz respeito ao Tribunal de Comarca de competência genérica, com a epígrafe “Competências” diz o seguinte: «Ao tribunal de Comarca de competência genérica compete: a) Preparar e julgar os processos relativos à todas as causas, não atribuídas a outro tribunal ou Sala; b) Decidir quanto à pronuncia e exercer as funções jurisdicionais relativas à instrução; c) Cumprir os mandados, cartas, ofícios, mensagens, telegramas, mensagens de correio eletrónico e fax, que lhes sejam dirigidos pelos tribunais ou autoridades competentes; d) Executar as respectivas decisões e as proferidas pelos Tribunais Superiores; e) Exercer as demais competências estabelecidas por lei.

epígrafe “Definição”, diz que «Os Tribunais da Relação são, em regra, os tribunais de segunda instância»⁵, e o artigo 4º da mesma lei, com a epígrafe “Poderes de Cognição”, diz «Os Tribunais da Relação conhecem da matéria de facto e de direito, nos termos da lei».

Note-se que o Plenário do Tribunal da Relação tem as competências definidas pelo artigo 21º desta lei, que dispensamos de aqui enumerar. Mas as competências da Câmara Criminal do Tribunal da Relação vêm descritas na Lei nº 01/16 de 10 de Fevereiro, artigo 27º⁶. Desta norma, importa salientar logo a primeira competência: julgar, em matéria criminal, de facto e de direito os recursos dos Tribunais de Comarca, bem como dos Tribunais Provinciais e dos Tribunais Municipais ainda em funcionamento. Por isso, a Relação vem a ser um Tribunal de recurso por excelência, uma vez que

conhece de direito e de facto, assegurando duplo grau de jurisdição (grau único de recurso). E o Tribunal Supremo?

O artigo 34º da Lei nº 02/2015, de 02 de Fevereiro – Lei Sobre a Organização e Funcionamento dos Tribunais de Jurisdição Comum, diz: «O Tribunal Supremo é o órgão superior da hierarquia dos tribunais da jurisdição comum»⁷. E o artigo 35º, da mesma lei, no seu nº 1, diz-nos o seguinte: «O Tribunal Supremo conhece, em regra, da matéria de direito, sem prejuízo do disposto no nº 3 do artigo 37º da presente lei». O nº 2 desta disposição legal, diz o seguinte: «O Tribunal Supremo funciona como tribunal de primeira instância nos casos determinados por lei».

O artigo 37º, da lei a que nos referimos, diz o seguinte: «1 – As Câmaras, segundo a sua especificação, julgam os recursos das decisões proferidas pelos

O artigo 51º, da Lei nº 02/2015, de 2 de fevereiro – Lei Orgânica Sobre a Organização e Funcionamento dos Tribunais da Jurisdição Comum, referente a Sala de Questões Criminais, nos diz o seguinte: «Compete à Sala de Questões Criminais preparar e julgar: a) Os processos – crime não atribuídos à outras Salas; b) Cumprir as cartas rogatórias e precatórias que lhe sejam dirigidas; c) Exercer as funções jurisdicionais nas fases anteriores ao julgamento nos processos penais; d) Exercer as demais competências estabelecidas por lei».

Quanto à Sala de Execução das Penas do Tribunal de Comarca, o artigo 60º da Lei nº 02/2015 de 2 de Fevereiro, que temos estado a citar até aqui, diz o seguinte: «Compete à Sala de Execução das Penas, acompanhar e fiscalizar a execução das penas ou medidas privativas da liberdade, decidir sobre as condições de execução das penas, nomeadamente, a admissibilidade de liberdade condicional, bem como, conhecer dos recursos interpostos de decisões tomadas, em sede disciplinar, pelos Directores dos estabelecimentos prisionais.»

Finalmente, no que diz respeito às Salas de Pequenas Causas Criminais, o artigo 61º da Lei 02/15 de 2 de Fevereiro, diz o seguinte: «Compete as Salas de Pequenas Causas Criminais preparar e julgar os processos de transgressão, os processos sumários e os processos de polícia correcional a que não seja aplicável pena privativa de liberdade superior a 2 anos». Do nosso ponto de vista, esta norma ao dizer processos de polícia correcional, está a referir-se ao processo Abreviado, previsto e regulado pelos artigos 445º à 450º, do CPP.

⁵ O artigo 14º, desta disposição legal, no seu nº 2, diz o seguinte «São órgãos colegiais do tribunal: a) O Plenário; b) as Câmaras». Por seu turno, o nº 3 deste artigo, diz «Sem prejuízo do disposto no nº seguinte, deste artigo, as Câmaras dos Tribunais da Relação são: a) Câmara Criminal; b) Câmara do cível, Administrativo, Fiscal e Aduaneiro; c) Câmara de Trabalho; d) Câmara da Família, Sucessões e Menores».

⁶ São as seguintes as competências da Câmara Criminal do Tribunal da Relação vêm descritas na Lei nº 01/16 de 10 de Fevereiro, artigo 27º:

- Julgar, em matéria criminal, de facto e de direito os recursos dos Tribunais de Comarca, bem como dos Tribunais Provinciais e dos Tribunais Municipais ainda em funcionamento;
- Julgar, em primeira instância, os processos por crimes cometidos pelos juizes dos Tribunais de Comarca, pelos juizes dos Tribunais Provinciais e dos Tribunais Municipais ainda em funções, Procuradores da República e Procuradores-Adjuntos da República;
- Julgar os processos de revisão e confirmação de sentença penal estrangeira, sem prejuízo da competência legalmente atribuída a outros tribunais;
- Praticar, nos termos da lei de processo, os actos jurisdicionais relativos ao inquérito, dirigir a instrução criminal, presidir ao debate instrutório e proferir despacho de pronuncia ou não pronuncia nos processos referidos na alínea b).
- Julgar os processos de reforma dos autos da sua competência que se tenham perdido no tribunal;
- Julgar quaisquer incidentes nos processos que deve conhecer;
- Exercer as demais competências estabelecidas por lei ou determinadas superiormente;

⁷ Nos termos do artigo 21º, nº 2, da Lei nº 13/11, de 18 de Março – Lei sobre a Organização do Tribunal Supremo, são seus órgãos colegiais, b) o Plenário e c) as Câmaras. Por sua vez, o nº 3, da mesma disposição legal, diz que constituem Câmaras desse Tribunal: a) Câmara Criminal; b) Câmara do Cível, Administrativo, Fiscal e Aduaneiro; c) Câmara de Trabalho; d) Câmara da Família, Sucessões e Menores. Por último, o nº 4 deste preceito legal, diz: «Sob proposta do Presidente, o Plenário do Tribunal Supremo pode desdobrar as Câmaras em secções».

Tribunais da Relação, nos termos da presente lei e da lei do processo. 2 – É sempre admissível recurso para o Tribunal Supremo em matéria de direito, das decisões proferidas pelos Tribunais da Relação..., em matéria criminal, sempre que seja aplicada pena ou medida privativa da liberdade superior a 2 anos. 3 – Sem prejuízo do recurso em matéria de direito, é sempre admissível recurso para o Tribunal Supremo, em matéria de facto das decisões preferidas pelos Tribunais da Relação..., em matéria penal, sempre que tenha sido aplicada, pena ou medida preventiva da liberdade superior a 5 anos de prisão»⁸.

Ora, por esta norma se conclui que está admitido triplo grau de jurisdição (duplo grau de recurso) em matéria de direito, sempre que seja aplicada pena ou medida privativa da liberdade superior a 2 anos, e em matéria de facto, sempre que tenha sido aplicada, pena ou medida preventiva da liberdade superior a 5 anos de prisão.

Trata-se de uma norma que concede aos sujeitos processuais amplos poderes de recurso, uma vez que, em outros países, como é o caso de Portugal, exceptuando situações de revista ampliada, normalmente apenas se recorre em matéria de direito para o Supremo Tribunal. Em Angola, ao admitir-se o

recurso em matéria de direito e de facto para o Tribunal Supremo, concede-se maiores possibilidades de recurso aos sujeitos processuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre a estrutura, formas e fases do processo penal, assim como das características da ação penal é tarefa incontornável no tratamento de qualquer problema no âmbito do processo penal. Também aqui no nosso tema.

Embora tenhamos consciência da complexidade que reveste este estudo, pela difícil compreensão que pode resultar da interpretação das normas sobre essa matéria constante no CPP entrado em vigor em Angola no dia 4 de fevereiro de 2021, se pretendemos instaurar um verdadeiro Estado de Direito, como espaço em que devem ser respeitados os direitos, as liberdades e as garantias fundamentais consagradas na CRA e na legislação de processo penal infraconstitucional, caberá ao Estado e todas as forças vivas incumbidas da tarefa da realização da justiça, empreender esforços para que esta cumpra com a sua função nesta área e para que se obtenham os seus fins no dia a dia.

⁸ Para completar as referências normativas atinentes a esta matéria, devemos ter em conta ainda o seguinte. O artigo 33º da Lei 13/11 de 18 de Março, com a epígrafe “Competência do Plenário”, diz o seguinte: «Compete ao Plenário do Tribunal Supremo:

- Julgar os recursos interpostos de decisões proferidas pela Câmara Criminal, quando esta julga em primeira instância;
- Uniformizar a jurisprudência nos termos da lei do processo;
- Conhecer os conflitos de competência entre as Câmaras;
- Julgar os recursos de decisões proferidas em primeira instância, em matéria criminal pelos Tribunais da Relação (conforme proposta que consta na Lei de Revisão em tratamento na Assembleia Nacional);
- Julgar os recursos de revisão e de cassação das decisões proferidas, em matéria criminal, proferidas pela Câmara Criminal do Tribunal Supremo e ordenar a suspensão da sua execução;
- Conhecer o pedido de extradição de cidadão estrangeiro;
- Exercer as demais competências conferidas por lei.

Por último, o artigo 34º da lei 13/11, a que nos referimos, diz que, em matéria criminal compete a Câmara do Tribunal Supremo, o seguinte:

- Julgar, de facto e de direito, os recursos interpostos de decisões proferidas em primeira instância pelas Câmaras dos Tribunais da Relação;
 - Julgar, em primeira instância, os processos por crimes cometidos por Magistrados Judiciais e do Ministério Público juntos dos Tribunais da Relação e dos Tribunais Superiores, Gerais das Forças Armadas Angolanas e entidades equiparadas;
 - Conhecer os pedidos de «habeas corpus» em virtude de detenção e prisão ilegal das entidades cujo julgamento é da competência da Câmara Criminal;
 - Conhecer os conflitos de competências entre os Tribunais da Relação;
 - Conhecer os conflitos de jurisdição cuja apreciação não pertence a outra Câmara;
- Presidir à instrução contraditória e proferir despacho de pronuncia ou de não pronuncia nos processos referidos na alínea b) deste artigo

A harmonia concreta no funcionamento da justiça penal, encontramos-la inexoravelmente na perfeita tramitação que deve ocorrer em qualquer processo em tratamento, da instrução preparatória à execução das penas e medidas de segurança, quando cumpridas na íntegra tanto as normas do processo penal constitucional, tanto aquelas que são do processo penal infraconstitucional.

E sem dúvida que a opção por uma determinada estrutura de processo, com as suas finalidades claramente identificadas, pode condicionar positiva ou negativamente o tratamento dos vícios processuais. Creemos que a estrutura de processo penal em Angola é adequada a conferir um tratamento correcto desta matéria. Não será pela estrutura e muito menos pelas finalidades do processo penal que em momentos cruciais do processo penal, como é o caso da produção de prova, tais vícios ficam sem resposta.

REFERÊNCIAS

- RAMOS, Vasco Grandão (2015). *Direito Processual Penal, Noções Fundamentais*, 2ª Edição, Escolar Editora, Angola. (5)
- AMARAL, Diogo Fresitas do (2017). *Da Lusitânia a Portugal, Dois mil anos de história*, Editora Bertrand, Lisboa, Portugal. (2-4)
- MEDINA, Maria do Carmo (2013). *Angola, Processos Políticos da Luta pela Independência*, 3ª Edição, Editora Almedina, Angola. (4,6).
- AROCENA, Gustavo A.; COMÚÑEZ, Fernabdo Miguel; KONICOFF, Alejandro; LANZACO, Guadalupe; PONT APÓSTOLO, Maria José; RODAS PELUC, Juan Pablo; RIVAS, Federico; TORRES, Guido Nicolás e VILLADA MEDINA, Tristán (2016). *Impugnaciones Penales, Reflexiones sobre su presente y posible evolucion-* Editora Lerner, 1ª Edição-Córdoba, Argentina.
- MONTE, Mário Ferreira (2018), *Segredo e Publicidade na Justiça Penal*, 1ª Edição, Editora Almedina, Portugal.
- MONTE, Mário Ferreira e LOUREIRO, Flávia Novera (2012), *Direito Processual Penal, Roteiro de Aulas*, Editora Aedum, Portugal.
- PACELLI, Eugênio (2019), *Curso de Processo Penal*, 23ª Edição, Revista e Actualizada, Editora Gen Atlas, Brasil.
- SILVA, Germano Marques da (2017), *Direito Processual Penal Português, Noções e Princípios Gerais, Sujeitos Processuais, Responsabilidade Civil conexa com a Criminal e Objecto do Processo*, 2ª Edição, Universidade Católica Editora, Portugal.
- SANTOS, Manuel Simas e HENRIQUES-Manuel Leal (2010) *Noções de Processo Penal*, 1ª Edição, Editora Rei Livros, Portugal.
- SAMPIERI, Roberto; COLLADO, Carlos Fernández e; LÚCIO, Maria del Pilar (2013), *Metodologia de Pesquisa*, 5ª Edição Mc Graw Hill, São Paulo – Brasil.
- Metodologia de la investigacion*, 5ª edición, del Drs. Sampieri, Roberto Hernández; Collado, Carlos Hernández e Lucio, Maria Del Pillar Baptista, fornecidos pela Professora-Argentina.
- EZEQUIEL, Ander-Egg, (2017), *Técnicas de investigacion social*, editorial Lumen, 24ª edición, , coleccion politica, servicios y trabajo social, fornecido pela Professora.
- DE HOLMES, Sherlock y PEIRCE, Charles (2015), *El método de la investigacion*, fornecido pela professora-Argentina.
- DIAS, Erica e MANSO, LUÍS (2008), *Direito Processual Penal*, 2ª Edição, Quid Yuris Sociedade Editora, Coimbra – Portugal;
- DIAS, Erica e MANSO, Luís (2009), *Direito Processual Penal Volume I e II – Casos Práticos Resolvidos*, 2ª Edição, Quid Yuris Sociedade Editora, Coimbra – Portugal.
- ANDRADE, Maria Paula (2010), *Prática de Direito Processual Penal – Questões Teóricas e Hipóteses Resolvidas*, Quid Yuris Sociedade Editora, Lisboa – Portugal.
- REIS, Alexandre e GONÇALVES Victor (2012), *Direito Processual Penal Esquematizado VOLUME I e II*, Editora Saraiva Brasil.
- PACELLI, Eugênio (2013), *Curso de Processo Penal*, 17ª Edição, Editora Atlas, São Paulo – Brasil.
- RAMOS, Grandão (2006), *Direito Processual Penal – Noções Fundamentais*, Editora Ler e Escrever, Coleção da Faculdade de Direito da Universidade Agostinho Neto, Luanda – Angola.
- FERREIRA, Cardona (2007), *Guia de Recursos em Processo Civil*, 4ª Edição, Coimbra Editora – Portugal.
- Decreto-Lei nº 39666, de 20 de Maio, de 1945- *Estatuto dos Indígenas Portugueses da Guiné, Angola e Moçambique*.
- Decreto nº 29299, de 30 de Julho de 1953- *Instituiu medidas de segurança exclusivas para Angola*.
- Portaria nº 17076 de 20 de Março de 1959- *Aplica em Angola o Decreto-Lei 35007, de 13 de Outubro de 1945, que introduziu alterações em algumas normas do Código de Processo Penal*.

Lei das medidas cautelares em processo penal de 25 de Julho de 2015.

Declaração Universal do Direitos dos Homens e dos Cidadãos, de 26 de Agosto de 1789.

Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 26 de Agosto de 1789.

FONTES / ANGOLA:

Constituição da República de Angola, 03 de Fevereiro de 2010.

Lei Constitucional de 11 de Novembro de 1975(e respectivas revisões seguintes até 2010).

Boletim Oficial nº 11, 1ª Serie, de 1931, que introduziu em Angola o Código de Processo Penal.

Código de Processo Penal de 1931.

Código de Processo Civil de 1961.

Código Penal da República de Angola de 1886.

Lei nº 2066, de 27 de Julho de 1945- Lei Orgânica do Ultramar.

PRESSUPOSTOS, EXCEPÇÕES E QUESTÕES PREJUDICIAIS DE PROCESSO PENAL EM ANGOLA ASSUMPTIONS, EXCEPTIONS AND PRELIMINARY RULINGS IN CRIMINAL PROCEEDINGS IN ANGOLA

ISSN: 2595-8704. DOI: 10.29327/2323543.25.1-29

Adão Adriano António¹

RESUMO

Pressupostos de Processo Penal são institutos tipificados nas normas de direito penal ou processual penal constitucional ou infraconstitucional, que devem ser rigorosamente observados no estabelecimento e na tramitação do processo, para a concreta determinação da sua existência ou da sua validade ou da sua regularidade ou de um dos seus actos ou diligências, para que seja alcançado o objecto do processo penal, permitindo, com isso, que seja proferida uma decisão jurisdicional sobre o mérito da causa. A doutrina os classifica como pressupostos processuais referentes aos sujeitos e ao objecto do processo. no que diz respeito aos sujeitos processuais temos ainda de dizer que uns dizem respeito ao tribunal e outros se referem às partes, Tribunal e Competência.

PALAVRAS-CHAVES: processo; infaconstitucional; jurisdição; penal.

ABSTRACT

Assumptions of Criminal Procedure are institutes typified in the norms of constitutional or infra-constitutional criminal law or criminal procedure, which must be strictly observed in the establishment and processing of the process, for the concrete determination of its existence or its validity or its regularity or a of their acts or diligences, so that the objective of the criminal proceedings is achieved, thus allowing a judicial decision to be made on the merits of the case. The doctrine classifies them as procedural assumptions referring to the subjects and object of the process. With regard to procedural subjects, we must also say that some concern the court and others refer to the parties, Court and Jurisdiction.

KEYWORDS: process; unconstitutional; jurisdiction; criminal.

¹ Doutorando em Ciências Jurídico-Criminais na Faculdade de Direito da Universidade do Museu Social de Argentina; Mestre em Direito Judiciário (Ciências Jurídico Processuais) pela Escola de Direito da Universidade do Minho Braga-Portugal; Curso de Extensão Universitária, em Direito Judiciário, pela Faculdade de Direito da Universidade Gregório Semedo em cooperação com a Escola de Direito da Universidade do Minho-Portugal; Curso de Extensão Universitária, em Ciências Jurídico Criminais pela Faculdade de Direito da Universidade Agostinho Neto em cooperação com a Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra-Portugal; Licenciado em Direito pela Faculdade de Direito da Universidade Agostinho Neto- Angola. **E-MAIL:** Adoadrianoantonio@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Pressupostos de Processo Penal são institutos tipificados nas normas de direito penal ou processual penal constitucional ou infraconstitucional, que devem ser rigorosamente observados no estabelecimento e na tramitação do processo, para a concreta determinação da sua existência ou da sua validade ou da sua regularidade ou de um dos seus actos ou diligências, para que seja alcançado o objecto do processo penal, permitindo, com isso, que seja proferida uma decisão jurisdicional sobre o mérito da causa.

Nestes termos, podemos dizer, que os pressupostos processuais penais são requisitos ou condições antecedentes aos processos penais e aos seus actos ou diligências, porque ao estarem tipificados nas leis, os mesmos se dispõem para o futuro, influenciando ou condicionando a instauração, o decurso, e a decisão do processo.

Estes pressupostos processuais dizem a respeito aos sujeitos processuais e ao seu objecto. Neste caso estamos a falar da ocorrência do crime, da sua imputação à pessoa que cometeu, do seu conhecimento pelo tribunal no tempo previsto na lei e na efectivação da sua punição pelo Estado, sendo neste caso (os pressupostos de processo penal) requisitos ou condições de forma, reactivamente aos processos penais ou actos ou diligências a que dizem respeito.

CLASSIFICAÇÃO

A doutrina os classifica como pressupostos processuais referentes aos sujeitos e ao objecto do processo. no que diz respeito aos sujeitos processuais temos ainda de dizer que uns dizem respeito ao tribunal e outros se referem às partes.

TRIBUNAL

JURISDIÇÃO:

A jurisdição penal é o poder que o Estado delega aos tribunais de decidir se alguém cometeu ou não um

crime, e, sendo o caso disso, de realizar o direito penal substantivo pela individualização e aplicação da correspondente pena ou medida de segurança ou da sua absolvição, se, se provar que não é o seu autor ou que o delito não existiu como tal.

I. A jurisdição, na nossa lei, ora é tratada como Soberania (veja o art. 174º, nº 1 da CRA, que diz que só o Estado tem poder para julgar); Como Unidade funcional (vide art. 9º, nº 1 do CPP, onde se diz que o Estado delega a função de julgar aos tribunais, e aqui estamos a nos referir das diversas jurisdições que podem ser exercidas por um tribunal, penal, civil, administrativas, aduaneiro, sucessões, trabalho, etc, constituindo caso julgado, condenatório, nos mesmos termos e com os mesmos efeitos, para as respectivas jurisdições, qualquer decisão proferida individualmente por estas, por integrarem o mesmo tribunal ora na modalidade de Secções ou de Câmara; Como Independência funcional (vide art. 175º e 179º, nº 1, ambos da CRA, ao dizer que o juiz só deve obediência as leis), como Imparcialidade funcional (vide art. 175º, ao dizer que no exercício da função jurisdicional os tribunais são imparciais, o que se significa que no debate contraditório entre as partes não deve, nem pode tomar uma posição a favor de qualquer delas), como Aceitação da justiça (vide nº 5 do art. 174º da CRA ao referir que os tribunais não podem denegar a justiça no exercício da função judicial), Conhecimento e Decisão de causas penais (o art.9º do CPP diz que só os tribunais criminais e respectivos juízes podem conhecer de causas penais, o que decorre por meio da realização de diligências e actos processuais na instrução contraditória e no julgamento, destinadas na descoberta da verdade material) e por fim, através da Pendência de causas criminais (participação do tribunal na fiscalização dos direitos, liberdades e garantias fundamentais dos arguidos e na apreciação dos pedidos de "*habeas corpus*", na fase da instrução preparatória, como bem expressam os art. 186º, alínea f), 2ª parte, da CRA e alíneas a) e e), ambas do art. 12º do CPP; Na instrução contraditória, com poderes de direcção, de organização

dos trabalhos e disciplinares conferidos aos juízes, como bem expressa a alínea b) do art. 12º do CPP; Ao proferir-se despachos de pronúncia ou de não pronúncia do arguido ou equivalentes, nos termos da alínea c), do art. 12º do CPP e finalmente no julgamento, através da realização e direcção dos trabalhos e disciplina dos actos processuais, culminando com a preparação e anúncio da decisão final nos termos previstos na alínea d) do art. 12º, do CPP).

A pendência como parte do pressuposto processual Jurisdição, estende-se até a instância relacionada com os meios de impugnação e com a execução das decisões penais, depois dos recursos transitados em julgado.

À este respeito, podemos dizer que processo penal ou um seu acto ou uma sua diligência só será formalmente existente se na sua tramitação for respeitado este pressuposto processual, em todas as modalidades atrás referidas.

COMPETÊNCIA

A CRA, no seu art. 174º diz que a competência para administrar a justiça, em nome do povo, é dos Tribunais. No seu nº 2 o art. 174º, da CRA, acrescenta, dizendo, que aos tribunais compete dirimir conflitos de interesse público ou privado, assegurar a defesa dos direitos e interesses legalmente protegidos, bem como os princípios do acusatório e do contraditório e reprimir as violações da legalidade democrática.

A competência do tribunal pode ser aferida em razão da Matéria; Funcional; Territorial e por Conexão, vide art. 11º à 25º, todos do CPP.

A competência dos juízes, nas modalidades atrás referidas vem regulada nos artigos 12º e 13º, ambos do CPP.

A competência atrás referida pode ser deslocada, como regula o art. 26º do CPP.

Os conflitos de competência dos tribunais devem ser solucionados de acordo com o que vem previsto nos artigos 30º a 34º do CPP.

A competência do tribunal ou do juiz, é um simples pressuposto de validade ou de regularidade do Processo.

PARTES

Nesta secção referimo-nos a pressupostos processuais que dizem respeito a vítima do crime, ao Ministério Público e a terceiros com direito a indemnização civil e ao arguido.

EXISTÊNCIA DA VÍTIMA

A vítima pode ser pessoa singular (com capacidade judiciária, menor, incapaz ou ausente), colectiva ou interesse público ou difuso (como por exemplo a paz, a integridade física, a ordem, a tranquilidade, o meio ambiente, etc), conforme programa o art. 186º da CRA. A vítima é a titular do interesse que a lei especialmente quis proteger com a incriminação prevista na lei penal. A esse respeito o art. 59º nº1 do CPP ao referi-la como ofendido.

A noção de ofendido não se confunde com os conceitos de denunciante, de queixoso ou de lesado. Esta constatação da interpretação das alíneas a) à f) todas do nº 1 e do nº 2, do art. 59º do CPP, porque em qualquer dos crimes (público, semi-público e particular) o participante, o queixoso ou o denunciante pode concretamente não ser a vítima do crime já que na relação controvertida de processo penal este (vítima) pode ser representado pelo Ministério Público, por um advogado, por um conjugê sobrevivente ou por qualquer pessoa (singular ou colectiva), como algumas vezes acontece nos crimes contra paz e humanidade, nos crimes ambientais e nos crimes contra o património, como vides o que vem expresso nos art. 48º à 53º e 58º à 62º todos do CPP.

Porém, em direitos penal e processual penal, a vítima constitui o primeiro pressuposto processual para a existência de um determinado processo penal, já que se ela não existir também não haverá crime e, nesse caso, nem se poderá falar da existência de processo, assim como de qualquer consequência jurídica (pena ou medida de segurança), isto independentemente de aquela (vítima) poder ser representada no processo, quer pelo Ministério Público, quer pelo assistente, ou por qualquer pessoa admitida por lei. A este respeito vejamos o que dispõe o nº 5 do art. 40º da CRA, que diz "A todas as pessoas, singulares ou colectivas, é assegurado, nos termos da lei e em condições de igualdade e eficácia, o direito de resposta e de rectificação, bem como o direito à indemnização pelos danos sofridos". Por isso é que nos crimes particulares e nos crimes semi-públicos se o titular do interesse que a lei especialmente quis proteger com a incriminação, subentendida ou expressamente renunciar ao procedimento criminal, concedendo perdão ao autor, por mais que o Ministério Público ou o próprio tribunal queiram prosseguir com o respectivo procedimento criminal, este ou qualquer acto ou decisão, não existirá por falta da respectiva vítima.

ARGUIDO:

EXISTÊNCIA DO ARGUIDO

Arguido é uma pessoa (singular ou colectiva) determinada sobre quem recai forte suspeita de que tenha praticado um crime suficientemente comprovado ou contra quem foi deduzida a acusação ou requerida instrução contraditória, como vem descrito nos artigos 63º à 68º, todos do CPP.

Quando a lei do processo diz que o arguido deve ser uma pessoa determinada esta a dizer que este deve existir, como tal, no respectivo processo de que é parte da relação controvertida.

Por isso é que a acusação, de igual forma, tem de ser formulada contra um arguido ou reu determinado, como diz a al. b) do artigo 329º do CPP.

Nestes termos só existira processo penal se neste existir arguido, vide artigos 63º à 68º e 138º, todos do CPP.

IMPUTABILIDADE

Neste item estamos a falar da capacidade processual do arguido, um pressuposto que decorre do direito penal, em razão de idade ou de anomalia psíquica para as pessoas singulares. Em razão de idade a imputabilidade penal aquire-se aos 16 anos, conforme dispõe o numero 1 do artigo 17º do CP.

Com isso, podemos dizer que os menores de 16 anos, não respondem na jurisdição penal pelos crimes que cometem. Se aqueles não podem ser arguidos na jurisdição penal, significa que quanto a eles o processo penal também não pode existir.

A imputabilidade da pessoa colectiva ou de meirias associações de facto vem prevista no artigo 9º do código penal, que diz que com a excepção do Estado e das organizações internacionais de direito publico, as pessoas colectivas e equiparadas, ainda que irregularmente constituídas são susceptíveis de responsabilidade criminal, pelas infracções cometidas em seu nome, por sua conta e no seu interesse ou em seu beneficio a titulo individual ou no desempenho de funções, pelos seus órgão, representantes ou por pessoas que nela detenham uma posição de liderança.

Aquelas são ainda responsáveis por crimes cometidos em seu nome por sua conta e no seu interesse, ou em seu beneficio por pessoas singulares que atuem sob a sua autoridade, sempre que o crime se tenha tornado possível em virtude de uma violação dolosa dos deveres de vigilância ou controlo que às mesmas incumbem.

Tudo isso decorre do que vem expresso no artigo 9º do código penal.

MINISTÉRIO PÚBLICO

O Ministério Público é o órgão da Procuradoria Geral da República essencial à função jurisdicional do Estado..., conforme diz o número 1 do artigo 185°, CRA.

a) Competencia.

Ao Ministério Público compete representar o Estado junto dos Tribunais, defender a legalidade democrática e os interesses que a lei determinar, promover o processo penal e exercer a acção penal; exercer o patrocínio judiciário de incapazes, de menores e de ausentes; defender os interesses colectivos e difusos; promover a execução das decisões judiciais; e dirigir a fase preparatória dos processos penais, como resulta dos artigos 186° e 189° ambos da CRA e 48° do CPP.

b) Legitimidade.

O Ministério Público adquire legitimidade para promover o processo penal logo que tiver notícia do crime, por conhecimento oficioso, por denúncia ou através de auto de notícia levantado por entidade competente, isto relativamente aos crimes públicos, com o que diz o artigo 49° do CPP.

Nos crimes semi públicos, o Ministério Público só proceder à abertura do processo penal depois de receber a queixa da pessoa com legitimidade para se queixar, adquirindo com isso, igualmente, a legitimidade para formular a acusação, introduzir o processo em Tribunal, participar na instrução contraditória e no julgamento, no intuito da descoberta da verdade material e da realização da justiça, conforme dispõe o artigo 50°, do CPP. Cumpridos estes requisitos o queixoso, poderá ser auxiliar do M°P°, em todas as fases do processo, na função de assistente prevista nos artigos 58° à 62°, do CPP.

Nos crimes particulares, em que o ofendido ou outra pessoa que o represente, tem que formular primeiro a acusação, para que o Ministério Público a faça também, antes do processo ser introduzido em Tribunal, antes disso, na fase de instrução preparatória o processo

so pode iniciar depois da queixa apresentada pelo ofendido e depois deste constituir-se assistente no referido procedimento criminal. Significa que nos crimes particulares o M°P°, por si só não tem legitimidade para abrir um processo crime sem que a queixa seja apresentada pelo ofendido e esse se constitua assistente e quando for concluída a instrução preparatória deste subordina a sua a acusação do assistente, para depois disso introduzir o processo em juízo, participar na instrução contraditória e no julgamento. Com isso o assistente passa a auxiliar do M°P°, vide artigos 51° e 58° à 62°, todos do CPP.

OBJETO DO PROCESSO

a) Crime.

O crime ou os crimes constantes da acusação deduzida contra o arguido ou arguidos constituem o objecto do processo.

O Crime é investigado em todas as fases do processo, nomeadamente na instrução preparatória, na instrução contraditória e no julgamento.

Sem crime não haverá procedimento criminal.

b) Conhecimento de Crimes.

O delito é de conhecimento exclusivo do Tribunal Judicial Criminal. Isto decorre do número 1, do artigo 9°, do CPP. Por isso, podemos dizer que se um Tribunal sem jurisdição criminal ou se uma autoridade administrativa ou qualquer, ou o M° P°. julgar um delito, a decisão que tomar é inexistente.

c) Realização da instrução preparatória:

A al. b) do artigo 48° do CPP diz que a recolha de indícios criminais é tarefa do M° P° ou dos órgãos de polícia criminal (55° à 57° do CPP), sob a direcção daquele. A realização pelo M°P° ou sob sua direcção de diligências para recolha de indícios criminais na instrução preparatória é um pressuposto processual, salvo na forma de processo sumário, precisa na al. a) do artigo 300° e entre os artigos 427° à 436°, todos do CPP, em que

é dispensada a instrução preparatória dos autos. Isto decorre ainda dos artigos 302º a 320º todos do CPP.

O mesmo decorre da al. f), primeira parte, do artigo 186º, da CRA, quando se diz que quem realiza e dirige a instrução preparatória é o Mº Pº.

Nestes termos, nessa fase a inobservância destes requisitos ou condições podem conduzir a inexistência do processo ou de uma diligência que nele se pratique e que seja competência exclusiva do Mº Pº

d) Promoção do Processo Penal.

Esse requisito consiste na introdução de um processo em Tribunal depois de cumprida todas as condições legais condizentes a formulação da respectiva acusação sobre o crime cometido. Estamos a nos referir da acusação definitiva, que simultaneamente confere ao Mº Pº a legitimidade para promover a acção penal junto do Tribunal conforme se referem a al. c), primeira parte, do artigo 186º e o artigo 189º, ambos da CRA.

Uma acção penal introduzida no Tribunal por outra pessoa que não seja o Mº.Pº não existira como tal.

e) Exercício da Acção Penal

O exercício da acção penal pelo Mº Pº manifesta-se pela sua participação na descoberta da verdade e na realização da justiça penal, tanto na fase de instrução contraditória, tanto na fase de julgamento ou ainda ao abster-se de acusar, ordenando o arquivamento do processo nos casos em que não há crime, assim dizem os artigos 48º, numero 1 e 2 do CPP.

Dai a razão do que vem escrito nos artigos 186º, corpo; 186º, al. c) e 188º, todos da CRA, quando se conclui, na lei, que o Mº Pº é um órgão essencial à função jurisdicional do Estado, dotado de autonomia, vinculado exclusivamente a critérios de legalidade e objectividade, vide o numero 2, do artigo do artigo 185º, CRA.

f) Pendência.

É preciso que o crime a ser conhecido e decidido em primeira instância pelo respectivo Tribunal competente não tenha sido objecto de outro julgamento com trânsito em julgado por um outro ou pelo mesmo tribunal com competência criminal. De contrário voltar

a discutir uma lide já julgada já com trânsito em julgado, pensamos que nessa já mais se descobriria outra verdade material pelo que de nada valeria a repetição da realização da justiça penal.

EXCEPÇÕES PROCESSUAIS PENAIS

NOÇÃO:

Excepções processuais penais são igualmente institutos de direito penal ou processual penal constitucional ou infra-constitucional que ao ocorrerem num concreto processo podem determinar a sua inexistência ou a sua ineficácia ou a sua irregularidade ou simplesmente de um dos seus actos ou diligências, pondo em causa ou dificultando a exacta obtenção da justiça material, perseguida pelo Estado.

A maioria dos dogmáticos de processo penal chamam-nas de pressupostos negativos de processo penal, pelas consequências que resultam ao processo ou a um seu ato ou diligência quando esses institutos interveem no procedimento criminal, conceito que nós pusemos de parte nesse nosso estudo, porque optamos por tratar-los igualmente como condições positivas por serem criações de direito escrito e como tal de direito positivo, a semelhança a aquilo que chamam de condições positivas, os pressupostos processuais penais que nos referimos no ponto 4 deste capítulo.

Alias esses doutrinários igualmente procuram refugio em expressões de que tanto os pressupostos e as excepções são requisitos que antecedem a instauração de um processo, mas não explicam como essa antecedência ocorre. Isto cria uma confusão aos estudiosos do direito processual penal sobretudo estudantes.

Nós também temos a consciência que eles são condições que antecedem a instauração de processos ou à realização dos seus actos ou diligências, mas isso para nós não ocorre de forma inusitada. Para nós a antecedência advém da própria característica da própria lei que os cria,

como institutos jurídicos, já que esta só dispõe para casos futuros.

Então, neste ponto 5 deste título, relacionado com o estudo das exceções em processo penal, estamos a falar concretamente da verificação (positivação) em determinados procedimentos criminais, dos institutos jurídicos de falta de jurisdição, conhecimento do crime por entidade sem jurisdição criminal, na incompetência, da ilegitimidade, da litispendência, da extinção, do caso julgado, da falta do tribunal, da falta de juiz, da falta de crime, da falta de vítima, da falta de arguido, da falta do M.º P.º, da falta do assistente, da falta de acção penal ou acusação, da falta de participação do M.º P.º. na descoberta da verdade material, da ausência do M.º P.º ou do assistente na realização da justiça penal, na falta de defensor oficioso na realização da justiça penal e finalmente na ausência do detentor de pedido de indemnização por danos resultantes de crime, situações com consequências diversas na tramitação concreta de qualquer processo penal.

Nestes termos exceções de processo penal temos as seguintes:

a) **Exceções dilatórias:** são os institutos jurídicos que obstam a que o Tribunal conheça do mérito da causa e dão lugar à absolvição da instância, ou à remessa do processo para outro Tribunal. Isto decorre da conjugação dos artigos 3.º, números 2 e 3, do CPP e número 1, primeira parte e número 2, do artigo 493.º, do CPC. Nestes termos, como exemplos de exceções dilatórias temos a ilegitimidade da acusação (M.º P.º, assistente e de terceiro com pedido de indemnização), a incompetência do Tribunal, a litispendência, a nulidade ou a nulabilidade ou irregularidade de todo o processo ou de um dos seus actos ou diligências, o uso errado da forma de processo, entre outras situações semelhantes.

Conhecimento das exceções dilatórias, em processo penal vem previsto nos artigos 138.º à 144.º, todos do CPP.

b) **Exceções peremptórias:** são institutos jurídicos que importam a absolvição total ou parcial do pedido e consistem na invocação de factos que impedem,

modificam ou extinguem o efeito jurídico dos factos articulados pelo autor. Isto decorre da conjugação dos artigos 3.º, números 2 e 3, do CPP e número 1, segunda parte e número 3, do artigo 493.º, do CPC. Exemplos de exceções peremptórias, como diz o artigo 496.º do CPC, chamado a colação pelo artigos 3.º, números 2 e 3, do CPP, como atrás já se disse são: a falta de jurisdição criminal, o conhecimento do crime por um Tribunal com competência não criminal ou por uma atividade administrativa ou de qualquer outra natureza, a falta de arguido, a falta de vítima, o caso julgado e a extinção do procedimento criminal (por prescrição), pela morte do arguido, pela amnistia, pelo perdão genérico e pelo indulto, conforme prevê 129.º e 138.º, ambos do Código Penal, tendo em conta que o artigo 496.º do CPP, ao referir-se //entre outras//, significa que engloba todos os casos que podem resultar em inexistência jurídica de processo, acto ou diligência penal.

O conhecimento das exceções peremptórias, em processo penal decorre do artigo 138.º, primeira parte, do CPP.

À semelhança dos pressupostos processuais penais (existência, validade, regularidade), às exceções de processo penal têm natureza adjectiva, por dizerem respeito à inexistência, a invalidade ou a irregularidade total ou parcial do processo penal ou de um dos seus actos ou diligências, razão pela qual ao se verificarem no processo penal podem inviabilizar ou dificultar a realização concreta da justiça penal.

QUESTÕES PREJUDICIAIS EM PROCESSO PENAL

NOÇÃO

Dizem-se prejudiciais, as questões de natureza não penal que, impedem ou prejudicam a boa apreciação do caso penal, porque, por outro lado, a solução deste depende primeiro do conhecimento e decisão da questão prejudicial por outro Tribunal com a jurisdição não penal, para depois se resolver o objecto principal do processo penal. Esta noção decorre do artigo 7.º, do CPP.

As questões prejudiciais penais estão numa relação directa com o crime que é objecto de processo e põem-se precisamente para verificar se existem ou não existem todos ou alguns dos elementos que o constituem.

NATUREZA

Assim, podemos dizer que as questões prejudiciais têm natureza substantiva ou material (dizem respeito aos Direitos Civil, Administrativo, Fiscal, Aduaneiro ou qualquer outro não penal), mas, independentemente disso no processo penal têm a ver com o fundo da questão penal, com o modo de a resolver em concreto, com a materialidade ou a existência dos elementos constitutivo do delito em tratamento no respectivo processo penal.

CLASSIFICAÇÃO

- a) Questões prejudiciais de natureza penal: são resolvidas no proprio processo penal e no proprio Tribunal que vai resolver a sua causa principal, vide artigo 7º, numero 1 do CPP.
- b) Não penais: são resolvidas primeiro pelo Tribunal da sua jurisdição (Civil, Administrativo ou qualquer outra), pondo pendete o conhecimento do crime do processo e, m julgamento, sendo esta causa só decidida depois do Tribunal competente resolver aquela causa não penal que criou pendencia a causa criminal, o seu tratamento também decorre do numero 1, do artigo 7º, do CPP.

Porem o numero 2 do mesmo diploma legal diz que são duas situações que estão na base das questões de natureza não penal, nomeadamente: incidência da questão de natureza não penal sobre o estado civil das pessoas ou que as questões de natureza não penal seja de difícil solução e não recaiam sobre factos cuja a prova a lei civil limite.

Para nós à aquelas duas questões acrescentamos outra que constitui a terceira: A decisão que resultar do Tribunal competente que tratar da questão de natureza não penal constitui caso julgado no processo não penal

nos mesmo termos e para todos efeitos, no processo penal onde é tratada a questão principal. Isto decorre da interpretação correctiva ao artigo 91º, do CPP, olhando pelo pressuposto processual penal jurisdição, que integra a unidade funcional de um Tribunal, como atrás ja se disse, já que pode subdividir-se em seccões ou camaras de varias especies, vide os numeros 2 e 3, do artigo 177º da CRA.

CARACTERISTICAS PRINCIPAIS DAS QUESTÕES PREJUDICIAIS

- a) **Necessidade:** A resolução da questão prejudicial deve ser absolutamente indispensável à resolução da questão principal.
- b) **Antecedência logico-juridica:** o objecto da questão prejudicial é elemento constitutivo essencial do crime a tratar pelo Tribunal criminal e, por isso, razão da existência, e, logicamente, não se pode dar como existente o delito sem primeiro se dar como existente o elemento constitutivo (não penal) integrado no crime ou razão de que depende a respectiva existencia, isto é não pode extrair-se a conclusão juridica desejada para o crime sem se dar como realizada a premiss (conhecimento da questão não penal pelo seu Tribunal não competente em razão da materia).
- c) **Autonomia Processual:** a questão prejudicial possui idoneidade e mérito para ser objecto de uma relação juridica processual e de um processo proprio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A primeira síntese que tiramos deste estudo, tem haver com o facto de, contrariamente ao que ja vinha legislado no código de processo penal de 1929, no presente, que entrou em vigor em 2021, não terem sido contemplados:

- a) Pressupostos processuais, de forma expressa;
- b) Excepções processuais;
- c) Muito dos meios de impugnação.

Quanto aos preceitos processuais, o operador de direito ou o seu aplicador tem que fazer um esforço para os identificar ao longo do código do processo penal, nas suas variedadíssimas disposições, constantes nos respectivos livros.

O mesmo acontece com a localização de pressupostos processuais e, aqui, o esforço tem que ser maior.

A não regulamentação do importante meio de impugnação como oposição, contradita, petição, denúncia, reclamação, queixa, exposições, memoriais, requerimentos, contextação, réplica e articulados supervenientes, institutos fundamentais para a aclaração dos pressupostos, excepções e questões prejudiciais de processo penal, em Angola, na tramitação processual, pode por em causa o direito, as liberdades e as garantias fundamentais dos principais sujeitos do processo penal, até porque são estes que o direccionam.

REFERÊNCIAS

- RAMOS, Vasco Grandão (2015). Direito Processual Penal, Noções Fundamentais, 2ª Edição, Escolar Editora, Angola. (5)
- AMARAL, Diogo Fresitas do (2017). Da Lusitânia a Portugal, Dois mil anos de história, Editora Bertrand, Lisboa, Portugal. (2-4)
- MEDINA, Maria do Carmo (2013). Angola, Processos Políticos da Luta pela Independência, 3ª Edição, Editora Almedina, Angola. (4,6).
- AROCENA, Gustavo A.; COMÚÑEZ, Fernando Miguel; KONICOFF, Alejandro; LANZACO, Guadalupe; PONT APÓSTOLO, Maria José; RODAS PELUC, Juan Pablo; RIVAS, Federico; TORRES, Guido Nicolás e VILLADA MEDINA, Tristán (2016). Impugnaciones Penales, Reflexiones sobre su presente y posible evolución- Editora Lerner, 1ª Edição- Córdoba, Argentina.
- MONTE, Mário Ferreira (2018), Segredo e Publicidade na Justiça Penal, 1ª Edição, Editora Almedina, Portugal.
- MONTE, Mário Ferreira e LOUREIRO, Flávia Novera (2012), Direito Processual Penal, Roteiro de Aulas, Editora Aedum, Portugal.
- PACELLI, Eugênio (2019), Curso de Processo Penal, 23ª Edição, Revista e Actualizada, Editora Gen Atlas, Brasil.
- SILVA, Germano Marques da (2017), Direito Processual Penal Português, Noções e Princípios Gerais, Sujeitos Processuais, Responsabilidade Civil conexa com a Criminal e Objecto do Processo, 2ª Edição, Universidade Católica Editora, Portugal.
- SANTOS, Manuel Simas e HENRIQUES-Manuel Leal (2010) Noções de Processo Penal, 1ª Edição, Editora Rei Livros, Portugal.
- SAMPIERI, Roberto; COLLADO, Carlos Fernández e; LÚCIO, Maria del Pilar (2013), Metodologia de Pesquisa, 5ª Edição Mc Graw Hill, São Paulo – Brasil.
- Metodologia de la investigación, 5ª edición, del Drs. Sampieri, Roberto Hernández; Collado, Carlos Hernández e Lucio, Maria Del Pilar Baptista, fornecidos pela Professora-Argentina.
- EZEQUIEL, Ander-Egg, (2017), Técnicas de investigación social, editorial Lumen, 24ª edición, colección política, servicios y trabajo social, fornecido pela Professora.
- DE HOLMES, Sherlock y PEIRCE, Charles (2015), El método de la investigación, fornecido pela professora-Argentina.
- DIAS, Erica e MANSO, LUÍS (2008), Direito Processual Penal, 2ª Edição, Quid Yuris Sociedade Editora, Coimbra – Portugal;
- DIAS, Erica e MANSO, Luís (2009), Direito Processual Penal Volume I e II – Casos Práticos Resolvidos, 2ª Edição, Quid Yuris Sociedade Editora, Coimbra – Portugal.
- ANDRADE, Maria Paula (2010), Prática de Direito Processual Penal – Questões Teóricas e Hipóteses Resolvidas, Quid Yuris Sociedade Editora, Lisboa – Portugal.
- REIS, Alexandre e GONÇALVES Victor (2012), Direito Processual Penal Esquematizado VOLUME I e II, Editora Saraiva Brasil.
- PACELLI, Eugênio (2013), Curso de Processo Penal, 17ª Edição, Editora Atlas, São Paulo – Brasil.
- RAMOS, Grandão (2006), Direito Processual Penal – Noções Fundamentais, Editora Ler e Escrever, Coleção da Faculdade de Direito da Universidade Agostinho Neto, Luanda – Angola.
- FERREIRA, Cardona (2007), Guia de Recursos em Processo Civil, 4ª Edição, Coimbra Editora – Portugal.
- Decreto-Lei nº 39666, de 20 de Maio, de 1945- Estatuto dos Indígenas Portugueses da Guiné, Angola e Moçambique.
- Decreto nº 29299, de 30 de Julho de 1953- Instituiu medidas de segurança exclusivas para Angola.
- Portaria nº 17076 de 20 de Março de 1959- Aplica em Angola o Decreto-Lei 35007, de 13 de Outubro de 1945, que introduziu alterações em algumas normas do Código de Processo Penal.

Lei das medidas cautelares em processo penal de 25 de Julho de 2015.

Declaração Universal do Direitos dos Homens e dos Cidadãos, de 26 de Agosto de 1789.

Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 26 de Agosto de 1789.

FONTES / ANGOLA:

Constituição da República de Angola, 03 de Fevereiro de 2010.

Lei Constitucional de 11 de Novembro de 1975 (e respectivas revisões seguintes até 2010).

Boletim Oficial nº 11, 1ª Serie, de 1931, que introduziu em Angola o Código de Processo Penal.

Código de Processo Penal de 1931.

Código de Processo Civil de 1961.

Código Penal da República de Angola de 1886.

Lei nº 2066, de 27 de Julho de 1945- Lei Orgânica do Ultramar.

A PROVA PROCESSUAL PENAL E MEIOS DE SUA PRODUÇÃO CRIMINAL PROCEDURAL EVIDENCE AND MEANS OF ITS PRODUCTION

ISSN: 2595-8704. DOI: 10.29327/2323543.25.1-30

Adão Adriano António¹

RESUMO

A verificação da verdade material dos factos em que assentam o debate judiciário que conduz à aplicação concreta individualizada da pena faz-se através da prova, chama-se prova tanto a actividade probatória levada a cabo para verificar a verdade dos factos imputados ao arguido (desde a instrução processual ao julgamento) e aos meios para esse efeito utilizados, como aos resultados e até ao objecto dessa actividade, quando falamos que a actividade probatória desenvolvida pelo Tribunal, depende igualmente dos meios de prova de que dispõe, estamos a referir a tudo o que possa levar a averiguação e apuramento dos elementos constitutivos do crime e das circunstâncias de tempo, lugar, meio e modo como ele foi cometido, assim como da personalidade delinquente e de todos os demais necessários à correcta aplicação do Direito Penal substantivo, O estudo sobre a estrutura, formas e fases do processo penal, assim como das características da ação penal é tarefa incontornável no tratamento de qualquer problema no âmbito do processo penal.

PALAVRAS-CHAVES: prova; processual; Angola; direito.

ABSTRACT

The verification of the material truth of the facts on which the judicial debate that leads to the individualized concrete application of the sentence is based is done through proof. the procedural instruction to the trial) and the means used for this purpose, as well as the results and even the object of that activity, when we say that the evidentiary activity carried out by the Court also depends on the means of proof at its disposal, we are referring to everything that can lead to the investigation and determination of the constituent elements of the crime and the circumstances of time, place, means and manner in which it was committed, as well as the delinquent personality and all others necessary for the correct application of substantive Criminal Law, The study on the structure, forms and phases of the criminal process, as well as the characteristics of the criminal action, is an unavoidable task when dealing with any problem within the scope of the criminal process.

KEYWORDS: proof; procedural; Angola; right.

¹ Doutorando em Ciências Jurídico-Criminais na Faculdade de Direito da Universidade do Museu Social de Argentina; Mestre em Direito Judiciário (Ciências Jurídico Processuais) pela Escola de Direito da Universidade do Minho Braga-Portugal; Curso de Extensão Universitária, em Direito Judiciário, pela Faculdade de Direito da Universidade Gregório Semedo em cooperação com a Escola de Direito da Universidade do Minho-Portugal; Curso de Extensão Universitária, em Ciências Jurídico Criminais pela Faculdade de Direito da Universidade Agostinho Neto em cooperação com a Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra-Portugal; Licenciado em Direito pela Faculdade de Direito da Universidade Agostinho Neto- Angola. **E-MAIL:** Adoadrianoantonio@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Neste capítulo restam-nos agora dois tópicos muito relevantes, normalmente sujeitos a impugnações: o da prova e o dos prazos.

Quanto ao primeiro, que analisamos neste ponto, a verificação da verdade material dos factos em que assentam o debate judiciário que conduz à aplicação concreta individualizada da pena faz-se através da prova.

Chama-se prova tanto a actividade probatória levada a cabo para verificar a verdade dos factos imputados ao arguido (desde a instrução processual ao julgamento) e aos meios para esse efeito utilizados, como aos resultados e até ao objecto dessa actividade. Como explica Carnelutti, "A prova é como um fruto que é preciso colher e que, mesmo quando cai da arvore, é necessário apanhar no ar ou do chão onde caiu"².

O fim da prova que é produzida no decurso do processo, desde a autuação até ao julgamento é, pois, a verificação da verdade objectiva dos factos que constituem objecto no processo e dos meios relativos a sua obtenção, que têm relação com o objecto do processo e são úteis ao fim que, com eles se quer atingir. Sabemos, no entanto, que não se trata de uma verdade ontológica. Esta sempre seria impossível de obter, porque seria a reconstituição real dos factos. Qualquer reconstituição dos factos é sempre uma narrativa condicionada da realidade. Nunca é a realidade. Por isso, a prova há-de ser a prova processualmente válida, possível.

Quando falamos que a actividade probatória desenvolvida pelo Tribunal, depende igualmente dos meios de prova de que dispõe, estamos a referir a tudo o que possa levar a averiguação e apuramento dos elementos constitutivos do crime e das circunstâncias de tempo, lugar, meio e modo como ele foi cometido, assim como da personalidade delinquente e de todos os

demais necessários à correcta aplicação do Direito Penal substantivo.

Os meios de prova são agrupados pela doutrina em pessoais ou reais.

É pessoal quando tem por base as pessoas: aquilo que elas observam e captam através dos seus sentidos e depois relatam ou transmitem à entidade encarregada da regulação da prova, na instrução preparatória, o instrutor, e na fase judicial, o juiz. A prova Real é aquela que resulta da observação directa de objectos ou coisas, da simples inspecção do Tribunal ou de exames levados a cabo por técnicos ou peritos, que são assessores ou auxiliares do Tribunal.

Mas a prova pode resultar também do reconhecimento e da reconstituição dos factos. O reconhecimento pode definir-se como a identificação física de uma pessoa ou de uma coisa. Por sua vez com a reconstituição consiste numa encenação artificial do crime realizada por ordem do Ministério Público na fase de instrução preparatória, ou do Tribunal na fase judicial, na presença das partes ou de quem mais for necessário, no local onde o crime foi cometido, com intervenção do próprio réu e do ofendido, para esclarecer pontos obscuros ou testar a veracidade dos relatos feitos pelo réu, pelas testemunhas e pelos declarantes.

Mas é fundamental que se tenham em conta também os indícios que se dizem como prova indirecta ou de segundo grau, que constituem os indícios de presença do criminoso no local do crime, assim como a verificação de motivos pessoais para a prática do crime, ou a impossibilidade do arguido poder justificar em que se ocupou ou onde estava a hora em que o delito foi cometido.

A prova por indícios tem importância fundamental na problemática da prova, tendo em conta que o valor probatório de um indício depende da sua utilidade e pertinência.

² Carnelutti, no seu livro «Lições Sobre o Processo Penal» - Edições Jurídicas Europa-América, 1950, III, 2ª parte, 13, citadas pelo Professor Ramos, Vasco Grandão, no livro «Direito

Processual Penal - Noções Fundamentais», 2ª Edição, Escolar Editora, 2015, pág. 182.

Ora, é fácil de ver como em todos estes meios de prova, e sobretudo nos meios de obtenção de prova, podem ser praticados actos ilegais, actos que por vezes podem até afectar gravemente os direitos fundamentais das pessoas.

Por isso, nesta matéria precisamos também de falar do modo como o Juiz aprecia a prova. Terminada a sua produção, o Juiz aprecia o material probatório recolhido, formula as suas conclusões e emite o seu juízo de harmonia com a convicção que a prova o ajudou a formar. O art. 655º do CPC, aplicável subsidiariamente ao processo penal, nos termos do nº 2, do art. 3º do CPP diz o seguinte: «O Tribunal aprecia livremente as provas e responde segundo a convicção que tenha formado...». Entretanto, embora formada essa convicção a partir da prova produzida no processo, essa convicção não é arbitrária, porque não pode fundamentar-se a partir de razões subjectivas muito menos da vontade do próprio Juiz. Essa convicção deve ser obtida a partir de dados objectivos fornecidos pelo processo, com vista a descoberta da verdade material, tal como ela, na realidade dos factos, ocorreu. Ela só é livre por não se subordinar a questões formais exteriores.

Por último, quanto a esta matéria importa falar do ónus da prova e o problema da sua repartição. O processo penal como é dominado pelo princípio da verdade material, é incompatível com a repartição do ónus da prova, tal como existe no processo civil.

Como sabemos, em processo penal a prova é uma função pública com atribuições do Ministério Público e do Tribunal, por dever funcional. De tudo isto decorre que se na instrução preparatória o Ministério Público não conseguiu produzir prova sobre a existência do crime ou de quem o cometeu, deve arquivar o processo. Do mesmo modo, na instrução contraditória ou no julgamento, o juiz pode e deve suprir a insuficiência da actividade probatória do Ministério

Público, do assistente, do acusador particular e da parte civil. Se as partes não oferecem provas suficientes, o Tribunal pode absolver o réu, por não incumbir a este a obrigatoriedade de provar a sua inocência.

Em suma, em processo penal, a prova é ónus material do Tribunal por estarem proibidas as presunções processuais de culpabilidade e as inversões do ónus da prova, porque não é permitida prova produzida por meio de certezas absolutas ou de certezas reláticas que não resultem do debate judiciário. Sabemos que no processo penal vigora o princípio «*in dubio pro reo*» ou da presunção da inocência, que significa que, «se, depois de efectuado o julgamento o Juiz tiver fundadas dúvidas sobre a pratica da infração por parte do réu acusado, absolvê-lo-á...»³.

Dito tudo isto, já se vê que a matéria da prova é altamente susceptível de vícios processuais. Podendo ser meras irregularidades, é no entanto possível sucederem nulidades absolutas e até provas proibidas. O tema das proibições de prova, como veremos adiante, ganha aqui uma relevância transcendental. Por aqui passa grande parte dos maiores problemas relativos aos vícios processuais.

TEMPO DA PRATICA DOS PROCESSUAIS

O outro tópico igualmente relevante para os vícios processuais é o dos prazos. Sobretudo o de se saber que, por vezes, o incumprimento dos prazos pode ser impiedoso nas suas consequências. Por exemplo, não atacar um vício no prazo que existe para isso pode levar à sua sanção (se for um vício sanável).

Ora, tanto a actividade da acusação como a actividade da defesa, assim como a própria actividade jurisdicional, se exercem através de prazos.

O prazo pode ser estabelecido pela lei ou pelo Ministério Público na fase de instrução preparatória ou

³ Assim o diz o Professor Ramos, Vasco Grandão, no livro «Direito Processual Penal - Noções Fundamentais», 2ª Edição, Escolar Editora, 2015, pág. 214.

pelo Juiz na fase judicial. O prazo de instrução preparatória ou de instrução contraditória ou judicial é o período de tempo durante o qual ou a partir do qual, pode praticar-se um acto processual.

Para a matéria é naturalmente importante saber quando é que o prazo é dilatatório ou peremptório, já que as consequências do seu cumprimento ou incumprimento pelas partes podem ser díspares, embora em processo penal sejam cominatórios, por nem sempre determinarem a extinção do direito pretendido, razão pela qual sejam também chamados por prorrogáveis ou improrrogáveis, conforme possam ou não ser dilatados.

MOMENTO DA PRÁTICA DOS ATOS PROCESSUAIS

Os actos processuais praticam-se, em regra, nos dias uteis, às horas normais de expediente do serviço de Justiça e fora do período de férias judiciais. Fora das horas de expediente e, mesmo, aos sábados, Domingos, feriados e dia de tolerância de ponto podem ser praticados os actos processuais relativos a arguidos detidos os presos ou indispensáveis à garantia da liberdade das pessoas; Os actos relativos a processos sumarios; Os que por razões de necessidades urgentes, a autoridade judiciária competente considerar que devem realizar-se aos sábados, domingos feriados e dias de tolerância de ponto ou dentro das férias judiciais; Os de instrução preparatória ou de instrução contraditória (quando requerida pelo arguido), bem como os relativos da audiência do julgamento (podem iniciar-se ou prosseguir durante as férias judiciais se, por despacho fundamentado, a autoridade judiciária competente considerar que há vantagens em que assim seja).

Em férias judiciais e fora dos dias uteis podem praticar-se decisões das autoridades judiciais e actos de mero expediente, sempre que isso se torne necessário.

Tudo isto resulta do artigo 119º do CPP.

MOMENTO EM QUE NÃO SE EFECTUA

INTERROGATÓRIO

O interrogatório do arguido não pode ser efectuado, sob pena de nulidade, entre as 00:00 e as 7:00 horas, salvo quando em actos seguidos a detenção, o arguido o solicitar ou quando se tratar de criminalidade violenta, altamente organizada, crimes de terrorismo, organização terrorista e houver fundada suspeita da prática eminente de crime susceptível de por em risco a vida ou integridade física das pessoas.

O interrogatório do arguido tem a duração máxima de 4 horas, só podendo ser retomado uma só vez, em cada dia depois de um intervalo de duas horas e com o mesmo limite de duração. Tratando-se de criminalidade complexa, os períodos de duração máxima do interrogatório são acrescidos de uma hora.

São nulas, não podendo ser utilizadas como provas as declarações prestadas para além dos limites atrás referidos. Tudo isto resulta do artigo 120 do CPP.

CONTAGEM DOS PRAZOS

Os prazos processuais são contínuos e começam a correr independentemente de qualquer formalidade.

Os prazos processuais são fixados em horas, dias, meses e anos, segundo o calendário em vigor.

O prazo que terminar num sábado, domingo, dia de feriado, de tolerância de ponto ou em período de férias judiciais é transferido para o primeiro dia útil seguinte.

O prazo fixado em semanas, meses ou anos, a contar de certa data, termina às 24 horas do dia que corresponder, dentro da última semana, mês ou ano, a essa data e se, no último mês, não houver dia correspondente, o prazo finda no último dia desse mês.

Na contagem do prazo não se inclui o dia nem a hora, salvo se o prazo for de horas, em que ocorrer o evento a partir do qual o prazo começa a correr.

O prazo para fazer uma declaração, entregar um documento ou praticar qualquer outro acto na secretaria de um serviço de justiça, finda no momento em que, nos

termos da lei ou do regulamento, aquela fechar ao publico.

Correm mesmo em ferias os prazos para a pratica dos actos referidos nos numeros 2 e 3 do artigo 119° do CPP.

Assim se referi o artigo 121° do CPP.

PRAZO PARA A PRÁTICA DE ATOS E PASSAGEM DE MANDADOS

O prazo para a pratica de um acto processual é de 8 dias, salvo se a lei dispor ao contrario.

O prazo para os funcionario de justiça lavrarem os termos de processo e passarem os mandados é, de 2 dias.

Os funcionarios de justiça lavram os termos e passam os mandados imediatamente e com prevalência sobre qualquer outros serviços no caso de haver arguidos detidos ou presos e o prazo fixado no paragrafo anterior poder afetar o tempo de privação da liberdade.

O aqui exposto resulta do codigo 122° do CPP.

RENÚNCIA AO DECURSO DO PRAZO

A entidade ou pessoa em beneficio da qual um prazo foi esbelecido pode, mediante requerimento dirigido à autoridade judiciaria que dirigir a fase do processo a que o acto lhe ser respeito, renunciar ao respectivo prazo.

Quando o prazo for estabelecido em beneficio demais de uma pessoa ou entidade, todos eles devem requerer a renuncia em conjunto ou separadamente.

Os requerimentos atrás referidos devem ser despachados no prazo maximo de 24 horas.

Conforme dispõe o artigo 123° do CPP.

PRÁTICA DO ATO FORA DE PRAZO

O decurso do prazo cocedido para a pratica de um acto processual extingue o direito de o praticar.

O ato pode, porem, ser praticado fora do prazo, em caso de justo impedimento.

Independemente de justo impedimento, o acto pode, ainda, ser praticado no primeiro dia util seguinte ao termo do prazo contra o deposito do valor de uma multa equivalente a 500 Unidades de Referencia Processual.

Vide artigo 124° do CPP.

JUSTO IMPEDIMENTO

Considera-se justo impedimento, o facto não imputavel ao interveniente processual, que o impediu de praticar, dentro do prazo, o acto processual.

Quem alegar justo impedimento deve, no prazo de 5 dias a contar da data em que ele cessou, requerer à autoridade judiciaria que dirigir a fase do processo a que o acto diz respeito que o admita a praticar o acto fora de prazo, indicando no requerimento a prova de que dispor.

Ouidos os restantes sujeitos processuais e, se for necessario, produzida a prova oferecida, a autoridade judiciaria da fase do processo deve proceder se for possivel e sendo caso disso, à renovação dos actos a que o requerente tinha o direito de assitir.

O exposto resulta do artigo 125° do CPP.

O conhecimento dos prazos e o seu uso adequado são assim relevantes, nesta matéria, por duas razões: para que os actos não sejam realizados fora de prazo e com isso estejam processualmente viciados; para que se saiba até quando se pode impugnar um determinado acto processualmente viciado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre a estrutura, formas e fases do processo penal, assim como das características da ação penal é tarefa incontornável no tratamento de qualquer problema no âmbito do processo penal. Também aqui no nosso tema.

Embora tenhamos consciência da complexidade que reveste este estudo, pela difícil compreensão que pode resultar da interpretação das normas sobre essa matéria constante no CPP entrado em vigor em Angola no dia 4 de fevereiro de 2021, se pretendemos instaurar um verdadeiro Estado de Direito, como espaço em que devem ser respeitados os direitos, as liberdades e as garantias fundamentais consagradas na CRA e na legislação de processo penal infraconstitucional, caberá ao Estado e todas as forças vivas incumbidas da tarefa da realização da justiça, empreender esforços para que esta cumpra com a sua função nesta área e para que se obtenham os seus fins no dia a dia.

A harmonia concreta no funcionamento da justiça penal, encontramos-la inexoravelmente na perfeita tramitação que deve ocorrer em qualquer processo em tratamento, da instrução preparatória à execução das penas e medidas de segurança, quando cumpridas na integra tanto as normas do processo penal constitucional, tanto aquelas que são do processo penal infraconstitucional....

E sem dúvida que a opção por uma determinada estrutura de processo, com as suas finalidades claramente identificadas, pode condicionar positiva ou negativamente o tratamento dos vícios processuais. cremos que a estrutura de processo penal em Angola é aduada a conferir um tratamento correcto desta matéria. Não será pela estrutura e muito menos pelas finalidades do processo penal que em momentos cruciais do processo penal, como é o caso da produção de prova, tais vícios ficam sem resposta.

REFERÊNCIAS

RAMOS, Vasco Grandão (2015). Direito Processual Penal, Noções Fundamentais, 2ª Edição, Escolar Editora, Angola.

AMARAL, Diogo Fresitas do (2017). Da Lusitânia a Portugal, Dois mil anos de história, Editora Bertrand, Lisboa, Portugal.

MEDINA, Maria do Carmo (2013). Angola, Processos Políticos da Luta pela Independência, 3ª Edição, Editora Almedina, Angola.

AROCENA, Gustavo A.; COMÚÑEZ, Fernabdo Miguel; KONICOFF, Alejandro; LANZACO, Guadalupe; PONT APÓSTOLO, Maria José; RODAS PELUC, Juan Pablo; RIVAS, Federico; TORRES, Guido Nicolás e VILLADA MEDINA, Tristán (2016). Impugnaciones Penales, Reflexiones sobre su presente y posible evolucion- Editora Lerner, 1ª Edição- Córdoba, Argentina.

MONTE, Mário Ferreira (2018), Segredo e Publicidade na Justiça Penal, 1ª Edição, Editora Almedina, Portugal.

MONTE, Mário Ferreira e LOUREIRO, Flávia Novera (2012), Direito Processual Penal, Roteiro de Aulas, Editora Aedum, Portugal.

PACELLI, Eugênio (2019), Curso de Processo Penal, 23ª Edição, Revista e Atualizada, Editora Gen Atlas, Brasil.

SILVA, Germano Marques da (2017), Direito Processual Penal Português, Noções e Principios Gerais, Sujeitos Processuais, Responsabilidade Civil conexa com a Criminal e Objecto do Processo, 2ª Edição, Universidade Católica Editora, Portugal.

SANTOS, Manuel Simas e HENRIQUES-Manuel Leal (2010) Noções de Processo Penal, 1ª Edição, Editora Rei Livros, Portugal.

SAMPIERI, Roberto; COLLADO, Carlos Fernández e; LÚCIO, Maria del Pilar (2013), Metodologia de Pesquisa, 5ª Edição Mc Graw Hill, São Paulo – Brasil.

Metodologia de la investigacion, 5ª edicion, del Drs. Sampieri, Roberto Hernández; Collado, Carlos Hernández e Lucio, Maria Del Pillar Baptista, fornecidos pela Professora-Argentina.

EZEQUIEL, Ander-Egg, (2017), Técnicas de investigacion social, editorial Lumen, 24ª edicion, , coleccion politica, servicios y trabajo social, fornecido pela Professora.

DE HOLMES, Sherlock y PEIRCE, Charles (2015), El método de la investigacion, fornecido pela professora-Argentina.

DIAS, Erica e MANSO, LUÍS (2008), Direito Processual Penal, 2ª Edição, Quid Yuris Sociedade Editora, Coimbra – Portugal;

DIAS, Erica e MANSO, Luís (2009), Direito Processual Penal Volume I e II – Casos Práticos Resolvidos, 2ª Edição, Quid Yuris Sociedade Editora, Coimbra – Portugal.

ANDRADE, Maria Paula (2010), Prática de Direito Processual Penal – Questões Teóricas e Hipóteses Resolvidas, Quid Yuris Sociedade Editora, Lisboa – Portugal.

REIS, Alexandre e GONÇALVES Victor (2012), Direito Processual Penal Esquematizado VOLUME I e II, Editora Saraiva Brasil.

PACELLI, Eugênio (2013), Curso de Processo Penal, 17ª Edição, Editora Atlas, São Paulo – Brasil.

RAMOS, Grandão (2006), Direito Processual Penal – Noções Fundamentais, Editora Ler e Escrever, Coleção da Faculdade de Direito da Universidade Agostinho Neto, Luanda – Angola.

FERREIRA, Cardona (2007), Guia de Recursos em Processo Civil, 4ª Edição, Coimbra Editora – Portugal.

Decreto-Lei nº 39666, de 20 de Maio, de 1945- Estatuto dos Indígenas Portugueses da Guiné, Angola e Moçambique.

Decreto nº 29299, de 30 de Julho de 1953- Instituiu medidas de segurança exclusivas para Angola.

Portaria nº 17076 de 20 de Março de 1959- Aplica em Angola o Decreto-Lei 35007, de 13 de Outubro de 1945, que introduziu alterações em algumas normas do Código de Processo Penal.

Lei das medidas cautelares em processo penal de 25 de Julho de 2015.

Declaração Universal dos Direitos dos Homens e dos Cidadãos, de 26 de Agosto de 1789.

Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 26 de Agosto de 1789.

FONTES / ANGOLA:

Constituição da República de Angola, 03 de Fevereiro de 2010.

Lei Constitucional de 11 de Novembro de 1975 (e respectivas revisões seguintes até 2010).

Boletim Oficial nº 11, 1ª Serie, de 1931, que introduziu em Angola o Código de Processo Penal.

Código de Processo Penal de 1931.

Código de Processo Civil de 1961.

Código Penal da República de Angola de 1886.

Lei nº 2066, de 27 de Julho de 1945- Lei Orgânica do Ultramar.

**OS VÍCIOS PROCESSUAIS PENAIS, SUA RELAÇÃO COM O DIREITO PROCESSUAL PENAL
CONSTITUCIONAL E COM OS MEIOS DE IMPUGNAÇÃO DE PROCESSO PENAL**
**CRIMINAL PROCEDURAL DEFECTS, THEIR RELATIONSHIP WITH PROCEDURAL LAW
CONSTITUTIONAL LAW AND WITH THE MEANS OF CHALLENGING CRIMINAL PROCEEDINGS**

ISSN: 2595-8704. DOI: 10.29327/2323543.25.1-31

Adão Adriano António¹

RESUMO

Os vícios de forma e materiais no processo penal podem ser tratados como nulidades enquanto verdadeiros vícios processuais, tais vícios podem ser agrupados em três categorias, consoante o grau de gravidade: mínimo; intermédio; máximo. Neste pressuposto, o vício mínimo seria a mera irregularidade; o vício intermédio seria a nulidade relativa ou sanável e a nulidade absoluta ou insanável; o vício máximo seria a inexistência jurídica. se um ato processual é desconforme à lei, não está por esta considerado como nulidade, não é uma proibição de prova e tão-pouco uma inexistência, então só pode ser uma irregularidade, portanto, uma irregularidade processual, que por exclusão de partes, não é nulidade, só vem a ser vício processual, ou seja, materialmente relevante, se afetar o ato processual. Um dos problemas mais complexos do processo penal é o dos vícios processuais. São vícios cujas consequências podem afetar de modo até irreversível tanto a realização da justiça como os direitos fundamentais das pessoas. Por isso, têm uma relevância constitucional acentuada. Deste modo, tornou-se imperioso aludir aos princípios constitucionais que enformam esta matéria. E, como que naturalmente, aliado ao tema dos princípios, tornou-se incontornável a análise da função e das finalidades do processo penal.

PALAVRAS-CHAVES: vícios; penais; nulidade; processuais.

ABSTRACT

Form and material defects in criminal proceedings can be treated as nullities while they are true procedural defects, such defects can be grouped into three categories, depending on the degree of severity: minimum; intermediate; maximum. In this assumption, the minimum defect would be mere irregularity; the intermediate defect would be relative or remediable nullity and absolute or irremediable nullity; the maximum defect would be the legal non-existence. If a procedural act is not in accordance with the law, is not considered null and void, is not a prohibition of evidence nor is it non-existent, then it can only be an irregularity, therefore, a procedural irregularity, which, due to the exclusion of parties, does not is null and void, it only becomes a procedural defect, that is, materially relevant, if it affects the procedural act. One of the most complex problems in criminal proceedings is procedural defects. These are vices whose consequences can even irreversibly affect both the implementation of justice and people's fundamental rights. Therefore, they have a strong constitutional relevance. Therefore, it became imperative to allude to the constitutional principles that inform this matter. And, as if naturally, combined with the theme of principles, the analysis of the function and purposes of the criminal process became unavoidable.

KEYWORDS: addictions; penalties; nullity; procedural.

¹ Doutorando em Ciências Jurídico-Criminais na Faculdade de Direito da Universidade do Museu Social de Argentina; Mestre em Direito Judiciário (Ciências Jurídico Processuais) pela Escola de Direito da Universidade do Minho Braga-Portugal; Curso de Extensão Universitária, em Direito Judiciário, pela Faculdade de Direito da Universidade Gregório Semedo em cooperação com a Escola de Direito da Universidade do Minho-Portugal; Curso de Extensão Universitária, em Ciências Jurídico Criminais pela Faculdade de Direito da Universidade Agostinho Neto em cooperação com a Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra-Portugal; Licenciado em Direito pela Faculdade de Direito da Universidade Agostinho Neto- Angola. **E-MAIL:** Adaoadrianoantonio@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Os vícios de forma e materiais no processo penal podem ser tratados como nulidades enquanto verdadeiros vícios processuais². Como explicam Simas Santos/Leal Henriques³, tais vícios podem ser agrupados em três categorias, consoante o grau de gravidade: mínimo; intermédio; máximo. Neste pressuposto, o vício mínimo seria a mera irregularidade; o vício intermédio seria a nulidade relativa ou sanável e a nulidade absoluta ou insanável; o vício máximo seria a inexistência jurídica.

Este é um modo de ver as coisas que nos parece correto. Embora, como explica Conde Correia⁴, para além das irregularidades, das nulidades e das inexistências, é possível distinguir as proibições de prova. Qual a razão de ser desta distinção? Afinal não são nulidades absolutas?

Na verdade, as proibições de prova sendo nulidades, têm efeitos próprios dos vícios máximos, efeitos mais severos do que os das nulidades absolutas, embora não configurem inexistências. É certo que têm os efeitos semelhantes aos das inexistências – "vício incurável que o impede de sobreviver na ordem jurídica seja em que circunstâncias for"⁵ –, mas são vícios ligados às provas que, pela afetação de valores supremos, implicam a impossibilidade de sobrevivência da prova.

Desde logo, em relação às nulidades absolutas comuns, as proibições de prova podem ser declaradas a todo o tempo, mesmo depois do caso julgado⁶.

Portanto, as proibições de prova, sendo nulidades absolutas, têm os mesmos efeitos das inexistências. Logo, são nulidades absolutas que se situam ao lado das inexistências. Para se não confundirem com as nulidades absolutas, nem com as inexistências, devem ser tratadas como proibições de provas.

Deste modo, concordamos com Mário Monte quando diz que temos no sistema processual penal os seguintes tipos de vícios: irregularidades, nulidades, relativas e absolutas, proibições de prova que, sendo nulidades, têm um regime diferente das nulidades e inexistências jurídicas⁷.

VÍCIOS PROCESSUAIS EM ANGOLA

Dito isto, pergunta-se: em Angola, após a aprovação do novo CPP, podemos dizer que a classificação de vícios processuais se pode fazer do mesmo modo?

Em rigor, a resposta é afirmativa. O novo CPP angolano simplificou a matéria dos vícios processuais. Na verdade, podemos dizer que também aqui temos meras

² Sobre esta matéria, veja-se Mário Monte, "Das consequências processuais em matéria de segredo/publicidade na justiça criminal: irregularidades e nulidades", in *Estudos em Homenagem ao Professor Doutor Heinrich Ewald Hörster*, Almedina,

³ Para Simas Santos/ Leal-Henriques, *Código*, p. 730 e ss.

⁴ Conde Correia, "A distinção entre prova proibida por violação dos direitos fundamentais e prova nula numa perspectiva essencialmente jurisprudencial", in *Revista do CEJ*, 1.º semestre 2006, n.º 4, *passim*.

⁵ Cavaleiro de Ferreira, *Curso de processo Penal*, I, 1955, p. 268 e s. Cf. Mário Monte, *op. cit.*, p.

⁶ Conde Correia, "A distinção...", p. 195 e ss.,

⁷ Mário Monte, *op. cit.*, p. ?. O Autor cita um acórdão que, na jurisprudência portuguesa também aponta no mesmo sentido.

Trata-se do De resto, paradigmático a este respeito é o Ac. STJ de 15 de Novembro de 2007: "1- Há que distinguir as nulidades processuais de que tratam os art.ºs 118.º e segs. Dos "meios proibidos de prova", de que trata o art.º 126.º; II – A "nulidade" cominada pelo art.º 126.º, n.º 3, do Código de Processo Penal não pode ser vista como uma "nulidade dos actos processuais" nem lhe cabe o regime processual dos art.ºs 118.º e ss., pois o próprio art.º 118.º sublinha expressamente, no seu n.º 3, que "as disposições do presente título não prejudicam as normas deste Código relativas a proibições de prova". III – A "nulidade" dos métodos proibidos importa sempre, quanto à sua "admissibilidade", a "proibição da sua utilização" e, quanto ao seu "valor", a "irrelevância" dos métodos proibidos porventura utilizados". – cfr. Simas Santos/Leal-Henriques, *Código*, p. 740. No mesmo sentido apontado por Mário Monte, podemos ver Pinto de Albuquerque, *Comentário*, p. 298.

irregularidades, nulidades relativas, nulidades absolutas, proibições de prova e inexistências. Se não, vejamos.

IRREGULARIDADES

As meras irregularidades têm baixa relevância: “só são relevantes quando afectam o valor do acto processual praticado, não estando subordinadas ao princípio da legalidade como sucede com as nulidades”⁸. O mesmo sucede no processo penal angolano, como dispõe o artigo 139º do CPP. Mas em concreto, em que consistem?

Como explicam Simas Santos e Leal-Henriques, quando “estivermos perante um acto processual desconforme com a lei”, analisada essa ilegalidade, se ela “não vem contemplada na lei como nulidade”, então “estamos perante uma mera irregularidade”⁹. O mesmo acontece no processo penal angolano, como dispõe o nº 2, do artigo 139º, do CPP angolano. Diríamos mais: se um ato processual é desconforme à lei, não está por esta considerado como nulidade, não é uma proibição de prova e tão-pouco uma inexistência, então só pode ser uma irregularidade. Em idêntico sentido vai Pinto de Albuquerque: “[t]odas as ilegalidades cometidas no processo penal podem ser irregularidades (princípio da atipicidade da irregularidade)”; “[m]as nem todas as ilegalidades cometidas no processo penal são irregularidades: só são relevantes as irregularidades que possam afectar o valor do acto praticado (princípio da relevância material da irregularidade)”.

Portanto, uma irregularidade processual, que por exclusão de partes, não é nulidade, só vem a ser vício processual, ou seja, materialmente relevante, se afetar o ato processual.

Se isto é inteiramente válido para o direito português e pode ser comprovado nos termos do artigo

123.º do CPP português, podemos dizer que também assim é no direito angolano. Nos termos do novo CPP, as meras irregularidades afetam o ato processual, embora não sejam nulidades, e muito menos proibições de prova ou inexistências.

Nesse sentido vejam-se os artigos 139º, nº 2 e 144º, ambos do CPP angolano, que aqui devemos sublinhar.

O nº 2 do artigo 139º, do CPP angolano, com a epígrafe “Princípio da Legalidade das Nulidades Processuais”, diz o seguinte: «Quando a lei não prescrever a nulidade, os actos praticados sem observância das disposições da Lei Processual Penal são irregulares».

Por sua vez, o artigo 144º do CPP angolano, com a epígrafe “Irregularidades”, diz o seguinte: «1 – As irregularidades só determinam a invalidade do acto a que se refere e a dos actos subsequentes por ela afectados quando forem arguidas pelos interessados no próprio acto, se a ele assistirem, ou, não estando presentes, no prazo de 5 dias a partir daquele em que tiverem sido notificados para qualquer termo do processo ou em que intervierem em acto nele praticado. 2 – Aplica-se correspondentemente o disposto no nº 5, do artigo anterior».

Quais são então os efeitos das irregularidades processuais?

Se um ato enferma de tal vício, ou seja, se foi irregularmente realizado, esse ato deve ser corrigido, aperfeiçoado, e até, se for o caso, repetido.

Mas que sucede se nada se fizer?

Na resposta a esta questão está o maior elemento distintivo relativamente às nulidades. O ato torna-se regular se não for invocada a irregularidade e se não for sanada. Simplesmente tudo se passa como se não tivesse havido irregularidade.

Se, por exemplo, alguém assiste à prática de um ato processual e não tinha o direito de assistir, caso esse

⁸ Mário Monte, op. cit., p. A este propósito, o Autor cita o exemplo do artigo 118.º do CPP, que, sob a epígrafe “princípio da legalidade”, determina que só as nulidades, ao contrário do que menciona o artigo 123.º para as irregularidades, estão sujeitas a esse princípio.

⁹ Como explicam Simas Santos/Leal-Henriques, *Código de Processo Penal Anotado*, Volume I, 3ª edição, Lisboa: Editora

Rei dos Livros, 2008, p. 799 e s. Cfr. Mário Monte, op. cit., p. ????. E no expressivo trocadilho de Pinto de Albuquerque, *Comentário do Código de Processo Penal, à Luz da Constituição da República e da Convenção Europeia dos Direitos do Homem*, 3ª edição actualizada, Lisboa: Universidade Católica Editora, 2009, p. 310, (negrito do Autor).

vício seja detetado aquando da prática do ato, porque existe uma irregularidade, a entidade que dirige a produção do ato pode suspender a produção do mesmo e proceder à sua reprodução. Mas se ninguém invocar a irregularidade e se o ato for praticado, é certo que aquela ilegalidade afeta o valor do ato processual, mas não até ao ponto de o ato não poder ser aproveitado. Caso contrário, estaríamos perante uma nulidade.

Mas será que a entidade decisória nesse caso não deve repetir ou reparar o ato?

Sobre isto, Conde Correia¹⁰ entende que a irregularidade é sempre juridicamente relevante. E tem razão. Mas, concordando com Mário Monte¹¹, “os efeitos é que podem não ser sempre os mesmos. Nuns casos, podem recair sobre os próprios agentes, se, por exemplo, configurarem uma desobediência a ordens legítimas do tribunal, em outros casos podem recair sobre o próprio acto processual, se o valor deste estiver afectado pela irregularidade, e, em outros, pode não haver qualquer efeito”.

A nosso ver, a entidade decisória deve promover a reparação total ou parcial do ato, se isso for possível e não implicar a perda irreversível de outros atos processuais, com efeitos processuais nocivos e dispensáveis. Mas se isso não for possível ou, sendo, implicar efeitos processuais negativos e dispensáveis, então, a entidade deve aproveitar o ato.

Isto quer dizer que se um ato for irregularmente produzido, não configurar uma nulidade, e já não puder

ser reparado sem prejuízo do próprio processo, ele acaba por ser válido e produzir os efeitos que deve produzir.

NULIDADES RELATIVAS

As nulidades relativas são mais graves que as meras irregularidades, mas dependem de arguição por quem se sinta lesado, sendo no entanto sanáveis¹². Em Angola, esta questão vem regulada no artigo 141º, do CPP. Na verdade, as nulidades relativas “ficam sanadas se os interessados renunciarem expressamente à sua arguição, tiverem aceite expressamente os efeitos do acto ou se tiverem prevaecido de faculdade a cujo exercício o acto anulável se dirigia”¹³.

Quer isto dizer que as nulidades relativas carecem de arguição por quem se sinta lesado com elas, embora possam ser sanadas uma vez arguidas. E que sucede se assim não acontecer?

Se não for arguida e, conseqüentemente, não for sanada, a nulidade acaba por ficar sanada com o tempo. É como se não tivesse existido¹⁴. Em Angola, assim sucede também, como podemos ver no artigo 141.º do CPP.

A sanção pode ocorrer por ação expressa do interessado, por renúncia deste ou pelo decurso do tempo¹⁵. Por isso, como se vê, embora sejam ligeiramente mais graves que as irregularidades, podendo, quando arguidas, levar à nulidade do ato, ou pelo menos à sua repetição ou ao seu aperfeiçoamento, não são tão graves como as nulidades absolutas ou as

¹⁰ Conde Correia, *Contributo para a Análise da Inexistência e das Nulidades Processuais Penais*, Coimbra: Coimbra Editora, 1999, p. 147.

¹¹ Mário Monte, op. cit., p. ????

¹² Em Portugal, como explica Mário Monte, op. cit., p. ?????, isto foi estabelecido assim pelo Tribunal Constitucional no Acórdão n.º 197/2007 do Tribunal Constitucional, *in* <http://www.tribunalconstitucional.pt/tc/acordaos/20070197.html>, em referência tanto ao acórdão n.º 350/2006 como ao n.º 429/95

¹³ Doutrina fixada no Acórdão n.º 197/2007 do Tribunal Constitucional português que, de modo cristalino nos ajuda a

compreender a nulidade relativa – cfr. Mário Monte, op. cit., p.????

¹⁴ Assim também foi o Acórdão n.º 197/2007 do Tribunal Constitucional português do “só podendo ser conhecidas mediante suscitação de quem tem interesse na observância da disposição processual violada ou omitida, se o interessado não proceder à sua arguição dentro do prazo legalmente fixado, a lei considera o acto como válido, pese embora o vício que o afecta” – cfr. Mário Monte, op. cit., p.????

¹⁵ Em Portugal, isso está claramente assumido no art. 121.º do CPP.

proibições de prova ou as inexistências, porque é sempre possível sanar a nulidade relativa, salvando o ato processual. E se isso não é feito mediante arguição de interessado, acaba por ser feito pelo decurso do tempo.

No CPP angolano podemos surpreender algumas hipóteses de nulidade relativa. Veja-se o que vem expresso no seu artigo 141º, com a epígrafe “Nulidades Sanáveis”:

1 – As nulidades não referidas no artigo anterior são argúveis, por iniciativa dos interessados e regulam-se pelas disposições do presente artigo e do artigo seguinte.

2 – Além das prescritas em outras disposições legais, constituem nulidades dependentes da arguição dos interessados:

- a) O emprego de uma forma de processo, quando a lei ordenar o emprego de outra, salvo quando se tratar da prevista na alínea f) do artigo anterior;
- b) A ausência, por falta de notificação, do assistente e da parte civil, quando a presença deles for obrigatória;
- c) A falta de nomeação de interprete, quando a lei a impuser.

3 – As nulidades a que se refere o número anterior, têm de ser arguidas:

- a) Se o interessado estiver presente na realização do acto ferido de nulidade, antes que ele termine;
- b) Quando se tratar da nulidade estabelecida na alínea b) do número anterior, no prazo de 5 dias a partir da notificação do despacho que designar dia para audiência de julgamento;
- c) Quando se tratar de nulidades cometidas na fase de instrução contraditória, até ser encerrado o debate a que se refere o artigo 342º ou, não tendo havido instrução contraditória, no prazo de 5 dias a partir da notificação do despacho que tiver declarado encerrada a instrução preparatória;
- d) No início da audiência, nas formas de processo especial.

NULIDADES ABSOLUTAS

Entramos agora nas nulidades mais graves: as nulidades absolutas. Estas, ao contrário das relativas, podem ser arguidas a todo o tempo, por qualquer sujeito processual, e não são sanáveis. Afetam de tal modo a validade do ato processual, que este não sobrevive.

Se um acto enferma de um vício absoluto, que se traduz numa total nulidade desse acto, isso significa que esse acto pura e simplesmente não pode produzir efeitos. Normalmente a lei refere-se expressamente a este tipo de nulidade. Por exemplo, no art. 321.º do CPP português, ou no art. 140.º, do CPP angolano, a título de exemplo a audiência de julgamento é pública, sob pena de nulidade insanável. Isto quer dizer que se a audiência, que deveria ser pública – exceptuando, portanto, os casos em que a lei expressamente permite a restrição da publicidade da audiência –, decorre com exclusão da publicidade, esta audiência de julgamento é nula, absolutamente nula. Tal nulidade não pode ser sanada. Logo, só há uma solução: repetir toda a audiência. E que sucede a todos os atos que dependem dessa audiência, nomeadamente a decisão final?

Os atos que dependem diretamente da audiência, nomeadamente a decisão final, sendo aquela nula, são todos nulos. Aqui estão claramente as implicações da nulidade absoluta.

De tal modo assim é que qualquer dos interessados pode arguir a nulidade, mas também pode ser conhecida e promovida oficiosamente.

A pergunta que ainda se pode fazer é a seguinte: se o processo transitar em julgado, a nulidade continua a ser passível de arguição?

A resposta atira-nos para a distinção que faremos adiante com as proibições de prova. Mas antecipamos agora, dizendo o seguinte: as nulidades absolutas, não configurando proibições de prova nem inexistências, acabam por ficar sanadas com o trânsito em julgado. O limite do caso julgado continua a existir quando se trata de nulidades absolutas – desde que estas não configurem proibições de prova ou inexistências. E, por isso, faz sentido fazer esta distinção.

Tal deve ser o caminho a seguir em nome da estabilidade da justiça e do processo penal. Note-se que as nulidades absolutas insuportáveis a todo o tempo são as proibições de prova. Uma pessoa que tenha sido condenada à custa de uma prova proibida, não pode manter-se condenada depois de declarada a prova proibida. O mesmo diremos para as inexistências. Mas não será assim com as nulidades absolutas. O exemplo da publicidade da audiência ajuda-nos a compreender.

Se uma condenação assenta em prova legalmente adquirida e produzida, se todo o processo decorreu de modo legal, mas a audiência não foi pública, embora devesse ser, é evidente que se fora arguida tal nulidade até ao trânsito em julgado, ela produzirá efeitos, e logo a audiência é anulada. Mas se não for arguida até ao trânsito em julgado, depois disso, não poderá ser. E, nesse caso, não poderá dizer-se que a condenação foi injusta. A condenação terá sido justa e legal, embora conseguida através de um ato nulo, nulidade que todavia não chega a provocar a injustiça da condenação ou a sua nulidade definitiva e intemporal. O mesmo, como se compreenderá, não podemos dizer para as proibições de prova.

Em Angola, o regime e afloramento das nulidades absolutas pode ser encontrado no art. 140.º do CPP, com a epígrafe “Nulidades Insanáveis”, que aqui transcrevemos, dada a sua relevância:

1 – Sem prejuízo dos actos que, em outras disposições legais, forem cominados do mesmo modo, são nulidades insanáveis:

- a) A falta do número legal de juízes ou a violação das normas que regulam a constituição do Tribunal;
- b) A ausência do Ministério Público, do arguido e do seu defensor, nos actos em que, por lei, a sua presença for obrigatória;
- c) A promoção do processo penal por pessoa ou entidade diferente do Ministério Público, nos casos em que essa promoção legalmente lhe competir;
- d) A falta de instrução preparatória quando a lei não a dispensar e a falta de instrução contraditória, sempre

que tiver sido requerida nas condições e nos termos estabelecidos por lei;

e) A violação das regras de competência do Tribunal, sem prejuízo do disposto no artigo 28.º;

f) O emprego do processo sumário fora dos casos em que a lei o permitir;

g) A não realização de actos legalmente obrigatórios na instrução preparatória ou contraditória e a omissão posterior de diligências essenciais à descoberta da verdade.

2 – A não realização dos actos a que se refere a alínea g) do número anterior só determina a nulidade se os actos ainda puderem praticar-se ou se a sua prática ainda for susceptível de aproveitar à descoberta da verdade».

INEXISTÊNCIAS

As inexistências são como o próprio termo indica, atos que não têm qualquer validade, nunca, porque enfermam de vícios absolutamente graves e insusceptíveis de sanção. Só não são proibições de prova. Mas têm os mesmos efeitos destas. Talvez um exemplo ajude a compreender.

Se o julgamento é feito por uma pessoa que não é juiz, mas que se faz passar por juiz, sendo legalmente indispensável que quem julga esteja investido nessa *auctoritas*, naturalmente que o julgamento não existiu. Trata-se de uma inexistência. Nem sequer se pode falar de julgamento.

São por isso arguíveis a todo o tempo, mesmo depois do trânsito em julgado, e nunca serão sanáveis.

No direito angolano as inexistências são tratadas na primeira parte do artigo 138.º do CPP com a epígrafe “Formas de Invalidez dos Actos Processuais”: “A menos que sejam juridicamente inexistentes, os actos processuais”.

No que diz respeito a esta matéria de nulidades sanáveis e insanáveis, temos ainda o artigo 142.º, com a epígrafe “Sanação das Nulidades” e 143.º, com a epígrafe

“Efeitos da Declaração de Nulidade”, ambos do CPP angolano.

Daqui decorre que as nulidades relativas são sanáveis, as absolutas não são sanáveis e que as inexistências nunca são sanáveis.

PROIBIÇÕES DE PROVA

Para além do que já dissemos aquando do tratamento das nulidades absolutas, importa agora deter um pouco mais de atenção nas proibições de prova.

As proibições de prova configuram nulidades absolutas que perduram para além do caso julgado e estão ligadas à obtenção ou produção de prova.

A prova é a chave do processo penal. Se não se conseguir provar os factos, não haverá condenação. A condenação depende da prova dos factos. A prova vem a ser deste modo fundamental para o desfecho do processo.

De modo que há princípios ligados à prova que são intangíveis em processo penal.

Vimos três que estão na base de todos os outros: legalidade, presunção de inocência e livre defesa.

A prova tem de ser legal. Quer isto dizer que a prova não pode ser obtida nem produzida contra a lei. Os meios de prova são os que a lei permite e os meios de obtenção dessa prova são os meios considerados legítimos. Ainda que a produção da prova seja livre, no sentido de que não há propriamente um ónus da prova em processo penal, optando-se livremente pela prova, esta deve ser obtida e produzida de modo legalmente sustentado.

É importante assinalar que em matéria de prova há liberdade de prova, o que se verifica em três dimensões: por um lado, respeitando a lei, os sujeitos processuais podem requerer e/ou apresentar quaisquer meios de prova; por outro lado, os sujeitos processuais não têm o dever de provar, sem que daí advenha qualquer cominação desvantajosa; finalmente, por regra só mediante consentimento é que as pessoas podem ser

“objeto” de prova, no sentido de sujeitar-se a exames ou perícias.

Esta liberdade não se opõe ao princípio da legalidade da prova. A prova deve ser obtida e produzida de modo legal, deve obedecer ao princípio da legalidade da prova. Por ex., no direito português, o artigo 126.º diz que só são admissíveis as provas que não forem proibidas por lei. No direito angolano, diz-se no artigo 146º, do CPP, com a epígrafe “Princípio da Liberdade e Legalidade da Prova”, o seguinte:

1 – Em processo penal, a prova é feita por qualquer meio não proibido por lei.

2 – São proibidos os meios de prova obtidos mediante ofensa à integridade física ou moral das pessoas.

3 – Considera-se que ofendem a integridade física ou moral das pessoas, as provas obtidas, ainda que com o seu consentimento, através, nomeadamente, de:

a) Tortura, coacção física ou moral, ofensas corporais, maus-tratos, hipnose, produção de estados crepusculares e administração ou utilização de meios de qualquer natureza, susceptíveis de retirar, reduzir ou perturbar a liberdade e a capacidade de memória, vontade, avaliação ou decisão;

b) Uso de detectores de mentiras ou de meios enganosos ou cruéis;

c) Utilização da força, fora dos casos e dos limites legais;

d) ameaças com medidas ou promessas de vantagens legalmente inadmissíveis.

4 – As provas obtidas nos termos dos nº 2 e 3 são nulas.

5 – O disposto no número anterior é aplicável às provas obtidas com intromissão na vida privada, no domicílio, na correspondência e nas telecomunicações, salvo se houver consentimento do respectivo titular.

6 – Sempre que o uso de meios proibidos a que se refere o presente artigo, constituir crime, as provas com eles obtidas só podem ser usadas com o objectivo de proceder criminalmente contra o agente do crime cometido».

Mas estas normas, ao estabelecerem a legalidade da prova – na obtenção e produção –,

estabelecem também a admissibilidade de qualquer prova. Quer isto dizer que, desde que não seja proibida por lei, a prova é sempre livre, no sentido de que os sujeitos processuais podem requerer e/ou apresentar quaisquer meios de prova. Significa que a liberdade da prova implica uma ausência de ónus de prova¹⁶. Pode até dizer-se que num sistema em que vigore o princípio da liberdade de prova (prova livre) não pode haver ónus de prova.

Dito isto, no entanto, há que salientar aquela que é mais relevante dimensão principiológica ligada à prova: esta, em processo penal, deve respeitar os direitos fundamentais.

Em regra, se a prova não respeitar os direitos fundamentais, não é legítima. O desrespeito pelos direitos fundamentais implica que a prova deva ser proibida.

Certo que por vezes isso encontra limites. Por exemplo, não raro, as pessoas têm de sujeitar-se a exames ou perícias contra a sua vontade. Se há liberdade de prova, também deve existir liberdade de opção quando alguém é sujeito – e não propriamente “objeto” – de prova, quando é meio de obtenção de prova. Donde, para obter prova a partir do corpo de uma pessoa, através de material biológico ou deteção de características ou sinais corporais, o sujeito deve ser livre de consentir. Partindo do princípio de que qualquer intrusão no corpo ou na saúde de uma pessoa depende do consentimento dessa pessoa – veja-se, por exemplo, os artigos 38.º e 149.º da CRP e os artigos 60.º da CRA, 146.º do CPP angolano –, naturalmente que uma prova intrusiva obtida sem consentimento da pessoa visada, por regra, deve ser considerada nula.

Porém, houve uma certa evolução neste tópico, de tal modo que alguns ordenamentos jurídicos, afirmando este princípio, admitem já algumas exceções. Por exemplo, o CPP português, no art. 154.º, n.º 3,

admite o despacho de prova pericial “de pessoa que não haja prestado consentimento”, apesar de o art. 126.º, por princípio, determinar a nulidade da prova obtida mediante ofensa da integridade física ou moral das pessoas (n.º 2). No mesmo sentido, o art. 172.º prevê a hipótese de alguém poder ser “compelido por decisão da autoridade judiciária competente” a sujeitar-se a exame. Naturalmente que houve uma evolução neste capítulo, operada pela Lei 48/2007, de 29 de agosto, que modificou o artigo 154.º

Em Angola, no CPP, atualmente também encontramos normas que permitem provas obtidas sem o consentimento do visado e que têm como objeto o próprio corpo ou material biológico do mesmo. Vejam-se, por exemplo, os artigos 60.º da CRA e 146.º do CPP, ambos já antes aludidos.

Estas normas excepcionais levantam sempre dúvidas e controvérsias. Trata-se de um tópico complexo, uma vez que, de um lado, estão as proibições de prova, a implicar nulidade (provas proibidas), decorrentes do artigo 126.º do CPP português ou do art. 146.º do CPP angolano, e a reforçar o carácter livre da prova, no sentido de ninguém dever ser submetido a prova sem o seu consentimento; de outro lado, estão limitações à liberdade de sujeição a prova, impostas por razões de justiça material. Estabelecer os limites é um desafio nem sempre fácil¹⁷.

O mesmo se pode dizer de outros meios de obtenção de prova. Por exemplo, hoje são permitidas escutas telefónicas, buscas domiciliárias, agentes encobertos, ou como se costuma designar, meios ocultos de obtenção de prova. Isto é necessário porque a sofisticação da criminalidade obriga a uma resposta em termos de investigação criminal e de meios de obtenção de prova igualmente sofisticados.

Ora, como se pode admitir tudo isto, respeitando os direitos fundamentais? Recordemos o

¹⁶ Sobre este ponto, F. Dias, DPP, 1974, p. 212 e ss.

¹⁷ Ajuda ler Costa Andrade, Sobre as proibições de prova em processo penal, 1992.

que dissemos quando falámos nas finalidades processuais. Dissemos que uma das finalidades consiste na promoção e defesa dos direitos fundamentais, como limite à primeira finalidade, no sentido de que não é possível a descoberta da verdade com violação de direitos fundamentais, e como finalidade positiva a realizar, ou seja, de que todos os atos processuais devem sempre refletir a promoção e defesa dos direitos fundamentais. Razão pela qual não é possível realizar actos que permitiriam uma descoberta imediata da verdade, mas que ofenderiam irremediavelmente os direitos fundamentais.

Mas também vimos que isto pode gerar conflitos, porque a descoberta da verdade material pode contender com a proteção de direitos fundamentais. Logo, a terceira finalidade, dissemos, é o restabelecimento da paz jurídica que foi rompida com o conflito penal. É preciso que em cada acto se procure uma concordância prática das várias finalidades.

E concluímos, dizendo que a descoberta obsessiva da verdade, com violação dos direitos fundamentais, levaria à violação dos princípios de processo penal e ao cometimento de muitas violações da lei processual penal, com vícios processuais substanciais, que poderiam colocar em causa o próprio curso do processo penal. O contrário também é verdade. Uma obsessiva e intransigente defesa dos direitos fundamentais levaria a que quase se não pudesse realizar actos processuais sem correr o risco de eles contenderem com direitos fundamentais.

O equilíbrio entre descoberta da verdade e direitos fundamentais é por isso imperioso em processo penal. Esse equilíbrio está estabelecido pela lei. Quando permite certo tipo de obtenção de prova, mas não mais do que isso, mesmo quando isto represente uma certa restrição de direitos fundamentais, é ainda dentro da legalidade que isso ocorre. Tudo o que vai para além disso, é ilegal. Mesmo que seja feito em nome da verdade justiça, da verdade material, tudo o que ultrapassa os limites legais é proibido.

Por isso é que as provas proibidas estão intimamente ligadas ao princípio da legalidade da prova.

Se a isto tudo juntarmos o facto de que o arguido se presume inocente até ao trânsito em julgado, melhor compreendemos duas coisas: que os direitos fundamentais só podem ser restringidos nos casos legalmente definidos; que a violação desta restrição comporta uma violação muito grave e inadmissível.

Logo, tem de se garantir ao arguido o princípio da livre defesa e de impugnação, como meio de se opor a tais violações.

Tudo visto, percebemos agora que as provas proibidas são violações muito graves da lei. A nulidade absoluta de que elas enfermam perdura para além do caso julgado.

Se, portanto, uma pessoa tiver sido condenada com base em provas obtidas mediante tortura, ofensa à integridade física ou moral, sem que este tipo de ofensa esteja prevista na lei, ofensa à reserva da intimidade da vida privada e familiar, sem que esta restrição esteja legalmente prevista, a prova assim obtida é nula, sempre, mesmo depois do trânsito em julgado.

Pode ser arguida a todo o tempo e será sempre insanável.

É neste sentido que vão os artigos 60.º, da CRA e 146.º, 139.º e 140.º todos do CPP angolano.

E nisto também podemos afirmar que o CPP angolano é um Código humanista, porquanto respeitador e promotor dos direitos fundamentais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos problemas mais complexos do processo penal é o dos vícios processuais. São vícios cujas consequências podem afetar de modo até irreversível tanto a realização da justiça como os direitos fundamentais das pessoas. Por isso, têm uma relevância constitucional acentuada.

Deste modo, tornou-se imperioso aludir aos princípios constitucionais que enformam esta matéria. E,

como que naturalmente, aliado ao tema dos princípios, tornou-se incontornável a análise da função e das finalidades do processo penal.

Trata-se de compreender a *ratio* do processo penal. A conformação pincipiológica do processo, a sua orientação teleológica e a sua definição funcional permitem saber, adiante, o que será ou não admissível em matéria de vícios processuais e quais os seus remédios.

Essa análise, feita de modo comparativo com o direito português, que é a fonte imediata do direito processual penal angolano, permitindo identificar um conjunto relevante de princípios que ajudam a balizar toda esta matéria.

De uma forma assumidamente abreviada, diríamos assim: todos os atos que forem ilegais – porque a legalidade é aqui garantia de defesa do cidadão e da realização da justiça penal – e que atentem de modo inadmissível contra a presunção de inocência – porque o cidadão, ainda que deva prestar contas pelos factos criminosos, deve presumir-se inocente até que essa prova seja incontestada – e não seguindo um processo justo e equitativo, padecem de vícios processuais.

Para resolver este problema, assegura-se aos lesados o patrocínio e a assistência judiciária, o direito de livremente se defender e de recorrer, o direito de contraditar, podendo mesmo, se for o caso, requerer “habeas corpus” e/ou “habeas data”. E, no final, de ver revista a decisão injusta e ilegal e de obter devida indemnização, ao que acresce o direito de não ser julgado mais do que uma vez pelo mesmo facto. Claro está que tudo isto não impede que o cidadão deva ser julgado pelos factos que pratica e que assuma a responsabilidade penal que é intransmissível. No final, o Estado e outras pessoas coletivas podem ser responsáveis pelos atos ilegais praticados pelos seus representantes. Mas isso nada mais do que o Estado de Direito democrático, assente no princípio da dignidade da pessoa humana, a funcionar plenamente.

Este panorama ajuda a compreender como nos movemos em matéria de vícios processuais.

REFERÊNCIAS

RAMOS, Vasco Grandão (2015). Direito Processual Penal, Noções Fundamentais, 2ª Edição, Escolar Editora, Angola.

AMARAL, Diogo Fresitas do (2017). Da Lusitânia a Portugal, Dois mil anos de história, Editora Bertrand, Lisboa, Portugal.

MEDINA, Maria do Carmo (2013). Angola, Processos Políticos da Luta pela Independência, 3ª Edição, Editora Almedina, Angola.

AROCENA, Gustavo A.; COMÚÑEZ, Fernabdo Miguel; KONICOFF, Alejandro; LANZACO, Guadalupe; PONT APÓSTOLO, Maria José; RODAS PELUC, Juan Pablo; RIVAS, Federico; TORRES, Guido Nicolás e VILLADA MEDINA, Tristán (2016). Impugnaciones Penales, Reflexiones sobre su presente y posible evolucion- Editora Lerner, 1ª Edição- Córdoba, Argentina.

MONTE, Mário Ferreira (2018), Segredo e Publicidade na Justiça Penal, 1ª Edição, Editora Almedina, Portugal.

MONTE, Mário Ferreira e LOUREIRO, Flávia Novera (2012), Direito Processual Penal, Roteiro de Aulas, Editora Aedum, Portugal.

PACELLI, Eugênio (2019), Curso de Processo Penal, 23ª Edição, Revista e Atualizada, Editora Gen Atlas, Brasil.

SILVA, Germano Marques da (2017), Direito Processual Penal Português, Noções e Princípios Gerais, Sujeitos Processuais, Responsabilidade Civil conexa com a Criminal e Objecto do Processo, 2ª Edição, Universidade Católica Editora, Portugal.

SANTOS, Manuel Simas e HENRIQUES-Manuel Leal (2010) Noções de Processo Penal, 1ª Edição, Editora Rei Livros, Portugal.

SAMPIERI, Roberto; COLLADO, Carlos Fernández e; LÚCIO, Maria del Pilar (2013), Metodologia de Pesquisa, 5ª Edição Mc Graw Hill, São Paulo – Brasil.

Metodologia de la investigacion, 5ª edicion, del Drs. Sampieri, Roberto Hernández; Collado, Carlos Hernández e Lucio, Maria Del Pillar Baptista, fornecidos pela Professora-Argentina.

EZEQUIEL, Ander-Egg, (2017), Técnicas de investigacion social, editorial Lumen, 24ª edicion, , coleccion politica, servicios y trabajo social, fornecido pela Professora.

DE HOLMES, Sherlock y PEIRCE, Charles (2015), El método de la investigacion, fornecido pela professora-Argentina.

DIAS, Erica e MANSO, LUÍS (2008), Direito Processual Penal, 2ª Edição, Quid Juris Sociedade Editora, Coimbra – Portugal;

DIAS, Erica e MANSO, Luís(2009), Direito Processual Penal Volume I e II – Casos Práticos Resolvidos, 2ª Edição, Quid Juris Sociedade Editora, Coimbra – Portugal.

ANDRADE, Maria Paula (2010), Prática de Direito Processual Penal – Questões Teóricas e Hipóteses Resolvidas, Quid Juris Sociedade Editora, Lisboa – Portugal.

REIS, Alexandre e GONÇALVES Victor (2012), Direito Processual Penal Esquematizado VOLUME I e II, Editora Saraiva Brasil.

PACELLI, Eugênio (2013), Curso de Processo Penal, 17ª Edição, Editora Atlas, São Paulo – Brasil.

RAMOS, Grandão (2006), Direito Processual Penal – Noções Fundamentais, Editora Ler e Escrever, Coleção da Faculdade de Direito da Universidade Agostinho Neto, Luanda – Angola.

FERREIRA, Cardona (2007), Guia de Recursos em Processo Civil, 4ª Edição, Coimbra Editora – Portugal.

Decreto-Lei nº 39666, de 20 de Maio, de 1945- Estatuto dos Indígenas Portugueses da Guiné, Angola e Moçambique.

Decreto nº 29299, de 30 de Julho de 1953- Instituiu medidas de segurança exclusivas para Angola.

Portaria nº 17076 de 20 de Março de 1959- Aplica em Angola o Decreto-Lei 35007, de 13 de Outubro de 1945, que introduziu alterações em algumas normas do Código de Processo Penal.

Lei das medidas cautelares em processo penal de 25 de Julho de 2015.

Declaração Universal do Direitos dos Homens e dos Cidadãos, de 26 de Agosto de 1789.

Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 26 de Agosto de 1789.

FONTES / ANGOLA:

Constituição da República de Angola, 03 de Fevereiro de 2010.

Lei Constitucional de 11 de Novembro de 1975 (e respectivas revisões seguintes até 2010).

Boletim Oficial nº 11, 1ª Serie, de 1931, que introduziu em Angola o Código de Processo Penal.

Código de Processo Penal de 1931.

Código de Processo Civil de 1961.

Código Penal da República de Angola de 1886.

Lei nº 2066, de 27 de Julho de 1945- Lei Orgânica do Ultramar.

FUNÇÃO E FINALIDADES DO PROCESSO PENAL FUNCTION AND PURPOSES OF THE CRIMINAL PROCESS

ISSN: 2595-8704. DOI: 10.29327/2323543.25.1-32

Adão Adriano António¹

RESUMO

O direito processual penal é o ramo do direito que tem como função viabilizar a aplicação da lei penal substantiva a um caso concreto, de modo a se apurar se alguém cometeu um determinado facto tipificado, se é culpado e se deve ser condenado com uma pena e, caso assim tenha sucedido, actuar em conformidade. Da análise que feita dos princípios precedentes – e de outros que não cabem no âmbito deste trabalho – pode dizer-se que o processo penal é finalisticamente orientado. A descoberta da verdade com respeito pelas normas processuais, quando estas determinam o respeito pelos direitos fundamentais, levará, em princípio, a que serão escassos os casos de actos irregulares, concluindo, A função do processo penal é a de viabilizar a aplicação da lei penal substantiva a um caso concreto de modo a apurar se o facto terá sido cometido, quem foi o seu autor e qual a sanção a aplicar. Mas isso deve ser feito com respeito por aquelas finalidades. Um desvio inadmissível daquelas finalidades e um desrespeito insuportável daqueles princípios, determina que o processo é ilegal.

PALAVRAS-CHAVE: finalidade; penal; Angola; processo.

ABSTRACT

Criminal procedural law is the branch of law whose function is to enable the application of substantive criminal law to a specific case, in order to determine whether someone committed a certain typified fact, whether they are guilty and whether they should be sentenced with a penalty and, if so, act accordingly. Based on the analysis made of the preceding principles – and others that do not fall within the scope of this work – it can be said that the criminal process is finalistically oriented. A discovery of the truth with respect for procedural norms, when these determine respect for fundamental rights, will lead, in principle, to fewer cases of irregular acts, concluding, The function of the criminal process is to enable the application of criminal law substantive analysis of a concerted case in order to determine whether the act was committed, who was the perpetrator and what sanction should be applied. But this must be done with respect for those purposes. An unacceptable deviation from those purposes and an intolerable disregard for those principles determines that the process is illegal.

KEYWORDS: purpose; criminal; Angola; process.

¹ Doutorando em Ciências Jurídico-Criminais na Faculdade de Direito da Universidade do Museu Social de Argentina; Mestre em Direito Judiciário (Ciências Jurídico Processuais) pela Escola de Direito da Universidade do Minho Braga-Portugal; Curso de Extensão Universitária, em Direito Judiciário, pela Faculdade de Direito da Universidade Gregório Semedo em cooperação com a Escola de Direito da Universidade do Minho-Portugal; Curso de Extensão Universitária, em Ciências Jurídico Criminais pela Faculdade de Direito da Universidade Agostinho Neto em cooperação com a Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra-Portugal; Licenciado em Direito pela Faculdade de Direito da Universidade Agostinho Neto- Angola. **E-MAIL:** Adaoadrianoantonio@hotmail.com

FUNÇÃO DO PROCESSO PENAL

O direito processual penal é o ramo do direito que tem como função viabilizar a aplicação da lei penal substantiva a um caso concreto, de modo a se apurar se alguém cometeu um determinado facto tipificado, se é culpado e se deve ser condenado com uma pena e, caso assim tenha sucedido, actuar em conformidade ¹.

Mas se essa é a função, nem por isso as finalidades do direito processual penal se esgotam nessa função ².

A respeito da função do direito processual penal, o jurista Gil Moreira dos Santos (2014: 17) destaca a sua importância, afirmando que o mesmo visa "assegurar a realização do direito penal em cada caso, criando, pela convicção, a ideia da tradução do sentir comunitário em dado momento, face a uma dada violação de interesses jurídico-penalmente protegidos e enquanto juízo de censura e correção (ou tratamento) dirigido a um cidadão". A assertiva de Moreira dos Santos sugere que o direito processual penal desempenha uma função nobre, quase que exclusivamente instrumental ao direito penal.

Entretanto, Mário Ferreira Monte e Flávia Loureiro (2014: 30) oferecem uma perspectiva mais abrangente, destacando que o direito processual penal também possui autonomia teleológica, apresentando finalidades próprias. Este enfoque sugere que o direito processual penal não é apenas um mero instrumento do direito penal, mas detém objetivos intrínsecos.

Diante dessa dualidade de perspectivas, surge a indagação sobre se o processo penal desempenha, de fato, uma função meramente instrumental. Caso fosse exclusivamente voltado para viabilizar a aplicação da lei penal substantiva, poderíamos considerá-lo como um mero meio para um fim. No entanto, há nuances que escapam a essa interpretação simplista.

A autonomia teleológica do direito processual penal, conforme destacado por Monte e Loureiro, sugere que este ramo jurídico não se limita a ser um

mero apêndice do direito penal. Ao contrário, ele possui objetivos próprios, os quais transcendem a simples execução da legislação penal substantiva. Nesse sentido, é imperativo explorar as distintas facetas do direito processual penal, considerando suas finalidades intrínsecas, para compreender plenamente a complexidade de sua função na ordem jurídica.

Dessa forma, ao discutir a função do direito processual penal, é essencial considerar tanto a perspectiva de Moreira dos Santos quanto a de Monte e Loureiro, a fim de abordar de maneira abrangente as múltiplas dimensões desse campo do direito. Afinal, a compreensão plena de sua missão e propósito é essencial para a construção de um sistema penal eficaz e justo.

FINALIDADES DO PROCESSO PENAL

Da análise que fizemos dos princípios precedentes – e de outros que não cabem no âmbito deste trabalho – pode dizer-se que o processo penal é finalisticamente orientado. Tem uma ratio própria. Quer isto dizer que, por um lado, o direito processual penal não é meramente instrumental do direito penal, e por outro, tem a autonomia relativamente a este ³. Autonomia teleológica que lhe permite inclusivamente a determinação de soluções diferentes daquelas que o próprio direito penal apontaria ⁴. Por exemplo, os espaços de consenso e acordo que possam existir no processo penal, normalmente não estão previstos na lei penal. A lei penal limita-se a tipificar uma conduta e determina uma pena. Mas essa pena pode não ser aplicada se o processo penal contiver soluções alternativas. Essas soluções alternativas só são possíveis porque o processo penal tem uma certa autonomia teleológica relativamente ao direito penal.

Isso sucede actualmente no CPP angolano, nomeadamente, no artigo 326.º, através do instituto da suspensão provisória do processo ⁵, em que, apesar de haver indícios da prática de um crime – que levaria a

aplicação de uma pena –, pode haver arquivamento do processo, mediante o cumprimento de regras de conduta e injunções previamente acordadas.

Portanto, pode dizer-se que, apesar de existir uma relação de mútua complementaridade entre direito penal e processo penal⁵, e que direito penal e direito processual penal funcionam lado-a-lado para a prossecução de um mesmo objectivo – a realização da justiça penal –, também é consabido que isso não impede a existência de espaços próprios de resolução dos problemas.

Portanto, isso significa que o processo penal pode ter outras finalidades diferentes do direito penal. Numa palavra: o processo penal tem finalidades próprias⁶. É importante saber quais são e qual a sua relevância na economia do nosso trabalho.

Na concretização de viabilização da lei penal substantiva, é consensual apontar quatro finalidades ao processo penal:

- 1) descoberta da verdade e realização da justiça;
- 2) promoção e defesa dos direitos fundamentais;
- 3) restabelecimento da paz jurídica;
- 4) concordância prática daquelas finalidades⁷.

A primeira finalidade significa que o processo penal se orienta por descobrir a verdade material relativamente aos factos objecto de investigação e julgamento para que, deste modo, se realize a justiça penal. Portanto, a verdade material, que se não confunde nem com a verdade formal, típica do processo civil, nem com uma verdade ontológica, impossível de atingir, é um objetivo muito importante para o processo penal⁸. Se não se descobrir a verdade, não será possível determinar se o suspeito terá realizado o facto, se será responsável e se pode aplicar-se-lhe uma pena. A realização da justiça penal, com todas as garantias processuais, só será possível se se descobrir a verdade material.

Vem em seguida a finalidade que consiste na promoção e defesa dos direitos fundamentais, num duplo sentido: como limite à primeira finalidade, no

sentido de que não é possível a descoberta da verdade com violação de direitos fundamentais; como finalidade positiva a realizar, ou seja, todos os actos processuais devem sempre reflectir a promoção e defesa dos direitos fundamentais. Razão pela qual não é possível realizar actos que permitiriam uma descoberta imediata da verdade, mas que ofenderiam irremediavelmente os direitos fundamentais.

Em terceiro lugar, porque o processo penal pressupõe um conflito, uma violação da norma jurídica, é preciso que o processo restabeleça a paz jurídica que foi rompida como conflito penal. Para nós, sempre que possível, deve alcançar-se essa paz jurídica com o apuramento célere dos factos, sem descurar as garantias, e com a determinação de uma sanção que seja efectiva e dissuasora.

Finalmente, porque aquelas finalidades são entre si conflituantes, é preciso que em cada acto se procure uma concordância prática das várias finalidades. Para nós, estas finalidades são muito importantes para o tema que tratamos.

Uma descoberta obsessiva da verdade, com violação dos direitos fundamentais, levaria à violação daqueles princípios que antes analisámos e ao cometimento de muitas violações da lei processual penal, com vícios processuais substanciais, que poderiam colocar em causa o próprio curso do processo penal. O contrário também é verdade. Uma obsessiva e intransigente defesa dos direitos contender em com direitos fundamentais.

Por isso, uma descoberta da verdade com respeito pelas normas processuais, quando estas determinam o respeito pelos direitos fundamentais, levará, em princípio, a que serão escassos os casos de actos irregulares.

Mas, no final, há que ter em conta que a paz jurídica deve ser alcançada. E, portanto, se algo tiver corrido mal, se a condenação tiver sido injusta, deve haver possibilidade de remediar tudo isso, como recurso ordinário ou extraordinário.

Ao fazermos tudo isso, estamos a promover a concordância prática das várias finalidades, a realizar os actos processuais necessários, a respeitar os direitos fundamentais e a restabelecer a paz jurídica. Não sendo assim, então já não podemos falar de verdadeiro processo penal, mas talvez de processo de execução, processo de confirmação de um objetivo, processo formal, etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste contexto, é importante compreender que as finalidades, que se apontam no sentido de encontrar a verdade material, fim último do processo, também passam pela promoção e proteção dos direitos fundamentais. Ora, tudo o que vá em sentido contrário à descoberta da verdade ou tudo o que ponha em causa de modo ilegal os direitos fundamentais, à partida padecerá de vícios processuais. Tudo o que não vise restabelecer a paz jurídica desvia-se da realização da justiça penal.

A função do processo penal é a de viabilizar a aplicação da lei penal substantiva a um caso concreto de modo a apurar se o facto terá sido cometido, quem foi o seu autor e qual a sanção a aplicar. Mas isso deve ser feito com respeito por aquelas finalidades. Um desvio inadmissível daquelas finalidades e um desrespeito insuportável daqueles princípios, determina que o processo é ilegal

A nossa síntese, portanto, é a de que toda a evolução recente do processo penal angolano constitui um efeito da evolução político-criminal, por parte de Angola, que culminou com a entrada em vigor do novo CPP no dia 10 de Fevereiro de 2021, com a opção de um regime mais humanizante, contrariamente ao que vinha regulado na Lei de Processo Penal de estrutura acusatória (na comunidade primitiva) ou inquisitória (de 1931 a

1959) ou simplesmente mista ou híbrida (por fusão de aspectos positivos do processo inquisitório a aspectos saudáveis do processo acusatório), como era o Processo Penal angolano depois da reforma introduzida pelo Decreto-Lei n.º 35007, de 13 de Outubro de 1945, que em Angola começou a ser aplicado, com emendas, pela Portaria n.º17.076, de 20 de Março de 1959, ao conferir-se, a partir disso, ao Ministério Público, a tarefa de promoção do Processo Penal e do exercício da acção penal nos crimes públicos e semi-público – art. 48.º a 50.º e 52.º e 53.º do CPP–, com auxílio do assistente nos crimes particulares–art.51.º a 53.º do CPP.

¹ Nesse sentido, Jónatas Machado / Paulo Costa / Esteves Hilário, 2013: 97.

² Sobre a função do direito processual penal, por todos, veja-se Gil Moreira dos Santos, 2014: 17. O Autor é claro: “Assegurar a realização do direito penal em cada caso, criando, pela convicção, a ideia da tradução do sentir comunitário em dado momento, face a uma dada violação de interesses jurídico-penalmente protegidos e enquanto juízo de censura e correcção (ou tratamento) dirigido a uma cidadão”. Dito assim, parece que o direito processual penal, tendo uma missão muito nobre, é quase meramente instrumental do direito penal. Mas como explicam Mário Ferreira Monte e Flávia Loureiro, 2014:

³ O direito processual penal também tem autonomia teleológica, pelo que tem finalidades próprias, como explicamos no texto. Assim poderia ser se o processo penal tivesse uma função meramente instrumental. Se apenas servisse para viabilizar a aplicação da lei penal substantiva. Mas não é assim.

⁴ Nesse sentido, Mário Ferreira Monte e Flávia Loureiro, 2014: 63 ess., referindo-se ao processo português, que no essencial não difere da estrutura do processo penal angolano.

⁵ Mário Ferreira Monte e Flávia Loureiro, 2014: 63 ess.

⁶ Paulo de Sousa Mendes, 2014: 32, ao identificar os sistemas mistos, quanto à estrutura do processo penal, aponta como exemplos a Alemanha, a Itália, a França, a Espanha e Portugal, ao que se soma o Brasil. Pois bem, nesta linha, podemos acrescentar Angola, sobretudo com o actual Código de Processo Penal.

⁷ Que hoje se assume, pelas razões expostas, como um processo de estrutura acusatória, híbrida e refinada.

⁸ Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 26 de Agosto de 1789.

REFERÊNCIAS

- RAMOS, Vasco Grandão (2015). Direito Processual Penal, Noções Fundamentais, 2ª Edição, Escolar Editora, Angola.
- AMARAL, Diogo Fresitas do (2017). Da Lusitânia a Portugal, Dois mil anos de história, Editora Bertrand, Lisboa, Portugal.
- MEDINA, Maria do Carmo (2013). Angola, Processos Políticos da Luta pela Independência, 3ª Edição, Editora Almedina, Angola.
- AROCENA, Gustavo A.; COMÚÑEZ, Fernando Miguel; KONICOFF, Alejandro; LANZACO, Guadalupe; PONT APÓSTOLO, Maria José; RODAS PELUC, Juan Pablo; RIVAS, Federico; TORRES, Guido Nicolás e VILLADA MEDINA, Tristán (2016). Impugnaciones Penales, Reflexiones sobre su presente y posible evolución- Editora Lerner, 1ª Edição- Córdoba, Argentina.
- MONTE, Mário Ferreira (2018), Segredo e Publicidade na Justiça Penal, 1ª Edição, Editora Almedina, Portugal.
- MONTE, Mário Ferreira e LOUREIRO, Flávia Novera (2012), Direito Processual Penal, Roteiro de Aulas, Editora Aedum, Portugal.
- PACELLI, Eugênio (2019), Curso de Processo Penal, 23ª Edição, Revista e Atualizada, Editora Gen Atlas, Brasil.
- SILVA, Germano Marques da (2017), Direito Processual Penal Português, Noções e Princípios Gerais, Sujeitos Processuais, Responsabilidade Civil conexa com a Criminal e Objecto do Processo, 2ª Edição, Universidade Católica Editora, Portugal.
- SANTOS, Manuel Simas e HENRIQUES-Manuel Leal (2010) Noções de Processo Penal, 1ª Edição, Editora Rei Livros, Portugal.
- SAMPIERI, Roberto; COLLADO, Carlos Fernández e; LÚCIO, Maria del Pilar (2013), Metodologia de Pesquisa, 5ª Edição Mc Graw Hill, São Paulo – Brasil.
- Metodologia de la investigación, 5ª edición, del Drs. Sampieri, Roberto Hernández; Collado, Carlos Hernández e Lucio, Maria Del Pilar Baptista, fornecidos pela Professora- Argentina.
- EZEQUIEL, Ander-Egg, (2017), Técnicas de investigación social, editorial Lumen, 24ª edición, colección política, servicios y trabajo social, fornecido pela Professora.
- DE HOLMES, Sherlock y PEIRCE, Charles (2015), El método de la investigación, fornecido pela professora-Argentina.
- DIAS, Erica e MANSO, LUÍS (2008), Direito Processual Penal, 2ª Edição, Quid Yuris Sociedade Editora, Coimbra – Portugal.
- DIAS, Erica e MANSO, Luís (2009), Direito Processual Penal Volume I e II – Casos Práticos Resolvidos, 2ª Edição, Quid Yuris Sociedade Editora, Coimbra – Portugal.
- ANDRADE, Maria Paula (2010), Prática de Direito Processual Penal – Questões Teóricas e Hipóteses Resolvidas, Quid Yuris Sociedade Editora, Lisboa – Portugal.
- REIS, Alexandre e GONÇALVES Victor (2012), Direito Processual Penal Esquematizado VOLUME I e II, Editora Saraiva Brasil.
- PACELLI, Eugênio (2013), Curso de Processo Penal, 17ª Edição, Editora Atlas, São Paulo – Brasil.
- RAMOS, Grandão (2006), Direito Processual Penal – Noções Fundamentais, Editora Ler e Escrever, Coleção da Faculdade de Direito da Universidade Agostinho Neto, Luanda – Angola.
- FERREIRA, Cardona (2007), Guia de Recursos em Processo Civil, 4ª Edição, Coimbra Editora – Portugal.

FONTES / ANGOLA:

- Constituição da República de Angola, 03 de Fevereiro de 2010.
- Lei Constitucional de 11 de Novembro de 1975 (e respectivas revisões seguintes até 2010).
- Boletim Oficial nº 11, 1ª Serie, de 1931, que introduziu em Angola o Código de Processo Penal.
- Código de Processo Penal de 1931.
- Código de Processo Civil de 1961.
- Código Penal da República de Angola de 1886.
- Lei nº 2066, de 27 de Julho de 1945- Lei Orgânica do Ultramar.
- Decreto-Lei nº 39666, de 20 de Maio, de 1945- Estatuto dos Indígenas Portugueses da Guiné, Angola e Moçambique.
- Decreto nº 29299, de 30 de Julho de 1953- Instituiu medidas de segurança exclusivas para Angola.
- Portaria nº 17076 de 20 de Março de 1959- Aplica em Angola o Decreto-Lei 35007, de 13 de Outubro de 1945, que introduziu alterações em algumas normas do Código de Processo Penal.

Lei das medidas cautelares em processo penal de 25 de Julho de 2015.

Declaração Universal do Direitos dos Homens e dos Cidadãos, de 26 de Agosto de 1789.

Jurisprudência dos Tribunais Inferiores e Superiores.

Dados ou estatísticas de casos decididos pelos Tribunais.

PRINCÍPIOS DO PROCESSO PENAL ANGOLANO RELEVANTES PARA A RESOLUÇÃO DOS VÍCIOS PROCESSUAIS E PARA A COMPREENSÃO DOS MEIOS DE IMPUGNAÇÃO
PRINCIPLES OF ANGOLAN CRIMINAL PROCEDURE RELEVANT TO THE RESOLUTION OF PROCEDURAL DEFECTS AND TO THE UNDERSTANDING OF THE MEANS OF CHALLENGE

ISSN: 2595-8704. DOI: 10.29327/2323543.25.1-33

Adão Adriano António¹

RESUMO

O princípio da legalidade, tanto na vertente material como na vertente adjetiva, é por isso muito importante para a matéria que tratamos. Se, numa dimensão negativa, limitadora, muitos dos vícios processuais, em particular no que diz respeito às provas, sobretudo no domínio das provas proibidas, são antes de tudo inobservâncias legais e, às vezes, tais ilegalidades invalidam os actos processuais, numa dimensão positiva, o cumprimento do princípio da legalidade assegura direitos, Liberdades e garantias aos sujeitos processuais, entre os quais o de poder reagir juridicamente contra tais vícios. Liberdades e garantias aos sujeitos processuais, entre os quais o de poder reagir juridicamente contra tais vícios. é muito importante em todo o processo penal, particularmente em matéria de vícios processuais. Sabemos que o cidadão comum não domina o direito processual penal. E sabemos que não raras as vezes são realizados atos processuais irregulares ou ilegais. Se não se garante o direito de patrocínio e o direito de assistência judiciária, naturalmente que o exercício do direito de impugnação estará prejudicado. Por isso, desde cedo, no processo penal estes direitos devem ser assegurados ao arguido. São essenciais para o decurso do processo penal, mormente para o direito de defesa em matéria de impugnação judicial contra vícios processuais.

PALVRAS-CHAVES: princípios; legalidade; Angola; constituição; penal.

ABSTRACT

The principle of legality, both in its material and adjective aspects, is therefore very important for the matter we are dealing with. If, in a negative, limiting dimension, many of the procedural defects, particularly with regard to evidence, especially in the area of prohibited evidence, are first and foremost legal non-compliances and, sometimes, such illegalities invalidate procedural acts, in a positive dimension, compliance with the principle of legality guarantees rights, freedoms and guarantees to procedural subjects, including the ability to legally react against such defects. Freedoms and guarantees for procedural subjects, including the ability to legally react against such defects. is very important throughout the criminal process, particularly in matters of procedural defects. We know that ordinary citizens do not master criminal procedural law. And we know that irregular or illegal procedural acts are often carried out. If the right to sponsorship and the right to legal assistance are not guaranteed, the exercise of the right to challenge will naturally be hampered. Therefore, from an early stage in criminal proceedings, these rights must be guaranteed to the defendant. They are essential for the course of the criminal process, especially for the right to defense in matters of judicial challenge against procedural defects.

KEYWORDS: principles; legality; Angola; constitution; criminal.

¹ Doutorando em Ciências Jurídico-Criminais na Faculdade de Direito da Universidade do Museu Social de Argentina; Mestre em Direito Judiciário (Ciências Jurídico Processuais) pela Escola de Direito da Universidade do Minho Braga-Portugal; Curso de Extensão Universitária, em Direito Judiciário, pela Faculdade de Direito da Universidade Gregório Semedo em cooperação com a Escola de Direito da Universidade do Minho-Portugal; Curso de Extensão Universitária, em Ciências Jurídico Criminais pela Faculdade de Direito da Universidade Agostinho Neto em cooperação com a Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra-Portugal; Licenciado em Direito pela Faculdade de Direito da Universidade Agostinho Neto- Angola. **E-MAIL:** Adaoadrianoantonio@hotmail.com

PRINCIPIO DA LEGALIDADE

O primeiro princípio que importa sublinhar é o da legalidade. Legalidade num duplo sentido: criminal e processual penal. No primeiro sentido, a fórmula “Nullum crimen, nulla poe nas inelege scripta, praevia, certa” encontra consagração no artigo 65.º, n.º 2, da CRA. Neste sentido, não há crime nem pena sem lei prévia, escrita e certa. No novo Código Penal, aprovado pela Lei 38/20, de 11 de novembro, este princípio está no art. 1.

Mas daqui decorre também uma dimensão processual, que de algum modo encontra expressão no artigo 67.º, n.º 1, primeira parte, da CRA, na medida em que “ninguém pode ser detido, preso ou submetido a julgamento se não nos termos da lei(...)”. Ora, “nos termos da lei” implica que qualquer acto processual que viole a lei ou não esteja nela previsto possa ser posto em causa. Nomeadamente, não se pode aplicar medidas ou realizar actos processuais que não estejam previstos na lei. Se o processo penal é a concretização da lei penal, então aquele deve estar dependente do princípio da legalidade. No CPP este princípio tem manifestação clara nos artigos 1.º e 2.º Também podemos surpreender o princípio da legalidade da promoção processual, que está, nomeadamente, nos artigos 48.º e 328.º do CPP. Neste sentido, e como ensina Grandão Ramos, “O princípio da legalidade obriga o Ministério Público, na sua actividade de promoção processual, a determinar-se exclusivamente por critérios de natureza legal”. É por este sentido, na promoção processual, que costuma apontar-se que as entidades públicas, entre elas e à cabeça o Ministério Público, se tiverem

Note-se que as garantias procedimentais e processuais são também direitos fundamentais, “dentro e fora do catálogo dos direitos, liberdades e garantias, que configuram garantias constitucionais procedimentais subjectivas”, como explicam Jónatas Machado/Paulo Costa/ Esteves Hilário, 2013: 171. São fundamentais para a realização da justiça. E, por isso, aqueles Autores tratam-nas como “direitos

fundamentais da justiça, tomada esta num sentido amplo. Deles pode dizer-se que fazem parte do chamado *due process of law*” (Idem, *ibidem*).

É o seguinte o texto do artigo 1.º do CP, com a epígrafe “Princípio da legalidade”: «1. Só pode ser punido criminalmente o facto descrito e declaradopassível de pena por lei anterior ao momento da sua prática. Só pode ser aplicada medida de segurança a estados de perigosidade cujos pressupostos sejam fixados em lei anterior à sua verificação. 3. Não é permitido o recurso à analogia nem à interpretação extensiva para qualificar um facto como crime, para definir um estado de perigosidade ou para determinar a pena ou a medida de segurança que lhes correspondem». Sobre o princípio da legalidade criminal em Angola, por todos, veja-se Manuel Simas Santos, 2021: 15 *ess.*

O art. 1.º do CPP, com o título “necessidade do processo penal e juiz legal”, determina: “Só podem ser aplicadas penas e medidas de segurança no âmbito de um processo penal e por um Tribunal competente, nos termos de lei anterior à verificação dos respectivos pressupostos”. O artigo 2.º, com a epígrafe “legalidade e aplicação subsidiária”, reza: “O processo é regulado pelas disposições do presente Código, sem prejuízo de processos da mesma natureza serem regidos por lei especial. As disposições do Código do Processo Penal são, subsidiariamente, aplicáveis aos processos a que se refere a última parte do número anterior”.

O n.º 1 do art. 48.º do CPP, que trata das atribuições do Ministério Público, determina: “Compete ao Ministério Público, enquanto autoridade judiciária, participarn a descoberta da verdade e na realização da justiça penal, determinando-se na sua actuação por critérios de estrita objetividade e legalidade”. E, no art. 328.º, n.º 1, sob a epígrafe “Acusação pública”, diz-se: “Se da instrução preparatória resultarem indícios suficientes da existência da infracção penal e de que quem a cometeu foi o arguido e o processo não tiver sido arquivado ou suspenso, nos termos dos artigos 325.º e

326.º, respectivamente, o Ministério Público deduz, no prazo de 10 dias, acusação contra ele”. (Grandão Ramos, 2011: 79)

Notícia de um crime e recolherem indícios da sua prática e de quem terá sido o seu autor, devem investigar e, se for o caso, devem acusar⁶. Nesta feição, opõe-se ao princípio da oportunidade⁷. Mas neste momento, interessa apenas salientar que todo o processo penal está submetido à lei. Este princípio da legalidade, tanto na feição material como na processual, é de garantia para qualquer cidadão.

Importante também, a este respeito, é o n.º 3 do artigo 65.º da Constituição da República de Angola que consagra o princípio da legalidade das penas e medidas de segurança⁸. Uma pena ou uma medida de segurança aplicada em desconformidade com a lei é inconstitucional. E pode estar em desconformidade com a lei quando, por exemplo, se desrespeitarem normas processuais para alcançar uma condenação ilegal e injusta. O julgador não pode aplicar uma sanção que não esteja prevista na lei, mas também não pode aplicar uma pena ou uma medida de segurança ilegal, no sentido em que o processo para a sua aplicação seja ilegal. Seguramente que esta advertência é muito importante para a matéria que tratamos.

Finalmente, de acordo com o artigo 239.º da CRA, “O direito ordinário anterior à entrada em vigor da Constituição mantém-se, desde que não seja contrário à Constituição”. Isto significa que, em termos de legalidade, as normas que constam do processo penal, embora sendo normas jurídicas legitimamente aprovadas pela Assembleia Nacional, se não estiverem em conformidade com a Constituição não são válidas. Isso era importante quando estava em vigor o CPP de 1929. Mas também pode suceder que algumas normas do novo Código de Processo Penal, quando mal interpretadas ou aplicadas, não estejam completamente em conformidade com a Constituição. Veremos que esta questão é muito importante na matéria que tratamos, porquanto no tema dos vícios processuais e sobretudo

dos meios de impugnação encontramos um terreno propício a práticas e/ou interpretações que podem colidir com direitos fundamentais. Numa palavra: com soluções que podem não respeitar a CRA, sobretudo em matéria de direitos fundamentais.

O princípio da legalidade, tanto na vertente material como na vertente adjetiva, é por isso muito importante para a matéria que tratamos. Se, numa dimensão negativa, limitadora, muitos dos vícios processuais, em particular no que diz respeito às provas, sobretudo no domínio das provas proibidas, são antes de tudo inobservâncias legais e, às vezes, tais ilegalidades invalidam os actos processuais, numa dimensão positiva, o cumprimento do princípio da legalidade assegura direitos, liberdades e garantias aos sujeitos processuais, entre os quais o de poder reagir juridicamente contra tais vícios.

PRINCÍPIO DA PRESUNÇÃO DE INOCÊNCIA

O artigo 67.º, n.º 2, da Constituição da República de Angola consagra o princípio da presunção de inocência: “Presume-se inocente todo o cidadão até transito em julgado da sentença de condenação”.

Este princípio é fundamental no processo penal, em particular na matéria que tratamos. Até ao trânsito em julgado, não pode presumir-se culpado arguido.

Portanto, se existem vícios processuais que coloquem em causa direitos do arguido e que até possam conduzir à sua condenação, é evidente que deve haver a maior abertura possível à reação contra tais vícios, uma vez que eles atentam contra a presunção de inocência.

Um acto processual irregularmente realizado pode atentar contra a presunção de inocência, na medida em que pode criar uma situação de incriminação, até mesmo a condenação do arguido.

Pode inclusivamente tratar-se de provas proibidas. E, neste caso, sendo produzidas provas proibidas, são viciadas, logo não só não podem levar à condenação do arguido, mas também devem admitir

meios de impugnação a todo o tempo, quer dizer, inclusivamente até depois do trânsito em julgado.

Esta questão que é da maior complexidade, não pode ser escamoteada. Se uma pessoa é condenada mediante um meio de prova obtido ilícitamente e se isso acontece por grave ofensa de direitos fundamentais, então é claro que essa pessoa nunca devia ter sido condenada. Se assim é, quando se descobrir que a prova é ilícita, é proibida, deve poder revogar-se a pena a qualquer momento. Ou seja, as provas proibidas, como veremos adiante, devem admitir revogação inclusive para lá do trânsito em julgado.

Ainda que o artigo 67.º coloque como limite da presunção de inocência o trânsito em julgado, não proíbe, nem podia, um direito de defesa plena, como veremos de seguida, para lá do trânsito em julgado, quando tal se justifique.

Uma palavra para dizer que a este princípio se liga o princípio *indubio pro reo*¹². Este, no entanto, aplica-se apenas a matéria de facto. Mas não significa que não tenha relevância na matéria que tratamos. Se a matéria de fato estiver condicionada por atos processuais ilegais.

PRINCÍPIO DE PATROCÍNIO E DA ASSISTÊNCIA

O princípio de patrocínio judiciário que implica o direito de ser patrocinado por um defensor está no artigo 67.º, n.º 3, da Constituição da República de Angola. E o princípio da assistência judiciária está no artigo 67.º, n.º 5, da Constituição da República de Angola, no sentido em que qualquer pessoa tem o direito de ser assistido por advogado, a inda que não tenha possibilidades económicas; se porventura não tiver possibilidades económicas, o Estado deve garantir a assistência judiciária. Estão naturalmente ligados à protecção jurídica e à tutela jurisdicional efectiva que a Constituição da República de Angola assegura aos cidadãos, sendo aqui de destacar o art. 29.º, que prevê o acesso às vias judiciais e o direito a patrocínio e a auxílio judiciário.

Isto é muito importante em todo o processo

penal, particularmente em matéria de vícios processuais. Sabemos que o cidadão comum não domina o direito processual penal. E sabemos que não raras as vezes são realizados atos processuais irregulares ou ilegais. Se não se garante o direito de patrocínio e o direito de assistência judiciária, naturalmente que o exercício do direito de impugnação estará prejudicado. Por isso, desde cedo, no processo penal estes direitos devem ser assegurados ao arguido. São essenciais para o decurso do processo penal, mormente para o direito de defesa em matéria de impugnação judicial contra vícios processuais.

No CPP estes direitos aparecem assegurados nos artigos 67.º, n.º 1, e) e f), 69.º, n.º 3 e 4 e 70.º, n.º 1

Uma última palavra para dizer que de relevância acrescida, em matéria de impugnação, é o patrocínio judiciário em sede de recursos. Dado que, como explicam Manuel Simas Santos e João Simas Santos, “a representação dos interessados em juízo obedece à regra da obrigatoriedade”¹⁵, em matéria de recursos, os sujeitos processuais que o desejam fazer têm o direito de estarem 20 O art. 67.º, n.º 1, al. e) e f), do CPP determina: “1. São, entre outros, direitos processuais do arguido: (...) e) Escolher defensor ou pedir ao magistrado competente que lho nomeie; f) Ser assistido pelo seu defensor em todos os actos processuais em que participar e, se estiver detido, o de comunicar-se em privado com ele”.

21 O art. 69.º, n.º 3 e 4, dita: “Quando, nos casos em que a lei determinar que a assistência do arguido por advogado é obrigatória, ele não tiver advogado constituído e, no acto, não o constituiu ainda se, tendo advogado constituído, este não puder ser convocado ou se, devidamente convocado, não comparecer, o juízo ou magistrado do Ministério Público ou o Órgão de Polícia Criminal que a ele presidir, nomeia-lhe um defensor. 4. A nomeação a que se refere o número anterior deve recair em defensor público ou, não sendo possível, em advogado, advogado estagiário, licenciado em direito ou estudante de direito ou, na sua falta, em pessoa idónea”.

22 O art. 70.º, n.º 1, do CPP reza: “1. A nomeação de defensor é notificada ao arguido e ao

defensor, sempre que não estiverem presentes no acto em que a nomeação é feita”.

PRINCÍPIO DA LIVRE DEFESA E DE RECURSO

Da conjugação do n.º1 do artigo 67.º (direito de defesa) com o nº6 (direito de recurso), da Constituição da República de Angola, resulta que o arguido tem direito a plena defesa, ou seja, durante o processo e, mesmo que condenado, em sede de recurso.

Quando um cidadão é “atingido” por um processo penal tem o direito de se defender com todos os meios legais, possíveis e admissíveis. E aqui deve enfatizar-se o direito de recorrer de toda e qualquer decisão que o afecte, nomeadamente em matéria de vícios processuais.

Só quando se confere estes dois direitos de defesa plena, incluindo o recurso, é que se pode dizer que uma decisão é justa. Justa porque é legal; justa porque foi obtida com respeito pelo direito de plena defesa.

E convém desde já advertir para uma dupla dimensão do direito de recurso que é importante no tema que tratamos. É importante, não só garantir o recurso ordinário¹⁶, previsto nos artigos 459.º e seguintes do CPP, como, sobretudo quando estão em causa situações de erro judiciário ou prova proibidas, o direito de recurso extraordinário, previsto nos artigos 503.º e seguintes do CPP. Certo queaquele primeiro, enquanto não esgotado, evitará sempre a execução da pena, ao passo que o segundonão obstará a essa execução. Mas uma proibição de recorrer extraordinariamente quando há necessidade de revisão da sentença por causas graves, entre as quais estará o erro judiciário ou as provas proibidas, seria violador deste princípio constitucional.

Sobre as situações de erro judiciário que podem cair no âmbito do recurso extraordinário, veremos adiante¹⁸, mas desde já se antecipa que o CPP, nos artigos 516.º e seguintes, na feição de recurso de revisão,

admite claramente tais hipóteses.

PRINCÍPIO DO CONTRADITÓRIO

Seria estranho falar-se de um direito de defesa plena e não admitir o princípio do contraditório¹⁹. Não está expresso na Constituição da República de Angola, mas não seria descabido inferir o seu sentido do nº 5, do art. 40º, da Constituição da República de Angola, ao prever que «a todas as pessoas, singulares ou colectivas, é assegurado, nos termos da lei e em condições de igualdade e eficácia, o direito de resposta e de rectificação, bem como o direito à indemnização pelos danos sofridos». E sobretudo assim sucede, como veremos, quando compulsamos algumas das normas alusivas ao direito de plena defesa e outras. É, nada mais nada menos, do que o corolárioda estrutura acusatória refinada²⁰que vigora em Angola.

Certo que não existe uma expressão clara deste princípio, como por exemplo, existe na Constituição portuguesa. No artigo 32.º, n.º5, da CRP está claramente assumido. E, portanto, é natural que no artigo 327.º do CPP português²², além de outras normas, este princípio também esteja positivado. Mas isto não significa que o espírito da Constituição da República de Angola tenha sido contrário à adopção do princípio do contraditório. Por isso, como explicámos já, embora pudesse ter havido uma expressão clara deste princípio, que muito relevante é para a matéria que tratamos, não deixa de ser igualmente possível apartir da Constituição (não escrita), permitida por algumas normas a que já fizemos referência, inferir aquele princípio.

De facto, se atentarmos em algumas normas, não nos restam dúvidas de que o legislador constituinte só pode ter desejado que o processo penal ficasse sujeito ao princípio do contraditório.Vejamos.

Quando, por exemplo, no artigo 67.º se afirma que a todos os arguidos ou presos é garantido o direito de defesa, este direito, aliado ao princípio da presunção de inocência, implica que sempre que for realizado um

acto processual ou tomada uma decisão que seja relevante para o arguido ou o preso, o direito de defesa aqui previsto implica o direito de contradizer os termos daquele acto processual.

Igualmente no artigo 73.º, quando se garante que o cidadão deve ser informado do resultado da sua petição, denúncia, reclamação ou queixa, admite-se este dever de informação porque se aceita que o interessado queira e possa contradizer/ reagir os termos da decisão.

Mas mesmo no direito infraconstitucional tal princípio não está completamente ausente. Certo é que o CPP angolano assumiu, em várias normas, o princípio do contraditório. Assim, o art .27.º, n.º 3, 45.º, n.º 1, e 2, 89.º, n .º2, 161.º, nº 2, 335.º, n.º 3, 341.º, n.º 1 , 342.º, n.º 2, 345.º, n.º 2, 355.º,

n.º 4, 365.º, nº 1, 375.º, n.º 4, 579.º, n.º 4, não podem ser lidos sem se admitir a relevância do princípio do contraditório. De todos estes artigos, ganha relevância, até por se situar na fase de julgamento, o art. 365.º que tem exactamente como epígrafe “contraditório”.

Por ele, fica claro que o Tribunal deve assegurar o contraditório sobre todos os requerimentos apresentados e especialmente sobre as provas oferecidas, entre outros aspectos ali referidos. Como explica Grandão Ramos, “é o princípio segundo qual, na descoberta da verdadeira aplicação da justiça, devem ser igualmente consideradas tanto as razões da acusação como os pontos de vista da defesa”.

Diríamos mais: pelo princípio do contraditório ou da contraditoriedade, sempre que algum sujeito avance com um impulso processual ou realize um acto processual, os demais sujeitos devem tomar conhecimento para, querendo, se pronunciarem. Só assim estará assegurado o contraditório e ressalvada a igualdade de armas²⁸ que se quer no processo penal.

PRINCÍPIO DO PROCESSO JUSTO E EQUITATIVO

Dos princípios de natureza processual previstos no artigo 67.º da Constituição da República de Angola, aparece enunciado logo em primeiro lugar o princípio do processo justo e equitativo, e os direitos de livre defesa, de recurso e de patrocínio judiciário. Mas se atentarmos nos artigos 29.º, n.º 4 (acesso ao direito e tutela jurisdicional efetiva) e 72.º (direito a julgamento justo e conforme) da Constituição da República de Angola, igualmente percebem os que o direito a um processo justo e equitativo está claramente assumido na Constituição de Angola.

Este princípio desdobra-se em vários e relevantes direitos.

O processo justo é algo natural no processo penal num Estado de Direito democrático. Indo às origens, podia dizer-se que é dar a cada um aquilo que é seu (“Suum qui que tribuere”).

Aqui, para cada um o que é seu é dar o direito a um processo justo. Um processo onde sejam observadas as normas legais, mas também, em concreto, atender às necessidades do caso para que, no final, ainda que possa haver uma condenação, se possa dizer que ela é justa. Justa, afinal porque o processo terá sido equitativo. E assim será se se conferir o direito de plena defesa, podendo o arguido defender-se de todas as acções que o Estado, através do Ministério Público ou dos órgãos de polícia criminal, desencadear em relação ao arguido.

uma das partes, ouvir sempre a outra ou outras partes. O disposto no número anterior é aplicável a qualquer questão ou incidente surgidos durante a audiência, devendo também sobre eles serem ouvidos.

Por isso, é fundamental assegurar o direito a recurso. Não fosse assim, seria muito grave qualquer tipo de decisão que afectasse o arguido, não fosse susceptível de recurso. O arguido deve poder recorrer das decisões que o afectem e que podem condicionar a decisão final. Outra solução seria gravemente injusta e iníqua.

E, claro, para esse exercício é necessário assegurar ao arguido os meios de defesa, incluindo o

patrocínio judiciário. Sobretudo para os mais carenciados, como já vimos antes.

Ora, decorre do artigo 67.º, conjugado com o artigo 72.º da Constituição da República de Angola, que o julgamento deve ser justo, conforme a lei, célere, mas também respeitador dos direitos do arguido, em particular de defesa. Podemos dizer que todo o Código de Processo Penal é uma homenagem ao princípio do processo justo e equitativo. E esta é uma ideia relevante para o tema do nosso trabalho, porquanto o ataque aos vícios processuais pressupõe ajustez do processo. Um processo que limita-se a impugnação dos vícios processuais, sobretudo das nulidades, inexistências ou provas proibidas, não seria um processo justo e equitativo.

PRINCÍPIO DE HABEAS CORPUS

O instituto de habeas corpus é muito importante no processo penal, sobretudo como manifestação do direito à liberdade e enquanto impeditivo da prisão ou detenção ilegais³⁰. Pode dizer-se que se trata de um princípio, enquanto manifestação natural da liberdade de cada cidadão. Da transposição para a língua portuguesa, resultaria algo como “que tenhas o corpo”, no sentido de liberdade de locomoção. Por isso, qualquer restrição ilegal da liberdade é um ataque à liberdade de locomoção. Neste sentido o princípio de habeas corpus é um princípio de liberdade de locomoção.

Sempre que alguém for detido ou preso ilegalmente, deve ser imediatamente libertado. E este princípio é muito relevante para o nosso tema, pois que a detenção ou a prisão ilegais, para além da violação de uma norma jurídica, terá na sua base uma decisão e/ou pressupostos inexatos ou irregulares. Numa palavra: poderá ter na sua base um vício processual. Por isso, este princípio deve ser encarado, desde logo, como meio de reacção a esse tipo de irregularidade processual. Não apenas como recurso, mas enquanto acção jurídica

constitucional, como explicam Jónatas Machado, Paulo Costa e Esteves Hilário.

PRINCÍPIO DO HABEAS DATA

Aliado a este está o instituto de habeas data 32. Nem sempre está autonomizado e explicitado do modo como está na Constituição de Angola. Está previsto no artigo 69.º da Constituição da República de Angola .

O que se pretende com o instituto de habeas data é conceder a alguém o direito de tomar conhecimento de informações relativas à sua pessoa que possam constar de ficheiros, arquivos, registos informáticos ou quaisquer outros suportes. Está em causa aqui a protecção e dados pessoais, tão importante nos dias de hoje. Portanto, arvorar o instituto de habeas data à categoria de princípio processual é também facilmente explicável: o direito à protecção de dados pessoais é actualmente, numa sociedade de informação, algo que contende directamente com o livre desenvolvimento da pessoa humana. Sobretudo quando é feito no âmbito do processo penal.

Na verdade, aqui, o que releva é o facto de tais dados terem sido utilizados num determinado processo.

Consequentemente, também está em causa a proibição de acesso de dados pessoais de terceiro, sempre que for ilegítimo.

Ora, por que razão é tão importante para o nosso tema? Porque a utilização abusiva ou o acesso ilegítimo a dados pessoais afecta direitos fundamentais, podendo na sua base constituir uma acção ilegal. Ou seja, na base poderá estar uma irregularidade, um vício processual, cuja erradicação poderá ocorrer com invocação de habeas data.

Se pensarmos, por exemplo, na utilização de meios ocultos de prova³⁴, video vigilância, interceptação de conversações, meios que serão invasivos da vida privada, da intimidade da vida familiar, certamente que compreendemos como pode ser tão importante garantir reacção jurídica contra tais abusos.

O artigo 68.º da Constituição da República de Angola determina: “1. Todos têm o direito à providência de habeas corpus contra o abuso de poder, em virtude de prisão ou detenção ilegal, a interpor perante o tribunal competente. 2. A providência de habeas corpus pode ser requerida pelo próprio ou por qualquer pessoa no gozo dos seus direitos políticos. 3. Lei própria regula o processo de habeas corpus”.

É o seguinte o teor do art. 69.º do CPP: “1. Todos têm o direito de recorrer à providência de habeas data para assegurar o conhecimento das informações sobre si constantes de ficheiros, arquivos ou registos informáticos, de ser informados sobre o fim a que se destinam, bem como de exigir a rectificação ou actualização dos mesmos, nos termos da lei e salvaguardados o segredo de Estado e o segredo de justiça. 2. É proibido o registo e tratamento de dados relativos às convicções políticas, filosóficas ou ideológicas, à fé religiosa, à filiação partidária ou sindical, à origem étnica e à vida privada dos cidadãos com fins discriminatórios. 3. É igualmente proibido o acesso a dados pessoais de terceiros, bem como à transferência de dados pessoais de um ficheiro para outro pertencente a serviço ou instituição diversa, salvo nos casos estabelecidos por lei ou por decisão judicial. 4. Aplicam-se ao habeas data, com as necessárias adaptações, as disposições do artigo anterior”.

Sobre os métodos ocultos de investigação, e sobre a consequente e possível ilegalidade da prova, nomeadamente “a proibição de valoração do meios de prova por ela tornados possíveis”, veja-se Manuel da Costa Andrade, 2009: 525 ess., especialmente, 551.

Por isso, na economia do nosso trabalho, este instituto vem a ser muito importante.

PRINCÍPIO DA REVISÃO DE SENTENÇA E DO DIREITO DE INDEMINIZAÇÃO

Este é um dos princípios mais relevantes na matéria que tratamos. Mesmo que assegurado o direito

de recurso, havendo portanto recurso ordinário, e ainda que transitado em julgado o caso, suponha-se que existe um erro judiciário que atire por terra a justeza da condenação. Obviamente que uma tal decisão só seria possível através de um recurso extraordinário de revisão de sentença.

Pois bem, é evidente que não pode subsistir uma sentença alcançada na base de um erro judiciário ou com fundamento em falsidade ou numa fraude processual³⁵. Por isso, mesmo que transitado em julgado, a hipótese de uma revisão de sentença deve ser garantida.

Isso é o que decorre do princípio da revisão de sentença e do direito de indemnização por condenações injustas, previsto no artigo 65.º, n.º 6, da Constituição da República de Angola. Não se confunde, portanto, com o já aflorado direito de livre defesa ou de recurso.

Só um erro judiciário ou uma situação de fraude processual que não tenha sido superado no processo, por via ordinária, é que pode ser invocado no recurso extraordinário. Para esses casos a Constituição da República de Angola prevê o direito de revisão de sentença, por um lado, e, no caso de ter havido danos emergentes daquela condenação errada, prevê, a indemnização por esses danos.

O Estado assume-se assim como pessoa de bem, em quem se pode confiar, que cumpre com as regras do contrato social, que aplica o direito de punir dentro das normas do Estado de Direito. E, portanto, quando isso não sucede, o Estado deve ser o primeiro a corrigir a sua conduta. Dessemado, ao mesmo tempo que respeita o cidadão, dá exemplo a este, para poder dele exigir igual conduta.

No CPP este princípio está previsto no art. 516.º (Recurso de revisão) e art. 529.º (Indemnização). Adiante, trataremos estas questões com mais pormenor.

Os casos que justificam uma revisão de sentença estão no art. 516.º do CPP. Daqui resulta que a inconciliação de factos provados para uma condenação com os dados como provados noutra sentença ou a

consideração como falsos de meios de prova, entre outras situações, pressupõe erro judiciário e/ou até fraude.

47 Sobre esta ideia, são curiosas as palavras de Winfried Hassemer, 2004: 17es: “O Estado zela para que um indivíduo não trate os outros com desprezo, para que ele não penetre nos limites da liberdade do outro. Tarefa do Estado é, pois, cuidar que esses limites não sejam infringidos. Dado que o Estado pode fracassar, dado que ele pode cometer erros, pode ser injusto e discriminatório, é reconhecido um direito de resistência contra o Estado”. Este direito, se bem entendemos, não é de natureza antijurídica, belicista. É um direito que se deve exercer no Direito e pelo Direito. Nomeadamente através das vias recursórias que estão previstas na Lei.

PRINCÍPIO NE BIS IN IDEM

O princípio ne bis in idem³⁷ significa que não é admitido um duplo julgamento pelo mesmo facto, ou seja, uma pessoa não pode ser julgada mais do que uma vez pelo mesmo facto, como decorre do artigo 65.º, n.º5, da Constituição da República de Angola.

Pode discutir-se se a proibição envolve novas condenações ou novos julgamentos, por um lado, e se deve aplicar-se a processos da mesma natureza – criminais, por exemplo – ou a processos de natureza diferente – criminais, contravencionais e disciplinares, por exemplo.

Em nosso modo de ver, tal como está no artigo 65.º da Constituição da República de Angola, envolve a proibição de mais do que um julgamento. E, portanto, não pode haver mais do que um julgamento, também não haverá mais do que uma condenação. Acaba por ser o mais garantístico possível.

Em Portugal, por exemplo, o artigo 29.º da CRP proíbe dupla condenação pelo mesmo crime. Mas acaba por não evitar duplo julgamento. E não está claro que não possa haver duplo julgamento pelo mesmo facto, se este for considerado de natureza distinta em cada

julgamento.

O princípio, tal como está na Constituição da República de Angola, aplica-se a julgamentos, e não propriamente a condenações. Ou seja, é mais garantístico que, por exemplo, o artigo 29.º da Constituição Portuguesa, uma vez que o que este proíbe é a dupla condenação. Apesar de pressupor um problema de direito penal material, naturalmente que tem evidentes repercussões no direito processual penal.

O mesmo facto não pode gerar mais que um julgamento. Independentemente do resultado do julgamento que tiver havido e da natureza do processo. Por exemplo, se um facto tiver dado origem a um processo contravencional³⁹, não poderá o mesmo facto da origem a um segundo julgamento em matéria criminal. O mesmo facto não pode ser valorado pela ordem jurídica como crime e contravenção, porque nos dois casos se protegem bens jurídicos, embora, num caso tenha dignidade penal e necessidade de pena, ao passo que no outro não tem.

Coisa diferente é o mesmo facto gerar responsabilidades de natureza diferente. Por exemplo, um facto pode gerar responsabilidade civil e penal, ou gerar responsabilidade disciplinar e penal. Isto não viola o princípio ne bis in idem. Mas se o mesmo facto gerar responsabilidade penal e contravencional, então há violação do princípio porque, na penal, são normas punitivas, sancionatórias.

Em Angola, em vez das contraordenações, temos as contravenções. Trata-se de um figura próxima do crime, mas com contornos diferentes. As contravenções foram abolidas em Portugal, por se tratar de figuras não penais punidas, contudo, com a pena de multa. Em seu lugar, surgiram as contraordenações, punidas com coimas. Angola, manteve a figura da contravenção, cujas características são semelhantes às contraordenações, mas continuam a ser punidas com multa. Para a sua prossecução, como veremos, existe um processo especial, contravencional que protegem bens jurídicos que estão implicadas, ao

passo que, por exemplo, na responsabilidade disciplinar, estão em causa violações de deveres funcionais e não de bens jurídicos.

Por maioria de razão, mais do que um julgamento pelo mesmo facto, em processo penal, é naturalmente proibido.

Estamos, portanto, perante um princípio que tem uma dupla feição: de um direito subjetivo individual, do seu titular, e de garantia jurídica (constitucional) que a cada facto só pode corresponder um único julgamento.

Convém dizer que se um facto for julgado, mas o processo for declarado nulo por algum vício que tenha essa cominação, significa que a nulidade do julgamento implica que aquele primeiro julgamento não terá ocorrido. E, portanto, se houver razões para um novo processo, não estaremos perante uma violação do princípio *ne bis in idem*. Só estaremos perante essa violação quando o primeiro julgamento tenha produzido os seus efeitos, quer no sentido da absolvição, quer no da condenação. Uma anulação de um julgamento significa que tecnicamente (juridicamente) aquele julgamento nunca existiu. Por isso este princípio acaba por ser tão importante para a matéria que tratamos.

PRINCÍPIO DA PERSONALIDADE E DA INTRANSMISSIBILIDADE DA RESPONSABILIDADE PENAL

Falar de responsabilidade penal neste contexto parece quase redundante e, portanto, desnecessário. Sobretudo se atentarmos no que diz o artigo 65.º, nº 1, da Constituição da República de Angola: “A responsabilidade penal é pessoal e intransmissível”.

Aqui está o princípio da personalidade e da intransmissibilidade da responsabilidade penal. Aquele que praticar um facto susceptível de responsabilidade penal é efectivamente o responsável por esse facto. Essa responsabilidade é pessoal, quer dizer, mesmo que o facto tenha sido realizado no âmbito de uma pessoa colectiva, a responsabilidade é pessoal, e não colectiva.

Por isso, pode haver pelo mesmo facto responsabilidade de pessoas singulares e de pessoas colectivas, porque a responsabilidade é sempre pessoal. E, finalmente, essa responsabilidade não se transmite.

Quem, portanto, actuar de modo ilícito, realizando um tipo legal de crime, e for culpado, será responsável por esse facto. Responsabilidade essa que é sua, e que não pode transmitir, mesmo quando tenha realizado o facto no âmbito de uma pessoa colectiva, seja pública ou privada.

Sobre o princípio da intransmissibilidade da responsabilidade penal, e consequentemente das sanções, veja-se, por todos, Maria João Antunes, 2013:102ess. **Que tem isto que ver como nosso tema?**

Dois implicações. Por um lado, qualquer pessoa que tenha cometido um crime tem de responder em processo penal. Essa responsabilidade é pessoal e intransmissível, como já vimos. E se tem de responder, tem direitos que lhe serão garantidos pelos princípios constitucionais que já analisámos, nomeadamente, de um julgamento justo, equitativo e com plena defesa. Mas também tem deveres. Nomeadamente o dever de não realizar actos que sejam em si fraudulentos ou perturbadores do curso do processo. Por outro lado, mesmo no processo todos os restantes sujeitos processuais, que não apenas o arguido, têm de actuar licitamente. A realização de actos processuais que possam gerar responsabilidade penal não estão isentos deste princípio. Por exemplo, se alguém forja provas, se uma testemunha mente, se alguém tortura, etc., pode não só provocar a anulação desses actos e do próprio processo, como poderá ter de responder disciplinarmente e até penalmente por esses actos.

PRINCÍPIO DA RESPONSABILIDADE DO ESTADO E DE OUTRAS PESSOAS COLECTIVAS PÚBLICAS

Mas a nossa análise princípio lógica não ficaria completa se não aludíssemos ao artigo 75.º da Constituição da República de Angola que consagra o

princípio da Responsabilidade do Estado e de outras pessoas colectivas públicas⁴¹.

Por este princípio, o Estado assume a responsabilidade pelos actos praticados pelos seus órgãos, titulares, agentes e funcionários, no exercício das funções públicas. Incluem-se aqui órgãos jurisdicionais, policiais, prisionais, etc. Como muito bem lembram Jónatas Machado, Paulo Costa e Esteves Hilário, “O princípio do Estado de Direito é incompatível com o dogma ‘the king can do no wrong’.

Naturalmente que se poderá discutir a responsabilidade dos titulares dos órgãos (juízes, ministério público, etc.), quando tomam uma decisão manifestamente infundada e se prova que ela foi possível mediante um erro judiciário clamoroso⁴³. Não é aqui, agora, as e de para discutir essa questão. Mas de uma coisa não temos dúvidas: o Estado, nesses casos, por via deste princípio, assume a responsabilidade pelos danos provocados nas pessoas que tenham sido injustamente condenadas. Isso é normal num Estado de Direito e, portanto, Angola não podia ter adoptado outro princípio.

É o seguinte o teor do art. 75.º da CRA: «1. O Estado e outras pessoas colectivas públicas são solidária e civilmente responsáveis por acções e omissões praticadas pelos seus órgãos, respectivos titulares, agentes e funcionários, no exercício das funções legislativa, jurisdicional e administrativa, ou por causadelas, de que resulte violação dos direitos, liberdades e garantias ou prejuízo para o titular destes ou para terceiros. 2. Os autores dessas acções ou omissões são criminal e disciplinarmente responsáveis, nos termos da lei». Destarte, se alguém for condenado a prisão, por causa de provas obtidas ilicitamente, à custa da violação de direitos fundamentais, por exemplo, mediante tortura, ou provas falsas, isso pode levar à revisão de sentença, que poderá culminar numa absolvição. O tempo de prisão cumprido terá de ser ressarcido, porque na verdade o cidadão terá estado legalmente preso. Naturalmente que o Estado enquanto tal não terá querido, mas não pode alhear-se das acções e omissões

dos seus órgãos, quando afectam direitos fundamentais das pessoas.

Portanto, o artigo 75.º manda que o Estado assumira a responsabilidade por essas acções ou omissões, ainda que depois exerça direito de regresso sobre aqueles que efetivamente tenham praticado esses actos. O art. 75.º tanto prevê a responsabilidade civil subjectiva do Estado como a responsabilidade civil objectiva, que pode assumir a modalidade de responsabilidade por acto lícito como pelo risco⁴⁴. É sobretudo na responsabilidade civil subjectiva que o Estado poderá vir a ser chamado por actos praticados pelos órgãos jurisdicionais.

Como pode imaginar-se, este princípio é muito relevante para a matéria que tratamos. É que, se pelo princípio da revisão de sentença e do direito de indemnização por condenações injustas, previsto no artigo 65.º, n.º 6, da Constituição da República de Angola, já vimos que o cidadão tem direito a recurso extraordinário, de revisão, sempre que um erro judiciário ou uma fraude processual tenha permitido a condenação, por este princípio insito no art. 75.º da Constituição da República de Angola, o Estado assume a responsabilidade por esse erro, ainda que reserve o direito de regresso, se esse for o caso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos problemas mais complexos do processo penal é o dos vícios processuais. São vícios cujas consequências podem afetar de modo até irreversível tanto a realização da justiça como os direitos fundamentais das pessoas. Por isso, têm uma relevância constitucional acentuada.

Deste modo, tornou-se imperioso aludir aos princípios constitucionais que enformam esta matéria. E, como que naturalmente, aliado ao tema dos princípios, tornou-se incontornável a análise da função e das finalidades do processo penal.

Trata-se de compreender a ratio do processo penal. A conformação pincipiológica do processo, a sua orientação teleológica e a sua definição funcional permitem saber, adiante, o que será ou não admissível em matéria de vícios processuais e quais os seus remédios.

Essa análise, feita de modo comparativo com o direito português, que é a fonte imediata do direito processual penal angolano, permitindo identificar um conjunto relevante de princípios que ajudam a balizar toda esta matéria.

De uma forma assumidamente abreviada, diríamos assim: todos os atos que forem ilegais – porque a legalidade é aqui garantia de defesa do cidadão e da realização da justiça penal – e que atentem de modo inadmissível contra a presunção de inocência – porque o cidadão, ainda que deva prestar contas pelos factos criminosos, deve presumir-se inocente até que essa prova seja incontestada – e não seguindo um processo justo e equitativo, padecem de vícios processuais.

Para resolver este problema, assegura-se aos lesados o patrocínio e a assistência judiciária, o direito de livremente se defender e de recorrer, o direito de contraditar, podendo mesmo, se for o caso, requerer “habeas corpus” e/ou “habeas data”. E, no final, de ver revista a decisão injusta e ilegal e de obter devida indemnização, ao que acresce o direito de não ser julgado mais do que uma vez pelo mesmo facto. Claro está que tudo isto não impede que o cidadão deva ser julgado pelos factos que pratica e que assuma a responsabilidade penal que é intransmissível. No final, o Estado e outras pessoas coletivas podem ser responsáveis pelos atos ilegais praticados pelos seus representantes. Mas isso nada mais do que o Estado de Direito democrático, assente no princípio da dignidade da pessoa humana, a funcionar plenamente.

Este panorama ajuda a compreender como nos movemos em matéria de vícios processuais.

REFERÊNCIAS

RAMOS, Vasco Grandão (2015). Direito Processual Penal, Noções Fundamentais, 2ª Edição, Escolar Editora, Angola.

AMARAL, Diogo Fresitas do (2017). Da Lusitânia a Portugal, Dois mil anos de história, Editora Bertrand, Lisboa, Portugal.

MEDINA, Maria do Carmo (2013). Angola, Processos Políticos da Luta pela Independência, 3ª Edição, Editora Almedina, Angola.

AROCENA, Gustavo A.; COMÚÑEZ, Fernabdo Miguel; KONICOFF, Alejandro; LANZACO, Guadalupe; PONT APÓSTOLO, Maria José; RODAS PELUC, Juan Pablo; RIVAS, Federico; TORRES, Guido Nicolás e VILLADA MEDINA, Tristán (2016). Impugnaciones Penales, Reflexiones sobre su presente y posible evolucion- Editora Lerner, 1ª Edição- Córdoba, Argentina.

MONTE, Mário Ferreira (2018), Segredo e Publicidade na Justiça Penal, 1ª Edição, Editora Almedina, Portugal.

MONTE, Mário Ferreira e LOUREIRO, Flávia Novera (2012), Direito Processual Penal, Roteiro de Aulas, Editora Aedum, Portugal.

PACELLI, Eugênio (2019), Curso de Processo Penal, 23ª Edição, Revista e Atualizada, Editora Gen Atlas, Brasil.

SILVA, Germano Marques da (2017), Direito Processual Penal Português, Noções e Principios Gerais, Sujeitos Processuais, Responsabilidade Civil conexa com a Criminal e Objecto do Processo, 2ª Edição, Universidade Católica Editora, Portugal.

SANTOS, Manuel Simas e HENRIQUES-Manuel Leal (2010) Noções de Processo Penal, 1ª Edição, Editora Rei Livros, Portugal.

SAMPIERI, Roberto; COLLADO, Carlos Fernández e; LÚCIO, Maria del Pilar (2013), Metodologia de Pesquisa, 5ª Edição Mc Graw Hill, São Paulo – Brasil.

Metodologia de la investigacion, 5ª edicion, del Drs. Sampieri, Roberto Hernández; Collado, Carlos Hernández e Lucio, Maria Del Pilar Baptista, fornecidos pela Professora- Argentina.

EZEQUIEL, Ander-Egg, (2017), Técnicas de investigacion social, editorial Lumen, 24ª edicion, , coleccion politica, servicios y trabajo social, fornecido pela Professora.

DE HÖLMES, Sherlock y PEIRCE, Charles (2015), El método de la investigacion, fornecido pela professora-Argentina.

DIAS, Erica e MANSO, LUÍS (2008), Direito Processual Penal, 2ª Edição, Quid Yuris Sociedade Editora, Coimbra – Portugal.

DIAS, Erica e MANSO, Luís(2009), Direito Processual Penal Volume I e II – Casos Práticos Resolvidos, 2ª Edição, Quid Yuris Sociedade Editora, Coimbra – Portugal.

ANDRADE, Maria Paula (2010), Prática de Direito Processual Penal – Questões Teóricas e Hipóteses Resolvidas, Quid Yuris Sociedade Editora, Lisboa – Portugal.

REIS, Alexandre e GONÇALVES Victor (2012), Direito Processual Penal Esquematizado VOLUME I e II, Editora Saraiva Brasil.

PACELLI, Eugênio (2013), Curso de Processo Penal, 17ª Edição, Editora Atlas, São Paulo – Brasil.

RAMOS, Grandão (2006), Direito Processual Penal – Noções Fundamentais, Editora Ler e Escrever, Coleção da Faculdade de Direito da Universidade Agostinho Neto, Luanda – Angola.

FERREIRA, Cardona (2007), Guia de Recursos em Processo Civil, 4ª Edição, Coimbra Editora – Portugal.

FONTES / ANGOLA:

Constituição da República de Angola, 03 de Fevereiro de 2010.

Lei Constitucional de 11 de Novembro de 1975 (e respectivas revisões seguintes até 2010).

Boletim Oficial nº 11, 1ª Serie, de 1931, que introduziu em Angola o Código de Processo Penal.

Código de Processo Penal de 1931.

Código de Processo Civil de 1961.

Código Penal da República de Angola de 1886.

Lei nº 2066, de 27 de Julho de 1945- Lei Orgânica do Ultramar.

Decreto-Lei nº 39666, de 20 de Maio, de 1945- Estatuto dos Indígenas Portugueses da Guiné, Angola e Moçambique.

Decreto nº 29299, de 30 de Julho de 1953- Instituiu medidas de segurança exclusivas para Angola.

Portaria nº 17076 de 20 de Março de 1959- Aplica em Angola o Decreto-Lei 35007, de 13 de Outubro de 1945, que introduziu alterações em algumas normas do Código de Processo Penal.

Lei das medidas cautelares em processo penal de 25 de Julho de 2015.

Declaração Universal do Direitos dos Homens e dos Cidadãos, de 26 de Agosto de 1789.

Jurisprudência dos Tribunais Inferiores e Superiores.

Dados ou estatísticas de casos decididos pelos Tribunais.

ESTRUTURA E FASES DO PROCESSO PENAL STRUCTURE AND PHASES OF THE CRIMINAL PROCESS

ISSN: 2595-8704. DOI: 10.29327/2323543.25.1-34

Adão Adriano António¹

RESUMO

A estrutura do processo penal responde a duas grandes questões: quem tem o poder de investigar, acusar e julgar? Quem define e pode alterar o objeto do processo. A resposta a estas questões passa pela definição do papel e das competências dos sujeitos processuais e participantes processuais. Logicamente que ligado a isto vem a estar a tramitação processual. A definição das fases processuais acaba por estar ligada à estrutura do processo penal. No processo penal, o Ministério Público, na instrução preparatória, tem de efectuar diligências que conduzam à prova da culpabilidade do arguido, mas este não é degradado à posição de simples objecto. Ao arguido é reconhecido, embora com limites, o direito de defesa, tanto pela lei constitucional, como pela lei infraconstitucional, porque ambos têm à sua disposição meios de impugnação para esta fase. o processo penal angolano se rege por duas ideias-força muito importantes: há separação de competências entre quem investiga e acusa e quem julga; há vinculação temática do tribunal à acusação do Ministério Público. Mas o juiz não está impedido de investigar, por impulso dos sujeitos ou por iniciativa própria, os factos levados a julgamento – nesse sentido, os artigos 147.º, 388.º a 409.º do CPP. Portanto, em sentido prático, o processo penal angolano não se diferencia, quanto à estrutura, do processo penal português.

PALAVRAS-CHAVE: julgamento; Angola; penal; processo.

ABSTRACT

The structure of the criminal process answers two major questions: who has the power to investigate, accuse and judge? Who defines and can change the object of the process. The answer to these questions involves defining the role and powers of procedural subjects and procedural participants. Of course, linked to this is the procedural process. The definition of procedural phases ends up being linked to the structure of the criminal process. In criminal proceedings, the Public Prosecutor's Office, in the preparatory investigation, has to carry out steps that lead to proof of the defendant's guilt, but he is not degraded to the position of a simple object. The defendant is recognized, although with limits, the right to defense, both by constitutional law and by infra-constitutional law, because both have means of challenge at their disposal at this stage. the Angolan criminal process is governed by two very important key ideas: there is a separation of competences between those who investigate and accuse and those who judge; there is a thematic link between the court and the prosecution of the Public Prosecutor's Office. But the judge is not prevented from investigating, on the impulse of the subjects or on his own initiative, the facts brought to trial – in this sense, articles 147, 388 to 409 of the CPP. Therefore, in a practical sense, the Angolan criminal process does not differ, in terms of structure, from the Portuguese criminal process.

KEYWORDS: judgment; Angola; criminal; process.

¹ Doutorando em Ciências Jurídico-Criminais na Faculdade de Direito da Universidade do Museu Social de Argentina; Mestre em Direito Judiciário (Ciências Jurídico Processuais) pela Escola de Direito da Universidade do Minho Braga-Portugal; Curso de Extensão Universitária, em Direito Judiciário, pela Faculdade de Direito da Universidade Gregório Semedo em cooperação com a Escola de Direito da Universidade do Minho-Portugal; Curso de Extensão Universitária, em Ciências Jurídico Criminais pela Faculdade de Direito da Universidade Agostinho Neto em cooperação com a Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra-Portugal; Licenciado em Direito pela Faculdade de Direito da Universidade Agostinho Neto- Angola. **E-MAIL:** Adoadrianoantonio@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A estrutura do processo penal é fundamental para a realização do próprio processo. Saber se é o Ministério Público que investiga ou serão os órgãos de polícia criminal, saber se é o Ministério Público que acusa ou o juiz de instrução, saber se o juiz de julgamento pode alterar o objecto do processo, são apenas alguns dos exemplos de como o processo pode seguir caminhos diversos com consequências diferentes. Por exemplo, se quem investiga, com autonomia, são os órgãos de polícia criminal, além de o Ministério Público deixar de ter o poder de dirigir a investigação, com todas as consequências que isso traz, também acabam por ser os órgãos de polícia criminal, com dependência do Poder executivo a decidir o que deve e não deve ser investigado e de que modo o pode ser. Mas também será difícil conceber um sistema em que o Ministério Público investiga autonomamente, sem auxílio dos órgãos de polícia criminal. Seria necessário termos um mega-Ministério Público, sem se vislumbrar em vantagens disso. Do mesmo passo que será impossível manter a imparcialidade do juiz do julgamento se ele interferir na acusação, é sempre questionável saber se o juiz pode livremente alterar o objecto do processo formulado pelo Ministério Público.

Todas estas questões são as que levam a ponderar sobre como deve ser a estrutura do processo penal.

Bem vistas as coisas, a estrutura do processo penal responde a duas grandes questões: quem tem o poder de investigar, acusar e julgar? Quem define e pode alterar o objeto do processo. A resposta a estas questões passa pela definição do papel e das competências dos sujeitos processuais e participantes processuais. Logicamente que ligado a isto vem a estar a tramitação processual. A definição das fases processuais acaba por estar ligada à estrutura do processo penal.

IMPORTÂNCIA DA ESTRUTURA DO PROCESSO PENAL

O processo penal é de estrutura dinâmica e dialéctica, porque é dominado pelo princípio do contraditório e pelo debate de teses e pontos de vista opostos.

Fundamenta esta nossa posição o facto de o processo penal ser um processo de partes em sentido formal ou instrumental – apesar de, em rigor, com o novo Código de Processo Penal, materialmente devermos falar em sujeitos processuais e não em partes⁷⁰–, onde está em causa o interesse social protegido pela norma penal, isto é, o interesse do próprio Estado, de protecção dos valores vigentes na sociedade, independentemente de saber se o facto que é objecto do processo (crime) ofendeu também interesses particulares.

No processo penal, o Ministério Público, na instrução preparatória, tem de efectuar diligências que conduzam à prova da culpabilidade do arguido, mas este não é degradado à posição de simples objecto. Ao arguido é reconhecido, embora com limites, o direito de defesa, tanto pela lei constitucional, como pela lei infraconstitucional, porque ambos têm à sua disposição meios de impugnação para esta fase.

No processo, quer o arguido, quer o Ministério Público, são partes em sentido formal, pelo facto de este processo prosseguir, como finalidade, a defesa do interesse do Estado, da respectiva ordem jurídica, pela aplicação da lei penal aos casos concretos. Entretanto, na instrução preparatória e mesmo nas fases seguintes do processo (instrução contraditória e julgamento), o Ministério Público, embora tenha como missão provar a culpabilidade do arguido, também efectua diligências que concorrem para demonstrar a sua inocência e irresponsabilidade. Neste último caso, o Ministério Público deve abster-se de acusar, se verificar que não há crime ou que a prova não é suficiente. Como se isso não bastasse, o Ministério Público até pode interpor recursos no interesse da defesa. Por isso é que a doutrina diz que o Ministério Público aparece no processo penal como

sujeito imparcial, já que ao lado do Tribunal prossegue o mesmo fim, a realização da justiça.

Formalmente, o processo penal é, a partir da acusação, um processo que se afirma como partes porque à acusação, peça que constitui elemento essencial da estrutura contraditória do processo, se contrapõe outra não menos essencial, que é a contestação ou defesa do réu. Deste modo, podemos dizer que a actividade dos sujeitos processuais, seja quais forem os limites colocados ao Ministério Público, quer pelo princípio da legalidade, quer pelo respeito devido aos princípios da justiça e da verdade objectiva, quer pela função pública que desempenha, passa a ser conformada pelas posições processuais que cada uma sumiu, posição de acusação para o Ministério Público, posição de contestação e defesa para o arguido.

Do ponto de vista instrumental, o processo penal, estando estruturado a partir das posições opostas, que obrigam o Tribunal a tomar uma decisão, podemos dizer que o mesmo é, neste sentido, um processo de partes. E é também por este sentido que concordamos com Grandão Ramos quando afirma que “o processo penal é um processo de partes, de pronuncia do acento dialéctico, dominado pelo princípio da contradição entre «teses opostas». É do debate das diversas posições das partes que melhor se chega à verdade e à justiça”. Portanto, quando se afirma que é um processo de partes, em sentido formal ou instrumental, queremos acentuar a importância do princípio do contraditório dominante no processo penal. Mas não estamos a confundir o processo penal com o processo civil, este sim, materialmente de partes. E não estamos a confundir porque bem sabemos que o Ministério Público, sendo o garante da legalidade, se em nome da lei entender que não deve haver lugar à condenação, pode e deve pedir a absolvição. Ora, neste sentido, o Ministério Público actua com imparcialidade. Como explica Paulo de Sousa Mendes para o direito português, mas inteiramente válido para o direito angolano, “o MP, no quadro da estrutura acusatória do processo penal, é essencial ao

contraditório, mas não é parte no processo, já que não tem um interesse directo em demandar, mas prossegue apenas o interesse da justiça. Quando muito, o MP é parte em sentido formal, enquanto titular do direito processual de ação, mas não parte em sentido material, enquanto titular de um interesse jurídico próprio. Se quisermos, o MP é assim uma ‘parte imparcial’”. E tal vicissitude não nos permite defender que materialmente o processo penal seja um processo de partes.

Mas não obsta a que, pelas razões já expostas, possa considerar-se, à luz do princípio do contraditório, um processo de partes em sentido formal.

Esta característica do processo penal decorre já da instrução preparatória que, com alguns limites, assume—v.g., o art.311.º do CPP—e, se tem alguma notoriedade na fase de instrução contraditória—v.g., al., a) do n.º 4 do art. 332.º do CPP—, é dominante na fase de julgamento—v.g., art. 365.º do CPP.

A caracterização do processo penal como formalmente de partes permite-nos melhor conhecer e acompanhar a sua marcha, como ordenamento que é de actividades segundo os seus ritos, com vista à realização do seu fim específico, vincar a distinção que existe entre as funções da acusação e da defesa e manter a afirmação do princípio do contraditório, como meio e instrumento de realização da verdade material.

ESTRUTURA DO PROCESSO PENAL ANGOLANO

Angola, desde 1931 até 10 de Fevereiro de 2021, teve um Código de Processo Penal que corresponde ao antigo CPP português. Quer isto dizer que a estrutura do processo penal, ainda que com algumas adaptações após a independência de Angola – não só pelas alterações pontuais introduzidas no ordenamento jurídico angolano, mas também pelo aparecimento de um novo CPP em Portugal, em 1987, emergente da CRP de 1976 – , seguiu em grande parte a evolução da estrutura do processo penal português. E esta, por sua vez, seguiu a tendência verificada no direito processual penal europeu

continental, nomeadamente o processo penal alemão. Tratou-se do processo de estrutura acusatória mista ou híbrida.

E, portanto, foi este tipo de processo acusatório misto ou híbrido que vigorou em Angola desde 1931 e que continuou a ser usado depois da institucionalização do sistema judicial instalado posteriormente ao 11 de Novembro de 1975, data da independência, e que foi mantido na estrutura do CPP, com algumas alterações introduzidas por várias leis avulsas de Processo Penal, transformando-o em processo acusatório misto refinado, que veio a transitar para o Código de Processo Penal que entrou em vigor no dia 10 de Fevereiro de 2021.

Aquele tipo de estrutura revelou-se sempre eficiente para a concretização da função e das finalidades perseguidas pelo direito processual penal angolano, nomeadamente, a concretização do direito penal e, sobretudo, alcançar a descoberta da verdade e a realização da justiça, a promoção e defesa dos direitos fundamentais, o restabelecimento da paz jurídica e a instituição da concordância entre o interesse público na realização de justiça e a observação dos direitos, as liberdades e as garantias fundamentais dos cidadãos.

É este tipo de estrutura que continua a existir, mesmo depois do novo Código de Processo Penal entrado em vigor em Angola no dia 10 de Fevereiro 2021. Há várias normas que nos dão indicação de que o processo penal em Angola segue uma estrutura acusatória, mista ou híbrida refinada. Vejamos.

Na realização da justiça, o funcionamento dos princípios do acusatório e do contraditório constitui tarefa essencial e obrigatória dos tribunais, conforme determina o n.º 2, do art. 174.º, da CRA.

As decisões dos Tribunais que violem normas constitucionais são recorríveis e apreciáveis pelo Tribunal Constitucional, conforme a al.e), do art.181.º da CRA.

A promoção do processo penal e o exercício da acção penal constituem tarefas do Ministério Público, como estabelece o art. 186.º da CRA e 48.º do CPP, sendo

excepcionalmente auxiliado pelo assistente, nos crimes semi-públicos e particulares, como dispõem os artigos 50.º a 53.º, todos do CPP.

Ao Ministério Público compete ainda representar o Estado junto dos Tribunais, exercer o patrocínio judiciário de incapazes, de menores e de ausentes, defender os interesses colectivos e difusos e promover a execução das decisões judiciais, como resultado art. 186.º da CRA.

No início da organização dos autos do corpo de delito, ao Ministério Público compete dirigir a fase preparatória dos processos penais, como vem expresso na al.f), primeira parte, do artigo 186.º, da CRA.

Entretanto, nessa fase de instrução preparatória, a fiscalização das liberdades, garantias e direitos fundamentais dos arguidos constitui tarefa exclusiva de magistrado judicial, como diz a parte final da al.f), do art. 186.º da CRA.

Estes exemplos permitem afirmar que a intervenção do magistrado judicial na fase preparatória dos processos penais, nas condições descritas anteriormente, por um lado, a promoção do processo penal e o exercício da acção penal pelo Ministério Público, na fase judicial, por outro lado, demonstram a assunção de uma forma acusatória mista ou híbrida do processo penal em Angola e, complementado com a fiscalização de toda actividade judicial pelo Ministério Público e seus auxiliares (assistente, terceiro com direito a indemnização) e pela defesa, tornam este tipo de processo com o refinado. E, no que tange a este último aspecto, podemos ver o que vem expresso nos artigos 48.º a 54.º e 58.º a 93.º, todos do CPP, e no n.º5, do art.40.º da CRA.

E daqui decorrem outras implicações que convém destacar.

A Procuradoria Geral da República tem a função de representar o Estado, nomeadamente no exercício da acção penal, de defesa dos direitos de outras pessoas singulares ou colectivas, de defesa da legalidade no

exercício da função jurisdicional e de fiscalização da legalidade na fase de instrução

preparatória dos processos e no que toca ao cumprimento das penas, como diz o n.º 1 do art. 189.º da CRA.

À Ordem dos Advogados de Angola compete a assistência jurídica no acesso ao direito e patrocínio forense em todos os graus de jurisdição. Como diz o n.º 1 do art. 195.º da CRA, o Estado assegura às pessoas com insuficiência de meios mecanismos de defesa pública com vista à assistência jurídica e ao patrocínio forense oficioso, a todos os níveis, de acordo com o n.º 1 do art. 196.º da CRA.

Mais, o art. 2º da Lei nº 02/2015, de 2 de fevereiro – Lei Orgânica Sobre a Organização e Funcionamento dos Tribunais da Jurisdição Comum, com a epígrafe “Definição”, refere algo muito relevante: «os Tribunais Judiciais são órgãos de soberania com competência para administrar a justiça em nome do povo angolano em conformidade com a CRA e a Lei». E, por sua vez, o artigo 3º da referida lei, com a epígrafe “Função Jurisdicional”, diz: «1 – A função jurisdicional comum na República de Angola, é exercida pelo Tribunal Supremo, pelos Tribunais da Relação e pelos Tribunais de Comarca e nos termos estabelecidos na presente Lei. 2 – Compete aos Tribunais Judiciais, no exercício da função jurisdicional, dirimir conflitos de interesse público ou privado, assegurar a defesa dos direitos e interesses legalmente protegidos, bem como, em matéria penal, assegurar a efetivação dos princípios do acusatório e do contraditório⁷⁹, no respeito pelas competências próprias do Ministério Público, distinguindo as funções de fiscalização das funções de julgamento e reprimir as violações à legalidade democrática».

Estes preceitos legais, ao referirem que uma das tarefas dos tribunais de jurisdição penal consiste em assegurar a efectivação dos princípios do acusatório e do contraditório, dão-nos conta que o tipo de processo vigente em Angola é o acusatório misto ou híbrido, refinado, conforme temos vindo a defender, sendo a

concretização ou regulamentação do que vem programado no n.º 2, do art. 174.º, no art. 186.º e nos artigos 193.º a 196.º, todos da CRA.

Importante é também o artigo 14º, da Lei n.º 2/2015, de 2 de Fevereiro–Lei Orgânica Sobre a Organização e Funcionamento dos Tribunais da Jurisdição Comum, com a epígrafe “Publicidade, Imparcialidade e Lugar das Audiências Judiciais”: «1 – Todos os cidadãos têm direito a um julgamento, imparcial e público, salvo quando a lei ou o próprio Tribunal, em despacho fundamentado, decidir que se realizem sem publicidade para a salvaguarda da dignidade das pessoas e da ordem pública ou por outras razões ponderosas. 2–As audiências nos tribunais decorrem, em regra nas e de do respectivo tribunal, podendo realizar-se em qualquer outro local, dentro da respectiva Comarca, quando o interesse da justiça o aconselhar».

Mesmo assim, se dúvidas existissem – e elas sempre poderiam existir, porque a CRA não se refere expressamente ao tipo de estrutura do processo penal –, bastaria compulsar, para além dos exemplos que já foram mencionados, algumas normas do actual CPP para encontrarmos o processo acusatório misto refinado devidamente assumido. Para além das que já referimos, seria suficiente compulsar as seguintes: artigos 12.º (competência dos juízes), 48.º (atribuições do Ministério Público), 55.º e 56.º (atribuições dos órgãos de polícia criminal), 58.º a 62.º (atribuições dos assistentes), 63.º a 68.º (atribuições do arguido), 69.º a 74.º (atribuições do defensor) e 75.º a 93.º (atribuições deles a dos com indemnização por danos resultantes da prática de um crime), todos do CPP.

Tudo isto significa, portanto, que o processo penal angolano se rege por duas ideias-força muito importantes: há separação de competências entre quem investiga e acusa e quem julga; há vinculação temática do tribunal à acusação do Ministério Público. Mas o juiz não está impedido de investigar, por impulso dos sujeitos ou por iniciativa própria, os factos levados a julgamento

– nesse sentido, os artigos 147.º, 388.º a 409.º do CPP. Portanto, em sentido prático, o processo penal angolano não se diferencia, quanto à estrutura, do processo penal português. Faz parte, bem vistas as coisas, dos sistemas mistos a que se refere Paulo de Sousa Mendes.

A nossa conclusão, portanto, é a de que toda a evolução recente do processo penal angolano constitui um efeito da evolução político-criminal, por parte de Angola, que culminou com a entrada em vigor do novo CPP no dia 10 de Fevereiro de 2021, com a opção de um regime mais humanizante, contrariamente ao que vinha regulado na Lei de Processo Penal de estrutura acusatória (na comunidade primitiva) ou inquisitória (de 1931 a 1959) ou simplesmente mista ou híbrida (por fusão de aspectos positivos do processo inquisitório a aspectos saudáveis do processo acusatório), como era o Processo Penal angolano depois da reforma introduzida pelo Decreto-Lei n.º 35007, de 13 de Outubro de 1945, que em Angola começou a ser aplicado, com emendas, pela Portaria n.º 17.076, de 20 de Março de 1959, ao conferir-se, a partir disso, ao Ministério Público, a tarefa de promoção do Processo Penal e do exercício da acção penal nos crimes públicos e semi-públicos – art. 48.º a 50.º e 52.º e 53.º do CPP –, com auxílio do assistente nos crimes particulares – art. 51.º a 53.º do CPP. Mas que hoje se assume, pelas razões expostas, como um processo de estrutura acusatória, híbrida e refinada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo penal é de estrutura dinâmica e dialéctica, porque é dominado pelo princípio do contraditório e pelo debate de teses e pontos de vista opostos.

Fundamenta esta nossa posição o facto de, o processo penal ser um processo de partes em sentido formal ou instrumental, onde está em causa o interesse social protegido pela norma penal, isto é, o interesse do próprio Estado, de protecção dos valores vigentes na sociedade, independentemente de saber se o facto que

é objecto do processo (crime) ofendeu também interesses particulares.

No processo penal, o Ministério Público, na instrução preparatória tem que efectuar diligências que conduzam à prova da culpabilidade do arguido, mas este não é degradado à posição de simples objecto. Ao arguido é reconhecido, embora com limites, o direito de defesa, tanto pela lei constitucional, tanto pela lei infraconstitucional, porque ambos põem à sua disposição meios de impugnação para esta fase.

No processo, quer o arguido quer o Ministério Público, são partes em sentido formal, pelo facto de este processo prosseguir, como finalidade, a defesa do interesse do Estado, da respectiva ordem jurídica, pela aplicação da lei penal aos casos concretos. Entretanto, na instrução preparatória e mesmo nas fases seguintes do processo (instrução contraditória e julgamento), o Ministério Público embora tenha como missão provar a culpabilidade do arguido, também efectua diligências que concorram para demonstrar a sua inocência e irresponsabilidade. Neste último caso, o Ministério Público deve abster-se de acusar se verificar que não há crime ou que a prova não é suficiente. Como se isso não bastasse o Ministério Público até pode interpor recursos no interesse da defesa. Por isso é que a doutrina diz que o Ministério Público aparece no processo penal como parte imparcial, já que ao lado do Tribunal prossegue o mesmo fim, a realização da justiça.

Formalmente, o processo penal é, a partir da acusação, um processo que se afirma como de partes porque a acusação, peça que constitui elemento essencial da estrutura contraditória do processo, á ela se contrapõe outra não menos essencial, a contestação ou defesa do réu.

Deste modo, podemos dizer que a actividade das partes processuais, seja quais forem os limites colocados ao Ministério Público, quer pelo princípio da legalidade quer pelo respeito devido aos princípios da justiça e da verdade objectiva, quer pela função pública que desempenha, passa a ser conformada pelas posições

processuais que cada uma assumiu, posição de acusação para o Ministério Público, posição de contestação e defesa para o arguido.

Do ponto de vista instrumental, o processo penal estando estruturado a partir das posições opostas, que obrigam o Tribunal a tomar uma decisão, podemos dizer que o mesmo é um processo de partes.

Esta característica do processo penal, é dominante na fase de julgamento, ainda que com alguns limites, mas, como dissemos, já decorre desde a instrução preparatória, com alguma notoriedade na fase de instrução contraditória.

A caracterização do processo penal como formalmente de partes, nos permite melhor conhecer e acompanhar a sua marcha, como ordenamento que é de actividades segundo os seus ritos, com vista à realização do seu fim específico; vincar a distinção que existe entre as funções da acusação e da defesa; manter a afirmação do princípio do contraditório, como meio e instrumento de realização da verdade material.

Angola, desde 1931 até 10 de Fevereiro de 2021, teve um Código de Processo Penal que corresponde ao antigo CPP português. Quer isto dizer que a estrutura do processo penal, ainda que com algumas adaptações após a independência de Angola – não só pelas alterações pontuais introduzidas no ordenamento jurídico angolano, mas também pelo aparecimento de um novo CPP em Portugal, em 1987, emergente da CRP de 1976 – , seguiu em grande parte a evolução da estrutura do processo penal português. E esta, por sua vez, seguiu a tendência verificada no direito processual penal europeu continental. Tratou-se do processo de estrutura acusatória mista ou híbrida.

E portanto, foi este tipo de processo acusatório misto ou híbrido que vigorou em Angola desde 1931 e que continuou a ser usado depois da intitucionalização do sistema judicial instalado posteriormente ao 11 de Novembro de 1975, data da independência e que foi mantido na estrutura do CPP, com algumas alterações introduzidas por varias leis avulsas de Processo Penal,

transformando-o em processo acusatório misto refinado, que veio a transitar para o código de Processo Penal que entrou em vigor no dia 10 de Fevereiro de 2021.

Aquele tipo de estrutura revelou-se sempre eficiente para a concretização da função e das finalidades perseguidas pelo Direito Processual Penal angolano, nomeadamente, a concretização do direito penal e, sobretudo, alcançar a descoberta da verdade e a realização da justiça, a promoção e defesa dos direitos fundamentais, o restabelecimento da paz jurídica e a instituição da concordância entre o interesse público na realização de justiça, ao mesmo tempo que são observados os direitos, as liberdades e as garantias fundamentais dos cidadãos.

E é este tipo de estrutura que continua a existir, mesmo depois do novo Código de Processo Penal entrado em vigor em Angola no dia 10 de Fevereiro 2021.

Há várias normas que nos dão indicação de que o processo penal em Angola segue uma estrutura acusatória, mista ou híbrida refinada.

Na realização da justiça, o funcionamento dos princípios do acusatório e do contraditório constitui tarefa essencial e obrigatória dos tribunais, conforme determina o numero 2, do artigo 174º, da CRA.

As decisões dos Tribunais que violem normas constitucionais são recorribeis e apreciaveis pelo Tribunal Constitucional, vide al. e), do artigo 181º da CRA.

A promoção do processo penal e o exercicio da acção penal constituem tarefas do Ministério Público como vide no artigo 186º da CRA e 48, do CPP, sendo excepcionalmente auxiliado pelo assistente, nos crimes-semi-públicos e particulares, como dispoñhem os artigos 50º á 53º, todos do CPP.

Ao Ministerio Público compete ainda representar o Estado junto dos Tribunais; Exercer o patrocínio judicial de incapazes, de menores e de ausentes; defender os interesses colectivos e difusos e promover a execução das decisões judiciais, como resulta do artigo 186º da CRA.

No início da organização dos autos do corpo de delito, ao Ministério Público compete dirigir a fase preparatória dos processos penais, com vem expresso na al. f), primeira parte, do artigo 186º, da CRA.

Entretanto, nessa fase de instrução preparatória, a fiscalização das liberdades, garantias e direitos fundamentais dos arguidos constitui tarefa exclusiva de magistrado judicial, como diz a parte final da al. f), 186º da CRA.

Do nosso ponto de vista, a intervenção do magistrado judicial na fase preparatória dos processos penais, nas condições descritas no paragrafo anterior, por um lado, a promoção do processo penal e o exercício da acção penal pelo Ministério Público, na fase judicial, por outro lado, nos demonstram a forma acusatória mista ou híbrida do processo penal em Angola e, complementado com a fiscalização de toda atividade judicial pelo Ministério Público e seus auxiliares (assistente terceiro com direito a indemnização) e pela defesa, tornam esse tipo de processo como refinado e, no que tange a este ultimo aspecto podemos ver o que vem expresso nos artigos 48º à 54º, 58º à 62º, 75º à 93º e 63º à 74, todos do CPP e no numero 5, do artigo 40º da CRA.

A nossa conclusão relativamente ao que se disse no paragrafo anterior, constitui uma imensa evolução de politica criminal, por parte de Angola que culminou com a entrada em vigor do novo CPP no dia 10 de Fevereiro de 2021, com a opção de um regime mais humanizante, contrariamente ao que vinha regulado na Lei de Processo Penal de estrutura acusatoria (na comunidade primitiva) ou inquisitória (de 1931 à 1959) ou simplesmente mista ou híbrida(por fusão de aspectos positivos do processo inquisitório a aspectos saudáveis do processo acusatório), com era o Processo Penal angolano depois da reforma introduzida pelo Decreto- Lei 35007, de 13 de Outubro de 1945, que em Angola começõ a ser aplicado, com emendas pela Portaria nº 17.076, de 20 de Março de 1979, ao conferir-se, a partir disso, ao Ministério Público s tarefa de promoção do Processo Penal e do

exercício da acção penal nos crimes publicos, com auxilio do assistente nos crimes-semi-públicos e particulares.

Procuradoria Geral da República tem a função de representar o Estado, nomeadamente no exercício da acção penal, de defesa dos direitos de outras pessoas singulares ou colectivas, de defesa da legalidade no exercício da função jurisdicional e de fiscalização da legalidade na fase de instrução preparatória dos processos e no que toca o cumprimento das penas, como diz o numero 1 do artigo 189º da CRA.

À Ordem do Advogados de Angola compete a assistencia juridica o acesso ao direito e patrocio forense em todos os graus de jurisdição, como diz o numero 1 do artigo 195º, o estado assegura, às pessoas com insuficiencia de meios, mecanismo de defesa pública com vista à assistencia juridica e ao patrocínio forense officioso, a todos os niveis, Vide o numero 1 do artigo 196º da CRA.

Assim, o artigo 2º da Lei nº 02/2015, de 2 de fevereiro – Lei Orgânica Sobre a Organização e Funcionamento dos Tribunais da Jurisdição Comum, com a epigrafe “Definição”, diz o seguinte: «Os Tribunais Judiciais são órgãos de soberania com competência para administrar a justiça em nome do povo angolano em conformidade com a CRA e a Lei». E, por sua vez, o artigo 3º da referida lei, com a epigrafe “Função Jurisdicional”, diz: “1 – A função jurisdicional comum na República de Angola, é exercida pelo Tribunal Supremo, pelos Tribunais da Relação e pelos Tribunais de Comarca e nos termos estabelecidos na presente Lei. 2 – Compete aos Tribunais Judiciais, no exercício da função jurisdicional, dirimir conflitos de interesse público ou privado, assegurar a defesa dos direitos e interesses legalmente protegidos, bem como, em matéria penal, assegurar a efetivação dos princípios do acusatório e do contraditório, no respeito pelas competências próprias do Ministério Público, distinguindo as funções de fiscalização das funções de julgamento e reprimir as violações à legalidade democrática”.

Estes preceitos legais, ao referirem que uma das tarefas dos tribunais de jurisdição penal consiste em assegurar a efectivação dos princípios do acusatório e do contraditório, nos informam que o tipo de processo vigente em Angola é o acusatório misto ou híbrido, refinado, conforme temos vindo a citar neste nosso trabalho, senso a concretização ou regulamentação do que vem programado no numero 2, do artigo 174º, no artigo 186º e nos artigos 193º à 196, todos da CRA.

Importante é também o artigo 14º, da mesma lei, com a epigrafe “Publicidade, Imparcialidade e Lugar das Audiências Judiciais”: «1 – Todos os cidadãos têm direito a um julgamento, imparcial e público, salvo quando a lei ou o próprio Tribunal, em despacho fundamentado, decidir que se realizem sem publicidade para a salvaguarda da dignidade das pessoas e da ordem pública ou por outras razões ponderosas. 2 – As audiências nos tribunais decorrem, em regra na sede do respectivo tribunal, podendo realizar-se em qualquer outro local, dentro da respectiva Comarca, quando o interesse da justiça o aconselhar».

Também, no CPP, entrado em vigor no dia 10 de Fevereiro de 2021 encontramos o processo acusatório misto refinado nos artigos 12º (competencia dos juizes.), 48º(atribuições do Ministério Público), 55º e 56º(atribuições dos órgãos de policia criminal), 58ºà 62º (atribuições dos assistentes), 63º à 68º(atribuições do arguido), 69º à 74º(atribuições do defensor) e 75º à 93º(atribuições de lesados com indemnização por danos resultantes da pratica de um crime), todos do CPP.

REFERÊNCIAS

RAMOS, Vasco Grandão (2015). Direito Processual Penal, Noções Fundamentais, 2ª Edição, Escolar Editora, Angola.

AMARAL, Diogo Fresitas do (2017). Da Lusitânia a Portugal, Dois mil anos de história, Editora Bertrand, Lisboa, Portugal.

MEDINA, Maria do Carmo (2013). Angola, Processos Políticos da Luta pela Independência, 3ª Edição, Editora Almedina, Angola.

AROCENA, Gustavo A.; COMÚÑEZ, Fernabdo Miguel; KONICOFF, Alejandro; LANZACO, Guadalupe; PONT APÓSTOLO, Maria José; RODAS PELUC, Juan Pablo; RIVAS, Federico; TORRES, Guido Nicolás e VILLADA MEDINA, Tristán (2016). Impugnaciones Penales, Reflexiones sobre su presente y posible evolucion- Editora Lerner, 1ª Edição- Córdoba, Argentina.

MONTE, Mário Ferreira (2018), Segredo e Publicidade na Justiça Penal, 1ª Edição, Editora Almedina, Portugal.

MONTE, Mário Ferreira e LOUREIRO, Flávia Novera (2012), Direito Processual Penal, Roteiro de Aulas, Editora Aedum, Portugal.

PACELLI, Eugênio (2019), Curso de Processo Penal, 23ª Edição, Revista e Actualizada, Editora Gen Atlas, Brasil.

SILVA, Germano Marques da (2017), Direito Processual Penal Português, Noções e Principios Gerais, Sujeitos Processuais, Responsabilidade Civil conexa com a Criminal e Objecto do Processo, 2ª Edição, Universidade Catolica Editora, Portugal.

SANTOS, Manuel Simas e HENRIQUES-Manuel Leal (2010) Noções de Processo Penal, 1ª Edição, Editora Rei Livros, Portugal.

SAMPIERI, Roberto; COLLADO, Carlos Fernández e; LÚCIO, Maria del Pilar (2013), Metodologia de Pesquisa, 5ª Edição Mc Graw Hill, São Paulo – Brasil.

Metodologia de la investigacion, 5ª edicion, del Drs. Sampieri, Roberto Hernández; Collado, Carlos Hernández e Lucio, Maria Del Pillar Baptista, fornecidos pela Professora- Argentina.

EZEQUIEL, Ander-Egg, (2017), Técnicas de investigacion social, editorial Lumen, 24ª edicion, , coleccion politica, servicios y trabajo social, fornecido pela Professora.

DE HOLMES, Sherlock y PEIRCE, Charles (2015), El método de la investigacion, fornecido pela professora-Argentina.

DIAS, Erica e MANSO, LUÍS (2008), Direito Processual Penal, 2ª Edição, Quid Yuris Sociedade Editora, Coimbra – Portugal.

DIAS, Erica e MANSO, Luís (2009), Direito Processual Penal Volume I e II – Casos Práticos Resolvidos, 2ª Edição, Quid Yuris Sociedade Editora, Coimbra – Portugal.

ANDRADE, Maria Paula (2010), Prática de Direito Processual Penal – Questões Teóricas e Hipóteses Resolvidas, Quid Yuris Sociedade Editora, Lisboa – Portugal.

REIS, Alexandre e GONÇALVES Victor (2012), Direito Processual Penal Esquematizado VOLUME I e II, Editora Saraiva Brasil.

PACELLI, Eugênio (2013), Curso de Processo Penal, 17ª Edição, Editora Atlas, São Paulo – Brasil.

RAMOS, Grandão (2006), Direito Processual Penal – Noções Fundamentais, Editora Ler e Escrever, Coleção da Faculdade de Direito da Universidade Agostinho Neto, Luanda – Angola.

FERREIRA, Cardona (2007), Guia de Recursos em Processo Civil, 4ª Edição, Coimbra Editora – Portugal.

FONTES / ANGOLA:

Constituição da República de Angola, 03 de Fevereiro de 2010.

Lei Constitucional de 11 de Novembro de 1975 (e respectivas revisões seguintes até 2010).

Boletim Oficial nº 11, 1ª Serie, de 1931, que introduziu em Angola o Código de Processo Penal.

Código de Processo Penal de 1931.

Código de Processo Civil de 1961.

Código Penal da República de Angola de 1886.

Lei nº 2066, de 27 de Julho de 1945- Lei Orgânica do Ultramar.

Decreto-Lei nº 39666, de 20 de Maio, de 1945- Estatuto dos Indígenas Portugueses da Guiné, Angola e Moçambique.

Decreto nº 29299, de 30 de Julho de 1953- Instituiu medidas de segurança exclusivas para Angola.

Portaria nº 17076 de 20 de Março de 1959- Aplica em Angola o Decreto-Lei 35007, de 13 de Outubro de 1945, que introduziu alterações em algumas normas do Código de Processo Penal.

Lei das medidas cautelares em processo penal de 25 de Julho de 2015.

Declaração Universal dos Direitos dos Homens e dos Cidadãos, de 26 de Agosto de 1789.

**A RELAÇÃO ENTRE O EMPREGADOR E O TRABALHADOR NA ARGENTINA,
EM ANGOLA E EM ESPANHA**
**THE RELATIONSHIP BETWEEN EMPLOYER AND WORKER IN ARGENTINA,
ANGOLA AND SPAIN**

ISSN: 2595-8704. DOI: 10.29327/2323543.25.1-35

Adão Adriano António¹

RESUMO

O presente estudo debruça sobre a relação entre o empregador e o trabalhador na Argentina, em Angola e em Espanha. Para a realização do mesmo utilizaram-se os métodos analítico-sintético, indutivo-dedutivo, análise bibliográfica e observação, sendo realizada uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa. O objectivo geral foi: caracterizar a relação entre o empregador e o trabalhador na Argentina, em Angola e em Espanha, com ênfases nos princípios da autonomia da vontade das partes, a igualdade e protecção. A relação jurídico-laboral constitui-se com a celebração do contrato de trabalho e torna mutuamente exigíveis os direitos e os deveres do trabalhador e do empregador que são partes no contrato. As obrigações de natureza contratual são regidas por diversos princípios, dentre esses, destacam-se o da igualdade e o da autonomia da vontade, neste último incide a liberdade contratual das partes, consistindo no poder de estabelecer livremente o conteúdo de seus interesses. No entanto, tal autonomia não pode ser absoluta, deve estar pautada nos limites estabelecidos pela ordem pública. A finalidade precípua do Direito do Trabalho é a melhoria da condição social do trabalhador. O Princípio do Protecționismo Processual, do que se fala no trabalho, é peça chave no entendimento do processo do trabalho e serve de norte na elaboração de suas normas e na aplicação das mesmas. Pode-se afirmar que Angola, Argentina e Espanha constam com legislações no âmbito laboral que respondem ao estágio actual, ao legislado a nível internacional sobre a matéria, baseando a regulação na autonomia, igualdade e protecção das partes.

PALAVRAS-CHAVE: Empregador; Trabalhador, Autonomia da vontade; Igualdade; Protecção.

ABSTRACT

The present study looks at the relationship between the employer and the worker in Argentina, Angola and Spain. The analytical-synthetic, inductive-deductive, bibliographic analysis and observation methods were used for the accomplishment of the same one, being carried out a bibliographical research with qualitative approach. The general objective was to characterize the relationship between the employer and the worker in Argentina, Angola and Spain, with emphasis on the principles of autonomy of the parties' will, equality and protection. The legal-labor relationship is the conclusion of the contract of employment and makes mutually enforceable the rights and duties of the worker and the employer who are parties to the contract. Obligations of a contractual nature are governed by several principles. These include equality and autonomy of the will, in the latter, the contractual freedom of the parties, consisting in the power to freely establish the content of their interests. However, such autonomy can not be absolute, it must be based on the limits established by public order. The main purpose of Labor Law is the improvement of the social status of the worker. The Principle of Process Protectionism, which is spoken at work, is a key factor in the understanding of the labor process and serves as a guide in the elaboration of its norms and in the application of these norms. It can be said that Angola, Argentina and Spain have legislation in the labor field that respond to the current stage, to the legislated at international level on the matter, basing the regulation on autonomy, equality and protection of the parties.

KEYWORDS: Employer; Worker, Will autonomy; Equality; Protection.

¹ Doutorando em Ciências Jurídico-Criminais na Faculdade de Direito da Universidade do Museu Social de Argentina; Mestre em Direito Judiciário (Ciências Jurídico Processuais) pela Escola de Direito da Universidade do Minho Braga-Portugal; Curso de Extensão Universitária, em Direito Judiciário, pela Faculdade de Direito da Universidade Gregório Semedo em cooperação com a Escola de Direito da Universidade do Minho-Portugal; Curso de Extensão Universitária, em Ciências Jurídico Criminais pela Faculdade de Direito da Universidade Agostinho Neto em cooperação com a Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra-Portugal; Licenciado em Direito pela Faculdade de Direito da Universidade Agostinho Neto- Angola. **E-MAIL:** Adaoadrianoantonio@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O presente trabalho estuda a relação entre o empregador e o trabalhador na Argentina, em Angola e na Espanha. O Direito do Trabalho é um braço autónomo, com dimensão constitucional e internacional.

Os direitos fundamentais devem ser encarados como pilares básicos do contrato de trabalho, ou seja, dado o facto de que o trabalho é um valor essencial para a dignidade do homem, assim como, para o livre desenvolvimento da sua personalidade, o Direito de Trabalho face à Constituição, não pode de forma alguma ignorar o conjunto de todos os direitos fundamentais laborais. O trabalhador fica vinculado à empresa através de um contrato, que tem como limites os Direitos Fundamentais.

Desde o Direito Romano, as pessoas já gozavam da liberdade para contratar, liberdade esta, interpretada com largueza, tendo em vista, que se contrata se quiser, com quem quiser e sobre o que quiser. Esse princípio chegou em seu ápice após a Revolução Francesa, com a predominância do individualismo em todas as áreas, inclusive na contractual.

O contrato é uma fonte legítima de limitações aos direitos fundamentais, o seu cumprimento pontual não é, em princípio, possível, sem que os direitos fundamentais do trabalhador sejam cumpridos. A eficácia dos direitos fundamentais no âmbito do contrato de trabalho é a questão das limitações recíprocas entre duas realidades: liberdade de empresa e direitos fundamentais, frequentemente em rota de colisão.

Uma relação de trabalho é condicionada por determinados valores que o Direito de Trabalho consagra e concretiza tendo em vista a protecção dos trabalhadores.

No estudo do Direito do Trabalho é de suma importância a relação entre o empregado e o empregador, pois ao conceituar o Direito do Trabalho, já constata-se ser ele um conjunto de normas, do ordenamento jurídico, que regem as relações entre

empregados e empregadores, e os direitos resultantes da condição jurídica dos trabalhadores. Estas normas jurídicas são regidas pela Consolidação das Leis do Trabalho, pela Constituição e por outras Leis específicas, sendo esta relação contractual a base do Direito Individual do Trabalho.

O empregado é toda pessoa física que, mediante pagamento de salário, preste qualquer tipo de serviço não eventual a determinada empresa, sob dependência deste. O empregado executa suas tarefas de acordo com as necessidades do empregador, respeitando suas regras. Para que seja comprovada e relação de trabalho entre empregado e empregador deve-se considerar a existência de alguns requisitos: habitualidade; onerosidade; subordinação e pessoalidade.

O empregador é toda a pessoa singular, colectiva, de direito público ou privado, que organiza, dirige e recebe o trabalho de um ou mais trabalhadores, trate-se de empresa mista, privada ou cooperativa ou de organização social.

O tema resulta importante para o mundo que se está vivenciando, visto que em múltiplas ocasiões existe ignorância entre trabalhadores, empregadores e a sociedade em geral, no que tange às normas reguladoras sobre a relação entre o empregador e o trabalhador que acarreta consequências nefastas. Existindo também lacunas nas normas que regulam o Direito do Trabalho em alguns ordenamentos jurídicos.

Para a elaboração do trabalho foi feita uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa. Sendo empregados os métodos: analítico-sintético, indutivo-dedutivo, análise documental e observação.

Para a coleta de dados foram analisados vários materiais bibliográficos com vista a depreender informações imprescindíveis à abordagem. Foram consultadas bibliografias já tornadas públicas em relação ao tema estudado, publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias. Na realização do trabalho elaborou-se resumos, fichas de conteúdo,

sínteses, trabalho bibliográfico. Os dados foram processados através do programa computarizado Microsoft Word.

Com vista a dar uma sequência lógica ao trabalho, organizou-se o conteúdo de forma que cada subtítulo sirva como pressuposto de compreensão aos seguintes. Foram abordadas temáticas como: funções do princípio da autonomia da vontade no estabelecimento dos direitos e deveres das partes. A igualdade de tratamento perante as cláusulas ou princípios restrictivos dos direitos e deveres das partes. A protecção das partes na vigência da relação de trabalho, perante o princípio protectorio. Todos referentes a Argentina, Angola e Espanha.

PROBLEMÁTICA

Será que as legislações laborais na Argentina, em Angola e em Espanha patenteiam os princípios vacilares do Direito do Trabalho sobre autonomia da vontade das partes, a igualdade, e a protecção a favor do trabalhador que devem estar presentes na relação que existe entre o empregador e o trabalhador?

FORMULAÇÃO DE HIPÓTESES

As Leis do Trabalho na Argentina, em Angola e em Espanha respeitam os princípios vacilares do Direito do Trabalho sobre autonomia da vontade das partes, a igualdade, assim como o princípio da protecção a favor do trabalhador.

OBJETIVO GERAL

Caracterizar a relação entre o empregador e o trabalhador na Argentina, em Angola e em Espanha, com ênfases nos princípios da autonomia da vontade das partes, a igualdade e protecção.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Conceptualizar teoricamente a relação entre o empregador e o trabalhador;

Analisar sucintamente a regulamentação legal da relação entre o empregador e o trabalhador na Argentina, em Angola e em Espanha com ênfases nos princípios da autonomia da vontade das partes, a igualdade e a protecção.

FUNÇÕES DO PRINCÍPIO DA AUTONOMIA DA VONTADE NO ESTABELECIMENTO DOS DIREITOS E DEVERES DAS PARTES EM ANGOLA, ARGENTINA E ESPANHA

Maria Helena Diniz (2011, p. 40) conceitua o princípio da autonomia da vontade como “o poder de estipular livremente, como melhor lhes convier, mediante acordo de vontade, a disciplina de seus interesses, suscitando efeitos tutelados pela ordem jurídica.”

A possibilidade, embora não ilimitada, que possuem os particulares para resolver seus conflictos de interesses, criar, associações, efectuar o escambo dos bens e dinamizar, enfim, a vida em sociedade. Para a realização desses objetivos, as pessoas vinculam-se, e vinculam-se juridicamente, através de sua vontade. A autonomia da vontade, no Direito do Trabalho, é relativa, quando o objecto da manifestação volitiva consiste em direito de tutela amparado por norma de ordem pública.

Considerando a desigualdade material que há entre trabalhador e empregador nos contratos de trabalho, a subordinação jurídica e a dependência económica, a plena liberdade de contratar precisa ser limitada pelos princípios específicos que orientam o Direito do Trabalho, em especial o princípio da protecção, e pelos princípios da função social do trabalho, da função social da propriedade, do valor social do trabalho e da dignidade humana.

Tal intervenção dá-se pela constitucionalização dos direitos sociais, pela ratificação das normas

supranacionais (OIT), pela legislação infraconstitucional - disciplinando os limites às cláusulas dos contratos individuais e colectivos de trabalho, e pela jurisdição trabalhista, através da Justiça do Trabalho.

A autonomia privada encontra fronteiras em normas legais e na ordem pública. De acordo com Maria Helena Diniz (2011, p. 42):

É preciso não olvidar que a liberdade contractual não é ilimitada ou absoluta, pois está limitada pela supremacia da ordem pública, que veda convenções que lhe sejam contrárias e aos bons costumes, de forma que a vontade dos contraentes está subordinada ao interesse colectivo.

Novamente, Maria Helena Diniz (2011, p. 45):

O Estado intervém no contrato, não só mediante a aplicação de normas de ordem pública, mas também com a adopção da revisão judicial dos contratos, alterando-os, estabelecendo-lhes condições de execução, ou mesmo exonerando a parte lesada, conforme as circunstâncias, fundando-se em princípios de boa-fé e de supremacia do interesse colectivo, no amparo do fraco contra o forte, hipótese em que a vontade estatal substitui a dos contratantes, valendo a sentença como se fosse declaração volitiva do interessado.

O contrato de trabalho é enquadrado por uma constelação de normas que vão desde as condições pré-contratuais, passam pelos direitos e deveres recíprocos das partes, atendem com particular intensidade aos termos em que o vínculo pode cessar, e vão até aspectos pós-contratuais.

Ao contrato de trabalho em Angola é aplicável o princípio da autonomia privada, nos termos gerais (artigo 405.º CC), com as consequentes liberdades de celebração e liberdade de estipulação. As partes podem assim escolher livremente se e com quem querem celebrar o contrato de trabalho e qual as cláusulas que nele querem introduzir. Estas liberdades encontram-se,

porém, algo limitadas. Efectivamente, a liberdade de celebração é restringida por diversas imposições da legislação laboral, relativamente aos requisitos de admissão de trabalhadores. E a liberdade de estipulação vem a ser muito restringida, uma vez que normalmente as normas laborais apenas podem ser derogadas pelos contratos de trabalho quando estes estabelecem condições mais favoráveis para os trabalhadores. (LEITÃO, 2016, p. 135)

A Constituição angolana em seu artigo 76.º, assegura a todos os trabalhadores: o trabalho é um direito e um dever de todos; todo o trabalhador tem direito à formação profissional, justa remuneração, descanso, férias, protecção, higiene e segurança no trabalho, nos termos da lei; para assegurar o direito ao trabalho, incumbe ao Estado promover: a implementação de políticas de emprego; a igualdade de oportunidades na escolha da profissão ou género de trabalho e condições para que não seja vedado ou limitado por qualquer tipo de discriminação; a formação académica e o desenvolvimento científico e tecnológico, bem como a valorização profissional dos trabalhadores.

O despedimento sem justa causa é ilegal, constituindo-se a entidade empregadora no dever de justa indemnização ao trabalhador despedido, nos termos da lei. Direitos que devem ser respeitados pelos empregadores.

A partir do artigo 36.º se regulam na LGT angolana os poderes, direitos e deveres das partes na relação jurídica laboral. Tem-se instituídos os direitos fundamentais do trabalhador, dentre eles: o direito ao trabalho e ao livre exercício da profissão, direito a liberdade sindical e direito a organização e ao exercício da liberdade sindical; direito de negociação colectiva, direito à greve, (artigo 51.º LGTA) o direito de reunião e de participação nas actividades da empresa.

Nos termos do artigo 14.º LGTA, o objecto do contrato de trabalho é definido pelas

partes. No entanto, esse objecto tem que obedecer aos requisitos do artigo 280.ºCC, e 19.º, n.º 1, a) LGTA, ou seja, ser determinável, física e legalmente possível, e lícito, ou seja conforme com a lei, a ordem pública e com os bons costumes. (LEITÃO, 2016, p.138)

Desde as Constituições dos países é reconhecido o princípio da autonomia da vontade e por sua vez apresenta suas limitações. Exemplo em Espanha o artículo 7.º da Constituição alude que os Sindicatos de trabalhadores e as associações empresariais contribuem à defesa e promoção dos interesses económicos e sociais que lhes são próprios. Sua criação e o exercício de sua actividade são livres dentro do respeito à Constituição e à lei.

O artigo 63.º da LCT em Argentina indica o Princípio da boa-fé que obriga às partes a obrar como tal, ajustando sua conducta ao que é próprio de um bom empregador e de um bom trabalhador, tanto ao celebrar, executar ou extinguir o contrato ou a relação de trabalho.

O artigo 102.º do CTE referente a culpa na formação do contrato estabelece que quem negocia com outrem para a conclusão de um contrato de trabalho deve, tanto nos preliminares como na formação dele, proceder segundo as regras da boa-fé, sob pena de responder pelos danos culposamente causados.

Tanto em Angola como em Argentina e Espanha as partes podem escolher livremente para a concertação do contrato de trabalho. Mas estas liberdades encontram-se limitadas.

A IGUALDADE DE TRATAMENTO PERANTE AS CLÁUSULAS OU PRINCÍPIOS RESTRICTIVOS DOS DIREITOS E DEVERES DAS PARTES EM ANGOLA, ESPANHA E ARGENTINA

No direito do trabalho o princípio da isonomia surgiu como consequências de que a liberdade de contrato entre pessoas com poder e capacidade

económica desiguais conduzia a diferentes formas de exploração, inclusive mais abusivas e iníquas. Para tanto, o legislador, através do princípio da isonomia, na tentativa de buscar medidas para garantir uma igualdade jurídica que desaparecia diante da desigualdade económica no Direito do Trabalho, busca-se uma justiça real, concreta ou material. O nível de capacidade legal de agir, de contratar, em que se defrontavam operário e patrão, ambos iguais porque ambos soberanos no seu direito, cedia e se tornava ficção com a evidente inferioridade económica do primeiro em face do segundo. Se a categoria de cidadão colocava os dois no mesmo plano de igualdade, não impediria essa igualdade, como alguém observou, que o cidadão proletário, politicamente soberano no Estado, acabasse, economicamente, escravo na fábrica. Assim, se traçaram normas públicas reguladoras das relações jurídicas impondo-se direitos e obrigações. Desta forma, foram criadas restrições ao poder económico, estabelecendo regras mínimas quanto à jornada, ao salário, à forma de contratação, ao trabalho do menor e da mulher etc.

O princípio da isonomia ou igualdade não afirma que todos os homens são iguais no intelecto, na capacidade de trabalho ou na condição económica, mas sim, transmite a igualdade de tratamento perante a lei, devendo o aplicador desta levar em consideração de que méritos iguais devem ser tratados igualmente, mas situações desiguais devem ser tratadas desigualmente.

“Em face do princípio da igualdade, a lei não deve ser fonte de privilégios ou perseguições, mas um instrumento que regula a vida em sociedade, tratando de forma equitativa todos os cidadãos”. Neto (2003, p.104)

O princípio da igualdade está inserido em vários dispositivos legais relativos às relações jurídico-laborais. O princípio tem fundamento, por exemplo, na CRA no artigo 23.º, que regula a igualdade perante a Constituição e a lei; proíbe ser prejudicado, privilegiado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão da sua ascendência, sexo, raça, etnia, cor, deficiência, língua, local de nascimento, religião,

convicções políticas, ideológicas ou filosóficas, grau de instrução, condição económica ou social ou profissão.

Na LGTA, Lei n.º 7/15 de 15 de Junho, nos n.ºs 1,3 e 4 do artigo 4.º reza que: todos os cidadãos têm direito ao trabalho livremente escolhido, com igualdade de oportunidades e sem qualquer discriminação baseada na raça, cor, sexo, origem étnica, estado civil, origem e condição social, razões religiosas, opinião política, filiação sindical e língua. Todos os cidadãos têm direito à livre escolha e exercício da profissão, sem restrições, salvo as excepções previstas por lei. As condições em que o trabalho é prestado devem respeitar as liberdades e a dignidade do trabalhador, permitindo-lhe satisfazer normalmente as suas necessidades e as da sua família, proteger a sua saúde e gozar de condições de vida decentes.

O princípio de igualdade salarial entre os empregados está baseado no salário igual para trabalhos de igual natureza, eficácia e duração, sem distinção de nacionalidade, sexo, raça, religião ou estado civil.

Efectivamente, o art.º 157.º, nº 1, LGTA estabelece que o empregador é obrigado a assegurar para um mesmo trabalho ou para um trabalho de valor igual, a igualdade de remuneração entre os trabalhadores sem qualquer discriminação. O n.º 2 do mesmo artigo estabelece ainda que os diferentes elementos constitutivos da remuneração devem ser estabelecidos segundo normas idênticas para homens e mulheres, as categorias e os critérios de classificação e promoção profissional, bem como todas as demais bases do cálculo da remuneração, designadamente os critérios de avaliação dos postos de trabalho devem ser comuns aos trabalhadores dos dois sexos (art.º 157º, nº 3, LGTA).

A LGTA regula também o trabalho da mulher e em seu artigo 242.º estabelece a igualdade de tratamento e não discriminação no trabalho.

Princípio da igualdade que se regula na Constituição Espanhola no artigoArtículo 14.º. Assim como o artigo 35.º que enuncia o trabalho como direito e dever e alude que todos os espanhóis têm o dever de

trabalhar e o direito ao trabalho, à livre eleição de profissão ou ofício, a promoção a traves do trabalho e a remuneração suficiente para satisfazer suas necessidades e as de sua família, sem que em nenhum caso possa fazer-se discriminação por razão de sexo.

Por outra parte na Lei n.º 7/2009 de 12 de Fevereiro, CTE estipula-se as Disposições gerais sobre igualdade e não discriminação no artigo 23.º, no qual considera-se os diferentes tipos de discriminação como a directa e a indirecta, tendo lugar a primeira quando uma pessoa seja sujeita a tratamento menos favorável do que aquele que é, tenha sido ou venha a ser dado a outra pessoa em situação comparável; e a segunda ocorre sempre que uma disposição, critério ou prática aparentemente neutro seja suscetível de colocar uma pessoa, por motivo de um factor de discriminação, numa posição de desvantagem comparativamente com outras, a não ser que essa disposição, critério ou prática seja objetivamente justificado por um fim legítimo e que os meios para o alcançar sejam adequados e necessários.

Artigo que abrange conceitos importantes como trabalho igual. artigo 23.º, n.º1 al. b) e c) do CTE.

No artigo 24.º se regula o direito à igualdade no acesso a emprego e no trabalho: o trabalhador ou candidato a emprego tem direito a igualdade de oportunidades e de tratamento no que se refere ao acesso ao emprego, à formação e promoção ou carreira profissionais e às condições de trabalho, não podendo ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão, nomeadamente, de ascendência, idade, sexo, orientação sexual, identidade de género, estado civil, situação familiar, situação económica, instrução, origem ou condição social, património genético, capacidade de trabalho reduzida, deficiência, doença crónica, nacionalidade, origem étnica ou raça, território de origem, língua, religião, convicções políticas ou ideológicas e filiação sindical, devendo o Estado promover a igualdade de acesso a tais direitos.

Assim como no artigo 25.º CTE regulam-se várias proibições de discriminação e no artigo 26.º do citado diploma legal se expressam as regras contrárias ao princípio da igualdade e não discriminação que devem ser respeitadas pelas partes, fundamentalmente pelo empregador, ao regular que: a disposição de instrumento de regulamentação colectiva de trabalho ou de regulamento interno de empresa que estabeleça profissão ou categoria profissional que respeite especificamente a trabalhadores de um dos sexos considera-se aplicável a trabalhadores de ambos os sexos; a disposição de instrumento de regulamentação coletiva de trabalho ou de regulamento interno de empresa que estabeleça condições de trabalho, designadamente retribuição, aplicáveis exclusivamente a trabalhadores de um dos sexos para categoria profissional correspondente a trabalho igual ou a trabalho de valor igual considera-se substituída pela disposição mais favorável aplicável a trabalhadores de ambos os sexos.

Apresenta-se no trabalho exemplos de artigos que são vacilares para o princípio da igualdade, sem deixar-se de mencionar a igualdade e não discriminação em função do sexo que se encontra no artigo 30.º. O artigo 31.º referente a igualdade de condições de trabalho, assim como o artigo 270.º sobre os critérios de determinação da retribuição que expressa que na determinação do valor da retribuição deve ter-se em conta a quantidade, natureza e qualidade do trabalho, observando-se o princípio de que, para trabalho igual ou de valor igual, salário igual.

A Declaração Socio laboral do Mercosul no artigo 1.º proíbe as distinções ou exclusões de trabalhadores fundada em razões de raça, cor, sexo, a orientação sexual, idade, credo; opinião política ou sindical, ideologia, posição económica ou qualquer outra condição social ou familiar.

Na Constituição da Nação Argentina, no artigo 14 bis figura o dever de igual remuneração por igual tarefa. Deve ser em tarefas de um mesmo valor,

avaliando-se a diferença de tratos quando tenha origem em razão de maior efectividade e contracção ao trabalho.

O artigo 16.º da Constituição da Nação Argentina regula que todos seus habitantes são iguais perante a Lei, e admissíveis nos empregos sem outra condição que a idoneidade. A igualdade é a base do imposto e das cargas públicas.

A LCT em Argentina no artigo 11.º reverencia a importância do princípio da igualdade quando refere que: quando uma questão no pode resolver-se por aplicação das normas que regem o contrato de trabalho ou pelas suas leis análogas, se decidirá conforme aos princípios da justiça social, aos gerais do Direito do Trabalho, a equidade e a boa-fé.

Na Convenção N.º 111, OIT, que integra o ordenamento jurídico argentino, em seu artigo 1.º se regula a proibição de fazer discriminações: entre os trabalhadores por motivos de sexo, raça, nacionalidade, religioso, políticos, gremiais o de idade. Sendo estipulado de igual maneira no artigo 17.º da LCT.

O artigo 81.º da LCT dispõe a igualdade de trato, preceito legal que obriga ao empregador a dispensar a todos os trabalhadores igual trato em identidade de situações. Considerando-se que existe trato desigual quando se produza discriminações arbitrais fundadas em razão de sexo, religião ou raça, mas não quando o diferente tratamento responda a princípios de bem comum, como o que se sustente na maior eficácia, laboriosidade ou contracção a suas tarefas por parte do trabalhador.

O artigo 73.º LCT: estabelece que o empregador não pode durante a vigência do contrato com vista a sua resolução obrigar ao trabalhador a manifestar a suas opiniões políticas religiosas ou sindicais.

Outro dos aspectos que patenteia o princípio da igualdade em Argentina é a consideração de um direito fundamental para todos os trabalhadores e trabalhadoras a promoção profissional e a formação no trabalho em condições igualitárias de acceso. Assim

como a obrigação genérica das partes regulada no artigo 62.º LCT em Argentina.

O artigo 1.º da Lei 23.592 sobre Actos Discriminatórios em Argentina regula: quem arbitrariamente impeça, obstrua, restrinja ou de algum modo menoscabe o pleno exercício sobre bases igualitárias dos direitos e garantias fundamentais reconhecidos na Constituição Nacional, será obrigado, a pedido do danificado, a deixar sem efeito o acto discriminatório ou cessar em sua realização e a reparar o dano moral e material ocasionado.

Conferir protecção ao trabalhador não é o mesmo que conferir vantagem incontinente, pois ao invés de promover-se a igualdade jurídica entre as partes, estar-se-ia pendendo a balança para um dos lados, rompendo com a isonomia da prestação jurisdicional e, principalmente, com a segurança jurídica do ordenamento.

A PROTEÇÃO DAS PARTES NA VIGÊNCIA DA RELAÇÃO DE TRABALHO, PERANTE O PRINCÍPIO PROTECTÓRIO EM ANGOLA, ARGENTINA E ESPANHA

O Estado tem o dever de proporcionar aos indivíduos o pleno exercício dos Direitos Sociais, para que possam viver com dignidade, livres da insegurança causada pelo desemprego e miséria crescentes que assolam o sistema capitalista globalizado.

O Direito do Trabalho apresenta-se, assim, ao mesmo tempo, sob o signo da protecção ao trabalhador e como um conjunto de limitações à autonomia privada individual.

O Princípio da Protecção se refere ao critério fundamental que orienta o Direito Trabalhista: o objetivo de contrapor uma desigualdade jurídica à desigualdade económica que marca a relação de emprego, amparando o trabalhador. O princípio da protecção visa o equilíbrio de interesses entre o empregador e o empregado, o bem comum e a equidade. O princípio da protecção não autoriza a contrariar o conteúdo da lei, mas justamente

o contrário: interpretar sua letra à luz do espírito da lei, ou seja, de sua própria razão de ser. O princípio protector visa atenuar a desigualdade entre o trabalhador e o empregador.

O princípio protectório resulta de importância no Direito do Trabalho, em razão do desequilíbrio entre as partes, produzido pela hipossuficiência do trabalhador e a superioridade do empregador, neutraliza e equilibra a relação. O princípio protectório do Direito do Trabalho tem validade internacional. A consagração do princípio protectório que se manifesta de três fórmulas:

A regra da aplicação da norma mais favorável (quando se interpreta duas ou mais normas jurídicas trabalhistas em relação ao mesmo tema, aplica-se a que seja mais benéfica ao trabalhador); ou seja, é a hipótese na qual dois ou mais normas regulam uma mesma instituição e se deverá aplicar a mais favorável ao trabalhador, tendo em conta que a solução adoptada pela lei consiste no denominado conglobamento por instituições, pelo qual em vez de aplicar uma norma *in totum*, se compararam entre as instituições reguladas consideradas como conjunto menor de normas com autonomia e poder de ser aplicadas de por si ante um caso em particular.

A regra da condição mais benéfica, uma condição de trabalho já conquistada não pode ser substituída por outra menos vantajosa, na mesma relação de emprego; as partes não podem estabelecer nem modificar o contrato de trabalho em menoscabo dos mínimos indisponíveis legais e convencionais. Para que a regra da condição mais benéfica seja respeitada, a norma deve ter um carácter permanente, já que, muitas vezes, as condições mais favoráveis são provisórias, decorrendo do desempenho interino de um cargo ou de algum acontecimento extraordinário, que tenha onerado o trabalhador.

O critério *in dubio pro operário*, este princípio é pelo qual ante a dúvida sobre a interpretação de uma norma legal ou convencional ou apreciação da prova que pudera ser aplicável ao reclamo dos direitos de um

trabalhador deve ser interpretada pelos juizes ou encarregados de aplicar-lha no sentido mais favorável ao trabalhador; nesta hipóteses à dúvida gira sobre uma única norma e os diferentes sentidos que tem por seu conteúdo literal. Macoretta (2017, p.74)

Machado Júnior (2011, p.57) lecionava:

O primeiro princípio específico do Direito Processual do trabalho é o princípio do proteccionismo ao trabalhador, que decorre do princípio da protecção do Direito Material do Trabalho. Por esse princípio, temos a facilitação do acesso à justiça e um tratamento diferenciado e mais favorável ao trabalhador dentro do Trâmite processual.

Na mesma linha Leite (2007. p.73) explicava que:

O princípio da protecção deriva da própria razão de ser do processo do trabalho, o qual foi concebido para realizar o Direito do Trabalho, sendo este ramo da árvore jurídica criado exactamente para compensar a desigualdade real existente entre empregado e empregador, naturais litigantes do processo laboral.

O princípio processual da Protecção ao Trabalhador garante que o mesmo, por sua inferioridade de condições não pode ser afastado e impedido de pleitear em juízo os seus direitos e é por esse motivo que o juiz no caso concreto deve corrigir as desigualdades permitindo o acesso à justiça, a efectivação das leis e realização do tratamento igualitário. Não corrigir as desigualdades existentes entre empregados (ou trabalhadores) e empregadores é inviabilizar àqueles o acesso ao Poder judiciário e análise do seu pleito.

Apesar de ser princípio basilar do processo do trabalho, o princípio da protecção processual do trabalhador ainda é muito questionado na sua aplicação aos casos reais. Questiona-se com frequência onde estaria o limite entre adoptar essa protecção e decidir a lide, julgar o processo em prol do trabalhador.

A manifestação do princípio de protecção têm ampla fundamentação nas leis laborais tanto na Argentina, Angola como em Espanha.

O artigo 9.º, n.º 3 da LGTA, oferece protecção ao trabalhador ao regular que em caso de conflictos entre as disposições de várias fontes prevalece a solução que no seu conjunto e no que respeita às disposições quantificáveis, se mostrar mais favorável ao trabalho, salvo se as disposições de nível superior forem imperativas.

O artigo 14 bis, da Constituição da Nação Argentina em seu primeiro parágrafo é o que estabelece a garantia da protecção das leis ao trabalho em suas diversas formas e assegura ao trabalhador um âmbito de protecção especial.

Em Argentina no artigo 9.º da LCT se regula também o princípio da norma mais favorável para o trabalhador. Em caso de dúvida sobre a aplicação de normas legais ou convencionais prevalecerá a mais favorável ao trabalhador considerando-se a norma o conjunto de normas que reja cada uma das instituições do Direito do Trabalho. Se a dúvida recai na interpretação ou alcance da lei, ou em apreciação da prova nos casos concretos, os juizes ou encarregados de aplicar-lha se decidirão no sentido mais favorável para o trabalhador.

A lei ordena ao juiz ou operador jurídico dirimir toda dúvida relacionada com a análises da prova produzida; em sentido favorável ao trabalhador, cada judicante ou resolutor administrativo deve ter em conta esta regra ao ditar sentença ou resoluções, mas não toda dúvida na valoração da prova pode cair por este recurso técnico previsto pelo legislador; pode resolver-se, mediante a invocação da regra do artigo 9.º, uma dúvida na que a produção provatória está a ponto de produzir convicção; resultaria equivocado substituir o convencimento que os magistrados devem alcançar nos processos sobre os distintos factos que as partes devem acreditar pela fácil solução de titular de duvidosa toda produção probatória e, conseqüentemente, resolver

tais dúvidas mediante a regra *in dubio pro operário*. Obviamente não deve confundir-se uma situação de prova produzidas que geram dúvidas, com aqueles supostos de falta de provas, nem com a fragilidade probatória ou com provas que não convencem. (MACORETTA, 2017, p.75)

No CTE no Artigo 3.º, n.º 3 referente às Relações entre fontes de regulação se estipula que: as normas legais reguladoras de contrato de trabalho só podem ser afastadas por instrumento de regulamentação coletiva de trabalho que, sem oposição daquelas normas, disponha em sentido mais favorável aos trabalhadores quando respeitem as matérias reguladas no mesmo artigo. Assim como no n.º 4 do pré-citado artigo alude que as normas legais reguladoras de contrato de trabalho só podem ser afastadas por contrato individual que estabeleça condições mais favoráveis para o trabalhador, se delas não resultar o contrário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O centro medular do Estado social e de todos os direitos de sua ordem jurídica é indubitavelmente o princípio da igualdade. De todos os direitos fundamentais a igualdade é aquele que mais tem subido de importância no Direito Constitucional de nossos dias, sendo, como não poderia deixar de ser, o direito-chave, o direito-guardião do Estado Social. O princípio da igualdade é garantido nas Constituições de Angola, Argentina e Espanha, sendo amplo e assegura ao indivíduo o direito de insurgir-se contra o arbítrio e a discriminação. Princípio que deve ser aplicado *in concreto* e não *in abstracto* no sentido de se evitar cavar um profundo fosso na paridade de tratamento.

Este princípio está inserido também nos diferentes diplomas legais que regulam as relações de trabalho nos três países estudados, assegurando igualdades importantes entre as que se encontram por exemplo as referentes ao salário para o trabalho de igual

valor, assim como a fundada em razões de raça, cor, sexo, a orientação sexual, idade, credo; opinião política ou sindical, ideologia, posição económica ou qualquer outra condição social ou familiar. O seja, estas leis têm a capacidade de demonstrar obediência ao requisito de tratamento igual a todos.

Além de encontrar-se regulado em cada diploma legal no combate às práticas discriminatórias no emprego leva à constatação de várias formas de discriminação no trabalho a nível mundial, sendo mais comuns as seguintes: negros e mulheres têm o acesso dificultado a certos trabalhos que impliquem contato com o público, tais como caixa de banco, garçom, garçonzete, relações públicas, etc; os salários pagos aos negros e às mulheres são inferiores aos pagos aos seus colegas, com a mesma qualificação; negros e mulheres costumam ser preteridos nas promoções no emprego; em muitos casos a justificativa para a preterição das mulheres nas promoções é que seus colegas poderiam ter dificuldades em aceitar o comando feminino; as mulheres estão sujeitas ao assédio sexual como instrumento de pressão no trabalho; as mulheres são discriminadas com a demissão por motivo de gravidez, a exigência de atestado de esterilização e não gravidez no ato admissional.

A autonomia da vontade nas legislações de trabalho dos três países analisados eleva-se à condição de direito fundamental e é, ao mesmo tempo, delimitada por outros direitos fundamentais. O princípio da boa-fé toma espaço nos diferentes diplomas estudados, demonstrando-se a sensatez do legislador ao estipular-lho. A liberdade de contratar será exercida em razão e nos limites da função social do contrato.

Os direitos e deveres das partes são regulados com alguma que outra diferença, assim como existe diferença nas modalidades de contratos, mas a essência e objecto encontra-se, e o certo é que tanto os direitos como os deveres acordados pelas partes precisam ser cumpridos e respeitados e constam com amparo jurídico em caso de ser quebrantados. Existindo manifestação

positiva do princípio da protecção sobre tudo ao trabalhador como sujeito passivo da relação jurídico-laboral.

Nos diplomas laborais analisados comprovou-se que existe respeito pelo estipulado nas Constituições dos diferentes países como Lei Magna que regula direitos e deveres fundamentais das pessoas, além de existir em cada uma manifestação dos princípios que regem o Direito do Trabalho. O Direito do Trabalho tem como foco primeiramente a observância das Constituições que o convertem como um direito humano essencial.

Pode-se afirmar que Angola, Argentina e Espanha na actualidade constam com legislações no âmbito laboral que se bem não são perfeitas, respondem ao estágio actual, ao legislado internacionalmente na matéria, brindando autonomia, igualdade e protecção às partes na relação jurídico-laboral.

Ao analisar este assunto, verifica-se que nos ordenamentos jurídicos estudados alguns conceitos perduram no tempo e outros vigoram pela exigências da realidade de cada país, acompanhando o progresso do direito do trabalho. Os diferentes diplomas jurídicos vêm realizando a manutenção da relação entre empregado e empregador, estabelecendo direitos e deveres a serem cumpridos, a fim de garantir o equilíbrio entre eles.

O Direito do Trabalho, seja ao expor o conceito de empregado e empregador, sua evolução e demais institutos, vem apresentando o crescimento e conquistas, provenientes das lutas de vários trabalhadores. Há que garantir a dignidade dos trabalhadores, independente de suas funções, qualificações, classe ou posição social. E o legislador assim o previu nos diplomas legais estudados.

O certo é que além de estar legislado de maneira diferente, tem-se visto que em muitas empresas não se respeitam as garantias constitucionais, sendo incluso previstas adequadamente pelo legislador, pagando salário mais elevado ao homem, e salário menor à mulher, bem como aos menores de idade, mesmo que

venham a fazer trabalho igual e com a mesma produtividade.

Com as considerações supra, encerra-se, sem maior rigor sistemático, e sem a pretensão de esgotar a matéria, em face da amplitude do tema, ressaltando tratar-se de mero esboço de algumas questões importantes na relação entre o empregador e o trabalhador.

REFERÊNCIAS

ANGOLA. **Constituição**. Constituição da República de Angola, promulgada aos 5 de Fevereiro de 2010.

ANGOLA. **Lei**. A Lei Geral do Trabalho. Lei n.º 7 de 15 de Junho de 2015.

ARGENTINA. **Constituição**. Constituição da Nação Argentina de 22 de Agosto de 1994.

BARROS, Alice Monteiro de. **Curso de direito do trabalho**. 7. ed. São Paulo: LTr, 2011.

CAUXEIRO, Teófilo Zangui. **Lei Geral do Trabalho - Tudo o que precisa saber**. 2ª edição. Plural Editores. 2016.

ESPAÑA. **Lei**. Lei n.º 7 Código do Trabalho. Promulgado aos 12 de Fevereiro de 2009.

ESPAÑA. **Constituição**. Constituição Espanhola. Aprovada pelas Cortes Gerais aos 31 de Outubro de 1978.

GIGLIO, Wagner D. **Direito processual do trabalho**. São Paulo: Saraiva, 2000.

LEITE, Carlos Henrique Bezerra. **Curso de Direito do Trabalho**. 9ª Ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

LEITE, Luiz Henrique Aguiar. **Flexibilização das Leis Trabalhistas: O perigo da desregulamentação. Monografia de graduação em Direito**. Universidade de Fortaleza – UNIFOR. Fortaleza, 2013.

MARMELSTEIN, George. **Curso de Direitos Fundamentais**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2013.

MARTINS, Sérgio Pinto, **Direito do Trabalho**. ed. Atlas, 30 ed., 2014.

NALIN, Paulo Roberto Ribeiro. **Contrato e Sociedade: a autonomia privada na legalidade constitucional**. Curitiba: Juruá, 2006. v. 2.

NETO, Francisco Ferreira Jorge; CAVALCANTE, Joberto de Quadros Pessoa. **Manual de Direito do Trabalho**. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2003.

NORONHA, Fernando. **O direito dos contratos e seus princípios fundamentais: autonomia privada, boa-fé, justiça contratual**. São Paulo: Saraiva, 1994.

PAULO, Vicente; ALEXANDRINO, Marcelo. **Manual de direito do trabalho**. 12. ed. São Paulo: Método, 2008.

RODRIGUES PINTO, José Augusto. **Processo Trabalhista de Conhecimento**. São Paulo: LTr, 5ª ed., 2000.

RODRIGUEZ, Américo Plá. **Princípios de Direito do Trabalho**. 3 ed. São Paulo: LTr, 2000.

SARMENTO, Daniel. **Os princípios constitucionais da liberdade e da autonomia privada**. B. Cient. ESMPU, Brasília, a. 4, n.14, p. 167-217, Jan/Mar 2005.

ZAS, Oscar; DALAZEN, João Oreste; DELGADO, Maurício Godinho; GHIONE, Hugo Barreto. **Seminário Direito comparado: Brasil/Argentina/Uruguai**. Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados do Trabalho. 21 de Novembro de 2014.

DINIZ, Maria Helena. **Curso de Direito Civil Brasileiro: teoria das obrigações contratuais e extracontratuais**. 27 ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

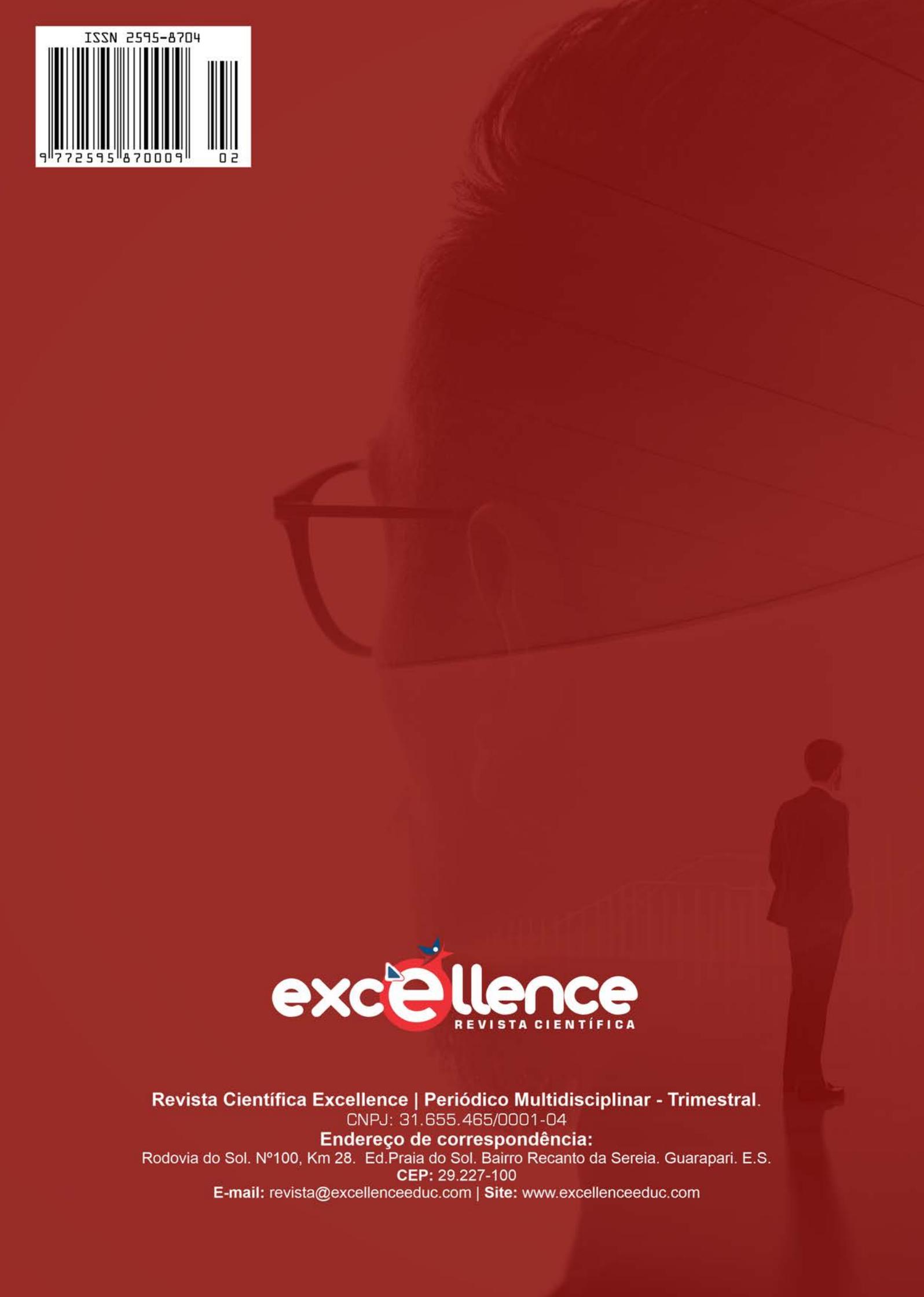
LEITÃO, Luís Manuel Teles de Menezes. **Direito do Trabalho em Angola**. 5ª edição. Almedina, S.A. 2016.

LEITE, Carlos Henrique Bezerra. **Curso de direito processual do trabalho**. 5 ed., 2007.

MACORETTA, Cora Sara. **Lei de contrato de Trabalho**. Comentada. 1ª edição especial. Cidade autónoma de Buenos Aires: O Direito. 2017.

MACHADO JÚNIOR, César Pereira. **Manual de direito processual do trabalho**. São Paulo: LTr, 2011.

ISSN 2595-8704

The background of the entire page is a dark red color. It features two large, semi-transparent silhouettes. One is a person's head and shoulders wearing glasses, looking down. The other is a person in a suit standing on a staircase, looking up. The silhouettes are positioned in the upper and right portions of the page.

excellence
REVISTA CIENTÍFICA

Revista Científica Excellence | Periódico Multidisciplinar - Trimestral.

CNPJ: 31.655.465/0001-04

Endereço de correspondência:

Rodovia do Sol. Nº100, Km 28. Ed.Praia do Sol. Bairro Recanto da Sereia. Guarapari. E.S.

CEP: 29.227-100

E-mail: revista@excellenceeduc.com | Site: www.excellenceeduc.com