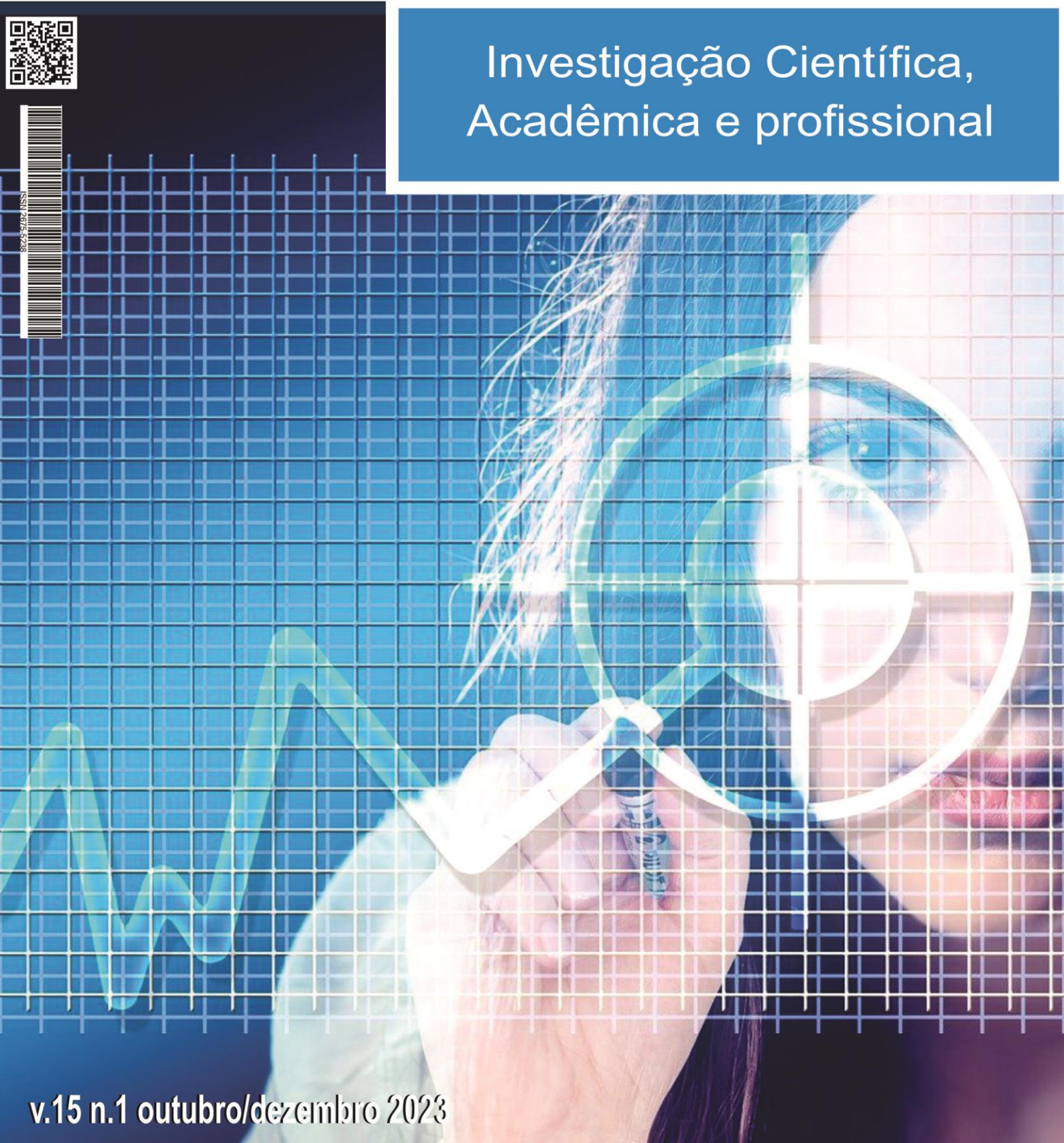


Investigação Científica,  
Acadêmica e profissional



v.15 n.1 outubro/dezembro 2023

www.editorahawking.com.br



Revista Científica  
**IMENSÃO**

 **hawking**  
EDITORA

**Revista Dimensão**  
**v.15 n.1 outubro/dezembro 2023**

**EDITORIAL:** Betijane Soares de Barros  
**REVISÃO ORTOGRÁFICA:** Editora Hawking  
**DIAGRAMAÇÃO:** Luciele Vieira da Silva  
**DESIGNER DE CAPA:** Editora Hawking  
**IMAGENS DE CAPA:** Pixabay

*O padrão ortográfico, o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas do autor. Da mesma forma, o conteúdo da obra é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu autor.*



A Revista Dimensão está sob os direitos da Creative Commons 4.0  
[https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt\\_BR](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR)

### **NOTAS DO EDITOR**

Para baixar o PDF de cada artigo da Revista Dimensão a partir do seu smartphone ou tablet, escaneie o QR code publicado na capa da revista, o qual irá remeter para a página da editora, local onde se encontra a mostra da versão impressa.

---

Revista Dimensão /Editora Hawking  
- Vol 15, n.1 (2023) – Maceió – AL: Editora  
Hawking, 2023 – Trimestral

ISSN 2675-5238

1. Revista Dimensão – Periódicos I. Brasil, Editora Hawking

---

**Editora Hawking**  
**2023**

Av. Comendador Francisco de Amorim Leão, 255 - Farol, Maceió - AL, CEP 57057-780  
Disponível em: [www.editorahawking.com.br](http://www.editorahawking.com.br) [editorahawking@gmail.com](mailto:editorahawking@gmail.com)

## DIREÇÃO EDITORIAL

### **Dr<sup>a</sup> Betijane Soares de Barros**

Instituto Multidisciplinar de Alagoas  
– IMAS  
<http://lattes.cnpq.br/4622045378974>  
366

## CONSELHO EDITORIAL

### **Dr<sup>a</sup>. Adriana de Lima Mendonça**

Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2001) Mestre em Química e Biotecnologia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2004) Doutora em Ciências pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2009)  
Pós-doutorado em Biotecnologia através do Programa Nacional de Pós Doutorado (PNPD/RENORBIO/CAPES, 2014)  
<http://lattes.cnpq.br/0381713043828464>

### **Dr. Anderson de Alencar Menezes**

Licenciado em Filosofia pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP, 1998) Bacharel em Teologia pelo Centro Unisal - Campus Pio XI (São Paulo) (UNISAL, 2002) Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 2005)  
Doutor em Ciências da Educação pela Universidade do Porto (UPORTO, Portugal, 2009)  
<http://lattes.cnpq.br/3996757440963288>

### **Dr<sup>a</sup>. Andrea Marques Vanderlei Fregadoli**

Bacharel em Farmácia pelo Centro de Ensinos Superiores de Maceió (CESMAC, 1999) Licenciada em Educação Física pela Universidade Claretiano (CLARETIANO, 2019) Tecnóloga em Análise e Desenvolvimento de Sistemas pela Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL, 2015)  
Especialista em Nutrição Materno-Infantil pela Unyleya Editora e Cursos S/A, (UNYLEYA, 2017)  
Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Unyleya Editora e Cursos S/A, (UNYLEYA, 2017)  
Especialista em Farmácia Clínica Direcionada à Prescrição Farmacêutica pela Unyleya Editora e Cursos S/A, (UNYLEYA, 2017)  
Especialista em Análises Clínicas pela Unyleya Editora e Cursos S/A, (UNYLEYA, 2016) Especialista em Plantas medicinais: manejo, uso e manipulação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA, 2001)  
Especialista em Farmacologia: Atualizações e Novas Perspectivas pela Universidade Federal de Lavras (UFLA, 2002)  
Mestre em Modelagem Computacional de Conhecimento pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2011).  
Doutora em Ciências pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2015).  
<http://lattes.cnpq.br/5455567894430418>

**Dr. Eduardo Cabral da Silva**

Graduado em Meteorologia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2006)  
Graduado em Matemática pelo Centro de Ensinos Superiores de Maceió  
(CESMAC, 2015) Mestre em Meteorologia pela Universidade Federal de Alagoas  
(UFAL, 2010) Doutor em Engenharia Civil pela Universidade Federal de Pernambuco  
(UFPE, 2018) <http://lattes.cnpq.br/2609068900467599>

**Dr. Fábio Luiz Fregadoli**

Bacharel em Zootecnia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM,  
1996) Mestre em Zootecnia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM,  
2000)  
Doutor em Zootecnia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho  
(UNESP, 2004) <http://lattes.cnpq.br/7986638670904115>

**Dr<sup>a</sup>. Jamyle Nunes de Souza Ferro**

Bacharel em Farmácia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL,  
2009) Mestre em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Alagoas  
(UFAL, 2012)  
Doutora em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Alagoas  
(UFAL, 2016) Pós-doutorado pela Universidade Federal de Pernambuco  
(UFPE, 2018) <http://lattes.cnpq.br/2744379257791926>

**Dr<sup>a</sup>. Laís Agra da Costa**

Graduada em Ciências Biológicas na Universidade Federal de Alagoas (UFAL,  
2011) Mestre em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Alagoas  
(UFAL, 2014)  
Doutora em Ciências Biológicas (Biofísica) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro  
(UFRJ, 2018) <http://lattes.cnpq.br/2066151967059720>

**Dr. Patrocínio Solon Freire**

Graduado em Filosofia pela Universidade Católica de Pernambuco  
(UNICAP, 2000) Bacharel em Teologia pela Universidade Pontifícia  
Salesiana (UPS- Itália, 2004) Especialista em Comunicação Social pela Pontifícia  
Universidade Católica de São Paulo (PUC- SP, 2004) Especialista em Gestão Educacional  
pela Faculdades Integradas Olga Mettig (FAMETTIG, 2006) Mestre em Educação pela  
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 2009) Doutor em Educação pela Universidade  
Federal de Pernambuco (UFPE, 2014) <http://lattes.cnpq.br/5634998915570816>

**Dr. Rafael Vital dos Santos**

Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL,  
2006) Bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2010)  
Especialista em Diagnóstico Molecular pela Faculdade Pernambucana de Saúde (FPS, 2014)  
Mestre em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de  
Alagoas (UFAL, 2010)  
Doutor em Materiais pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2014)  
<http://lattes.cnpq.br/3000684462222111>

## **AVALIADORES DESTE NÚMERO**

**Dr<sup>a</sup>. Andrea Marques Vanderlei Fregadoli**

<http://lattes.cnpq.br/5455567894430418>

**Dr. Eduardo Cabral da Silva**

<http://lattes.cnpq.br/2609068900467599>

**Dr. Fábio Luiz Fregadoli**

<http://lattes.cnpq.br/7986638670904115>

**Dr<sup>a</sup>. Laís Agra da Costa**

<http://lattes.cnpq.br/2066151967059720>

**Dr<sup>a</sup>. Lucy Vieira da Silva Lima**

<http://lattes.cnpq.br/0010369315381653>

**Dr. Rafael Vital dos Santos**

<http://lattes.cnpq.br/300068446222111>

## EDITORIAL

---

A Revista Dimensão (ISSN 2675-5238) iniciada em 2020, é um periódico multidisciplinar trimestral, conta com artigos originais e de revisão da área da educação, saúde, gestão, direito, ciências, administração, tecnologia e outros, desenvolvidos em mestrados e doutorados acadêmicos, por profissionais de instituições públicas e privadas, nacionais e internacionais. O objetivo da Revista Dimensão é promover o caráter científico, com enfoque no sujeito, entre pesquisadores, graduandos e de pós-graduação que atuam em diferentes áreas do conhecimento. Os artigos encaminhados serão submetidos à avaliação da Assessoria Científica que decidirá sobre a conveniência da publicação, orientando aos autores sugestões e possíveis correções.

De acordo com a política de acesso público e de direitos autorais adotada pela Revista Dimensão, que utiliza a Licença Creative Commons - CC BY, que permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do meu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que atribua o devido crédito pela criação original. Deste modo, cedo à revista o direito de primeira publicação, com reconhecimento da autoria e publicação inicial nesta revista.

A Revista Dimensão é uma publicação periódica editada com o intuito de disseminar o conhecimento científico e promover o progresso da ciência. Esperamos que os textos publicados contribuam para a formação intelectual e a reflexão crítica.

---

Betijane Soares de Barros

## SUMÁRIO

---

### **APRENDIZAGEM DO ALUNO COM TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO**

Esrael dos Santos Ramos..... 01

### **"ABORDANDO O COMBATE AO BULLYING SOB UMA PERSPECTIVA JURÍDICA"**

Ivanete Maria da Silva Alves

Eduardo Cabral da Silva..... 10

### **UMA DISCUSSÃO SOBRE O CHAT GPT E O PROFESSOR**

Betijane Soares de Barros

Cleidejane Soares de Barros

Andrea Marques Vanderlei Fregadolli

Eduardo Cabral da Silva

Maria Goretti Fernandes..... 18

### **DIREITO DO TRABALHO: DA RELEVÂNCIA DA PROTEÇÃO AOS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS**

Bernard Pereira Almeida..... 26

### **SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: O ESTUDO DA ESCOLA SOB A PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA**

Débora de Araújo Duarte..... 38





Esta obra está sob o direito de  
Licença Creative Commons  
Atribuição 4.0 Internacional.

## APRENDIZAGEM DO ALUNO COM TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO

*Esrael dos Santos Ramos<sup>1</sup>*

### RESUMO

O presente trabalho objetiva analisar a aprendizagem de alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) nas turmas regulares. É fato que algumas instituições de ensino não possuem estrutura adequada, além disso, poucos profissionais da área da educação estão preparados para viver esse novo momento da educação brasileira, faz-se necessário que haja a quebra dos paradigmas e obter o conhecimento sobre as práticas pedagógicas adequadas que possibilitarão que esta nova realidade seja de fato efetivada. Os meios de investigação usados foram pesquisa bibliográfica, observações e leituras de artigos, textos e livro. Através deste estudo foi possível perceber de que forma crianças com TGD aprendem. Portanto o aluno com essa deficiência é capaz de aprender a ler, a escrever, interpretar e até mesmo fazer cálculos matemáticos; desde que tenha um ensino voltado para o desenvolvimento da sua capacidade cognitiva.

**Palavras-chave:** Professor. Transtornos Globais do Desenvolvimento. Escola. Aprendizagem.

---

<sup>1</sup> E-mail: esraelrael4@gmail.com

## **INTRODUÇÃO**

A aprendizagem de alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) é adquirida através de um trabalho voltado para o desenvolvimento da sua capacidade cognitiva, através do empenho e mediações do professor, em parceria com a escola e a família. Pois, TGD são distúrbios nas interações sociais recíprocas que costumam manifestar-se nos primeiros cinco anos de vida, ou ainda, aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipais motoras. Caracterizam-se pelos padrões de comunicação estereotipados e repetitivos, assim como pelo estreitamento nos interesses e nas atividades.

Ensinar a aluno com TGD não é tarefa impossível; é uma tarefa que requer muita criatividade e dedicação, mesmo que a pessoa com essa deficiência estude numa turma regular, que é um direito ele estudar junto com os demais alunos. O que tem dificultado o trabalho de professores com alunos que têm TGD (Transtornos Globais de Desenvolvimento) é a falta de preparação para lidar com alunos com essa deficiência (de todos os profissionais da escola: diretor, coordenador pedagógico, secretário, vigilante, servente e professor);

como também a falta do apoio da família; a falta de recursos didáticos e pedagógicos nas escolas; e Professores desqualificados, mal humorados, sem nenhum compromisso com a educação desses alunos, isso é visto claramente nas salas de aula.

O professor tem que ter uma meta, se o aluno com TGD está na escola, ele vai aprender; buscando sempre o aperfeiçoamento através dos mecanismos que oferecem soluções para esse problema; mesmo que às vezes tenha que parar uma alternativa que julgue certo, mas que não teve êxito, porque a criatividade e a flexibilidade devem fazer parte do ensino de um bom educador.

Os alunos com Transtornos Globais do desenvolvimento que têm um acompanhamento familiar/clínico e, que são atendidos de forma correta (pedagogicamente, didaticamente e humanamente), enfim, que têm um suporte escolar eficiente, são mais fáceis de lidar e tem muito mais chance de aprender, e de se desenvolver cognitivamente.

## **1. O QUE SÃO TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO?**

Os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) são alterações da tranquilidade ou distúrbios nas interações sociais recíprocas que costumam

manifestar-se nos primeiros cinco anos de vida, ou ainda, aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipais motoras. Caracterizam-se pelos padrões de comunicação estereotipados e repetitivos, assim como pelo estreitamento nos interesses e nas atividades (REVISTA NOVA ESCOLA, 2011).

Os TGD englobam os diferentes transtornos do espectro autista, as psicoses infantis, a Síndrome de Asperger, a Síndrome de Kanner e a Síndrome de Rett.

Com relação à interação social, crianças com TGD apresentam dificuldades em iniciar e manter uma conversa. Algumas evitam o contato visual e demonstram aversão ao toque do outro, mantendo-se isoladas. Podem estabelecer contato por meio de comportamentos não verbais e, ao brincar, preferem ater-se a objetos no lugar de movimentarem-se junto das demais crianças. Ações repetitivas são bastante comuns (MARTOS-PÉREZ, 2005).

Os Transtornos Globais do Desenvolvimento também causam variações na atenção, na concentração e, eventualmente, na coordenação motora. Mudanças de humor sem causa aparente e acessos de agressividade são comuns em alguns casos. As crianças apresentam seus

interesses de maneira diferenciada e podem fixar sua atenção em uma só atividade, como observar determinados objetos, por exemplo (UNESCO, 1994).

Com relação à comunicação verbal, essas crianças podem repetir as falas dos outros, fenômeno conhecido como ecolalia - ou, ainda, comunicar-se por meio de gestos ou com uma entonação mecânica, fazendo uso de jargões (CNE/CEB4, 2009).

O aluno com Transtornos Globais do desenvolvimento deve ter um acompanhamento familiar/clínico e, ser atendido de forma correta (pedagogicamente, didaticamente e humanamente), enfim, ter um suporte escolar eficiente (tratados com respeito, amor e carinho); assim, é mais fácil de lidar e tem muito mais chance de aprender, e de se desenvolver cognitivamente e socialmente.

### **1.1- Como lidar com o TGD na escola?**

O aluno com TGD é um indivíduo carente de um acompanhamento escolar adequado às suas necessidades cognitivas; pois o TGD varia de pessoa para pessoa, há casos quase invisíveis, apenas qualificados diagnosticamente, ou seja, uns têm mais dificuldades de aprender, outros não, aprendem com facilidade e até se destacam em algumas áreas, como Matemática, Artes, Esportes etc. Crianças com transtornos de

desenvolvimento apresentam diferenças e merecem atenção, respeito, compreensão e entendimento, com relação às áreas de interação social, comunicação e comportamento. Na escola, mesmo com tempos diferentes de aprendizagem, esses alunos devem ser incluídos em classes com os pares da mesma faixa etária (PESTANA, 2003).

Estabelecer rotinas em grupo e ajudar o aluno a incorporar regras de convívio social são atitudes de extrema importância para garantir o desenvolvimento na escola. Boa parte dessas crianças precisa de ajuda na aprendizagem da autorregulação (MEC /SEF/SEESP, 1998).

A escola precisa conhecer os limites do aluno com TGD, criar e executar normas de boa conduta social; e apresentar as atividades do currículo visualmente, ação que ajuda no processo de aprendizagem desses alunos. Fazer ajustes nas atividades sempre que necessário e contar com a ajuda do profissional responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE). Também cabe ao professor identificar as potências dos alunos. Investir em ações positivas, estimular a autonomia e fazer o possível para conquistar a confiança da criança. Os alunos com TGD costumam procurar pessoas que sirvam como 'porto seguro' e encontrar essas pessoas na escola

é fundamental para o desenvolvimento (MEC; SEESP, 2001).

A escola deve colocar ofertas de métodos para a alfabetização, para aprendizagem, porque um aluno insatisfeito agirá contrariado. O aluno não somente aprende, mas repete aquilo que lhe causa prazer. Quando o efeito de uma informação é agradável, ele repete-a; quando é o contrário, não quererá repeti-la, devido o mau gosto, a insatisfação mesmo. É aí que a escola deverá desenvolver projetos interdisciplinares e de atividades voltadas para o desenvolvimento da linguagem, interação social e comportamento, pois são áreas que precisam atenção e muita paciência, mesmo que no momento essas crianças não demonstrem aprendizagem, mas com passar do tempo essas aprendizagens podem ser vistas; porque o aluno com TGD consegue aprender, mesmo que seja lento o processo (CARVALHO, 2004).

A escola deve estar de portas abertas e preparada para receber e atender o aluno com TGD para que ele tenha uma boa aprendizagem dos conteúdos seculares, porque a escola é um ambiente que proporciona o desenvolvimento dessa criança. Os rituais da escola funcionam como uma organização interna desse mesmo, tipo, ir ao banheiro, ao bebedouro; chegar no horário; conhecer os nomes dos

coleguinhas e identifica-los; fazer refeição juntos, atividades físicas dentre outras, como garante:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no 9.394/96 (Brasil, 1996), no Capítulo III, art. 4º, inciso III, diz que é dever do Estado garantir o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.”

A escola é o meio mais adequado e preparado para o aluno com TGD, pela sua definição e a forma como é organizada, qualificada para o atendimento desse aluno, pena que nem toda escola está preparada para tal missão. Mas diante de qualquer impossibilidade (estrutura física, pedagógica ou cortesia de profissionais), ela deve buscar soluções, seja do Estado, ou até mesmo da União, se for o caso, junto aos órgãos competentes, para ela esteja apta a desenvolver a capacidade cognitiva (aprendizagem) do aluno com TGD. Pois, segundo Jean Piaget (1896 –1980) “a capacidade cognitiva nasce e se desenvolve, não vem pronta.”

## **2. O PROFESSOR E O SUCESSO NA APRENDIZAGEM DO ALUNO COM TGD**

O professor é um benfeitor da humanidade. É aquele que tem características marcantes, como: agradável, positivo, respeitado, estruturado, organizado, dinâmico e estabelece normas

claras em sala de aula; ora pedindo orientação; é um mediador responsável e que tem domínio de classe e de conteúdo; dá suporte estratégico no desenvolvimento das atividades do aluno, ou seja, quando ele percebe que o aluno está com dificuldade para responder as suas atividades, ele cria a melhor forma possível para que o aluno consiga responder e tenha uma boa aprendizagem (ACKERMAN, 2011); visto que, o aluno com TGD é inquieto, agressivo, desatento e tem dificuldade de raciocinar, em muitos dos casos. Ele deve ser tratado com carinho e muito amor. O professor não pode pressioná-lo, exigir no seu tempo, mas deixa-lo à vontade no que diz respeito à aprendizagem; orientá-lo na medida do possível, no que precisar. .

O professor deve criar estratégias pedagógicas diversificadas para atender o comportamento do indivíduo, implementá-las, monitorar e avaliar seus resultados sistematicamente, reajustar sua prática pedagógica, se for preciso; sempre com orientação, integração do conhecimento e suporte transdisciplinar; estar refletindo:

“Inflexibilidade / apego a rotinas; acolhimento à criança – como? Adaptação progressiva... (importância da antecipação dos fatos); rituais da escola como aprendizagem de organização do meio social real... Intervenções dos colegas – aprendizagens transformadoras de comportamentos. A escola tem se mostrado essencial..., demonstrando

que a exposição ao meio social é condição de desenvolvimento para qualquer ser humano” (MEC/SMECE. UFC, 2010).

Há a urgência de suporte ao professor, com o objetivo de ofertar possibilidades para favorecer o desenvolvimento de uma pessoa com TGD num ambiente adequado com menos restrições e com o máximo de recursos necessários à sua participação ativa e inclusão social, evitando a inadequação das práticas pedagógicas.

Investigadores e associações internacionais apontam, na escola, a ausência de clima pedagógico e de estratégias educacionais individualizadas, além de detectarem atitudes pessimistas, quando não opressivas ou etilistas, em muitos atores do processo ensino-aprendizagem (FONSECA, 2002: 13).

O professor do aluno com TGD não pode sentir-se ou trabalhar sozinho. Ele deve fazer parte de uma rede, que identifique, observe, descreva, registre e avalie para discutir com os profissionais da equipe técnica e diretiva, acompanhar a evolução do caso, também através do encaminhamento para profissionais especializados. Mas, ele precisa, essencialmente, da estrutura institucional sistemática, formal e regularmente disponibilizada na escola e na rede de ensino (MORAIS, 2001).

O professor do aluno com TGD, antes de pensar numa aula tradicional, copiar o livro didático para o aluno, deve criar atividades que levem o aluno a praticar, criar e estudar; propor a melhor forma de mediação do conteúdo; que o aluno seja capaz de pesquisar, estudar para resolver os deveres de casa; formar o aluno para a vida, mas para isso é preciso fazer um diagnóstico do aluno para conhecer o seu desenvolvimento intelectual e, a partir desse pressuposto saber lidar com ele: explorando seus conhecimentos de forma respeitosa e cautelosa (LIBÂNEO, 1994).

#### **4- O QUE É APRENDIZAGEM?**

Aprendizagem é tudo aquilo que fica guardado na mente para sempre; é a qualidade de aprender aquilo que é conduzido, mediado. A capacidade de aprender está no homem, mas o desenvolvimento dessa capacidade está no mestre, que pode ser um professor, um pai, uma mãe, um tio, um amigo ou qualquer outra pessoa com essa missão (PIAGET, 1967).

Aprendizagem requer criatividade, harmonia de conteúdo, objetivos e estratégias; O educador precisa se autoavaliar sempre; vê o que está dando certo e o que dá errado; fazer, refazer, tantas vezes precisar; o educador não é o dono do

saber; nem o dono da verdade. Medo de errar não deve fazer parte do educador; o educador deve ter consciência de que, na vida, tudo o que é feito, passa por vários processos e, nesses processos, estão os erros e os acertos, mesmo que muitas das vezes não sejam visíveis. É uma virtude muito grande do educador, a humildade; o humilde aceita sempre correções, opiniões, conselhos, e mudanças; não pensa no seu próprio bem; é altruísta, mas o arrogante, se acha o dono da verdade e da razão (FREIRE, 2004).

A aprendizagem do aluno com TGD é um processo de mudança de comportamento obtido através da experiência construída por fatores emocionais, neurológicos, relacionais e ambientais. Aprender é o resultado da interação entre estruturas mentais e o meio ambiente. De acordo com a nova ênfase educacional, centrada na aprendizagem, o professor é coautor do processo de aprendizagem dos alunos, independente do grau de intelecto de cada um. Nesse enfoque centrado na aprendizagem, o conhecimento é construído e reconstruído continuamente. Não dá para o educador estacionar no tempo, porque o mundo não para; a cada dia aparece uma nova coisa, uma nova criação; graças às curiosidades daqueles que não se acomodam, querem o melhor, alcançar o alvo, determinado pelas exigências da

sociedade. Enfim, a aprendizagem do aluno com TGD é um processo que requer muita sabedoria, gosto, amor, dedicação e paciência, do professor, escola e família. O apoio (cuidado) da família é de suma importância no desenvolvimento da aprendizagem desse aluno, como afirma (MARTOS-PÉREZ, 2005: S77):

Os processos de aprendizagem implicam no controle cuidadoso das condições do meio e a disposição de pautas de ensino-aprendizagem que se baseiam em mecanismos de aprendizagem e desenvolvimento preservados nas pessoas com autismo, como é o caso da aprendizagem operante. O núcleo de tratamento é sempre a aprendizagem. Em algumas condições e casos, pode ser necessário utilizar sistemas de intervenção sobre o meio interno (por exemplo, fármacos) para facilitar que aquele se produza e fazer mais positiva experiência das pessoas autistas.

O aluno com TGD aprende através de atividades educativas lúdicas, criativas e práticas que podem ser desenvolvidas usando recursos didáticos eficazes para o desenvolvimento da sua capacidade cognitiva, como: jogos educativos, cantinho de leitura, massa de modelar, pinturas, desenhos, colagem, elástico, tangaram, origami, ábaco, material dourado, dama, dominó, xadrez, dado, palito de picolé, dominó silábico, dominó numérico, quebra-cabeça, calculadora, computador, régua, transferidor, compasso, figuras geométricas, rótulos, vídeo, música, teatro,

cinema, paródia etc; e, também, através da repetição de atividades. Visto que os recursos didáticos na aula são essenciais para a elevação da autoestima, a assimilação dos conteúdos, e o estímulo à atenção, pois a aprendizagem do aluno com TGD acontece de uma forma bem mais eficaz quando há estímulo à prática e o bem estar, ou seja, quando ele se sente atraído pela aula (MEC /SEF/SEESP, 1998).

## CONCLUSÃO

A aprendizagem do aluno com TGD é um processo de mudança de comportamento obtido através da experiência construída por fatores emocionais, neurológicos, relacionais e ambientais. Aprender é o resultado da interação entre estruturas mentais e o meio ambiente. De acordo com a nova ênfase educacional, centrada na aprendizagem, o professor é coautor do processo de aprendizagem dos alunos, independente do grau de intelecto de cada um. Nesse enfoque centrado na aprendizagem, o conhecimento é construído e reconstruído continuamente. Não dá para o educador estacionar no tempo, porque o mundo não para; a cada dia aparece uma nova coisa, uma nova criação; graças às curiosidades daqueles que não se acomodam, querem o melhor, alcançar o alvo, determinado pelas exigências da sociedade. Enfim, a aprendizagem do aluno

com TGD é um processo que requer muita sabedoria, gosto, amor, dedicação e paciência, do professor, escola e família. O apoio (cuidado) da família é de suma importância no desenvolvimento da aprendizagem desse aluno.

A escola deve colocar ofertas de métodos para a alfabetização, para aprendizagem, porque um aluno insatisfeito agirá contrariado. O aluno não somente aprende, mas repete aquilo que lhe causa prazer. Quando o efeito de uma informação é agradável, ele repete-a; quando é o contrário, não quererá repeti-la, devido o mau gosto, a insatisfação mesmo. É aí que a escola deverá desenvolver projetos interdisciplinares e de atividades voltadas para o desenvolvimento da linguagem, interação social e comportamento, pois são áreas que precisam atenção e muita paciência, mesmo que no momento essas crianças não demonstrem aprendizagem, mas com passar do tempo essas aprendizagens podem ser vistas; porque o aluno com TGD consegue aprender, mesmo que seja lento o processo.

Portanto, o professor comprometido com a aprendizagem do aluno com TGD deve participar de conferências educativas, simpósios, congressos cursos, palestras e demais formações continuadas que lhe tragam benefícios enriquecedores para a qualificação do seu trabalho e



desenvolvimento da capacidade cognitiva dos seus alunos; e também dizer que eles são capazes de aprender; ter bastante paciência e cautela nas interações e mediações; pois fazer um bom trabalho não é impossível é sacrificial. E, o melhor do que o sacrifício é o gozo de vê o aluno envolvido na aula, e ser um eterno aprendiz.

## REFERÊNCIAS

- UNESCO. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: CORDE, 1994.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. 29.ed São Paulo: Paz e Terra, 2004..
- LAROUSSE. *Dicionário Ilustrado da Língua Portuguesa*. São Paulo: Larousse do Brasil, 2004.
- LIBÂNÊO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.
- MORAIS, R. (org.). *Sala de aula: que espaço é este?* 14ª ed. São Paulo: Papirus, 2001.
- BRASIL. Coordenadoria Nacional para Integração de Pessoas Portadoras de Deficiências. Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educacionais Especiais Brasília: MEC, 1994.
- BRASIL, Ministério da Educação. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC /SEF/SEESP, 1998.
- CARVALHO, Rosita Edler. *Educação Inclusiva Com Os Pingos nos Is*. Editora: Meditação, Porto Alegre, 2004.
- PESTANA, André. *Gestão e educação: uma empresa chamada escola*. Petrópolis, RJ: Catedral das letras, 2003.
- CNE/CEB4. Diário Oficial da União. Seção 1, p.17 Brasília, 2009.
- ACKERMAN, Beth. El maestro proactivo. In: *Buena Conducta: Una Guía Práctica Para La Disciplina Efectiva*. Publicaciones ACSI. 2011.
- MARTOS-PÉREZ, J. Intervención educativa en autismo desde una perspectiva psicológica. *Rev. Neurol.* [online], 2005; vol. 40, (Supl 1): S177-S180.
- FONSECA, V. *Libertar as inteligências: exclusão escolar como processo de exclusão social*. São Paulo: Salesiana, 2002.
- Revista Nova Escola, edição nº 241, abril de 2011, Brasil



Esta obra está sob o direito de  
Licença Creative Commons  
Atribuição 4.0 Internacional.

## "ABORDANDO O COMBATE AO *BULLYING* SOB UMA PERSPECTIVA JURÍDICA"

*Ivanete Maria da Silva Alves*<sup>1</sup>  
*Eduardo Cabral da Silva*<sup>2</sup>

### RESUMO

Este estudo aborda a questão do *bullying* sob uma perspectiva jurídica, explorando a legislação brasileira relacionada ao fenômeno. Reconhecendo o impacto negativo desse comportamento nas vítimas, o estudo visa analisar implicações legais e responsabilidades das instituições escolares e famílias, bem como examinar a judicialização das questões de *bullying*. Este estudo tem como objetivo analisar a legislação brasileira relacionada ao *bullying*, identificando possíveis alternativas à abordagem tradicional de responsabilização civil ou criminal. Pretende-se, assim, contribuir para a compreensão do fenômeno e sua gestão sob uma perspectiva legal. A pesquisa utiliza uma abordagem qualitativa, baseada em revisão bibliográfica e análise documental. A metodologia envolveu a revisão da literatura acadêmica e das fontes legais pertinentes, relacionadas ao *bullying* e à legislação brasileira. Os resultados destacam a importância de uma abordagem jurídica para lidar com o *bullying*, considerando o impacto nas vítimas e os desafios enfrentados, como o silêncio e os mitos associados. A legislação desempenha um papel crucial na promoção de ambientes escolares seguros. Em conclusão, este estudo ressalta a necessidade de uma abordagem jurídica eficaz no combate ao *bullying*, considerando o contexto brasileiro. A legislação pode desempenhar um papel fundamental na prevenção e gestão do *bullying*, desde que seja sensível às particularidades do fenômeno e promova um ambiente de denúncia seguro para as vítimas.

**Palavras-chave:** *Bullying*, legislação, ambiente escolar, perspectiva jurídica, impacto nas vítimas.

---

<sup>1</sup> E-mail: ivanetemarialves@gmail.com

<sup>2</sup> E-mail: edcs.cabral@gmail.com

## INTRODUÇÃO

O propósito deste estudo é explorar a legislação brasileira relacionada ao fenômeno do *bullying*, analisar as implicações legais e de responsabilidade envolvendo as instituições escolares e as famílias, e examinar o fenômeno da judicialização nas escolas. Além disso, os autores buscam identificar possíveis alternativas à abordagem tradicional de responsabilização civil ou criminal das ações de *bullying* no ambiente escolar. É amplamente reconhecido que o *bullying* entre crianças e adolescentes é uma forma comum de violência, com sérias consequências para o bem-estar e o desenvolvimento desses jovens. Consequentemente, é fundamental abordar essa questão sob a perspectiva dos direitos das crianças e da legislação vigente.

A definição adotada neste estudo para *bullying* segue a abordagem pioneira de Dan Olweus (1978), que descreve o *bullying* como um padrão de comportamento agressivo, físico ou psicológico, em que um aluno ou grupo de alunos direciona ataques repetidos a outro aluno, com a intenção de causar dano. Essa ação negativa e recorrente coloca as vítimas em situações difíceis de resolver por conta própria, resultando em efeitos adversos, como baixa autoestima, ansiedade e até depressão, o que prejudica sua integração

na escola e seu progresso acadêmico. Portanto, artigo visa aprofundar a compreensão dessas questões e fornecer insights sobre como lidar com o *bullying* de maneira mais eficaz dentro do contexto legal.

O fenômeno do *bullying* é amplamente reconhecido como sendo de grande importância, tanto devido ao seu impacto no processo de ensino e aprendizagem quanto às angústias que provoca nos envolvidos.

Uma preocupação importante é o silêncio das vítimas, como destacado por Lopes Neto (2005). Esse silêncio só é quebrado quando a vítima se sente segura e confortável o suficiente para revelar a violência que está sofrendo. Uma vez que uma criança ou adolescente compartilha o sofrimento que está enfrentando de forma sistemática, seja no ambiente escolar ou em outros contextos, como condomínios, clubes ou igrejas, não podemos simplesmente ignorar essa situação.

Ainda enfrentamos desafios, incluindo mitos como "é coisa de criança", "vai passar", "a vítima sairá mais forte dessa experiência", ou até mesmo a preocupação de que "quem denuncia está apenas fofocando" ou "pedir ajuda poderá desapontar os pais". Portanto, é fundamental compreender a legislação relevante relacionada a esse tema e abordar

essas questões de maneira sensível e adequada.

## MÉTODOLOGIA

Neste estudo, a metodologia adotada envolveu uma abordagem qualitativa, fundamentada em pesquisa bibliográfica e análise documental. Inicialmente, foi realizada uma revisão da literatura acadêmica e das fontes legais pertinentes relacionadas ao *bullying* e à legislação brasileira.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

É essencial destacar que, idealmente, o fenômeno do *bullying* não deveria ter espaço, uma vez que a proteção integral à criança e ao adolescente está firmemente garantida em documentos legais de nível internacional e na legislação brasileira. Conforme estabelecido no artigo 1 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), "Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir umas em relação às outras com espírito de fraternidade." Além disso, artigos como o 3, 5 e 7 da DUDH reforçam a importância da vida, liberdade, segurança e igualdade perante a lei. Em 1993, a Convenção de Viena enfatizou a necessidade de incluir a educação em direitos humanos, abrangendo paz,

democracia, desenvolvimento e justiça social, para conscientizar as pessoas sobre a aplicação universal dos direitos humanos.

No âmbito da legislação nacional, a prática do *bullying* viola preceitos constitucionais, com a Constituição da República Federativa do Brasil, em seu artigo 5, protegendo a intimidade, vida privada, honra e imagem das pessoas, assegurando o direito à indenização por qualquer dano decorrente de sua violação.

O artigo 227 da Constituição estabelece a obrigação da família, sociedade e Estado de assegurar à criança e ao adolescente o direito à vida, saúde, educação, entre outros, colocando-os a salvo de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência e opressão. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) complementa essas garantias, assegurando a proteção integral e afirmando que nenhuma criança ou adolescente será objeto de negligência, exploração, violência, crueldade ou opressão.

Quando o *bullying* ocorre no ambiente escolar, o diálogo inicialmente com professores e a gestão escolar é apropriado, mas em casos em que essa abordagem não surte efeito, a justiça pode ser acionada. O Código Civil Brasileiro estabelece a responsabilidade de reparação de danos causados por atos ilícitos, o que

inclui o *bullying*, de acordo com os artigos 186 e 927. A responsabilidade pode recair sobre o agressor ou a escola, dependendo das circunstâncias. O Código de Defesa do Consumidor também oferece uma base legal para solicitar a reparação de danos, principalmente em escolas particulares. No entanto, a eficácia da Lei 13.185/2015, que instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática, é questionável, pois não oferece punições claras para os agressores.

Recentemente, em 2018, uma alteração na Lei de Diretrizes e Bases do Ensino (LDB) acrescentou dispositivos para promover a conscientização e a cultura de paz nas escolas, visando combater o *bullying*. As leis estaduais e municipais, em geral, regulamentam leis federais existentes e podem variar em sua abordagem ao tema. No entanto, é essencial considerar que, embora haja legislação para lidar com o *bullying*, sua eficácia na prevenção e punição dos agressores ainda é um desafio significativo.

Michel Laub (2015) enfatiza de forma contundente que "a história é triste e repetitiva ao mostrar que leis são ineficazes quando não são apoiadas por uma prática social sólida". Nesse contexto, a judicialização representa o ato de levar questões ao conhecimento do sistema judicial quando não foram adequadamente

resolvidas pelo poder executivo ou legislativo. Silveira (2011) argumenta que várias condições facilitam a judicialização, incluindo a ineficácia das instituições majoritárias, a incapacidade dessas instituições em atender às demandas sociais, a separação dos poderes, o reconhecimento de direitos e a conscientização sobre os meios judiciais.

Embora os direitos educacionais estejam amplamente assegurados na legislação brasileira, a plena realização desses direitos ainda enfrenta desafios significativos (Silveira, 2011). A judicialização das questões escolares ocorre paralelamente à judicialização da política e da saúde, refletindo a crescente busca por intervenções judiciais em várias áreas da sociedade.

A judicialização das relações escolares é uma realidade que ocorre em grande escala, muitas vezes devido à falta de preparo dos atores educacionais para lidar com essa nova demanda e à falta de informação sobre as novas obrigações decorrentes dos instrumentos legais que estabelecem direitos e deveres (Chrispino; Chrispino, 2008). Santomauro (2010) sugere quatro medidas para abordar o *bullying* no ambiente escolar: reconhecer os sinais, fazer um diagnóstico, conversar com as partes envolvidas e encaminhar os casos para instâncias apropriadas. Além disso,

outras providências incluem reuniões com os responsáveis pela vítima e pelo agressor, a busca por encaminhamento profissional para a vítima e o agressor, a separação física de ambos durante as aulas e a consideração de ajustes no horário das aulas.

No entanto, para além dessas medidas individuais e familiares, é crucial promover uma educação integral que valorize a diversidade cultural e étnico-racial. A escola desempenha um papel fundamental na promoção do respeito e da convivência harmoniosa entre pessoas de diferentes origens culturais. É essencial combater a intolerância em relação a toda forma de diversidade humana (Amorim; Eyng, 2019). D'Aurea-Tardelli e Leme (2011) desenvolveram uma figura para ilustrar a inter-relação entre *bullying*, violência, conflitos e indisciplina como fatores na configuração de problemas de convivência no contexto escolar.

Em 1993, por ocasião do cinquentenário da Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH), a Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU) designou o Ano Internacional da Tolerância. Na década de 90, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), sob a égide da ONU, organizou diversos encontros regionais que culminaram com a Conferência Geral da UNESCO em 16 de novembro de 1995,

resultando na publicação da Declaração Mundial de Princípios sobre a Tolerância (Fischmann, 2001).

Apesar da existência da DUDH, houve debates significativos sobre o uso do termo "tolerância", acompanhados de críticas. É fundamental não confundir o conceito de "tolerância" com sua aplicação superficial. A DUDH, logo em seu primeiro artigo, define a tolerância como "o respeito, a aceitação e o apreço pela riqueza e diversidade das culturas do nosso mundo, das diferentes formas de expressão e das maneiras de ser humano". Além disso, enfatiza que a tolerância é mais do que um imperativo ético; é uma necessidade política e de justiça (ONU, 1948).

Fischmann (2001, p. 70) destaca que a educação para a tolerância envolve conhecer o outro, especialmente aqueles que vivem de maneira diferente da nossa. O conhecimento é uma ferramenta crucial para superar o medo que gera preconceito e discriminação, promovendo o respeito mútuo e a resolução de conflitos por meio do diálogo.

Em 1993, durante a Conferência Mundial sobre Direitos Humanos em Viena, foi consolidada a proposta de incorporar a Educação em Direitos Humanos na educação formal e não formal, com o objetivo de promover relações harmoniosas entre comunidades e cultivar o respeito

mútuo e a tolerância. A Educação em Direitos Humanos deve abranger temas como paz, democracia, desenvolvimento e justiça social, conforme definido nos instrumentos internacionais e regionais de Direitos Humanos (Viena, 1993).

Costa e Novais (2011) explicam que a Educação em Direitos Humanos busca criar e disseminar uma cultura que empodere grupos vulneráveis ou vítimas de violações de direitos humanos, reconhecendo a igualdade e a dignidade de todas as pessoas como sujeitos de direitos.

No Brasil, em 2017, a Secretaria de Justiça, Trabalho e Direitos Humanos do Paraná promoveu o Seminário de Educação Continuada de Educação em Direitos Humanos – EESEDH/SEED. Esse evento visava fortalecer a formação em Educação em Direitos Humanos na rede estadual de Educação, estabelecendo uma conexão complexa entre currículo, educação e direitos humanos para promover uma cultura de paz e não violência (Silveira *et al.*, 2019).

A Justiça Restaurativa representa uma abordagem para lidar com conflitos e promover a resolução não violenta e consensual da violência. Contribui para a cultura da paz ao enfatizar a reparação de danos e a restauração de relações interpessoais violadas (Araújo, 2010). Esta abordagem tem demonstrado eficácia em

prevenir a violência e reduzir os riscos de vulnerabilidade penal de adolescentes, ao promover a restauração de novas formas de convivência.

No entanto, os programas brasileiros de Justiça Restaurativa nas escolas ainda estão em estágios iniciais de implementação. O "Programa de Justiça Restaurativa aplicado na escola", desenvolvido por Santos e Gomide (2014), teve como objetivo criar, aplicar e avaliar um programa de Justiça Restaurativa em uma escola pública estadual, destacando a importância da aprendizagem moral por meio da experiência, onde os erros podem se tornar oportunidades de crescimento.

Assim, a promoção da tolerância, a educação em direitos humanos e a Justiça Restaurativa são abordagens fundamentais para cultivar uma cultura de respeito, diálogo e paz em ambientes educacionais e sociais.

## CONCLUSÕES

A superação do fenômeno do *bullying* deve ser adotada por todos os membros da comunidade escolar e em outros ambientes onde essa forma de violência possa surgir. É crucial evitar recorrer ao sistema judicial como primeira abordagem, priorizando a prevenção do *bullying* através da promoção da educação para a tolerância, respeito aos direitos

humanos, resolução pacífica de conflitos e justiça restaurativa. Embora existam casos em que a judicialização seja necessária para buscar reparação, isso deve ser uma medida extrema.

Para aprimorar a eficácia das leis relacionadas ao *bullying*, é fundamental que elas forneçam diretrizes mais claras sobre as estratégias mínimas de prevenção que as escolas devem adotar. Políticas públicas devem ser implementadas para garantir a execução das leis, incluindo recursos para campanhas anti-*bullying*, materiais pedagógicos sobre respeito aos direitos humanos e tolerância, formação de professores, envolvimento dos pais e serviços de saúde e educação para apoiar alunos vítimas, agressores e suas famílias.

É importante enfatizar que as ações e projetos de prevenção são mais eficazes do que abordagens punitivas ou criminais, levando-nos a questionar a necessidade de uma legislação criminal específica para o *bullying*. Investir em um ambiente acadêmico que promova o desenvolvimento de cidadãos conscientes, moralmente competentes e empáticos é fundamental, enfocando estratégias que minimizem a necessidade de responsabilização civil ou criminal por comportamentos ameaçadores ou violentos.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, C. A. A.; EYNG, A. M. As interfaces entre currículo e a educação em Direitos Humanos. In: BONETI, L. W. *et al.* (Orgs.). *Educação em Direitos Humanos: história, epistemologia e práticas pedagógicas*. Ponta Grossa – PR: Editora UEPG, 2019.

ARAÚJO, A. P. *Justiça restaurativa na escola: perspectiva pacificadora?* Dissertação de Mestrado da Pontifícia Universidade Católica do RS, Porto Alegre, 2010.

SILVEIRA, A. B. *et al.* *Educação em Direitos Humanos: história, epistemologia e práticas pedagógicas*. Ponta Grossa – PR: Editora UEPG, 2019.

BRASIL. *Decreto Lei 2848 de 7 de dezembro de 1940*. Código Penal Brasileiro, 1940.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, 1988.

BRASIL. *Lei 8069 de 13 de julho de 1990. Estatuto da criança e do adolescente* 1990. Brasília – DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

BRASIL. MEC – Ministério da Educação. *Lei 9.394, 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da educação Brasileira*. Brasília, 1996.

BRASIL. *Código Civil*. Lei 10.406 de 10 de janeiro de 2002. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2002.



BRASIL. *Lei 13185 de 6 de novembro de 2015*. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*bullying*). Brasília, 2015.

BRASIL. *Lei Federal n 13.663, de 14 de maio de 2018*. Altera o art.12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino. Brasília, DF, 14. maio 2018.

CHRISPINO, A.; CHRISPINO, R. S. P. A judicialização das relações escolares e a responsabilidade civil dos educadores. In: *Ensaio: Avaliação políticas públicas educacionais*, v. 16, n. 58, p. 9-30, jan/mar, 2008.

COSTA, A. G. N.; NOVAIS, G. S. Educação em direitos humanos, formação de professores e educação popular: um estudo sobre o programa nacional de Educação em Direitos Humanos. *Revista IDEA*, vol 3, nº 1, p 1-12, ago/dez, 2011.

D'AUREA-TARDELI, D.; LEME, M. I. S. O *Bullying* e outras formas de violências nas escolas. In: D'Aurea-Tardeli & Paula, F.V. *O cotidiano da Escola: as novas demandas educacionais*. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

FISCHMANN, R. Educação, Direitos Humanos, tolerância e paz. *Paidéia*, 20 (11), 67-77, 2001.

JOTZ, M. E. V. *O Combate à intimidação sistemática sob a tutela da constituição federal: "Bullying" é questão de direito,*

2016. Disponível em: <[http://conteudo.pucrs.br/wp-content/uploads/sites/11/2017/03/maria\\_jotz\\_2016\\_2.pdf](http://conteudo.pucrs.br/wp-content/uploads/sites/11/2017/03/maria_jotz_2016_2.pdf)>. Acesso em 14 de set. de 2023.

LOPES NETO, A. A. *Bullying – comportamento agressivo entre estudantes*. *Jornal de Pediatria*, 81(sup 5): S164-172, 2005.

OLWEUS, D. *Aggression in the schools: bullies and whipping boys*. Washington - DC: Hemisphere, 1978.

ONU – Organização das Nações Unidas. *Declaração Universal dos Direitos Humanos. Assembleia Geral da ONU*. Nova Iorque, 1948.

ONU – Organização das Nações Unidas. *Declaração e Programa de Ação de Viena*. Disponível em <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Sistema-Global.-Declara%C3%A7%C3%B5es-e-Tratados-Internacionais-de-Prote%C3%A7%C3%A3o/declaracao-e-programa-de-acao-de-viena.html>. Acesso em 14 de set. de 2023.

SANTOMAURO, B. Violência virtual. In: *Revista Nova Escola*, XXV, n. 233, p. 66-73, 2010.

SANTOS, M. L.; GOMIDE, P. I. C. *Justiça Restaurativa na escola: Aplicação e Avaliação do Programa*. Curitiba: Juruá, 2014.



Esta obra está sob o direito de  
Licença Creative Commons  
Atribuição 4.0 Internacional.

## UMA DISCUSSÃO SOBRE O CHAT GPT E O PROFESSOR

*Betijane Soares de Barros<sup>1</sup>*

*Cleidejane Soares de Barros<sup>2</sup>*

*Andrea Marques Vanderlei Fregadolli<sup>3</sup>*

*Eduardo Cabral da Silva<sup>4</sup>*

*Maria Goretti Fernandes<sup>5</sup>*

### RESUMO

Aborda o modelo de linguagem GPT, com foco em sua metodologia e conclusão. O Chat GPT utiliza técnicas avançadas de processamento de linguagem natural para gerar texto e fornecer respostas baseadas em contexto. O objetivo desse trabalho é fornecer informações sobre Chat GPT para toda sociedade. A metodologia utilizada à pesquisa bibliográfica. Assim podemos concluir que o Chat GPT demonstrou habilidades impressionantes na geração de texto e processamento de linguagem natural. Ele é capaz de gerar respostas coerentes e relevantes em uma variedade de contextos, fornecendo informações e recursos úteis. No entanto, o Chat também possui limitações, como a falta de compreensão completa do contexto e a possibilidade de gerar respostas imprecisas. Portanto, embora seja uma ferramenta poderosa, é importante usá-lo com cautela e considerar suas limitações ao aplicá-lo em diferentes áreas, como educação, atendimento ao cliente e pesquisa.

**Palavras-chaves:** Chat GPT. Professor. Inteligência. Virtual.

---

<sup>1</sup> E-mail:bj-sb@hotmail.com

<sup>2</sup> E-mail: dr.csbarros@hotmail.com

<sup>3</sup> E-mail: deadoutorado@hotmail.com

<sup>4</sup> E-mail: Edcs.cabral@gmail.com

<sup>5</sup> E-mail: profadragoretti@gmail.com

## INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o desenvolvimento de modelos de linguagem avançados, como o Chat GPT, tem despertado interesse e gerado debates sobre o papel dessas tecnologias na educação. O Chat GPT, é um modelo de inteligência artificial (AI) que utiliza técnicas de processamento de linguagem natural para gerar texto e fornecer respostas baseadas em contexto. Enquanto alguns acreditam que essa tecnologia pode substituir os professores, outros defendem que os educadores desempenham um papel fundamental e insubstituível na sala de aula (Tyson L.; Swetnam CSA., 2023).

O Chat GPT oferece uma série de benefícios, como o acesso a informações e recursos educacionais de forma rápida e eficiente. Ele pode fornecer aos professores uma vasta quantidade de materiais e conteúdos, auxiliando na preparação de aulas e na personalização do ensino para atender às necessidades individuais dos alunos. Além disso, o Chat GPT pode gerar exercícios personalizados e fornecer *feedback* imediato, contribuindo para a aprendizagem adaptativa (Bessette L. S., 2023).

No entanto, é importante considerar os pontos fortes dos professores que vão além da simples transmissão de conhecimento. Os educadores possuem

habilidades humanas únicas, como a capacidade de criar conexões emocionais com os alunos, fornecer suporte emocional, adaptar o ensino de acordo com o progresso individual e promover a interação e a colaboração na sala de aula. Essas habilidades são difíceis de serem replicadas por um modelo de IA (Shea Y.; Charlotte N. Ma., 2023).

Além disso, os professores desempenham um papel crucial no desenvolvimento social e emocional dos alunos, ajudando-os a desenvolver habilidades sociais, resiliência, empatia e autoconsciência. A educação não se resume apenas à transmissão de conhecimento, mas também envolve a formação de cidadãos responsáveis e conscientes (Porter E. Murphy M. O'Connor C., 2023).

Portanto, embora o Chat GPT e outras tecnologias de IA possam ser ferramentas valiosas na educação, é fundamental reconhecer que os professores desempenham um papel insubstituível. A combinação do conhecimento e das habilidades humanas dos educadores com o potencial das tecnologias pode resultar em uma educação mais eficaz e enriquecedora para os alunos (Seghier M. L., 2023).

## METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão de literatura tradicional, descritiva, de natureza

qualitativa e bibliográfica, já que a análise se realizou em diversas fontes de pesquisas

como conteúdo de livros, artigos científicos, sites e bibliográficas virtuais.

Figura 1 - Nuvem de palavras



Fonte: elaborada pelos autores.

Por meio da Figura 1, foi possível observar que as palavras em evidência na nuvem pertencem às categorias desenvolvidas a partir da análise de conteúdo de Bardin. Todas as categorias derivam da sua frequência (Tabela 1), que diz respeito ao seu quadro referencial. Em consonância ao objetivo deste trabalho, optou-se por descrever as palavras que apresentaram frequência total no texto e, a partir de seus sentidos nos campos textuais, tinham maior relevância para as representações sociais sobre o Chat GPT e o Professor, como apresentado na Figura 1.

**DISCUSSÃO**

Os entraves sobre o Chat GPT precisam ser mais bem estudados, para fins de facilitar as condições de trabalho e vida do professor para se enfrentar as dificuldades que acarreta no seu dia-a-dia. Muitas dessas dificuldades vivenciadas no seu trabalho.

Seguem abaixo, as categorias temáticas elaboradas a partir da revisão sistemática.

**PONTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DO CHAT GPT**

O uso do modelo de linguagem Chat GPT, pode trazer tanto pontos positivos quanto negativos para os professores (Jesse S. MD, 2023). Alguns pontos positivos incluem:

**Tabela 1.** Frequência das palavras presentes nos textos deste artigo

<b>PALAVRAS</b>	<b>FREQUÊNCIA</b>
Chat	36
GPT	36
Professor	30

Fonte: autora.

1. Acesso a informações e recursos:

O Chat GPT pode fornecer aos professores acesso a uma vasta quantidade de informações e recursos educacionais. Isso pode ajudá-los a enriquecer suas aulas e fornecer aos alunos uma variedade de materiais de aprendizagem.

2. Suporte na criação de conteúdo: O

Chat GPT pode ajudar os professores a criar conteúdo educacional, como planos de aula, atividades e avaliações. Isso pode economizar tempo e esforço na preparação de materiais educacionais.

3. Personalização da aprendizagem:

O Chat GPT pode ser usado para adaptar o conteúdo educacional às necessidades individuais dos alunos. Ele pode gerar exercícios personalizados, fornecer *feedback* imediato e oferecer suporte individualizado, permitindo que os professores atendam melhor às necessidades de cada aluno.

No entanto, também existem alguns pontos negativos a serem considerados:

1. Dependência excessiva de

tecnologia: O uso do Chat GPT pode levar a uma dependência excessiva de tecnologia na sala de aula. Isso pode resultar em uma diminuição da interação humana e da capacidade dos professores de se adaptarem às necessidades individuais dos alunos.

2. Falta de contexto e compreensão:

Embora o Chat GPT seja capaz de gerar

respostas e fornecer informações, ele pode não ter a capacidade de compreender completamente o contexto ou as nuances de uma situação educacional específica. Isso pode levar a respostas imprecisas ou inadequadas.

3. Questões éticas e de privacidade:

O uso do Chat GPT na sala de aula pode levantar questões éticas e de privacidade. Por exemplo, o modelo pode coletar dados pessoais dos alunos ou gerar conteúdo que não seja apropriado ou ético.

Sendo assim, o uso do Chat GPT pode trazer benefícios significativos para os professores, como acesso a informações e recursos, suporte na criação de conteúdo e personalização da aprendizagem. No entanto, é importante considerar os possíveis impactos negativos, como a dependência excessiva de tecnologia, a falta de contexto e compreensão, e as questões éticas e de privacidade.

## **O CHAT GPT E A SUBSTITUIÇÃO DOS PROFESSORES**

Embora o modelo de linguagem Chat GPT, tenha mostrado habilidades impressionantes na geração de texto e no processamento de linguagem natural, é improvável que ele substitua completamente os professores (Ali K., et al, 2023). Existem várias razões para isso:

1. Habilidades humanas únicas: Os professores possuem habilidades humanas únicas que vão além da simples transmissão de informações. Eles são capazes de criar conexões emocionais com os alunos, fornecer suporte emocional, adaptar o ensino às necessidades individuais e promover a interação e a colaboração na sala de aula. Essas habilidades são difíceis de serem replicadas por um modelo de IA.

2. Contexto e compreensão: Embora o Chat GPT seja capaz de gerar respostas e fornecer informações, ele pode não ter a capacidade de compreender completamente o contexto ou as nuances de uma situação educacional específica. Os professores têm a capacidade de adaptar o ensino com base nas necessidades e no progresso dos alunos, fornecendo *feedback* personalizado e ajustando as estratégias de ensino conforme necessário.

3. Aprendizagem social e emocional: A educação não se resume apenas à transmissão de conhecimento. Os professores desempenham um papel fundamental no desenvolvimento social e emocional dos alunos, ajudando-os a desenvolver habilidades sociais, resiliência, empatia e autoconsciência. Esses aspectos da educação são difíceis de serem abordados apenas por meio de um modelo de IA.

4. Limitações técnicas e éticas: Embora o Chat GPT seja um avanço significativo na IA, ele ainda possui limitações técnicas e éticas. Por exemplo, pode gerar respostas imprecisas, não ter a capacidade de compreender completamente o contexto ou apresentar vieses indesejados. Além disso, o uso de IA na educação levanta questões éticas e de privacidade que precisam ser consideradas.

Em resumo, embora o Chat GPT e outros modelos de IA possam ser úteis como ferramentas complementares na educação, são improváveis que eles substituam os professores. Os professores desempenham um papel fundamental na educação, fornecendo habilidades humanas únicas, adaptando o ensino às necessidades individuais, promovendo a aprendizagem social e emocional e lidando com questões éticas e de privacidade.

## **CHAT GPT E OS PROFESSORES**

O debate sobre se o modelo de linguagem Chat GPT, conhecido como Chat GPT, substituirá os professores é um tópico de discussão interessante. Embora o Chat GPT tenha mostrado habilidades impressionantes na geração de texto e no processamento de linguagem natural, é improvável que ele substitua completamente os professores (Shaw D. Morfeld P. Erren T., 2023).

Os professores possuem habilidades humanas únicas que vão além da simples transmissão de informações. Eles são capazes de criar conexões emocionais com os alunos, fornecer suporte emocional, adaptar o ensino às necessidades individuais e promover a interação e a colaboração na sala de aula. Essas habilidades são difíceis de serem replicadas por um modelo de IA (Bai L. Xiangfei L. Jiaca S. B., 2023).

Além disso, embora o Chat GPT seja capaz de gerar respostas e fornecer informações, ele pode não ter a capacidade de compreender completamente o contexto ou as nuances de uma situação educacional específica. Os professores têm a capacidade de adaptar o ensino com base nas necessidades e no progresso dos alunos, fornecendo *feedback* personalizado e ajustando as estratégias de ensino conforme necessário (Wieneke H. MD. Voigt I. MD., 2023).

A educação não se resume apenas à transmissão de conhecimento. Os professores desempenham um papel fundamental no desenvolvimento social e emocional dos alunos, ajudando-os a desenvolver habilidades sociais, resiliência, empatia e autoconsciência. Esses aspectos da educação são difíceis de serem abordados apenas por meio de um modelo de IA (Pack A. Maloney J., 2023).

Além disso, o Chat GPT e outros modelos de IA possuem limitações técnicas e éticas. Eles podem gerar respostas imprecisas, não ter a capacidade de compreender completamente o contexto ou apresentar vieses indesejados. O uso de IA na educação também levanta questões éticas e de privacidade que precisam ser consideradas (Pack A. Maloney J., 2023).

Em resumo, embora o Chat GPT e outros modelos de IA possam ser úteis como ferramentas complementares na educação, é improvável que eles substituam completamente os professores. Os professores desempenham um papel fundamental na educação, fornecendo habilidades humanas únicas, adaptando o ensino às necessidades individuais, promovendo a aprendizagem social e emocional e lidando com questões éticas e de privacidade (Wieneke H. MD. Voigt I. MD., 2023).

## CONCLUSÃO

Em conclusão, o modelo de linguagem Chat GPT, apresenta tanto pontos positivos quanto negativos.

Entre os pontos positivos, destacam-se o acesso a informações e recursos educacionais, o suporte na criação de conteúdo e a possibilidade de personalização da aprendizagem. O Chat GPT pode fornecer aos professores uma

vasta quantidade de informações e materiais educacionais, economizando tempo na preparação de aulas. Além disso, ele pode adaptar o conteúdo às necessidades individuais dos alunos, gerando exercícios personalizados e fornecendo *feedback* imediato.

No entanto, também existem pontos negativos a serem considerados. O uso excessivo de tecnologia pode levar à dependência e diminuir a interação humana na sala de aula. Além disso, o Chat GPT pode não compreender completamente o contexto ou as nuances de uma situação educacional específica, resultando em respostas imprecisas. Questões éticas e de privacidade também devem ser consideradas, como a coleta de dados pessoais dos alunos ou a geração de conteúdo inadequado.

Portanto, embora o Chat GPT ofereça benefícios significativos, é importante equilibrar seu uso com as habilidades únicas dos professores, como a criação de conexões emocionais, a adaptação do ensino e o desenvolvimento social e emocional dos alunos. Os professores desempenham um papel fundamental na educação, e o Chat GPT deve ser visto como uma ferramenta complementar, utilizada com cautela e considerando suas limitações técnicas e éticas.

## REFERENCIAS

Austin Pack, Jeffrey Maloney. Using Generative Artificial Intelligence for Language Education Research: Insights from Using OpenAI's ChatGPT. **TESOL Quarterly** *Early View*, 2023.

David Shaw; Peter Morfeld; Thomas Erren. The (mis)use of ChatGPT in science and education: Turing, Djerassi, “athletics” & ethics. **EMBO reports**, Volume 24, Issue 7, 2023.

Emma Porter; Michelle Murphy; Cathal O'Connor. Chat GPT in dermatology: Progressive or problematic?, 2023. <https://doi.org/10.1111/jdv.19174>

Heinrich Wieneke MD; Ingo Voigt MD. Principles of artificial intelligence and its application in cardiovascular medicine. **Clinical Cardiology** *Early View*, 2023.

Jesse Smith MD. Will code one day run a code? Performance of language models on ACEM primary examinations and implications. **Emergency Medicine Australasia**, Volume 35, Issue 5, 2023.

Kamran Ali; Noha Barhom; Faleh Tamimi, Monty Duggal. ChatGPT—A double-edged sword for healthcare education? Implications for assessments of dental



students. **European Journal of Dental Education** **Early View**, 2023.

Lee Skallerup Bessette. This Isn't Another Piece on ChatGPT. **The National Teaching & Learning Forum**, Volume 32, Issue 2, 2023.

Long Bai, Xiangfei Liu, Jiaca Su Brain. ChatGPT: The cognitive effects on learning and memory. **X** **Volume 1, Issue 3**, 2023.

Mohamed L. Seghier. Using ChatGPT and other AI-assisted tools to improve manuscripts readability and language. **International Journal of Imaging Systems and Technology**, Volume 33, Issue 3, 2023.

Tyson L.; Swetnam CSA. Separating the Wheat From the Chaff: Identifying the Benefits of Artificial Intelligence. **News** **Volume 68**, Issue 6, 2023.

Yat-fung Shea; Nok-Yee Charlotte Ma. Limitations of GPT-4 in analyzing real-life medical notes related to cognitive impairment. **Psychogeriatrics**, Volume 23, Issue 5, 2023.



Esta obra está sob o direito de  
Licença Creative Commons  
Atribuição 4.0 Internacional.

## **DIREITO DO TRABALHO: DA RELEVÂNCIA DA PROTEÇÃO AOS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS**

*Bernard Pereira Almeida<sup>1</sup>*

### **RESUMO**

O presente estudo trata do desenvolvimento inicial do Direito do Trabalho em nível internacional, pelas mãos da OIT e sua conseqüente absorção pelos ordenamentos jurídicos da maioria dos países ocidentais. Destaca ainda a relevância do direito laboral para os trabalhadores, no sentido em que lhes fornecem garantias normativas mínimas.

**Palavras-chaves:** Direito. Direito do Trabalho. Ciências Políticas.

---

<sup>1</sup> E-mail: bernardadv@hotmail.com

## INTRODUÇÃO

De primeiro, cabe destacar a origem do direito do Trabalho, em sua fonte internacional. Assim, o Direito Internacional do Trabalho surgiu em razão da luta de classe e das exigências dos trabalhadores, necessitados de garantias e normativas para regular o trabalho diante de inovações constantes na forma de se produzir, dos sistemas econômicos e das conjunturas políticas que ocorriam no mundo.

É nesse contexto que a Revolução Industrial, que se iniciou no século XIX, acendeu intensas transformações nas relações sociais e de trabalho, gerando a necessidade de adaptações ao fluxo migratório, ao desemprego, ao surgimento de sindicatos, poluição ambiental, dentre outras, como ensina Delgado (2010). Os ambientes fabris eram insalubres e não havia regulação de direitos trabalhistas, havendo a utilização de mão de obra infantil e feminina, extensas jornadas de trabalho (chegavam a dezoito horas diárias), o que acarretava impactos na saúde dos trabalhadores, inclusive com reiterados acidentes laborais. Tudo isso culminou no surgimento de diversos movimentos sociais, que reivindicavam direitos aos trabalhadores, com o intuito de humanizar a relação de trabalho.

Ao depois de inúmeros movimentos clamando pela introdução de mudanças nas relações de trabalho, principalmente os socialistas e anarquistas, deu-se início ao surgimento de manifestações isoladas, em diferentes países, com o intuito de proteger os trabalhadores.

Robert Owen foi um industriário, que apoiou o desenvolvimento da legislação trabalhista na Escócia, empenhando-se junto aos poderes públicos para melhorar as condições de trabalho, reduzir a jornada e regulamentar o trabalho de menores. A Encíclica *Rerum Novarum*, do Papa Leão XIII, de 1891, destacou-se como documento de apoio à classe trabalhadora, incentivando a proteção aos trabalhadores, a justiça social e a intervenção do Estado na economia para proteger os desamparados.

Por todo o mundo, diferentes resultados foram conquistados após a luta das classes trabalhadoras por melhores condições trabalhistas, resultando na produção de textos jurídicos para regular as relações de trabalho, como registra Delgado (2010). Pode-se citar a Constituição Mexicana, que foi a primeira a prever a limitação da jornada de trabalho para oito horas, a regulamentação do trabalho da mulher e

do menor, férias remuneradas e proteção do direito da maternidade.

Já na Alemanha, Otto Von Bismarck, conhecido como o “Chanceler de ferro”, instituiu a lei de acidentes do trabalho, reconheceu sindicatos, criando uma legislação social voltada para a segurança do trabalhador. Entretanto, como pontua Correia (2016) foi com o fim da Primeira Guerra Mundial e a criação da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que se desenvolveu um Direito Internacional do Trabalho moderno.

## **DA NORMATIZAÇÃO INICIAL À EXPANSÃO**

Como é sabido, o Tratado de Versalhes, celebrado em 1919, que pôs fim oficial à primeira grande guerra, fez surgir a OIT. Sua Constituição foi redigida pela Comissão da Legislação Internacional do Trabalho, criada pelo Tratado. Assim, surgiu uma organização tripartite, que tem como objetivo a justiça social, como forma de garantir a paz mundial.

Gabriel (2009) menciona que a luta pelos direitos sociais intensificou-se com a Segunda Guerra Mundial, o que fez com que em 1944 fosse realizada pela OIT uma Conferência nos Estados Unidos da América, que culminou com a

Declaração de Filadélfia. Essa Declaração foi incorporada ao texto da Constituição da OIT em forma de anexo, elevando os direitos sociais ao nível de direitos humanos e sendo conhecida pelo famoso princípio de que “o trabalho não é uma mercadoria”.

Para Souza (2006), a Declaração reafirma os objetivos e princípios fundamentais sobre os quais deve repousar a Organização, ressaltando que a paz permanente só é alcançada quando se garante justiça social. Dentre outros importantes postulados da Declaração, pode-se destacar os de que “a liberdade de expressão e de associação é uma condição indispensável para um progresso constante”, “a pobreza, onde quer que exista, constitui um perigo para a prosperidade de todos”.

Referida Declaração também preceitua que “os princípios enunciados na presente Declaração são plenamente aplicáveis a todos os povos do mundo e que, se nas modalidades da sua aplicação tem de ser devidamente considerado o grau de desenvolvimento social e econômico de cada povo, a sua aplicação progressiva aos povos que ainda são dependentes, assim como àqueles que atingiram o estado de se governarem a si próprios, é um assunto que diz respeito ao conjunto do mundo civilizado”. Por fim, destaca-se que “A Declaração

antecipou e serviu de modelo para a Carta das Nações Unidas e para a Declaração Universal dos Direitos Humanos”.

Nessa toada, pondera Gonzalez (2015), três pilares fundamentam o surgimento da OIT: econômico, político e humanitário. Do ponto de vista econômico, tem-se a ideia de que não pode haver a implementação de direitos trabalhistas apenas por alguns Estados, pois isso inviabilizaria a competitividade no mercado internacional, em razão do impacto que as políticas sociais trabalhistas geram sobre a produção.

Já sob o aspecto político deu-se em razão do receio de que a indignação dos trabalhadores traduzida em movimentos sociais podia eclodir em uma revolução social (como de fato ocorreu na Espanha em 1936, capitaneada pelos trabalhadores anarquistas), desestabilizando o estado de ordem e de paz burguesa que se almejava. Por fim, a questão humanitária exacerba a necessidade de não se ver o trabalhador como mercadoria, mas sim como um sujeito de direitos, que necessita de proteção e de garantias que lhe assegurem vida digna.

Já Piovesan (1996) pontua que a OIT, atualmente, é uma agência especializada da Organização das Nações Unidas (ONU), constituída por

Estados, dotada de personalidade jurídica de direito internacional, permanente, que visa à paz universal e duradoura através da melhoria de oportunidades para homens e mulheres, de forma a garantir acesso a trabalho digno e produtivo em condições de liberdade, dignidade e segurança.

Pode-se dizer que a OIT busca adotar uma política de cooperação entre todos os sistemas jurídicos nacionais, através do desenvolvimento e aplicação de normas sociais protetivas de caráter universal, bem como o reconhecimento internacional dos direitos humanos aos trabalhadores.

Como já referido, a OIT tem estrutura tripartite, ou seja, possui representantes dos Estados, de organizações de empregadores e de organizações de trabalhadores nos três órgãos que integram sua estrutura. Ressalte-se que é a única agência do sistema ONU que possui tal natureza.

A estrutura da OIT compreende uma Conferência Geral (também chamada de Assembleia Geral), um Conselho de Administração e uma Repartição Internacional do Trabalho. A Conferência Geral é integrada por quatro representantes de cada Estado membro, sendo dois representantes do governo e dois representantes, respectivamente, dos empregadores e dos trabalhadores.

Na Conferência Geral é que se originam as Recomendações, Resoluções e Convenções. O Conselho de Administração, que é órgão executivo e administrativo, é composto por 56 pessoas, sendo 28 representantes dos Governos, 04 representantes dos empregadores e 14 representantes dos empregados.

A Repartição Internacional do Trabalho (RIT) terá um Diretor Geral designado pelo Conselho de Administração, responsável, perante este, pelo bom funcionamento da repartição e pela realização de todos os trabalhos que lhe forem confiados. A RIT funciona como uma secretaria que divulga e dá publicidade às atividades, recomendações e convenções da Organização, bem como recebe as reclamações de eventuais descumprimentos desses instrumentos pelos países signatários.

Pautada no objetivo de promover a disseminação de ideias e normas internacionais de trabalho, suplantando barreiras geográficas, ensina Gabriel (2009), a OIT, como órgão supranacional, desenvolveu diversos instrumentos como Convenções e Recomendações, promovendo o constante debate acerca do trabalho justo e da justiça social como formas de promoção da paz no mundo.

Apesar de as Convenções só possuírem caráter vinculante em relação aos Estados signatários, mesmo aqueles que não aderem formalmente às mesmas, devem respeitar os princípios que regem as orientações da Convenção e utilizarem seus preceitos como fonte material para a atuação interna, servindo de modelo para a atuação normativa nacional.

Batista e Parreira (2014) registram que segundo a Constituição da OIT, para que uma convenção ou uma recomendação seja aceita em votação final pela Conferência, são necessários dois terços dos votos presentes. A Conferência deverá, ao elaborar uma convenção ou uma recomendação de aplicação geral, levar em conta os países que se distinguem pelo clima, pelo desenvolvimento incompleto da organização industrial ou por outras circunstâncias especiais relativas à indústria, e deverá sugerir as modificações que correspondem, a seu ver, às condições particulares desses países.

As Convenções e Recomendações da OIT formam o chamado “Código Internacional do Trabalho” e são instrumentos jurídicos diferentes. Materialmente, não existe diferença entre as Convenções e Recomendações, pois não existem temas

exclusivos que podem ser tratados por uma ou por outra.

A diferença cinge-se ao aspecto formal, vez que as Convenções, para terem eficácia interna no Estado, precisam ser ratificadas. Após a ratificação, as Convenções geram direitos subjetivos à população do país que a aderiu, os quais podem ser exigidos imediatamente ou futuramente, se se tratar de norma de caráter programático. Ressalte-se que, conforme consiga a OIT Brasil (2014), as Convenções são acordos multilaterais abertos, podendo ser ratificadas por qualquer Estado membro da OIT, tenha ele ingressado no momento de sua elaboração ou posteriormente.

As Recomendações, por outro lado, orientam o Legislativo dos países da Organização para que possam promover alterações em sua legislação pátria no que diz respeito à matéria que elas disciplinam, sem necessidade de ratificação.

No que tange à manifestação dos Estados sobre a Convenção, o artigo 19, ponto 05, da Constituição da OIT assim dispõe:

**5. Tratando-se de uma convenção:**

**a) será dado a todos os Estados-Membros conhecimento da convenção para fins de ratificação;**

**b) cada um dos Estados-Membros compromete-se a submeter, dentro do prazo de um ano, a partir do encerramento da sessão da Conferência (ou, quando, em razão de circunstâncias excepcionais, tal não for possível, logo que o seja, sem nunca exceder o prazo de 18 meses após o referido encerramento), a convenção à autoridade ou autoridades em cuja competência entre a matéria, a fim de que estas a transformem em lei ou tomem medidas de outra natureza;**

**c) os Estados-Membros darão conhecimento ao Diretor-Geral da Repartição Internacional do Trabalho das medidas tomadas, em virtude do presente artigo, para submeter a convenção à autoridade ou autoridades competentes, comunicando-lhe, também, todas as informações sobre as mesmas autoridades e sobre as decisões que estas houverem tomado;**

**d) o Estado-Membro que tiver obtido o consentimento da autoridade, ou autoridades competentes, comunicará ao Diretor-Geral a ratificação formal da convenção e tomará as medidas necessárias para efetivar as disposições da dita convenção;**

**e) quando a autoridade competente não der seu assentimento a uma convenção, nenhuma obrigação terá o Estado-Membro a não ser a de informar o Diretor-Geral da Repartição Internacional do Trabalho -- nas épocas que o Conselho de Administração julgar convenientes -- sobre a sua legislação e prática observada relativamente ao**

**assunto de que trata a convenção. Deverá, também, precisar nestas informações até que ponto aplicou, ou pretende aplicar, dispositivos da convenção, por intermédio de leis, por meios administrativos, por força de contratos coletivos, ou, ainda, por qualquer outro processo, expondo, outrossim, as dificuldades que impedem ou retardam a ratificação da convenção.**

Portanto, minuta a OIT Lisboa (2016), caberia a cada Estado-membro da Organização Internacional do Trabalho indicar qual a autoridade competente para ratificar as convenções. O instrumento da ratificação depositado na Repartição Internacional do Trabalho, constitui procedimento a cargo do governo do respectivo país, o qual só pode efetivá-lo se estiver autorizado pelo órgão competente.

### **DA INFLUÊNCIA DA OIT NO BRASIL E NO MUNDO: OS DESAFIOS HODIERNOS**

No Brasil, conforme previsto no artigo 49, I da Constituição Federal, cabe ao Congresso Nacional deliberar sobre a aprovação de qualquer Convenção adotada pela Conferência Internacional do Trabalho. Piovesan (1996) anota que se houver a aprovação do Congresso, através da publicação de um Decreto Legislativo, o governo federal promove a ratificação da Convenção junto à RIT. Por fim, cabe ao Presidente da República

editar e publicar um Decreto de promulgação da Convenção, a fim de que a mesma tenha eficácia no plano interno.

Quando se aborda a temática das Convenções, imperioso ressaltar a importância da Convenção de Viena sobre o Direito dos Tratados. Seu projeto foi preparado pela Comissão de Direito Internacional das Nações Unidas, tendo sido firmada na cidade austríaca de Viena, em 1969. Entretanto, a referida Convenção só entrou em vigor em 1980, quando atingiu o número mínimo de 35 ratificações exigidas em seu texto. No Brasil, foi introduzida por meio do Decreto 7.030/2009 (Brasil, 2009)..

A Convenção de Viena sobre o Direito dos Tratados é de suma importância, pois uniformizou a disciplina do Direito dos Tratados (*Law of Treaties*), positivando normas, inclusive costumeiras, sobre a celebração de tratados, permitindo a harmonização dos procedimentos de elaboração, ratificação, denúncia, de forma a regular a maneira como os Estados criam e se vinculam a normas jurídicas internacionais.

Alvarenga (2017), leciona com habitual propriedade, que os preceitos da Convenção de Viena sobre os Tratados só têm aplicação nas tratativas entre Estados, não se aplicando às relações



travadas entre Estados e Organismos Internacionais ou apenas entre estes. Contudo, essa restrição quanto à sua aplicação não retira a força e eficácia dos outros instrumentos no plano internacional, conforme previsto na própria Convenção.

Podem ser destacados como princípios orientadores da Convenção de Viena, os da boa-fé, *pacta sunt servanda* e do livre convencimento. Também são temas da Convenção algumas regras de hermenêutica, previstas em seu artigo 31, que traça normas que exigem a interpretação dos tratados com base na boa fé, à luz de seus objetivos e finalidades, bem como o dever de cumprimento pelo Estado signatário das regras previstas no tratado a que tenha manifestado adesão, conforme previsto em seu artigo 27.

Percebe-se que a Convenção de Viena sobre os Tratados, em seus 85 artigos e um anexo, buscou solucionar controvérsias sobre a elaboração e aplicação dos tratados e estabelecer parâmetros para o processo de assinatura, adesão, denúncia, nulidade, extinção e outros temas que dizem respeito à assunção de compromissos internacionais celebrados pelos Estados.

Desde seu surgimento, a OIT adotou mais de 180 Convenções e mais de 190 Recomendações sobre um vasto

leque de matérias: liberdade sindical e negociação coletiva, igualdade de tratamento e de oportunidades, abolição do trabalho forçado e do trabalho infantil, promoção do emprego e formação profissional, segurança social, condições de trabalho, administração do trabalho e inspeção do trabalho, prevenção de acidentes de trabalho, proteção da maternidade e proteção de trabalhadores migrantes e de outras categorias de trabalhadores, tais como, marítimos, enfermeiros e trabalhadores agrícolas. Até à data, foram registrados mais de 7000 ratificações.

Resende (2015) destaca que apesar de diversos instrumentos criados com o fim de regular em âmbito internacional as relações de trabalho, de forma a criar um Direito Internacional do Trabalho, a tarefa da OIT não é fácil e encontra cada vez mais obstáculos diante das políticas econômicas e sociais que têm sido vistas no mundo. Tais políticas são executadas num contexto de econômica neoliberal, na qual muitas vezes se exige a flexibilização de normas trabalhistas, de forma a permitir a coexistência de um mínimo de garantias com o sistema capitalista produtivo, cada vez mais globalizado e sem fronteiras.

A combinação das políticas econômicas mundiais, a rápida expansão de grandes empresas pelo mundo e a

soberania dos Estados associada à necessidade de garantir dignidade, prevalência de direitos humanos e cidadania social aos trabalhadores, dificulta a regulação internacional do trabalho e muitas vezes a eficácia dos instrumentos produzidos pela OIT.

Dessa forma, doutrina Gonzalez (2015), há muitas matérias que mesmo já reguladas encontram dificuldades para serem efetivamente aplicadas pelos Estados, por motivos diversos: dificuldade em fiscalizar seu cumprimento ou por resistência do Estado signatário em cumprir as regras, por motivos diversos, como por exemplo a perda de competitividade no mercado internacional.

Não obstante, há ainda o desafio de lidar com as mudanças sociais que ocorrem a todo tempo e impactam a sociedade. Recentemente, o mundo tem assistido ao problema da imigração na Europa, como reflexo da guerra, repressão religiosa e extrema pobreza a que muitos cidadãos de países como Síria, Líbia e Iraque estão submetidos.

A questão da imigração não é recente na história e já foi abordada em diversas Convenções da OIT, logo nos primeiros momentos de sua criação. As Convenções 19 (Igualdade de tratamento entre trabalhadores estrangeiros e nacionais em matéria de reparação de

acidentes do trabalho), 97 (Trabalhadores Migrantes) e 143 (Convenção sobre as Imigrações Efetuadas em Condições Abusivas e sobre a Promoção da Igualdade de Oportunidade e de Tratamento dos Trabalhadores Migrantes) são exemplos de normas que abordam a questão migratória e exigem a proteção no ambiente de trabalho dos trabalhadores migrantes, garantindo igualdade de tratamento, pautadas no princípio da igualdade. Apesar de ainda estarem em vigor, na prática, tais normas não têm a operacionalidade e eficácia desejadas.

Muitos países receptores de imigrantes, como os Estados Unidos e diversos países europeus mostram-se resistentes em aderir ou colocar em prática os preceitos regulatórios da situação trabalhista desses indivíduos. Além disso, há forte atuação de países de destino dos imigrantes no sentido de evitar a entrada de estrangeiros em seu território, criando barreiras físicas para tanto ou procedendo à deportação.

Não se trata de tema de fácil solução, nos termos mencionados pela ONUBR (2016), pois cada país tem sua própria estrutura, costumes e problemas sociais, mesmo os considerados desenvolvidos. Entretanto, como se trata de questão que envolve direitos humanos, deve-se levar em conta a

perspectiva de um universalismo desses direitos, o que relativiza a soberania dos Estados, não permitindo que se coloque acima da dignidade da pessoa humana qualquer valor religioso, cultural ou costumeiro.

Deste modo, pontua novamente Resende (2015), os problemas enfrentados por imigrantes não devem ser de responsabilidade apenas de seus Estados de origem, mas deve ser visto como uma questão humanitária que exige o empenho de todos os Estados soberanos para se encontrar soluções, a fim de se proporcionar a todos os indivíduos condições dignas e justas de vida e trabalho.

Importante trazer à análise a Opinião Consultiva número 18, emitida pela Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) em 2003, por solicitação do México. Tal opinião foi solicitada em razão da preocupação do governo mexicano com o elevado número de nacionais que se encontravam fora do território nacional, muitos em situação ilegal.

O objetivo do pleito foi obter uma manifestação acerca dos direitos trabalhistas que devem ser assegurados aos imigrantes, quais as obrigações dos Estados para assegurar igualdade jurídica e proteção efetiva aos mesmos. O México alegou que as práticas

discriminatórias contra trabalhadores em situação ilegal, por parte dos países receptores, constituem abuso da condição vulnerável desses trabalhadores.

Em resposta à consulta, a CIDH disse que é dever dos Estados respeitar e garantir os direitos fundamentais de todos que se encontram em sua jurisdição, sob pena de responsabilização internacional.

Ademais, deve-se evitar ações e práticas que limitam e violam direitos fundamentais. Os princípios da igualdade e da não discriminação integram o direito internacional, devendo ser aplicáveis pelo Estado, seja ele ou não parte dos tratados internacionais que os preveem, pois esses princípios são essenciais para garantir os direitos humanos tanto no plano interno e no internacional.

## CONCLUSÃO

Conforme o exposto, o Direito Laboral representa a proteção mínima dentro do sistema capitalista de produção, minimizando a utilização dos trabalhares e trabalhadores como objetos de direitos, na medida em que lhes assegura a condição de verdadeiros sujeitos de direitos.

É neste fluxo protetivo (mínimo, é relevante ressaltar) que a Organização Internacional do Trabalho – OIT – desenvolve-se no sentido de criar as primeiras regras de caráter efetivamente internacional, corroborando para a mediação entre o capital e trabalho.

Desta maneira, diversos instrumentos de proteção aos trabalhadores e trabalhadoras foram – e são – elaborados e conseguiram produzir impactos positivos na vida de muitos indivíduos, garantindo direitos fundamentais, a exemplo de igualdade em matéria de trabalho.

Entretanto, muitos avanços ainda são necessários, novas regras para solucionar impasses atuais no que diz respeito às constantes transformações nas relações de trabalho e emprego, já que normativas nesse sentido hoje se fazem essenciais para regular a exploração do trabalho, garantindo o exercício pleno da cidadania e regularidade de direitos fundamentais.

## BIBLIOGRAFIA

ALVARENGA, Rubia Zanotelli de. **A Organização Internacional do Trabalho e a proteção aos Direitos Humanos do trabalhador**, disponível em <<http://sisnet.aduaneiras.com.br/lex/dou>

[trinas/arquivos/170407a.pdf](http://sisnet.aduaneiras.com.br/lex/dou/trinas/arquivos/170407a.pdf)> Acesso em 14 de agosto de 2023.

BATISTA, Vanessa Oliveira e PARREIRA, Carolina Genovez. **Trabalho Imigração e o Direito Internacional dos Direitos Humanos**, disponível em <<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=47a3893cc405396a>>. Acesso em 25 de agosto de 2023.

Brasil, **Decreto Nº 7.030**, De 14 De Dezembro De 2009. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d7030.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7030.htm)>. Acesso em 07 de setembro de 2023.

CORREIRA, Henrique. **Direito do Trabalho**. 8ª ed. Salvador: Editora Juspodium, 2016.

DELGADO, Maurício Godinho. **Curso de Direito do Trabalho**. 9ª ed. São Paulo: Editora LTR, 2010.

GABRIEL, Amélia Regina Mussi. **Direito Internacional Público para Concursos**. 1ª ed. São Paulo: Editora Verbatim, 2009.

GONZALEZ, Ismal. **Direito Internacional Público e Direito**

**Internacional do Trabalho.** Disponível em <http://portal.trt15.jus.br/documents/124965/125371/Rev1Art15.pdf/41c41727-dfb1-4167-9cbc-f230ef77c73d> >. Acesso em 07 de outubro de 2023.

OIT: ‘Se nascemos em territórios diferentes, somos iguais em direitos’, afirma ministro brasileiro. ONUBR. Disponível em <https://nacoesunidas.org/oit-se-nascemos-em-territorios-diferentes-somos-iguais-em-direitos-afirma-ministro-brasileiro/>>. Acesso em 02 de agosto de 2023.

OIT BRASIL, **Constituição OIT e Declaração de Filadélfia**, disponível em [http://www.oitbrasil.org.br/sites/default/files/topic/decent\\_work/doc/constituicao\\_oit\\_538.pdf](http://www.oitbrasil.org.br/sites/default/files/topic/decent_work/doc/constituicao_oit_538.pdf)> Acesso em 02 de abril de 2023.

OIT LISBOA, **Normas Internacionais do trabalho**, disponível em [http://www.ilo.org/public/portugue/region/eurpro/lisbon/html/portugal\\_visita\\_guiada\\_03b\\_pt.htm](http://www.ilo.org/public/portugue/region/eurpro/lisbon/html/portugal_visita_guiada_03b_pt.htm)> Acesso em 02 de abril de 2023.

PIOVESAN, Flávia. **A Constituição de 1988 e os Tratados Internacionais dos Direitos Humanos.** Disponível em

<http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/revistaspge/revista3/rev6.htm>>. Acesso em 11 de setembro de 2023.

RESENDE, Ricardo. **Direito do Trabalho Esquematizado.** 3ª ed. São Paulo: Editora Método, 2015.

SOUZA, Zoraide Amaral de. **A Organização Internacional do Trabalho**, disponível em <http://fdc.br/Arquivos/Mestrado/Revistas/Revista09/Artigos/Zoraide.pdf>>. Acesso em 23 de Julho de 2023.



Esta obra está sob o direito de  
Licença Creative Commons  
Atribuição 4.0 Internacional.

## **SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: O ESTUDO DA ESCOLA SOB A PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA**

*Débora de Araújo Duarte<sup>1</sup>*

### **RESUMO**

A educação em si, abarca um campo de conhecimento interdisciplinar, aglutinando contribuições de diversas áreas de conhecimentos. Nesse sentido a Sociologia da Educação, se caracteriza na visão sociológica sobre o fenômeno educativo no contexto da sociedade brasileira. A sociologia diz respeito então a um conjunto de conceitos, de técnicas e de métodos de investigação produzidos para explicar a vida social. É também uma ciência que busca a compreensão e a transformação do real. Ou seja, mais do que uma ação, a sociologia é marcada por uma tentativa de compreensão da dinâmica da própria sociedade. Autores como: Durkheim (1975), Bourdieu (1998) e Silva (2003) discutem o papel que Sociologia da Educação para uma compreensão crítica da realidade social, política, econômica e cultura na qual a escola e a educação estão inseridas e contribui para uma formação de educadores com uma visão crítica que possa formar indivíduos para compreenderem e transformarem a realidade onde vivem. Assim, este artigo de revisão discutirá inicialmente a discussão sobre a importância da Sociologia da Educação e a teoria durkheimiana, e, posteriormente, discorrerá sobre o contexto da questão educacional e principais agentes de socialização; e finalizando nas considerações finais analisará os resultados da pesquisa realizada na literatura específica.

**Palavras-chave:** Escola. Perspectivas. Sociologia da Educação.

---

<sup>1</sup> E-mail: debora.a.duarte@hotmail.com

## INTRODUÇÃO

A escola em seu atual contexto tem ocupado o centro da reflexão sociológica sobre a educação. É possível observar que, no Brasil, falta reconhecer que essa mesma reflexão apresenta algumas rupturas e delimita. Este artigo tem como tema de estudo: “Sociologia da Educação: O estudo da escola sob a perspectiva sociológica”. Destaca as contribuições de Emile Durkheim (1975) a respeito da realidade educacional e aponta alguns limites da Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu (1998).

O tema deste estudo se justifica pela perceptível compreensão do interesse intelectual pelo pensamento clássico, no mundo acadêmico das Ciências Sociais e pelo fato de que muitos sociólogos estão se empenhando prioritariamente em compreender os processos educativos no Brasil.

Como objetivo geral, este artigo busca identificar a importância da Sociologia da Educação. Quanto aos seus objetivos específicos, consistem em: a) Mostrar a contribuição da disciplina Sociologia da Educação para a formação do educador; b) abordamos os paradigmas clássicos do consenso e do conflito representadas por Durkheim e Pierre Bourdieu.

O método histórico de Durkheim mostra que, a escola seria nessa perspectiva, uma instituição neutra, que difundiria um conhecimento racional e objetivo e que selecionaria seus alunos com base em critérios racionais. Em cada aluno há dois seres inseparáveis, porém distintos.

Já a grandiosidade do empreendimento bourdieusiano, os indivíduos competiriam dentro do sistema de ensino, em condições iguais, e aqueles que se destacassem por seus dons individuais seriam levados, por uma questão de justiça, a avançar em suas carreiras escolares e, posteriormente, a ocupar as posições superiores na hierarquia social.

Dessa forma, Durkheim acreditava que a construção do ser social, feita em boa parte pela educação, é a assimilação pelo indivíduo de uma série de normas e princípios - sejam morais, religiosos, éticos ou de comportamento - que baliza a conduta do indivíduo num grupo. O homem, mais do que formador da sociedade, é um produto dela.

Essa teoria, além de caracterizar a educação como um bem social, a relacionou pela primeira vez às normas sociais e à cultura local, diminuindo o valor que as capacidades individuais têm na constituição de um desenvolvimento coletivo. Portanto, como se pode

observar, o estudo é bastante amplo e complexo, o que se limitará aos seus objetivos gerais e específicos, tornando-o deliberadamente informativo.

## **METODOLOGIA**

Trata-se de uma revisão de literatura tradicional, descritiva, de natureza qualitativa e bibliográfica, já que a análise se realizou em diversas fontes de pesquisas como conteúdo de livros, artigos científicos, sites, dissertações, teses e bibliográficas virtuais.

## **1 CARÁTER PROBLEMÁTICO: DISCUSSÃO TEÓRICA**

### **1.1 A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO SEGUNDO COM A TEORIA DE ÉMILE DURKHEIM**

A sociologia trata-se de uma ciência que estuda a condução e a forma de convívio entre distintos grupos, assim como as inferências dessas relações. Tem como principal objetivo a compreensão e o estudo da sociedade, com cerne na educação como uma importante ferramenta de relacionamento entre os indivíduos. Uma ciência que promove a consciência social que agregará na formação do senso crítico (SILVA, 2003).

Emile Durkheim é considerado um dos pensadores mais expressivos e

que mais contribuiu para a consolidação da Sociologia como ciência empírica e disciplina acadêmica. O pensamento de Durkheim pode ser balizado, de um lado, pela Revolução Francesa e a Revolução Industrial e, de outro, pelo conjunto de idéias que, sobre esses mesmos acontecimentos.

A sociologia é uma ciência que tem como proposta pensar sobre o homem e a sua interação, produzir conhecimento para pensar o processo social e como funciona esse processo social, Essa construção da sociedade. Sociedade que se faz o tempo todo, que se modifica sem parar. Também surgiu da necessidade de se explicar os problemas sociais, as culturas existentes e as diferenças (DURKHEIM, 1975, p. 36).

Assim, cabe ressaltar que, entre os pressupostos que constituíram a teoria de Durkheim, destaca-se a crença de que a humanidade evolui no sentido de um gradual aperfeiçoamento, impulsionada pela lei do progresso. Esse princípio, herdado do pensamento Iluminista, influenciou toda a vida intelectual do século XIX. Por outro lado, disseminava-se a crença de que a vida coletiva não era apenas um somatório da vida dos indivíduos, mas, apresentava-se mais distinta e mais complexa.



De acordo com Valle (2008, p. 94):

Educação é mais do que apenas a transmissão de conhecimentos e a aquisição de competências valorizadas no mercado. Envolve valores, forja o caráter, oferece orientações, cria um horizonte de sentidos compartilhados, em suma, introduz as pessoas numa ordem moral.

Por isso mesmo, em Educação e Sociologia, o Durkheim realizou uma sistemática análise crítica das concepções acerca dos sistemas de educação, formuladas principalmente por pensadores e filósofos modernos. Crítica, às vezes, a abrangência das propostas, noutros casos, o pouco alcance ou o caráter subjetivo das formulações.

A crítica do autor centra-se em negar o caráter individual da educação especialmente quanto às suas finalidades, bem como, negar a natureza supostamente fixa e imutável do indivíduo. Para o autor, cada sociedade, considerada em momento determinado de seu desenvolvimento, possui um sistema de educação que se impunha aos indivíduos de modo geralmente irresistível. Assim, haveria em cada sociedade um tipo regulador de educação.

Para Durkheim a necessária diversidade pedagógica em dada sociedade, decorre do grau de especialização existente em cada sociedade. Cada profissão constitui um conhecimento especial que é regido por certas ideias e determinadas formas de ver as coisas; o que se deve reconhecer que, a educação não pode ser a mesma, desde certa idade, para todo e qualquer indivíduo.

A Sociologia da educação é uma ciência produtora de conhecimentos específicos que levam a discussão da democratização e do papel do ensino, promovendo uma reflexão sobre a sociedade e seus problemas relacionados à educação. Seu papel é investigar a escola enquanto instituição social, analisando os processos sociais envolvidos, todas as mudanças ocorridas em nossa sociedade, trouxeram mudanças para a educação (DURKHEIM, 1975, p. 37).

Em meio a inúmeros aspectos da sociedade e da educação, destacam-se os paradigmas considerados clássicos que enfocam em suas análises o consenso ou o conflito, correspondendo às correntes positivistas e funcionalista e/ou crítica e dialética originada respectivamente por Émile Durkheim.

Vendo a educação com duplo aspecto, uno e múltiplo, como seus constituintes básicos Durkheim (1975, p. 40) aponta suas principais funções:

Suscitar na criança: 1) certo número de estados físicos e mentais, que a sociedade a que pertença, considere como indispensáveis a todos os seus membros; 2) certos estados físicos e mentais, que o grupo social particular (casta, classe família, profissão) considere igualmente indispensáveis a todos quantos o formem.

Ao tratar das relações entre o educador e a criança submetida à sua influência, Durheim endossa que a criança fique por sua condição natural em estado de passividade e o educador assumindo uma posição de superioridade advinda da sua experiência, sua cultura e da moral que ele encarna.

Assim a ação educativa pode ser entendida como um trabalho de autoridade. A autoridade ou meio essencial da ação educativa. Tal concepção de educação e do papel do professor influenciaria, portanto, as práticas pedagógicas adotadas nas escolas brasileiras ao longo da história da educação e a atividade docente que nela se realiza.

Contudo, a educação entendida como uma prática social que busca formar indivíduos para a vida em

sociedade deve proporcionar uma visão que os permita uma compreensão da sociedade em todas as suas dimensões. Para tanto se torna necessário um currículo que em seus conteúdos e em suas práticas possibilitem uma problematização e reflexão crítica das relações sociais, das relações de poder existentes na sociedade.

## **1.2 A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO SEGUNDO COM A TEORIA DE PIERRE BOURDIEU**

É difícil fazer um balanço equilibrado das contribuições e dos limites da obra de Bourdieu no campo da Sociologia da Educação. A própria grandiosidade do empreendimento bourdieusiano parece conduzir a posições radicais, a aceitações ou rejeições precipitadas, a avaliações apaixonadas que pouco contribui para uma efetiva compreensão da obra do autor.

Bourdieu teve o mérito de formular, a partir dos anos 60, uma resposta original, abrangente e bem fundamentada, teórica e empiricamente, para o problema das desigualdades escolares. Essa resposta tornou-se um marco na história, não apenas da Sociologia da Educação, mas do pensamento e da prática educacional em todo o mundo.

Até meados do século XX, predominava nas Ciências Sociais e mesmo no senso-comum uma visão extremamente otimista, de inspiração funcionalista, que atribuía à escolarização um papel central no duplo processo de superação do atraso econômico, do autoritarismo e dos privilégios adscritos, associados às sociedades tradicionais, e de construção de uma nova sociedade, justa (meritocrática), moderna (centrada na razão e nos conhecimentos científicos) e democrática (fundamentada na autonomia individual).

Supunha-se que por meio da escola pública e gratuita seria resolvido o problema do acesso à educação e, assim, garantida, em princípio, a igualdade de oportunidades entre todos os cidadãos. Os indivíduos competiriam dentro do sistema de ensino, em condições iguais, e aqueles que se destacassem por seus dons individuais seriam levados, por uma questão de justiça, a avançar em suas carreiras escolares e, posteriormente, a ocupar as posições superiores na hierarquia social.

A escola seria, nessa perspectiva, uma instituição neutra, que difundiria um conhecimento racional e objetivo e que selecionaria seus alunos com base em critérios racionais. Bourdieu (1998, p. 53):

Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais.

Dentre os inúmeros enfoques da sociedade e da educação, destacam-se os paradigmas considerados clássicos que enfocam em suas análises o consenso ou o conflito, correspondendo às correntes positivista/funcionalista e crítica/dialética originadas respectivamente em Émile Durkheim e Pierre Bourdieu, que influenciam análises e pesquisas no campo da Sociologia da Educação.

Bourdieu teve o mérito de formular, a partir dos anos 60, uma resposta original, abrangente e bem fundamentada, teórica e empiricamente, para o problema das desigualdades escolares. Essa resposta tornou-se um marco na história, não apenas da Sociologia da Educação, mas do pensamento e da prática educacional em todo o mundo.

A sociologia de Bourdieu como um todo está marcada pela busca de superação de um dilema clássico do pensamento sociológico, aquele que se

define pela oposição entre subjetivismo e objetivismo. Por um lado, Bourdieu aponta as insuficiências e os riscos das abordagens que se restringem à experiência imediata do ator individual, ou seja, que se atêm de modo exclusivo ou preponderante ao universo das representações, preferências, escolhas e ações individuais.

Essas abordagens, rotuladas por ele como subjetivistas, são criticadas não apenas por seu escopo limitado, isto é, pelo fato de não considerarem as condições objetivas que explicariam o curso da experiência prática subjetiva, mas, sobretudo, por contribuírem para uma concepção ilusória do mundo social que atribuiria aos sujeitos excessiva autonomia e consciência na condução de suas ações e interações.

Bourdieu (1998, p. 54):

Os professores transmitiriam sua mensagem igualmente a todos os alunos como se todos tivessem os mesmos instrumentos de decodificação. Esses instrumentos seriam possuídos, no entanto, apenas por aqueles que têm a cultura escolar como cultura familiar, e que já são, assim, iniciados nos conteúdos e na linguagem utilizada no mundo escolar.

É impressionante o sucesso alcançado pela Sociologia da Educação

de Bourdieu. Em contraposição ao subjetivismo, Bourdieu afirma, de modo radical, o caráter socialmente condicionado das atitudes e comportamentos individuais. O indivíduo, em Bourdieu, é um ator socialmente configurado em seus mínimos detalhes.

Os gostos mais íntimos, as preferências, as aptidões, as posturas corporais, a entonação de voz, as aspirações relativas ao futuro profissional, tudo seria socialmente constituído. Se, por um lado, Bourdieu se afasta, então, do subjetivismo, por outro, ele critica, igualmente, as abordagens estruturalistas, definidas por ele como objetivistas, que descreveriam a experiência subjetiva como diretamente subordinada às relações objetivas (normalmente, de natureza lingüística ou socioeconômica).

Segundo ele, faltaria a essas abordagens uma teoria da ação capaz de explicar os mecanismos ou processos de mediação envolvidos na passagem da estrutura social para a ação individual. Reconhecer-se-ia as propriedades estruturantes da estrutura sem, no entanto, analisar os processos de estruturação, de operação da estrutura no interior das práticas sociais.

A educação escolar, no caso das crianças oriundas de meios culturalmente favorecidos, seria uma espécie de continuação da educação familiar, enquanto para as outras crianças significaria algo estranho, distante, ou mesmo ameaçador. A posse de capital cultural favoreceria o êxito escolar, em segundo lugar, porque propiciaria um melhor desempenho nos processos formais e informais de avaliação (BOURDIEU, 1998, p. 56).

Bourdieu observa que a avaliação escolar vai muito além de uma simples verificação de aprendizagem, incluindo um verdadeiro julgamento cultural e até mesmo moral dos alunos. Cobra-se que os alunos tenham um estilo elegante de falar, de escrever e até mesmo de se comportar; que sejam intelectualmente curiosos, interessados e disciplinados; que saibam cumprir adequadamente as regras da boa educação.

### **1.3 O ESTUDO DA ESCOLA SOB A PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA**

Desde a antiguidade, se têm algumas manifestações de um processo educativo um pouco mais sistematizado, o qual se chama de escola, somente na modernidade, a escola assume o papel de uma instituição educativa significativa na sociedade para a organização do

processo educativo socialmente representativo.

Quanto aos professores transmitiriam sua mensagem igualmente a todos os alunos como se todos tivessem os mesmos instrumentos de decodificação. Esses instrumentos seriam possuídos, no entanto, apenas por aqueles que têm a cultura escolar como cultura familiar, e que já são, assim, iniciados nos conteúdos e na linguagem utilizada no mundo escolar; o argumento central do sociólogo é, então, o de que ao dissimular que sua cultura é a cultura das classes dominantes.

Pensar a escola na perspectiva da Sociologia da Educação implica, em primeiro lugar, que pensemos sobre a relação entre educação, escola e sociedade. Tomemos como ponto de partida uma das mais brilhantes definições de educação que temos na literatura pedagógica brasileira, ainda que de conteúdo muito mais filosófico do que sociológico. Trata-se da definição de Saviani, na qual afirma que o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2005, p. 13).

Na história social da humanidade, diferentes e diversas instituições sociais se responsabilizaram

por esse processo de formação humana, pelo processo educativo. Muitos estudos no campo da sociologia – e da antropologia – mostram diferentes formas sociais de apropriação dos elementos da cultura nessas sociedades primitivas.

A família é uma instituição social fundamental e suas características influenciam em todas as demais instâncias da vida social. Assim, podemos ver que o processo de socialização nunca termina e em cada momento da vida, o indivíduo recebe influência maior ou menor de um determinado agente desse processo. Sem que se perceba claramente, nesse processo, há sempre alguém que ensina e alguém que aprende e esta é a essência da socialização; por meio desta, o homem se faz ser social. É com a família que se tem a chamada socialização primária, quando o indivíduo assimila valores, normas e expectativas de seu grupo social (BRANDÃO, 2009, p. 101).

A forma como se realiza o processo de formação humana na sociedade moderna, portanto, a educação no interior da instituição social chamada escola, diz respeito aos valores, ideologias e intenções dos diferentes grupos sociais que disputam seu lugar na hierarquia social. Assim, os estudos da sociologia da educação apontam para a

ideia de que a educação escolarizada nestas sociedades tem, em geral, algumas funções.

Pode ter o objetivo “redentor” de salvar a sociedade da situação em que se encontra, como pode ter como objetivo “reproduzir” a sociedade na sua forma de organização, ou ainda, mediar a busca de entendimento da vida e da sociedade, contribuindo assim para “transformá-la” (LUCKESI, 1990).

O estudo empreendido por Saviani (2008) sobre as bases teóricas da educação, apresentado no conhecido Escola e Democracia – com todas as polêmicas que ainda gera –, analisa a impossibilidade teórica e prática das propostas educativas denominadas por ele como “teorias não-críticas da educação”. Essas teorias, conforme os autores não enfrentam – no sentido de sua superação – o problema da marginalidade.

Lembremos que uma das mais importantes categorias de análise, eleita por nós, para a compreensão das relações entre a educação e a sociedade nestes estudos é a desigualdade social. Diante desta característica definidora da sociedade capitalista moderna, como sustentar a tese das teorias não críticas de que a educação escolarizada é um instrumento de equalização social? Neste sentido, a sociedade é

concebida como essencialmente harmoniosa, tendendo a integração de seus membros (SAVIANI, 2008, p. 4).

Assim, de característica definidora da sociedade capitalista moderna, a desigualdade social – e, conseqüentemente, a marginalidade – é concebida como uma distorção que, pela educação, pode ser superada. A grande contribuição da Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu foi, sem dúvida, a de ter fornecido as bases para um rompimento frontal com a ideologia do dom e com a noção moralmente carregada de mérito pessoal. A partir de Bourdieu, tornou-se praticamente impossível analisar as desigualdades escolares, simplesmente, como frutos das diferenças naturais entre os indivíduos (NOGUEIRA, 2002).

O ponto de partida da educação transformadora, que tem caráter fortemente crítico, é a constatação de que a escola não transforma diretamente a sociedade, mas instrumentaliza os sujeitos que, na prática social, realizam o movimento de transformação. Isto é, a escola tem a especificidade de, do ponto de vista da formação humana, garantir a apropriação de elementos da cultura que se transformem, na prática social, em

instrumentos de luta no enfrentamento da desigualdade social.

Em uma perspectiva crítica, que concebe a educação como um processo de instrumentalização dos sujeitos para a prática social transformadora, Saviani define a função da escola como sendo a de “[...] uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado” (SAVIANI, 2005).

Isso significa afirmar que a educação escolar tem como principal função promover a consciência dos educandos para a compreensão e transformação da realidade. Então, o que é próprio da escola é a garantia da transmissão – não mecânica, mas ativa, compreendida como apropriação – do saber elaborado pela cultura. Neste sentido, essa proposta difere frontalmente daquelas que consideram conjunto de conhecimentos – clássicos e científicos – como desnecessários porque comprometidos com os grupos dominantes para a formação de sujeitos.

Essa proposta pressupõe que a escola, para exercer sua função transformadora no sentido de contribuir para a democratização da sociedade, não pode abrir mão de sua responsabilidade específica que é a de garantir que os sujeitos sociais se apropriem – de forma crítica e reflexiva – do saber elaborado pela cultura a qual pertencem.

Nesse sentido, é importante que o educador compreenda a complexidade da realidade social na qual ele atua. Não basta para isso conhecer a realidade, é preciso pensar sobre ela, tendo as diferentes teorias educacionais como referência.

#### **1.4 BREVE CONSIDERAÇÕES SOBRE AS TEORIAS SOCIOLÓGICAS**

A teoria funcionalista foi criada por Herbert Spencer e retomada por Émile Durkheim no século XX. Durante certo período dos anos 50, esse tipo de teoria dominou a sociologia; agora, representa apenas uma das diversas propostas. Todas as teorias funcionalistas examinam o universo social como um sistema de partes interligadas (TURNER, 1999).

As partes são então analisadas em termos de suas conseqüências, ou funções para o sistema maior. Por exemplo, a família seria vista como uma instituição social básica, que ajuda a manter a sociedade maior, regulamentando o sexo e unindo os adultos, e socializando os jovens para que eles possam se tornar membros competentes de uma sociedade.

Karl Marx e Max Weber foram às origens intelectuais de teorias sobre o conflito, embora outros sociólogos

antigos também vissem o mundo social segundo suas contradições. Ao contrário das teorias funcionalistas, que enfatizam a contribuição das partes para um todo maior, as teorias do conflito vêem os todos sociais cheios de tensão e os contradições (SOUZA, 1975).

Embora haja muitas teorias distintas sobre o conflito, todos partilham um ponto em comum: a desigualdade é a força que move o conflito; e o conflito é a dinâmica central das relações humanas. De fato, seria difícil não notar as tensões e os conflitos que emanam da desigualdade.

Já as Teorias Utilitaristas, esse conjunto final de teorias fornece hipóteses para a compreensão dos homens da moderna economia, que, por sua vez, adotavam as idéias centrais dos filósofos escoceses, tais como Adam Smith (1776) durante a Era da Razão (VIANA, 2007).

Atualmente há muitas variantes específicas dessas perspectivas teóricas. Encontra-se algumas delas à medida que se avança na questão da sociologia. Do ponto de vista da ciência, seria bom ter teorias mais centradas e precisas que tenham sido sistematicamente testadas e que agora organizariam essa introdução à sociologia. Muitos sociólogos não acreditam que isso possa ou deveria ser o caso. Ao contrário, as teorias



sociológicas atuais podem apenas nos ajudar a interpretar aspectos específicos do mundo social (VIANA, 2007).

Contudo, compreende-se que, a teorização funcional vê o universo social como um sistema de partes interligado. As partes são analisadas em termos de suas consequências, ou funções para o sistema maior. Uma parte é examinada com respeito a como se preenche uma necessidade ou requisito do todo.

Nas teorias funcionalistas levam a ver o universo social, ou qualquer parte dele como um todo sistêmico cujos elementos constitutivos funcionam em equilíbrio, ou seja, o funcionamento do todo.

O problema central para a sociologia era aquele que tinha sido articulado pelos pensadores mais antigos do Iluminismo. E a sociedade como um todo, bem como o pensamento sobre cada domínio do universo, evolui através de estágios em velocidades diferentes, ou seja, a astronomia e a física primeiro, depois a química e a biologia, e finalmente a sociologia surge como o último modo de pensar para entrar no estado positivo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando diante de todo estudo que, a grande contribuição da

Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu foi, sem dúvida, a de ter fornecido as bases para um rompimento frontal com a ideologia do dom e com a noção moralmente carregada de mérito pessoal; observa-se que, a partir de Bourdieu, tornaram-se praticamente impossível analisar as desigualdades escolares, simplesmente, como frutos das diferenças naturais entre os indivíduos.

Os resultados da pesquisa evidenciam a importância e a decorrente necessidade indispensável das discussões teórico metodológicas promovidas pela disciplina Sociologia da Educação no currículo escolar com a finalidade de condicionar a formação de discentes movidos pelo desejo de transformação social e educacional.

Bourdieu forneceu um importante quadro macrosociológico de análise das relações entre o sistema de ensino e a estrutura social. O sociólogo da educação deve alimentar-se da prática e a partir dela refletir teoricamente sobre as questões. Para que a sociologia da educação seja útil aos futuros professores, ela não deve fazer como as demais disciplinas - ter a teoria como o céu do conhecimento, que vai descendo em cascata.

Utilizar valores ou esquemas pré concebidos gera pré-conceitos que

podem não corresponder à realidade e que em um último momento vai gerar preconceito, isso foi mostrado durante o curso, uma das funções mais importantes do professor dentro do processo educativo e desmistificar, acabar, combater os preconceitos, considerando as diversidades culturais, fazer com que os nossos alunos entendam que a diversidade cultural enriquece a convivência e não serve para julgar e nem analisar o diferente de todos.

Reconhecer, compreender, preservar a diversidade não significa aceitar a desigualdade. Aqui se tem o eixo para trabalhar a educação. Todos os envolvidos com a educação precisam trabalhar o ser humano a formação global de esse ser humano. Tendo que mostrar aos alunos que as diferenças culturais são naturais, que o ser humano são diferente sim e todos tem o seu valor, alguns grupos como os negros apesar de serem maioria são consideradas minoria na hora de exercerem sua cidadania de forma completa, vivem o seu dia a dia com a discriminação e com o pré-conceito.

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Organização de M. Nogueira e A. Catani. Rio de Janeiro, Vozes, 1998.

BRANDÃO, Zaia. **A dialética micro/macro na sociologia da educação**. Cadernos de Pesquisa, n. 113, jul. 2009.

DURKHEIM, Emile. **Educação e Sociologia**. 10a ed. São Paulo, Melhoramentos, 1975.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

NOGUEIRA, C. M. M. e NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 78, abr. 2002.

SOUZA, S.M.R. **Um outro olhar**. São Paulo: FTD, 1995.

SAVIANI, D. **A pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia**. 40. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Kelly Cristine Corrêa da. **Os lugares da Sociologia na formação escolar de estudantes do ensino médio: a perspectiva de professores**. 26<sup>a</sup> Reunião anual da ANPED, Poços de Caldas, 2003.

TURNER, Jonathan H. **Sociologia:** conceitos e aplicações. São Paulo: Makron Books, 1999.

VALLE, Ione Ribeiro. **O lugar dos saberes escolares na sociologia da**

**educação brasileira.** Currículo sem fronteiras, v. 8, n. 1, jan.-jun. 2008.

VIANA. Nildo. **A Esfera Artística - Marx, Weber, Bourdieu e a Sociologia da Arte.** Porto Alegre, Zouk, 2007.

